DOCUMENT RESUME

ED 396 530 FL 023 873

TITLE	Temps d'Educacio. Revista de la Divisio de Ciencies de l'Educacio (Educational Times. Journal of the Education Sciences Department. Volumes 1 & 2).
INSTITUTION	Barcelona Univ., Spain. Dept. of Education Sciences.
PUB DATE	89
NOTE	3,736p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Catalan
JOURNAL CIT	Temps d'Educacio; v1-2 n1-12 1989-1994
EDRS PRICE	MF35/PC150 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adolescent Literature; Aesthetic Values; Childrens Literature; *Computer Assisted Instruction; *Educational Change; Educational Economics; Elementary Secondary Education; Ethics; Foreign Countries; French; Higher Education; *Integrated Services; Moral Values; *Physical Education; Public Education; Religion; School Business Relationship; *Second Language Learning; Sex Bias; Spanish; Teacher Education; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS	Bernstein (Basil); Catalan; Freire (Paulo); Spain

ABSTRACT

Each of the 12 issues of this Catalan-language journal offers book reviews and articles on general issues in education. Some issues contain a Spanish-language translation of the Catalan articles; issues 3 and later contain only Spanish-, English- and French-language abstracts of included articles with keyword references. Number 1 (1st. semester 1989) examines the work of Paulo Freire and the educational reform project. Number 2 (2nd. semester 1989) addresses the work of Basil Bernstein and educational values in a democratic society. Number 3 (1st. semester 1990) highlights instruction and the learning of foreign languages and public universities and administrations. Number 4 (2nd. semester 1990) discusses physical education and the permanent establishment of teacher training programs in Spain. Number 5 (1st. semester 1991) contains articles dealing with the university and commerce/business and articles on Spain's role in the educational environment in the new European community. Number 6 (2nd. semester 1991) addresses school integration and sexism in education. Number 7 (1st semester 1992) examines educational influence on interpersonal relationships and the relationship of education and peace. Number 8 (2nd. semester 1992) investigates university-level pedagogy and education for prevention of accidents in schools. Number 9 (1st. semester 1993) is dedicated to information technology related to education, such as the use of computers in the classroom. Number 10 (2nd. semester 1993) highlights issues of didactics in plastic arts or aesthetics in education and the implementation and background of a new teacher training curriculum at the University of Barcelona. Number 11 (1st. semester 1994) addresses the professional development of teachers and the economics involved in education. Number 12 (2nd. semester 1994) examines juvenile and adolescent literature and ethics and religion in the schools. (Contains references.) (NAV)

ED 396 530

TE,I

Temps d'Educació

Revista de la Divisio de Ciencies de l'Educacio

Universitat de Barcelona

1er. semestre 1989
Num 1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Margarida Cambra Giné

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

FL023873

BEST COPY AVAILABLE

TE,1

Consell editorial

Director

Consell de Redacció

Coordinació tècnica

Correcció textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

Temps d´Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l´Educació

Universitat de Barcelona

1er. semestre 1989
Num. 1

UNIVERSITAT DE BARCELONA
PUBLICACIONS

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B-10554-89
Imprimeix: Herme-Graf S.A.
Tiratge: 1000 exemplars

ÍNDEX

Presentació, 5
Objectius i contingut de "Temps d'Educació", 7

Monografia: *PAULO FREIRE*, 9

Presentació, 11
Ramon Flecha

La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire, 15
Jaume Trilla

Freire i l'educació d'adults a Catalunya, 33
Jaume Botey i *Alfons Formariz*

De l'apostolat educatiu. El context cultural de l'obra de Paulo Freire, 61
Claudio Lozano

La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa, 77
Peter Jarvis

La pràctica educativa, 91
Paulo Freire

Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona, 101
Paulo Freire

Conversant amb Paulo Freire, 105
Ramon Flecha

Bibliografia, 111

Tribuna: *EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT*, 117

El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes, 119
Miquel Martínez

La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament, 131
Sebastián Rodríguez

Consideracions sobre el currículum en el Projecte de Reforma de l'Ensenyament, 141
Vicenç Benedito

Reforma educativa i formació del professorat, 153
Francesc Imbernón

Reflexions i recerques, 161

El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès), 163
Bogdan Suchodolski

Literatura tradicional, escola i territori, 169
Gabriel Janer

CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial, 183
Feliciano A. Castillo

Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència, 197
Delio del Rincón

Recensions i notes bibliogràfiques, 221

Versió castellana de la Monografia, 239

Presentación (p. 241), La relación teoría-práctica en la pedagogía de Paulo Freire (p. 243), Presencia de Freire en el nacimiento y evolución de las escuelas de adultos en Cataluña (p. 255), Del apostolado educativo. El contexto cultural de la obra de Paulo Freire (p. 272), La influencia de Paulo Freire en la educación de Adultos en los países de habla inglesa (p. 284), La práctica educativa (p. 292), Discurso de investidura (p. 300), Dialogando con Paulo Freire (p. 302), Libros de Paulo Freire (p. 306).

Presentació

La idea de crear una nova revista sobre temes educatius va sorgir en el seu moment com a fruit natural d'una idea anterior, plasmada per primera vegada en el nostre país a la Universitat de Barcelona: ajuntar en una sola instància acadèmica tots els òrgans universitaris dedicats a la docència i a la recerca en els diversos camps educatius. Era lògic que si s'unificaven esforços fos perquè fructifiquessin en una millor tasca de caràcter acadèmic i investigador i que aquests esforços tinguessin el natural ressò dins la nostra societat.

Així, doncs, *Temps d'Educació*, en primer lloc, surt amb vocació de servei al país i a la comunitat cultural de la qual som membres i a la qual ens devem, amb l'interès primordial de ser-ne un instrument d'anàlisi i de crítica.

En segon lloc, la idea primordial que ens inspira no és altra que la de contribuir amb esperit obert i actitud de diàleg a la divulgació i discussió científica dels temes relacionats amb el nostre àmbit, des d'una perspectiva de caràcter universal i en consonància amb els corrents capdavanters de la recerca i l'acció educatives.

Amb aquest desig i aquesta esperança iniciem, doncs, aquesta nova singladura. Que la sort i el bon fer ens acompanyin.

Josep M. Rotger i Cerdà
President de la Divisió de Ciències de l'Educació
de la Universitat de Barcelona

Objectius i contingut de "Temps d'Educació"

Temps d'Educació és una revista semestral de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. L'estructura actual d'aquesta Universitat ha facilitat, per mitjà de la Divisió, la coordinació administrativa, acadèmica i científica de les institucions que tenen per objecte la capacitació professional de mestres i educadors i la recerca en Ciències de l'Educació (Facultat de Pedagogia, Escola de Formació de Professorat d'EGB i Institut de Ciències de l'Educació). En aquest marc, *Temps d'Educació* pretén ser un òrgan de la Divisió per tal de: 1. acollir i difondre part de la seva producció científica; 2. facilitar i estimular la comunicació, la interdisciplinarietat i la discussió científica entre les diferentes línies de treball i àrees disciplinàries de les Ciències de l'Educació; 3. projectar la Divisió a la comunitat científica de la Pedagogia i als àmbits institucionals i d'intervenció del sistema educatiu.

No obstant aquests objectius relacionats directament amb la Divisió de Ciències de l'Educació, *Temps d'Educació* no neix amb la voluntat d'esdevenir, ni pel que fa a autors ni a destinataris, una publicació tancada a aquesta instància acadèmica de la Universitat de Barcelona. La pretensió és la d'ésser un òrgan científic obert a la comunitat dels qui conreen a Catalunya, des de la recerca, el pensament o la pràctica, les Ciències de l'Educació.

L'abast temàtic de la revista, en consonància amb l'àmbit disciplinari de la Divisió, és el de la Pedagogia o les Ciències de l'Educació globalment considerades. Per tant, la revista acollirà de forma proporcionada, no necessàriament en cada número, però sí en el seu conjunt, els diferents continguts, àrees científiques i línies de recerca de les mencionades disciplines. Com a publicació universitària vetllarà especialment pel rigor científic i el nivell intel.lectual del contingut. *Temps d'Educació* no serà una revista ni de divulgació, ni d'actualitat, ni eminentment pràctica, en el sentit restringit d'aquesta paraula. I no pas perquè calgui desvalorar aquest tipus de publicacions, l'existència de les quals, per altra banda, és molt necessària en el camp pedagògic, sinó perquè, precisament, aquest terreny divulgatiu i pràctic sembla més ben cobert, almenys en l'àmbit català, que no el científic i teòric.

El contingut de cada número de *Temps d'Educació* s'estructurarà en quatre seccions. En primer lloc, una Monografia sobre algun autor o tema específic de Ciències de l'Educació, coordinada per un professor o equip de professors que tindran cura d'estructurar-la, cercar articles adients per

traduir, sol.licitar col.laboracions, etc. En segon lloc, hi haurà la secció de *Reflexions i recerques*, que acollirà articles de contingut heterogeni que difícilment foren integrables a les successives seccions monogràfiques. En tercer lloc, la *Tribuna*, que tindrà per objecte promoure i participar en el debat de temàtiques educatives importants que gaudeixin d'una certa actualitat compatible amb el caire semestral de la revista. Finalment, la revista comptarà també amb una *Secció bibliogràfica* que inclourà recensions i comentaris en profunditat d'obres importants aparegudes recentment i ressenyes succintes d'altres novetats.

La Direcció i el Consell de Redacció de *Temps d'Educació* volen fer avinent que, malgrat el contingut científic que es pretén donar a la revista, en Pedagogia és certament difícil -i no sabem si és desitjable- obviar els components o orientacions de caire valoratiu i, en general, ideològic. És per això que convé fer alguna remarca sobre aquesta qüestió. El caràcter institucional d'aquesta publicació creiem que obliga, si no a la neutralitat, sí al pluralisme; pluralisme que s'haurà de manifestar segons les orientacions diverses que convisquin a la Divisió. Això no obstant, entenem que la revista ha d'optar decididament per una línia pedagògica renovadora i crítica, la qual cosa, per altra banda, no és contradictòria amb la voluntat rigorosa i científica que ha de tenir. Igualment, la redacció no sempre ha de compartir les interpretacions i les orientacions del contingut dels treballs que s'hi publiquin. Es vetllarà perquè tinguin prou qualitat intel.lectual, però s'evitarà interferir en les interpretacions o valoracions que cada autor introdueixi en els seus treballs. Aquest primer número vol ser ja un exemple d'aquesta intenció d'obertura i pluralisme.

El Director i el Consell de Redacció

Monografia: PAULO FREIRE

Coordinador: Ramon Flecha

Presentació

Ramon Flecha*

No em sembla que s'hagi de justificar el fet de destinar la monografia d'aquest primer número a la figura i l'obra de Paulo Freire. La inusual repercussió a tots els àmbits que ha tingut la seva estada recent a Catalunya, on ha rebut el nomenament de Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona, ha posat en relleu novament la importància i la singularitat d'aquest gran educador. Per una banda, no sembla aventurat de considerar-lo com el més destacat pedagog encara viu; en certa manera ve a ésser el que tanca tota una sèrie "pretecnològica" de grans pensadors sobre el fet educatiu. Per altra banda, la celebritat de Freire ha superat amb escreix la frontera del mite.

Les persones i els organismes de la Divisió de Ciències de l'Educació han portat a terme una tasca eficaç i il.lusionada, a fi de convertir aquest homenatge en un enriquiment de la Universitat i de la seva societat. La Facultat de Pedagogia i l'E.U. de Formació del Professorat, no només han aprovat la proposta coordinadament i unànimement, sinó que hi han posat també tots els recursos i tot l'entusiasme durant el procés. L'ICE ha organitzat un seminari d'aprofundiment de la seva obra. Els professors, el PAS i els estudiants han participat molt intensament en totes les activitats. A més, hi ha hagut una col.laboració estreta i estable dins la campanya popular "Freire a Catalunya" amb els moviments socioeducatius que apliquen aquí la seva metodologia.

Ara, amb aquests treballs, volem contribuir a l'avenç de la investigació en aquesta concepció teòrico-pràctica de l'educació tan original i creativa. Hem evitat de reiterar els temes que ja es poden trobar a la literatura existent, que és prou extensa. Queda fora d'aquest criteri la breu relació bibliogràfica, que s'ha afegit per a qui encara no s'hagi introduït directament en la seva obra.

La conferència de Freire, "La pràctica educativa", és inèdita. La va pronunciar enmig del caliu d'un públic molt nombrós (participants i educadors dels centres d'adults, juntament amb professors i estudiants universitaris) que li va dedicar dotze aplaudiments -el darrer, d'un minut i disset segons. De l'exposició, n'apreciem una maduració i adaptació als nous temps d'alguns elements de la seva teoria: cal destacar-ne la sistematització dels components de la pràctica educativa i les referències a la seva metodologia de pensament. Al col.loqui, en el diàleg directe amb els seus educands (per descomptat!), les respostes que dóna inclouen les urgències que Jarvis trobava a faltar en els seus darrers escrits.

*Ramon Flecha i García, Professor de Sociologia i Director del Postgrau d'Educació d'Adults de la Universitat de Barcelona. Última publicació: *Dos siglos de educación de adultos* (1988). Última investigació: "Mapa de l'educació d'adults de la província de Barcelona". (1986-87)

També és inèdita l'entrevista. En algun moment entra en temes que mai ho havia tractat públicament (l'alegria i la responsabilitat que sent enfront de la mitificació que se n'ha fet). Hi ha altres respostes en què precisa elements sobre alguna qüestió (l'interès per Vygotsky, la relació entre ètica i estètica) que ja havia esmentat anteriorment. També hi trobem definicions molt clares sobre aspectes (la formació universitària dels educadors d'adults, la universalitat de la seva reflexió pedagògica) en els quals aquí ha estat molt mal interpretat. Potser és que encara es considera pobra l'argumentació de la seva actitud enfront de les teories de la reproducció i la pedagogia no directiva. A l'entrevista no hi falten les referències al seu compromís amb la realitat (Nicaragua, lluita per l'escola pública), a altres pedagogies alliberadores (l'Escola Moderna) i al moment actual (les reformes educatives).

En el discurs de Paulo, hi descobrim una qualitat humana que no ha quedat desdibuixada amb el merescut reconeixement social de la seva creació pedagògica. Els diversos estaments de la Universitat de Barcelona hem considerat la investidura com un exemple d'allò que hauria de ser sempre un acte acadèmic d'aquest tipus. Els diversos sectors de la vida cultural, que érem més del que permet la capacitat del Paranimf, vàrem assistir a una representació excel.lent de l'obra de Freire i a una comunicació emocionant amb la personalitat que l'havia feta possible.

El discurs de presentació de Jaume Trilla fa una rigorosa interpretació de l'aportació pedagògica de Freire, a partir del nexe dialèctic entre la teoria i la pràctica. Tot i que ja s'ha escrit molt sobre la seva obra, aquest treball s'hi encara amb una visió nova i creativa. Durant la seva anàlisi, es van descobrint els elements que representen una contribució ben important a una de les qüestions essencials de les ciències de l'educació: la recerca de la conjunció ajustada entre explicació i intervenció. Aquest problema adquireix al nostre país una actualitzada rellevància, en un moment en què la pedagogia universitària es vol ocupar de les necessitats d'educació no formal que genera l'evolució de la societat. L'obra de Freire encara no s'ha explotat en aquesta orientació, i el discurs de Trilla ens proporciona un model de la metodologia amb què se n'ha de fer la prospecció.

L'actitud de la Universitat de Barcelona d'obrir-se a la situació cultural de la societat que la manté feia necessària l'elaboració del primer balanç detallat de la repercussió de l'obra de Freire a Catalunya. Jaume Botey i Alfons Formariz engloben, de la mateixa manera que Paulo, la vinculació amb l'aplicació pràctica i la teorització d'aquest corrent educatiu. L'anàlisi que fan parteix del compendi exhaustiu de les primeres experiències per anar cap a la globalització de les característiques principals i els problemes que té actualment la prou àmplia i consolidada educació d'adults. A l'article hi trobem una gran profusió d'elements i reflexions sobre una qüestió crucial, que encara està per investigar: ¿què és el que passa quan un moviment freirià d'educació d'adults es planteja d'entrar dins el marc escolar, per ultrapassar-lo i intentar de transformar-lo? El model que s'ha desplegat a Catalunya constitueix el camp ideal per a la realització d'aquest estudi.

Entre els que sempre hem viscut i llegit la seva obra des d'aquesta banda de l'Atlàntic (i no ho dic tan sols en el sentit geogràfic), es tendeix a considerar-la un producte d'"un dels moviments" llatinoamericans de la dècada dels seixanta. L'aportació personal de Claudio Lozano va fins a

les arrels més profundes en l'estudi de la història i la situació sòcio-cultural que va fer possible la gestació, consagració i difusió d'aquest mite. És especialment suggerent i útil la relació de la metodologia freiriana amb un Brasil en el qual 'a irrupció d'un desenvolupament massa desequilibrat fa que les masses que ha marginat es vegin obligades a reinventar maneres de sobreviure, introduint formes culturals alternatives a l'incapaç coneixement acadèmic. N'hi ha que ara presenten experiències brasileres d'autoocupació com a nous models que han de seguir els que han estat marginats per l'actual revolució tecnològica. Els moviments freirians del nostre país incideixen cada cop més en l'alternativa cultural-política. ¿La línia d'anàlisi d'aquest article proporciona un germen d'explicació d'aquests nous fenòmens?

S'interessen per Freire, els països anglosaxons? Peter Jarvis, un dels principals intel.lectuals de l'educació d'adults a escala mundial, ens demostra que el que hi ha és molt d'interès teòric i molt poca aplicació pràctica de la seva línia pedagògica. Enfront d'aquells que subsisteixen (encara ara!) en l'error de considerar l'educació d'adults com una tasca compensatòria pròpia del Tercer Món, aquest article serveix d'exponent del nivell d'elaboració a què s'ha arribat al Primer Món i de la consciència de l'estat actual del coneixement sobre aquest tema. Quan comenta l'extensa bibliografia que hi ha publicada en anglès, va elaborant un estudi documentat i suggerent dels seus pressupòsits teòrics. Es destaca la contribució de Freire a la reorientació de l'educació d'adults, a un "revestiment" que ha cristal.litzat de manera sòlida en molts dels seus sectors, per damunt dels conceptes que ell ha definit de manera explícita. És especialment interessant quan entra en l'anàlisi de les raons per les quals uns països i estaments acadèmics, que marginen altres pedagogs radicals pretesament sospitosos, consideren excepcional un pedagog com Paulo Freire.

Naturalment, no podem dir que s'acabi així un tema que encara ha de continuar durant molt de temps provocant rius de tinta. No era pas el que pretenìem. Només volíem arribar a aconseguir allò tan difícil de crear i no repetir, de dir coses noves, de contribuir amb el nostre esforç a fer avançar un pas més la investigació en aquest tema tan important, en el qual, per haver estat molt tractat, trobem una gran quantitat de llocs comuns, i les aproximacions que s'hi fan són precipitades i reiteratives.

La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire

Jaume Trilla *

Magnífic i Excel.lentíssim Senyor Rector,
Excel.lentíssimes Autoritats,
Professors i Alumnes,
Senyores i Senyors.

Em costaria iniciar aquest discurs de presentació de Paulo Freire, a qui la Universitat de Barcelona té avui el goig de retre homenatge investint-lo Doctor Honoris Causa, sense fer prèviament tres coses. En primer lloc, agrair molt sincerament l'encàrrec que se m'ha fet de dirigir-vos aquestes paraules. En segon lloc, referir-me a un dels significats d'aquest acte. Paulo Freire serà el primer Doctor Honoris Causa de la Universitat de Barcelona proposat per la recentment creada Facultat de Pedagogia i per la Divisió de Ciències de l'Educació amb el suport de l'Escola de Formació del Professorat d'EGB i de l'ICE. Amb una unanimitat total, els centres d'aquesta universitat que tenen com a objecte específic la formació d'educadors i la recerca pedagògica han volgut honorar-se incorporant a la seva comunitat qui és avui, probablement, el pedagog viu més universalment conegut i reconegut.

I com a tercera part d'aquest prolegomen, no vull deixar de confessar una certa mala consciència amb relació als mots que seguiran. Paulo Freire ha dit sovint que cal enfrontar-se a una obra, a un tema, a la lectura d'un text amb una actitud crítica, de desafiament, problematitzadora. "Llegir -diu Freire- és "reescriure i no memoritzar els continguts de la lectura". I estudiar "no és un acte de consumir idees, sinó de crear-les i recrear-les", un acte que exigeix que qui estudia assumeixi el paper de subjecte en una "relació de diàleg amb l'autor del text" (IL, p. 52 i ss.) (1). No sé si en la lectura que he fet de l'obra Freire i en aquesta presentació he assumit suficientment el repte de ser crític, d'intentar dialogar amb les seves idees més que de deixar-me envair per elles. És possible que en aquest discurs es doni la paradoxa que, justament per voler expressar amb fidelitat alguns dels pensaments de Freire, traeixi una de les voluntats explícites d'aquest pensament: que hom s'hi enfronti amb actitud crítica i dialògica.

Això no obstant, possiblement sí que hi ha notables dosis de subjectivitat a l'hora de seleccionar els aspectes de l'aportació de Freire que aquí es glossaran. A més a més, he optat per intentar exposar aquests aspectes

* Jaume Trilla i Bernet és professor del Dpt. de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha publicat, entre altres obres, *La educación fuera de la escuela* (1985), *Ensayos sobre la escuela* (1985), *Pedagogia de l'oci* (1985, 1987), *La educación informal* (1986), *Llibres escolars fantàstics* (1986).

parcials per mitjà d'una mena d'extensió metonímica que funcioni com a fil conductor. Aquest fil conductor serà el de la relació teoria-pràctica. És a dir, parteixo de la hipòtesi que gran part de l'aportació pedagògica de Freire pot ser interpretada des d'un dels seus elements concrets: la recerca d'un nexe dialèctic entre l'acció i la reflexió, entre la teoria i la pràctica.

Voldria justificar de dues maneres l'elecció d'aquesta mena de *leitmotiv*.: l'una té a veure amb el context acadèmic i institucional d'aquest acte; l'altra amb la pròpia obra de Paulo Freire.

La relació teoria-pràctica és un problema important segurament en totes les disciplines que es conreen a la universitat, però en el cas de la Pedagogia pren, sens dubte, una rellevància particular. A la Pedagogia, com a altres disciplines que hi són epistemològicament properes, se li exigeix no solament donar compte amb rigor i sistema de la realitat de l'objecte al qual es refereix (l'educació), sinó també cercar les formes més adequades d'intervenir-hi i reflexionar sobre el sentit d'aquesta intervenció. A la Pedagogia (o a les Ciències de l'Educació) se'ls reconeix, doncs, una dimensió que és descriptiva i explicativa (teòrica, en el sentit fort de la paraula), però també una altra que és pràctica o tècnica i que s'ha de legitimar, a més a més, en un marc axiològic. Aquestes dimensions, que clàssicament es reconeixen en la Pedagogia, no sempre, però, les trobem realment unides i sincrònicament imbricades. La freqüent dicotomia entre la teoria i la pràctica, entre l'acció i la reflexió educatives, malauradament es pot exemplificar amb l'escissió que, a vegades, hi ha entre les que podríem anomenar pedagogia *acadèmica* i pedagogia *civil*, és a dir, entre la pedagogia teòrica que es conrea a la universitat i la realitat de l'educació de cada dia. I aquesta escissió encara es fa més palesa amb la freqüent contradicció entre els continguts pedagògics amb què teòricament intentem formar els educadors i la pràctica concreta d'aquesta formació; és a dir, entre la pedadogia que es verbalitza i la pedagogia que es practica. Per posar un exemple més, que en aquest cas és doblement oportú: no és gens estranya en el nostre context la flagrant contradicció d'introduir a les nostres classes la pedagogia de Freire mitjançant uns mètodes unilateralment transmissius, narratius, acrítics, a base de comunicats i no de comunicació, per fer servir termes sovint utilitzats per Freire. Amb conceptes també típicament freirians, sovint es verbalitza una pedagogia problematitzadora, conscientitzadora i alliberadora en un marc metodològic i amb unes pràctiques fonamentalment "bancàries".

En el context universitari i pedagògic el problema de la relació teoria-pràctica sembla, doncs, altament significatiu i rellevant. Però això és només una part d'allò que pot justificar el fet de prendre aquest tema com a fil conductor. La relació teoria-pràctica és una preocupació que travessa el pensament pedagògic de Paulo Freire. I no solament la seva obra, sinó que també la seva vida pot servir d'exemple de com l'acció i la reflexió poden esdevenir inseparables. Freire ha teoritzat, però també ha encarnat la relació teoria-pràctica. Ha aportat reflexions de teoria del coneixement referides a la Pedagogia, ha desenvolupat, de forma més o menys sistemàtica, una teoria de l'educació, ha creat un mètode d'alfabetització amb derivacions importants a altres àmbits educatius i sòcio-culturals i ha posat en pràctica personalment aquest mètode. I el que resulta més significatiu amb relació al nostre tema és que ha assolit una molt considerable coherència entre totes aquestes vessants del seu pensament i de les

seves accions educatives (2). La combinació d'una reflexió teòrica profunda, amb una aportació metodològica excepcional, i una pràctica educativa eficaç i compromesa no és gaire freqüent ni en la història ni en el panorama actual de la Pedagogia.

Tot seguit em referiré, en primer lloc, a alguns moments de la biografia de Freire tot exemplificant el que acabo de dir. En segon lloc, intentaré mostrar que fins i tot el llenguatge, la forma de la seva producció escrita, en certa manera reflecteix aquella dialèctica entre teoria i pràctica. Seguidament, entraré ja en alguns continguts del seu pensament i de les seves propostes. I, per acabar, intentaré resumir les que al meu parer són les repercussions més fonamentals del seu treball.

Freire: una vida d'acció i reflexió.

A Recife, capital de l'estat brasiler de Pernambuco, naixia Paulo Freire l'any 1921. La crisi econòmica de 1929 va obligar la seva família a trasllladar-se a Jaboatao on -diu el mateix Freire- semblava que seria menys difícil sobreviure, però on també va experimentar el que és la fam i va comprendre la fam dels altres (MPF, pp. 19-20). Després de realitzar amb certes dificultats els estudis secundaris, fa la llicenciatura en Dret a la Universitat de Pernambuco i durant un temps imparteix classes de portuguès. Als 2[illegible] anys es casa. Elza, la seva muller, era mestra de professió i va influir de manera determinant en l'opció que féu Freire de deixar l'ofici d'advocat per dedicar-se de ple a l'educació. Des de 1946 fins a 1954 treballa, primer com a Director i després com a Superintendent, al Departament d'Educació i de Cultura de Pernambuco. Allí inicia les experiències educatives a partir de les quals s'anirà gestant el seu propi mètode d'alfabetització d'adults. Mètode que desenvolupa a partir de 1961 en el Moviment de Cultura Popular de Recife i més tard com a Director del Servei d'Extensió Cultural de la Universitat d'aquella mateixa població, en la qual també va exercir docència en Història i Filosofia de L'Educació.

En un paràgraf, Freire resumeix molt bé el context i la intenció del seu mètode: "En plena 'cultura del silenci', al Brasil, vaig començar a elaborar, com a home que sóc del Tercer Món, no un mètode mecànic per a l'alfabetització d'adults, sinó una teoria educacional engendrada en les entranyes mateixes de la cultura del silenci. Necessàriament, havia d'ésser una teoria que es pogués convertir, a la pràctica, no tant en la veu d'aquella cultura, sinó en un dels instruments d'expressió d'aquella veu encara absent" (ACL, p. 13). En aquest paràgraf de Freire hi ha una referència al seu context d'origen, que és també el context que ha escollit com a destinatari privilegiat del seu pensament i del seu treball: els homes i els pobles del Tercer Món; els pobles i els homes que viuen immergits en la que Freire descriu com la "cultura del silenci". També en aquest paràgraf hi ha anunciada una declaració d'intencions i un compromís: col.laborar per oferir un instrument d'expressió a aquella veu "encara absent". Que l'home pugui "dir la seva paraula" és un dels objectius dels processos d'alfabetització i d'acció cultural que Freire ha anat pensant i dissenyant des de les seves primeres experiències. Finalment, en el paràgraf citat hi ha també expressada la dinàmica entre la teoria i la pràctica per la qual opta Freire: una teoria que es genera directament des de les entranyes d'aquella cultura del silenci i que retornarà a aquesta realitat amb la vocació de contribuir a transformar-la.

Els primers resultats obtinguts per l'aplicació del mètode de Freire (300 adults alfabetitzats en un mes i mig) el popularitzaren de tal manera que el Govern Federal decidí donar-hi suport per tal d'estendre'l a tot el territori brasiler. Per a l'any 1964 estava prevista la constitució de 20.000 Cercles de Cultura, que alfabetitzarien al voltant de dos milions d'analfabets. Però l'any 1964 fou l'any del cop d'estat que enderrocà el govern del president Goulart. La campanya d'alfabetització fou estroncada i Paulo Freire empresonat. Se'l considerà, com ell mateix ha explicat, un "subversiu intencional" i un "traïdor de Crist i del poble brasiler" (MPF, p. 22). Tristament, la reacció brasilera, que no podia acceptar que un educador que explicitava la seva professió de fe catòlica optés de forma tan decidida pels oprimits, va entendre perfectament, en canvi, que el mètode pedagògic de Freire no era tan sols un asèptic instrument didàctic, sinó que d'alguna manera formava part d'un procés global de transformació social i política.

Després de la presó i dels interrogatoris, Freire pot refugiar-se a l'ambaixada de Bolívia, des d'on inicia un llarg exili. De 1964 a 1969 fixa la residència a Xile. Concretament a Santiago és on data, respectivament el 1965 i el 1969, les pàgines introductòries de dues de les seves obres més importants: *L'educació com a pràctica de la llibertat* i *Pedagogia de l'oprimit*. La primera té com a referència fonamental les experiències realitzades al Brasil i la segona constitueix segurament el treball més emblemàtic i conegut de Freire. A Xile és professor de la Universitat de Santiago i, a la vegada, assessora i col.labora en els programes estatals d'educació d'adults. El seu mètode, no obstant les resistències d'alguns sectors de la democràcia cristiana xilena que titllen Freire de radical i de comunista, serà la base principal de les campanyes d'alfabetització que s'estenen arreu del país. Igualment, més endavant el seu influx es deixarà sentir en la reforma del sistema educatiu que es duu a terme durant el govern del president Allende.

Però abans d'això, l'any 1969, Freire havia estat nomenat expert de la UNESCO i aquell mateix any impartia classes durant deu mesos a la Universitat de Harvard. Fixa després la residència a Ginebra, on primer és nomenat Consultor i tot seguit Cap del Departament d'Educació del Consell Mundial de les Esglésies. Durant aquests anys, amb l'equip de l'Institut d'Acció Cultural, va assessorar i participar molt directament en diversos programes d'educació d'adults duts a terme, sobretot, en països africans (Angola, Guinea-Bissau, Cap Verd, Sao Tomé e Príncipe). Aquests programes, desenvolupats en països que havien assolit recentment la independència, Freire els entenia sempre com a integrants de processos més globals de reconstrucció nacional. En una altra de les seves obres més importants, la que porta per títol *Cartes a Guinea-Bissau*, Freire ha explicat àmpliament la seva participació en un d'aquells programes i ha palesat de quina manera es pot fer operativa una col.laboració teòrica i tècnica que, no obstant ésser forània, respecti escrupolosament i potenciï els dinamismes autòctons. Freire, amb la seva participació en programes educatius de països amb una cultura ben diferent de la seva, ha mostrat també com la cooperació pot defugir, naturalment, la prepotència del colonitzador, però també les actituds paternalistes i assistencialistes de qui es creu posseïdor de pautes universalment aplicables. Com es fa ben patent en els textos on explica la seva col.laboració amb els països africans esmentats (3), Freire s'acosta a aquestes realitats i aquests pobles amb la ma-

teixa actitud que sempre ha reclamat per a l'educador: l'actitud dialògica de qui sap que per poder ensenyar ha de començar per reconèixer que també pot aprendre d'aquells a qui ensenya. En resum, també aquí Freire ha exemplificat com una teoria de la intervenció social i educativa es pot construir mitjançant el diàleg permanent amb la realitat i les pràctiques que són a l'origen i que seran les destinatàries d'aquestes intervencions.

A principis de l'actual dècada Paulo Freire ha pogut retornar al Brasil. A Sao Paulo, on ha fixat la residència, ha continuat la tasca pedagògica, que s'ha manifestat en diverses publicacions (4) i en la docència universitària. Corresponent a aquest darrer període cal fer esment també del premi "Pau i educació" que la UNESCO li concedí l'any 1986.

Teoria i pràctica en la forma del discurs de Paulo Freire.

S'ha dit que la forma no solament ha de fer possible la funció, sinó que també ha de denotar-la. És així com l'escriptura de Freire no solament explica una teoria que es va construint dialècticament des de l'acció i per l'acció, sinó que la pròpia escriptura, la forma del seu discurs, denota aquesta manera de construir la teoria. El llenguatge, l'estil, l'estructura, la configuració dels escrits de Freire, en certa forma, reflecteixen la voluntat constant de no escindir acció i pensament. Un educador que ha fet del llenguatge i de la paraula el centre de la seva reflexió pedagògica no podia deixar de ser conscient que la forma com aquesta reflexió s'expressa no és independent de la intenció i del contingut que es vol expressar. (5)

Pierre Furter ha parlat del caràcter típicament oral i dialògic d'alguns escrits de Freire. I no és que els seus llibres tinguin la forma literària del diàleg, pero sí que el tenen com a origen i com a destinació. Com a destinació perquè, segons la seva pròpia voluntat, cal prendre els seus textos com un desafiament, com un estímul que provoqui el diàleg amb l'autor. "Si per a molts lectors -diu Furter- trobar-se amb Freire és llegir-lo, la seva lectura suposa abans que res *parlar*. No pas parlar de Freire, sinó parlar *amb* ell." (6)

I el diàleg també és a l'origen de les obres de Freire. La seva escriptura és un diàleg entre la seva acció i la reflexió que fa sobre ella. Ell mateix ha afirmat que els seus llibres, de fet, són informes: "Fins avui, cap dels pocs llibres que he escrit, sense excepció, no ha deixat de ser una mena d'informe, no gens burocràtic per cert, de les experiències realitzades o en procés de realització, en diferents moments de l'activitat político-pedagògica a què em vaig comprometre des del començament de la meva joventut". Això escrivia Freire al llibre titulat *Cartes a Guinea Bissau. Apunts d'una experiència pedagògica en procés* (CGB, p. 236). En aquest llibre, que és un veritable *work in progress*, es mostra clarament tot això que diem sobre l'analogia entre forma i contingut que es troba en l'obra de Freire . No solament perquè la correspondència que inclou el llibre és una forma de diàleg, sinó perquè en llegir-lo hom s'adona directament de la manera com participa Freire en l'elaboració i en la realització d'un projecte i de com, a la vegada, a partir d'això elabora el pensament.

Però, a més a més, els llibres de Freire, que són com acabem de dir un diàleg entre el pensament i l'acció, són també un diàleg en el qual fa intervenir altres participants: els subjectes de la seva intervenció, els autors de

les seves lectures, (7) les persones amb qui col.labora. Freire contínuament integra al seu discurs la veu dels subjectes de la seva pràctica, la veu dels oprimits que s'alfabetitzen amb ell. No és gens estrany trobar en un llibre de Freire, al costat d'una nota que referencia una citació, per exemple, de Hegel o de Jaspers, un text, una frase o una reflexió formulada per un camperol que s'alfabetitzava en un Cercle de Cultura. Però la paraula de l'analfabet no la integra com a il.lustració, exemple o anècdota, sinó realment com una font més del seu pensament. I això és així, perquè l'educador Freire, que s'assumeix simultàniament com a educand, aprèn amb els qui s'alfabetitzen, que són també, aleshores, educands i educadors a la vegada.

Uns altres interlocutors que apareixen a cada nou llibre de Freire són els llibres anteriors (8). Freire, al llarg de la seva obra, ha anat contínuament reelaborant el seu pensament i ha tingut la modèstia suficient per autocriticar-se i per admetre crítiques alienes. Aquesta obertura intel.lectual, aquesta capacitat d'autocrítica, la fa palesa quan diu que per ell mai no hi ha assumptes conclosos. "És per això -ha dit Freire- que penso i repenso el procés d'alfabetització sempre com qui es troba enfront d'una novetat, tot i que no sempre tingui novetats de què parlar. Però en pensar i repensar l'alfabetització, penso i repenso la pràctica en la qual estic ficat" (IL, p. 125). Aquesta frase l'escrivia Freire l'any 1981, és a dir, vint anys després d'haver creat un mètode d'alfabetització reconegut com l'aportació més consistent que mai s'hagi fet a l'educació d'adults.

La relació teoria-pràctica i alguns conceptes nuclears de Freire.

Tota la pedagogia de Freire, des dels conceptes més abstractes fins a les propostes metodològiques més concretes, es fonamenta en una teoria del coneixement que ell mateix, aquí i allà, ha anat fent explícita. És una teoria del coneixement dialèctica, d'arrels clarament marxistes, amb la qual pretén superar els dualismes que estableixen una dicotomia insalvable entre subjecte i objecte, home i món, consciència i realitat, teoria i pràctica (9). El concepte marxista de praxi esdevé, en aquest marc, un concepte fonamental per a Freire. Un concepte a partir del qual localitza allò que és específicament humà -la praxi és "la manera humana d'existir", diu Freire (EC, p. 10)- i que li serveix per significar la dialèctica teoria-pràctica: "Separada de la pràctica, la teoria és pur verbalisme inoperant; desvinculada de la teoria, la pràctica és activisme cec. Es per això mateix que no hi ha praxi autèntica fora de la unitat dialèctica acció-reflexió, pràctica-teoria" (IL, p. 30). I, en un altre lloc, introduint els conceptes de *context teòric* i *context pràctic* , que podrà aplicar després a les situacions educatives, Freire escrivia també: "Cal que la praxi, a través de la qual la consciència es transforma, no sigui pura acció, sinó acció i reflexió. D'aquí la unitat entre pràctica i teoria, en la qual ambdues es van constituint, fent-se i refent-se en un moviment permanent de la pràctica a la teoria i d'aquesta a una nova pràctica. La praxi teòrica no és altra cosa que allò que fem, des del context teòric, en prendre distància respecte a la praxi realitzada o que es realitza en el context concret. Es per això que la praxi teòrica només és autèntica en la mesura en què no es trenqui el moviment dialèctic entre ella i la subsegüent praxi a ser realitzada en el context

concret. D'aquí que ambdues formes de praxi siguin moments indicotomitzables d'un mateix procés pel qual coneixem críticament" (IG, pp. 12-13).

Però per Freire aquesta teoria del coneixement no funciona tan sols com una fonamentació de l'acció educativa; de fet, per ell l'educació implica la *posada en pràctica* de tal teoria del coneixement, ja que tota situació educativa l'entén com una situació gnoseològica. I això, si hom aspira a la coherència, té importants repercussions. Ell mateix destaca tres coses que es fan impossibles si s'asumeix aquella concepció de la praxi: "a) dicotomitzar la pràctica de la teoria; b) dicotomitzar l'acte de conèixer el coneixement avui existent de l'acte de crear el nou coneixement; c) dicotomitzar ensenyar d'aprendre, educar d'educar-se." (CGB, p. 121). El primer enunciat portarà Freire en algun moment a situar-se molt a prop de les pedagogies socialistes clàssiques que reclamaven la unió entre l'educació i l'activitat directament productiva (10). El segon enunciat relaciona Freire amb la millor tradició de l'activisme pedagògic que té per lema que aprendre és descobrir, reinventar: "Només hi ha saber en la invenció, en la reinvenció, en la recerca inquieta, impacient, permanent que els homes realitzen en el món, amb el món i amb els altres" (PO, p. 77). Del tercer enunciat, que afirma la unitat ensenyar-aprendre, educar-educar-se, ja n'hem dit quelcom i després en direm encara alguna cosa més.

Seguidament introduirem tres dels nuclis bàsics del *corpus* conceptual de l'aportació freiriana i intentarem mostrar que només són interpretables des de la dialèctica teoria-pràctica que travessa el seu treball. Es tracta dels conceptes de *conscientització, diàleg* i *canvi*. No són els únics conceptes fonamentals, però, atès que l'obra de Freire és com una complexa xarxa nomològica en la qual tots els conceptes estan interrelacionats i s'expliquen entre si, els que hem esmentat faran aparèixer inevitablement, ni que sigui de passada, aquells a què aquí no dedicarem una atenció específica.

Conscientització.

"Conscientització" és segurament el terme que més s'ha utilitzat per caracteritzar la pedagogia de Paulo Freire. El nom del pedagog brasiler s'associa automàticament al concepte de conscientització. I això és així, malgrat que ell mateix ha escrit que la paternitat d'aquest terme no és del tot seva i que en uns primers moments qui més va contribuir a la seva divulgació internacional no fou ell,I sinó el bisbe Helder Cámara (11). També, en alguns articles posteriors a les seves primeres reflexions sobre la conscientització, Freire ha sortit al pas de certs malentesos i d'algunes mistificacions que aquest concepte ha hagut de suportar, de la mateixa manera que també ha exercit l'autocrítica respecte a alguns elements dels seus primers textos (12) que podien ser interpretats com una forma de subjectivisme o idealisme. (13)

Precisament, per comprendre de forma correcta el concepte de conscientització cal referir-lo al que ja hem dit sobre com Freire entén la relació entre la teoria i la pràctica. En primer lloc, cal distingir la conscientització de la simple presa de consciència. Aquesta és prèvia a la conscientització tal com l'entén Freire, però no s'hi identifica. "La conscientització és més que una simple presa de consciència. En la mesura en què implica superar 'falses consciències', és a dir, superar una consciència semi-

intransitiva o una consciència transitiva ingènua, implica una inserció crítica de la persona conscientitzada en una realitat desmitificada" (ACL, p. 89). En un primer apropament espontani vers el món, l'home encara no percep la realitat objectiva com a quelcom críticament cognoscible. Tan sols experiencia la seva realitat, s'opera en ell una certa presa de consciència i adquireix també un grau de coneixement d'aquest món. No hi ha encara, però, -com diu Freire- una actitud epistemològica, d'interrogació, deliberadament curiosa. La conscientització, que sí que requereix aquesta actitud cognoscitiva, ve a ser el desenvolupament crític de la simple presa de consciència. "Com més un hom es conscientitza, més desvetlla la realitat, més penetra en l'essència fenomènica de l'objecte enfront del qual es troba per analitzar-lo. Es per això que la conscientització no pot existir fora de la praxi, això és, fora de l'acció-reflexió, com a unitats permanentment dialectitzades que constitueixen la forma de ser o de transformar el món que caracteritza els homes" (PAL, p. 60).

Així, doncs, el concepte de conscientització en Freire implica més coses que una simple presa de consciència de la pròpia realitat. És, en tot cas, una presa de consciència que vol ser objectiva, crítica i compromesa. Una presa de consciència tal que solament es pot adquirir mitjançant la praxi, i mai únicament per una pura activitat intel.lectual desligada de l'acció concreta (EX, p. 89). Una presa de consciència, en fi, que implica necessàriament el compromís del subjecte en el procés de transformació de la seva realitat.

Diàleg.

Diàleg és un altre dels conceptes importants i centrals en l'obra de Freire. És una paraula que hi apareix constantment: diàleg de l'home amb el món, diàleg de l'autor amb el lector i, sobretot, diàleg entre educador i educand per educar-se conjuntament, mediatitzats pel món. (14)

La concepció *dialògica* de l'acte educatiu és un dels principals aspectes que configuren l'antítesi de la concepció *bancària* de l'educació. Concepció que Freire va descriure amb aquell arxi-citat decàleg que diu: l'educador és sempre qui educa, l'educand el qui és educat; l'educador és qui sap, els educands els qui no saben; l'educador és qui pensa, els educands són els objectes pensats; l'educador és qui parla, els educands els qui escolten dòcilment, etc., etc. (PO, p. 78). Aquesta concepció bancària, que es materialitza en la forma encara dominant de la pràctica educativa actual, està viciada pel que Freire anomena la malaltia de la narració. L'educació llavors és només un acte unidireccional de dipositar, de transmetre, de narrar; un acte en el qual no hi ha veritable comunicació, sinó que l'educador fa comunicats, fa dipòsits en l'educand d'un saber ja esmorteït.

La concepció de l'educació defensada per Freire parteix, en canvi, del fet que l'educació és diàleg, comunicació entre subjectes cognoscents enfront d'un objecte cognoscible. I això, que vol dir entendre l'educació com a situació gnoseològica, té dues implicacions importants. La primera, com dèiem abans, és que cal superar la radical escissió entre el paper del qui educa i el paper del qui és educat: "... l'educador ja no és sols el qui educa, sinó aquell que, en tant que educa, és educat a través del diàleg amb l'educand, el qual, en ser educat, també educa" (PO, p. 90). La segona implicació és que llavors entre educand i educador no solament es

BEST COPY AVAILABLE

trafica el coneixement que ambdós ja posseïen sobre l'objecte, sinó que els interlocutors elaboren nou coneixement en la interacció que s'estableix entre ells i entre ells i la realitat.

El nexe entre la praxi i aquesta concepció del diàleg educatiu es pot establir de diverses maneres. Una d'elles és a partir del ric contingut que Freire atribueix a la paraula: "No hi ha paraula veritable -diu Freire- que no sigui una unió increbantable entre acció i reflexió i, per tant, que no sigui praxi" (PO, p. 103). La paraula escindida de l'acció és només verbalisme, xerrameca, i separada de la reflexió impossibilita el diàleg i genera l'activisme cec, l'acció per l'acció. És la paraula autèntica, la que es genera a través del diàleg i la que genera diàleg, la que té com a referència la realitat viscuda i l'acció sobre aquesta realitat, la paraula, en definitiva, que pot "pronunciar el món", com a primer pas per transformar-lo. I amb això ja introduïm el tercer tema que havíem anunciat: el del canvi.

Canvi.

Un dels nombrosos llibres que recullen treballs i articles dispersos de Freire, el van titular *Educació i canvi*. Això no obstant, el tema de la relació entre l'educació i el procés de transformació social és present a gairebé tota l'obra de Freire. No podia ser d'altra manera ja que la seva pedagogia és, com hem dit abans, una pedagogia políticament i socialment compromesa. Com tot seguit veurem, per Freire totes les pedagogies tenen un abast social i polític, però a diferència d'altres que ingènuament es pretenen neutrals o que astutament volen ocultar o emmascarar llur dependència i transcendència polítiques, la de Freire declara de forma oberta el seu compromís. Així, doncs, la reflexió pedagògica de Freire no podia obviar les relacions del sistema social i les estructures polítiques amb l'educació. De la rica i aprofundida reflexió que fa Freire a l'entorn d'aquest tema complex, aquí només en diré quatre paraules sobre tres aspectes que s'hi refereixen directament: en primer lloc, sobre la qüestió ja encetada de la neutralitat; en segon lloc, sobre el problema del paper de l'educació en el procés de canvi social; en tercer lloc, sobre la utopia tal com Freire l'entén.

Com acabo de dir, per Freire no és pot negar el caràcter polític de l'educació, així com -afegeixo ara- tampoc no es pot deixar de reconèixer el significat educatiu de tota pràctica política. Això, que fins aquí és solament la constatació d'un fet, exigeix la clarificació de les opcions reals que fan els agents: "Tant en el cas del procés educatiu com en el de l'acte polític, una de les qüestions fonamentals és la claredat amb relació a saber *a favor de qui i de què*, i per tant *contra qui i contra què*, fem l'educació i *a favor de qui i de què*, i per tant *contra qui i contra què*, desenvolupem l'activitat política. Com més assolim aquesta claredat a través de la pràctica, més percebem la impossibilitat de separar el que és inseparable: l'educació de la política. Entenem aleshores amb facilitat que no és possible ni tan sols pensar l'educació sense estar atent a la qüestió del poder" (IL, p. 110).

Reconèixer que l'educació té sempre un abast polític vol dir afirmar que l'educació no és mai neutral, que sempre és bel.ligerant. No hi ha una pràctica educativa pura, autònoma, desligada realment d'opcions po-

lítiques, socials, ideològiques (15). Defensar una suposada neutralitat en l'acció educativa o prové d'una percepció ingènua de la relació entre educació i política, educació i societat, o és una trampa ideològica. Com ha afirmat Freire, els qui afirmen la neutralitat són precisament aquells que tenen por de perdre el dret d'utilitzar a favor seu la seva no-neutralitat (EX, p. 89).

Però Freire matisa encara una mica més. Acceptar la no-neutralitat de l'educació és reconèixer que no solament no és neutral l'educació genèricament considerada, sinó que tampoc no són neutrals els mètodes, les tècniques i els instruments que s'hi utilitzen. És important fer aquesta precisió perquè, si bé avui ja hi ha poca gent que nega la dimensió política del fet educatiu, sí que hi ha qui s'esforça a propugnar l'autonomia, l'asèpsia política o, en general, axiològica de les tècniques educatives. Com Freire va escriure referint-se al seu camp de treball prioritari, l'alfabetització, "només alguna persona amb mentalitat mecanicista, la qual Marx anomenaria 'grosserament materialista', podria reduir la tasca de l'alfabetització d'adults a una acció purament tècnica. Només un enfocament ingenu d'aquesta tasca fóra incapaç de percebre que no és neutral la pròpia tècnica usada pels homes com a instrument d'orientació en el món" (ACL, p. 18-19).

Reconeguda la dimensió política de l'educació, correspon veure ara quin lloc li assigna Freire en el procés de transformació social. Aquí hom s'enfronta amb el vell i, si es planteja en termes absoluts, segurament irresoluble i fals problema de l'ou o la gallina; és a dir, de què és primer: si la transformació de l'estructura social o el canvi educatiu. Freire, d'una banda, ha criticat les pràctiques educatives que ell bateja com a "accions anestesiadores" o "accions aspirina", les quals, partint d'un cert "idealisme subjectivista", tenen com a pressupòsit fonamental la il.lusió que és possible transformar la consciència dels homes sense modificar les estructures socials (16). Però Freire tampoc no pot apuntar-se al pessimisme pedagògic de creure que l'educació crítica és del tot impotent per col.laborar en un procés de canvi social o que les transformacions estructurals han de precedir sempre i necessàriament els canvis educatius. El sistema educatiu certament reflecteix i contribueix a la perpetuació del sistema social del qual forma part, com ha afirmat i analitzat a bastament l'anomenat paradigma de la reproducció. Però Freire, tot i acceptant bàsicament aquest paradigma, no el fa degenerar en simplificacions mecanicistes: "Les relacions entre l'educació en tant que subsistema i el sistema major són relacions dinàmiques, contradictòries i no mecàniques. L'educació reprodueix la ideologia dominant, és veritat, però no fa solament això. (...) Les contradiccions que caracteritzen la societat (...) penetren en la intimitat de les institucions pedagògiques en què té lloc l'educació sistemàtica i alteren el seu paper o l'esforç reproductor de la ideologia dominant" (IL, p.111). (17)

De fet, però, el desllorigador de l'antinòmia plantejada (canvi educatiu-canvi social) que Freire fa servir és, com sempre, el de la comprensió de la dialèctica entre home i món, subjecte i objecte, consciència i realitat (18). L'home transforma la seva consciència, s'educa, en el mateix procés de transformació social en el qual participa no com a objecte sinó com a subjecte. "Si abans la transformació social s'entenia en forma simplista -diu Freire-, com fent-se amb la transformació primer de les consciències, com si la consciència fos de fet la transformadora de la realitat, ara la transfor-

mació social es percep com a procés històric en el qual subjectivitat i objectivitat es lliguen dialècticament" (IL. p. 118).

Un concepte que també Freire recrea i que lliga amb la pedagogia transformadora i alliberadora és el concepte d'utopia. Ell mateix ha afirmat el caire utòpic de la seva teoria i pràctica de l'educació. La conscientització, diu Freire, convida a assumir una postura utòpica enfront del món. Però utopia no és per ell una forma d'idealisme, no és quelcom irrealitzable; "és la dialectització dels actes de denunciar i d'anunciar" (PAL, p. 62). De denunciar, que vol dir penetrar críticament en la realitat de les estructures deshumanitzants i opressores; i d'anunciar, que vol dir descobrir, a través de la praxi, allò que Freire anomenava a la *Pedagogia de l'oprimit* l'"inèdit viable" (PO, p. 142). És per això que l'utopisme en el qual reconeix Freire la seva pedagogia no és en cap sentit una fugida de la realitat, sinó un compromís amb ella per transformar-la.

Teoria i pràctica en el mètode d'alfabetització.

En l'aportació pedagògica de Freire hi ha una reflexió teòrica sobre l'educació, alguns components de la qual ja hem intentat glossar. Freire ha portat a terme també accions educatives concretes, com hem vist en exposar alguns moments de la seva biografia. I, en certa forma, entremig d'ambdues coses, com a nexe que permet, per un costat, operativitzar la teoria i, per un altre, racionalitzar la pràctica, hi ha el mètode d'alfabetització creat per ell. Com he dit al principi de tot, totes tres coses (teoria, mètode i pràctica) guarden entre si tanta coherència i Freire les combina de tal manera, que es fa difícil referir-s'hi per separat sense caure en redundàncies. Correspon ara, però, parlar específicament del mètode d'alfabetització.

És clar que no pretenc ara explicar el mètode. En faré només algun comentari seguint el fil conductor que m'havia proposat. Concretament, voldria emfasitzar dues coses: en primer lloc, que també el mètode mateix es genera des de la dialèctica teoria-pràctica. En segon lloc, intentaré mostrar que mitjançant el mètode, a més a més dels continguts concrets de l'alfabetització o postalfabetització, s'aprén aquella dialèctica: l'aplicació del mètode implica per a l'educand i per a l'educador -valgui el joc de paraules- la pràctica de la praxi i, per tant, l'aprenentage d'aquesta darrera.

El mètode de Freire no és un mètode engendrat ni al laboratori ni al despatx; com deu haver quedat clar a la part biogràfica, Freire crea el seu mètode a partir de la seva pròpia experiència alfabetitzadora. Però aquest origen, de fet, no és tan significatiu com la forma en què Freire, o els altres que l'han utilitzat de forma conseqüent, l'han hagut d'anar recreant cada vegada. El mètode mateix exigeix renunciar a la seva aplicació mecànica: "... la pràctica realitzada en el context A no es farà exemplar en el context B sinó a condició que els qui actuïn en aquest context la re-creïn, i refusin així la temptació dels trasplantaments mecànics i alienants" (CGB, p. 104). El mètode exigeix, doncs, la seva aplicació contextualitzada, i això no vol dir altra cosa que la necessitat de reelaborar-lo per part dels usuaris mateixos. Aquesta reelaboració suposa, per un costat, una prèvia i implicada recerca sobre el context i sobre els qui en seran destinataris (obtenció de l'univers vocabular, selecció de les paraules generadores, elecció i codificació de les situacions existencials, etc.). I, per altra banda, suposa també la construcció *ad hoc* dels instruments i materials necessa-

ris (quaderns, làmines i material gràfic, etc.). El primer moment de l'aplicació del mètode és, per tant, quelcom més que una simple adaptació, és realment la seva recreació. (19)

Igualment, el mètode exigeix també inserir-lo dins d'una acció social i cultural més àmplia que la purament alfabetitzadora. El context del procés alfabetitzador és la realitat on s'aplica, però també en formen part les intervencions socials, culturals i polítiques que simultàniament es fan sobre aquesta realitat: "L'alfabetització d'adults, segons l'entenem nosaltres, ve a ser una de les dimensions de l'acció cultural alliberadora. Per això mateix, no pot ni tant sols ser pensada aïlladament: està sempre en relació amb altres aspectes de l'acció cultural entesa globalment" (CGB, p. 102).

Finalment, en la recreació del mètode també hi participen els que en seran destinataris. No és, doncs, només un mètode adaptat a ells (20), sinó recreat *amb* ells. Els alfabetitzants són objecte de la recerca que comporta l'aplicació del mètode però, a la vegada, també en són subjecte. El mètode de Freire i la recerca que l'acompanya impliquen "el reconeixement del dret que el poble té a ésser subjecte de la investigació que procura conèixer-lo millor, i no objecte de la recerca que els especialistes fan sobre ell" (IL, p. 123). Això implica posar en pràctica una metodologia de recerca que possibiliti que els individus sobre els quals s'investiga participin activament en el procés d'investigació (21). No és gens estrany, doncs, que a Freire se'l relacioni, gairebé com un precursor, amb les metodologies de recerca que tenen tant predicament en l'actualitat en el camp de les ciències humanes i socials, com són la recerca-acció, la investigació participativa, etc. (22)

El segon aspecte que volíem remarcar del mètode de Freire és que, més enllà de l'aprenenentatge de la lectura i de l'escriptura en l'alfabetització, o d'una sèrie de continguts concrets en el procés de postalfabetització, allò que el mètode realment persegueix és l'aprenentage de la praxi. De fet, l'objectiu del mètode és aconseguir, simultàniament amb l'alfabetització, la conscientització de l'alfabetitzant. I conscientització vol dir, com hem vist abans, penetrar cada cop més profundament i críticament en la realitat per poder-hi actuar: "L'esforç de conscientització (...) és el procés pel qual, en la relació subjecte-objecte, (...) el subjecte esdevé capaç de percebre, en termes crítics, la unitat dialèctica entre ell i l'objecte. Per això mateix (...) no hi ha conscientització fora de la praxi, fora de la unitat teoria-pràctica, reflexió-acció" (IL, p. 39). Així, doncs, conscientitzar a través de l'alfabetització vol dir aprendre a llegir una paraula que expressi el món, aprendre a reflexionar sobre un text que expressi la pròpia acció en el món; aprendre, en definitiva, mitjançant un mètode que pretén relligar l'acció i la reflexió, a reflexionar críticament i a actuar en conseqüència.

Repercussions de l'obra de Freire.

I ja per acabar aquesta presentació cal afegir encara uns mots entorn a les repercussions de l'obra de Paulo Freire. No ens és gens fàcil, però, fer una mena de balanç en aquest sentit. No ho és, en primer lloc, per la magnitud d'aquestes repercussions i, en segon lloc, perquè a qui us parla li manca perspectiva en bastants dels terrenys intel.lectuals i pràctics en què l'obra freiriana ha tingut una important incidència. Per altra banda,

fer un balanç sembla que comporti el reconeixement d'una obra acabada o d'un pensament que ja ha finalitzat, i òbviament aquest no és el cas de Paulo Freire. Això no obstant, si no un balanç, sí que cal almenys una breu recapitulació que ressumeixi el que és més substancial de l'aportació del subjecte d'aquest acte.

No hi ha dubte que el terreny on és més notòria i universalment reconeguda la contribució de Freire és el de l'educació d'adults. Difícilment trobaríem en aquest camp una obra consistent posterior a la divulgació internacional dels seus llibres que no inclogui referències a Freire. No és un tòpic dir que ha esdevingut referència obligada, perquè tampoc no és massa agosarat afirmar que l'aportació del pedagog brasiler ha estat la més substancial de les realitzades fins ara en l'educació d'adults. I, a més a més d'aquest reconeixement explícit que es fa en forma de citacions bibliogràfiques, d'estudis, tesis i publicacions, d'homenatges, premis i actes com aquest mateix, hi ha quelcom que demostra encara més la incidència i el valor de l'obra de Paulo Freire. Molts dels conceptes, idees, tècniques i instruments, l'origen i el desenvolupament dels quals es troba en Freire, ja han passat a formar part del bagatge que, sovint sense fer-ne explícita la paternitat, nodreix contínuament la teoria i la pràctica de l'educació d'adults. És a dir, l'influx de l'obra de Freire en aquest camp és tan considerable que, paradoxalment, sovint ja es manifesta de forma anònima.

Pero també seria oferir una perspectiva parcial de la incidència de Freire limitar-la a l'educació dels adults. És cert que aquest ha estat el camp de treball fonamental de Freire, però, com passa en el cas de totes les pedagogies sectorials o diferencials que gaudeixen de veritable potència heurística, la seva projecció s'ha estès a altres sectors educatius i a la teoria pedagògica en general. L'audiència de Freire, des de les primeres obres publicades, ha desbordat el col.lectiu específic dels qui treballen en educació d'adults. I això, de retruc, ha contribuït a fer que es comencés a valorar i a atendre de forma significativa aquest sector, que tradicionalment ha estat marginat tant dels àmbits de la pedagogia teòrica i acadèmica com del sistema educatiu mateix.

I encara hem d'estendre més la repercussió de l'obra de Freire. Molt coherent i gairebé indestriable amb la seva teoria i pràctica de l'educació, Freire ha elaborat també una teoria i pràctica de l'acció social i cultural. Per això, la seva projecció s'ha fet sentir, igualment, en l'animació sòcio-cultural, la cultura popular, el desenvolupament comunitari, etc. I tampoc no podem deixar d'esmentar la directíssima influència de Freire en la Teologia de l'Alliberació, com els seus propis conreadors han reconegut.

Finalment, només una observació entorn de l'abast, diguem-ne geogràfic, de la seva influència. Atès que Freire, com hem vist abans, ha manifestat reiteradament el seu compromís amb el Tercer Món i la majoria de les seves actuacions han tingut lloc en aquest context, no fóra difícil arribar a la conclusió que les seves aportacions es limiten exclusivament a aquest àmbit geogràfic. Fóra trair Freire no reconèixer el Tercer Món com a àmbit principal del seu treball, però també fóra interpretar-lo molt esbiaixadament limitar la seva influència a aquests països. Si ho féssim així, hauríem de considerar que en els països que s'anomenen desenvolupats, la pedagogia freiriana és només una mena d'exotisme, apta per ser estudiada però sense cap transcendència real. Lluny d'això, també en aquestes zones del món l'aportació de Freire s'ha fet ben palesa. En pri-

mer lloc, perquè, com ja s'ha dit tantes vegades, la geografia del tercer món, de fet, s'estén també als territoris de les riques i desigualitàries societats occidentals. I, en segon lloc i fonamentalment, perquè, com Freire mateix ha dit, la conscientització no és un mite del Tercer Món, sinó un fenomen humà; un fenomen del qual, amb el temps i l'espai, canvien els continguts, però no el sentit; és a dir, la necessitat que els homes desxifrin cada cop més profundament la seva realitat per esdevenir, transformant-se amb ella, subjectes actius de la seva transformació.

Moltes gràcies.

Notes

(1) Per referenciar els escrits de Freire que es citaran al llarg del text utilitzaré les següents sigles: (EPL) *La educación como práctica de la libertad.* México, Ed. Siglo XXI, 198635 (1ª ed., 1969); (PO) *Pedagogía del oprimido.* Madrid, Ed. Siglo XXI, 197819 (1ª ed., 1970); (SAC) *Sobre la acción cultural.* Santiago de Chile, ICIRA, 1971; (MPF) *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación.* Madrid, Ed. Marsiega, 1972 (Textos seleccionados por el INODEP); (EL) *Educación liberadora.* Madrid, Ed. Zero, 1973 (con H. y J.L. FIORI); (IG) *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia.* Buenos Aires, Ed. La Aurora, 19753 (1ª ed., 1974); (FI) *Diálogo Paulo Freire-Ivan Illich.* Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1975; (DM) *La desmitificación de la concientización.* Bogotá, Ed. América Latina, 1975; (ACL) *Acción cultural para la libertad.* Buenos Aires, Ed. Tierra Nueva, 1975; (EC) *Educación y cambio.* Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1976 (amb el títol *Cambio*, Ed. América Latina, sense indicació de la data i la ciutat); (EX) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* México, Ed. Siglo XXI, 198514 (1ª ed., 1977); (PAL) *Pedagogía y acción liberadora.* Madrid, Ed. Zero, 1978; (CGB) *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes para una experiencia pedagógica en proceso.* Madrid, Ed. Siglo XXI, 1978 (1ª ed., 1977, México); (IL) *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Madrid, Ed. Siglo XXI, 1984; (VE) *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador.* Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1985; (PE) *The politics of Education.* London, MacMillan Publishers Ltd., 1985.

(2) En el text d'una conferència donada l'any 1985 sobre les virtuts de l'educador, Freire destacava la coherència com una d'elles: "La primera virtut o qualitat que m'agradaria subratllar, que no és fàcil de ser creada, és la virtut de la coherència entre el discurs que es parla i que anuncia l'opció i la pràctica que hauria de confirmar el discurs" (VI, p. 6).

(3) A més a més del llibre citat abans, on Freire explica la seva col.laboració a Guinea Bissau, en un text inclòs a IL (pp. 125-176) dóna compte de l'experiència realitzada a São Tomé e Príncipe: "El pueblo dice su palabra o la alfabetización en São Tomé e Príncipe."

(4) A més a més de les obres recents que ja són referenciades a la nota núm. 1, cal citar els que s'han anomenat "llibres parlats" de Freire: (amb S. Guimarães), *Sobre educação*, 2 vols., Rio de Janeiro, 1982 i 1984; (amb A. Faúndez), *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1986 (ed. original en

portuguès, 1985); (amb F. Betto), *Essa escola chamada vida*, São Paulo, Ed. Atica, 1985; (amb M. Gadotti i S. Guimarães), *Pedagogia: diálogo e conflito*, São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1986; (amb I. Shor), *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*, Massachusetts, Bergin-Garvey, 1987. Sobre aquestes darreres obres de Freire, J. A. FERNÀNDEZ: "Paulo Freire: la reinvención del diálogo", *Comunidad Escolar*, 13-19 d'abril, 1987, p. 9; i A. MONCLÚS: *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*. Barcelona, Ed. Anthropos, 1988, pp. 126 i ss.

(5) Per Freire el llenguatge i els mots no són neutres, i per això sovint sotmet a crítica el propi llenguatge pedagògic i es guarda prou d'utilitzar certes paraules. Així, per exemple, els llocs on es materialitzen els processos d'alfabetització segons el seu mètode, Freire no els va voler anomenar escoles sinó "cercles de cultura", ja que la paraula "escola" acumula un conjunt de significacions que no solament no donen compte de les característiques que ha de tenir el context d'alfabetització, sinó que connoten exactament les oposades(EPL, p. 98). Igualment, Freire sovint ha criticat l'ús de certes metàfores (la "malaltia" o la "plaga" de l'analfabetisme que cal "eradicar", "alimentar l'esperit", "digerir el coneixement", etc.) per les concepcions de l'educació que expressen (per exemple, ACL, p. 20-21).

(6) P. FURTER: "Paulo Freire. Un hombre controvertido", a *Perspectivas*, vol. XV, núm. 2, 1985, p. 327.

(7) No és difícil resseguir diacrònicament les influències intel.lectuals de Freire a partir de les citacions que fa en els seus llibres. No són citacions per explicitar erudició, sinó per referenciar pensaments que li faciliten seguir pensant per si mateix. És força heterogènia la llista de corrents i autors que han nodrit la seva reflexió; per exemple: el personalisme (Mounier, Maritain ...), l'existencialisme (Jaspers, Sartre, Marcel ...), el marxisme (Marx, Lenin, Mao-Tse-Tung, Luckacs, Goldman, Althusser, Schaff ...), l'Escola de Frankfurt (Fromm, Marcuse), líders i pensadors del tercer món (F. Fanon, C. Torres, "Che" Guevara, A. Cabral, J. Nyerere ...) i altres filòsofs i intel.lectuals com Husserl, Manheim, Teilhard de Chardin, Popper, Chomsky, etc.

(8) I també Freire és interlocutor d'ell mateix quan, en alguns textos autobiogràfics, utilitza el record de la pròpia infància com a referència de la seva reflexió sobre l'acte de llegir la paraula i de llegir el món. Un preciós exemple d'això són les pàgines autobiogràfiques que va incloure en un treball de 1981 titulat "La importància de l'acte de llegir", que es troba en el llibre que porta el mateix títol (IL, pp. 95 i ss.).

(9) "... Aquí ens trobem amb un dels problemes fonamentals que sempre han preocupat la filosofia i, en especial, la filosofia moderna. Em refereixo a la qüestió de les relacions entre subjecte i objecte, consciència i realitat, pensament i ésser, teoria i pràctica. Tota temptativa per comprendre aquestes relacions que es fonamenti en el dualisme subjecte-objecte, negant així la unitat dialèctica que hi ha entre ells, és incapaç d'explicar en forma coherent aquestes relacions" ("Concientización i liberación: una charla con Paulo Freire", a IL, p. 26.).

(10) "En cert moment, ja no s'estudia per treballar ni es treballa per estudiar: s'estudia en treballar. S'instal.la llavors, vertaderament, la unitat entre pràctica i teoria. Però -cal insistir-hi- el que la unitat entre pràctica i teoria eliminarà no és l'estudi en tant que reflexió crítica (teòrica) sobre la pràctica realitzada o en curs de realització, sinó la separació entre l'una i l'altra. La unitat entre la pràctica i la teoria planteja, d'aquesta manera, la unitat de l'escola (de qualsevol nivell que sigui), en tant que context teòric, i l'activitat productiva, en tant que dimensió del context concret" (CGB, pp. 32, també pp. 123 i ss.).

(11) D'aquest tema en parla Freire a l'article "Notas sobre la palabra concientización" a PAL, p. 56.

(12) Sobretot de *La educación como práctica de la libertat*. Abans que es publiqués aquest llibre, Freire ja havia escrit per a revistes sud-americanes una sèrie d'articles en els quals apareixia el mot "conscientització"; per exemple: "Alfabetización de adultos y concientización" (*Mensaje*, Chile, núm. 142, 1965, pp. 494-501), "Contribución al proceso de concientización en América Latina" (*Cristianismo y sociedad*. Montevideo, 1968). Cal veure també "Cultural Action and Concientization" a PE, pp. 67-96 (originalment aparegut a la *Harvard Educational Review*, vol. 40, núm. 3, 1970, pp. 452-477). Alguns treballs posteriors en els quals reelabora i clarifica aspectes mal interpretats del concepte de conscientització són: el ja citat "Notas sobre la palabra concientización"; un article amb un títol molt similar a l'anterior però de contingut diferent, "Algunas notas sobre concientización" a IL, pp. 88-93 i FI, pp. 25-35 (publicat originalment per Risk, Ginebra, 1975); "Desmitificación de la concientización" a PAL, pp. 68-86 i DM, pp. 7-29 (conferència pronunciada a Cuernavaca, Mèxic, 1971).

(13) "... la impressió que tinc és que el procés d'aprofundiment de la presa de consciència apareixia en certs moments de la meva pràctica (a causa de raons sòcio-històriques) com a quelcom subjectiu. (...) Em vaig autocriticar quan vaig veure que semblava que jo creia que la percepció crítica de la realitat ja en significava la transformació" (VE, p. 10).

(14) La frase exacta que sempre se cita de Freire és: " ... ningú no educa ningú, així com tampoc ningú no s'educa a si mateix, els homes s'eduquen en comunió, mediatitzats pel món" (PO, p. 90).

(15) No cal advertir que el caire políticament bel.ligerant de l'educació que Freire reconeix no significa que defensi que l'educació és indefectiblement un procés de manipulació. La pedagogia conscientitzadora, sense perdre un caràcter polític, representaria precisament l'antítesi d'una pràctica manipuladora, "cosificadora", etc. Cfr. EX, pp. 89 i ss., IL, 112, etc.

(16) IG, p. 6. Freire, com hem dit abans, reiteradament ha sortir al pas d'algunes interpretacions subjectivistes i reaccionàries que s'han fet de la pedagogia de la conscientització expressada en els seus primers textos, que són aquells en els quals, com ell mateix ha reconegut, la dimensió política de l'educació és menys tractada (Cfr. IL, p. 25). De tota manera, ni en aquests primers treballs Freire no sosté cap mena de pedagogisme que confiï il.lusòriament en algun tipus de poder "miraculós" de l'educació per transformar la societat (Cfr. EPL, especialment la nota 4 de la pàgina 82).

(17) Sobre aquest punt és il.lustratiu de la posició de Freire el debat amb I. Illich i altres reproduït a FI, pp. 43 i ss.

(18) No fa estrany, en aquest context, que Freire algun cop s'hagi referit a la tercera tesi de Marx sobre Feuerbach. Per exemple, a EX, p. 85.

(19) L'èmfasi que fem en aquest punt respecte a la peculiaritat del mètode freirià es justifica si pensem que el que succeeix a vegades en l'aplicació dels mètodes educatius no és ni tan sols que es sotmetin a una simple adaptació al context i als destinataris, sinó que el que es fa és pretendre adaptar el context i els destinataris al mètode. La història de l'educació d'adults és desgraciadament exemplar en aquest sentit.

(20) Un exemple puntual però ben il.lustratiu és la insistència de Freire que els instruments que s'utilitzin per a l'alfabetització i postalfabetització incloguin textos dels alfabetitzants mateixos.

(21) Ja en la *Pedagogia de l'oprimit*, escrivia: "La metodologia que defensem exigeix (...) que, en el flux de la investigació, ambdós se'n facin subjectes, tant els

investigadors com els homes del poble que, aparentment, en serien l'objecte. Com més assumeixin els homes una postura activa en la recerca temàtica, més aprofundeixen la seva pressa de conciència entorn de la realitat ..." (p. 131).

(22) Cfr. "Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la a través da ação" a C. RODRÍGUEZ BRANDAO (comp.): *Pesquisa participanta*. Ed. Brasiliense, 1981.

31

Abstracts

Este texto corresponde al discurso de presentación leído por su autor en el acto de investidura del prof. Paulo Freire como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Barcelona. En él se resumen y comentan algunas de las principales aportaciones del pedagogo brasileño a partir de un hilo conductor que, según el autor del texto, atraviesa la vida y la obra de Pualo Freire: la relación teoría-práctica. Después de justificar la elección de esta suerte de leitmotiv , se exponen algunos datos biográficos de Freire que pueden ejemplificar la búsqueda constante del nexo entre la acción y la reflexión educativas. En segundo lugar, se intenta mostrar que incluso el lenguaje o la forma de la producción escrita de Paulo Freire reflejan la dialéctica entre la teoría y la práctica. Seguidamente, a través de este mismo hilo conductor, se interpretan tres conceptos fundamentales en su obra (concientización, diálogo y cambio) y las líneas generales del método de alfabetización creado por Freire. Por último, se hace una recapitulación general de las repercusiones de la aportación freiriana.

Ce texte constitue le discours de présentation que l'auteur lut lors de l'acte d'investiture du professeur Paulo Freire comme Doctor Honoris Causa par l'Université de Barcelone. On y trouve le résumé et le commentaire de quelques uns des principaux apports du pédagogue brésilien, à partir d'un fil conducteur qui, selon l'auteur du texte, parcourt la vie et l'oeuvre de Paulo Freire: le rapport théorie-pratique. Après avoir justifié le choix d'un tel leimotiv, l'auteur fournit quelques données biographiques de Freire susceptibles d'illustrer la recherche constante d'un lien entre l'action et la réflexion éducatives. Ensuite, il essaie de montrer que la langue ou la forme de la production écrite de Paulo Freire reflètent aussi la dialectique entre théorie et pratique. Il interprète après, toujours au moyen de ce même fil conducteur, trois concepts fondamentaux de son oeuvre (conscientisation, dialogue et changement) et les traits généraux de la méthode d'alphabétisation crée par Freire. Finalement, il fait une récapitulation générale du retentissement de l'oeuvre de Freire.

This text is the introductory speech read by the author for the investiture of Prof. Paulo Freire as Doctor Honoris Causa by the University of Barcelona. It contains a summary and discussion of some of the main contributions made by the Brazilian pedagogue based on a guiding thread which, according to the author of the text, runs throughout the life and work of Paulo Freire: the relation between theory and practice. After justifying the choice of this sort of leitmotif, the author gives a few biographical data on Freire that exemplify the constant search for the link between educational action and reflection. Secondly, the author attempts to show that the very language or form of Paulo Freire's written work reflects the dialectics between theory and practice. Then, following this same guiding thread, three fundamental concepts of his work are interpreted (awareness, dialogue and change) and the general lines of the literacy method created by Freire are discussed. Finally, the text concludes with a general recapitulation of the repercussions of Freire's contribution.

BEST COPY AVAILABLE

Presència de Freire en el naixement i l'evolució de les escoles d'adults a Catalunya

Jaume Botey*
Alfons Formariz**

Parlar de l'origen de les Escoles d'Adults a Catalunya en la seva configuració actual és, sense cap mena de dubte, parlar de Freire i retre-li un homenatge. Nascudes a l'inici de la dècada dels 70, s'inspiraren de manera molt directa i explícita en les seves concepcions de cultura com a instrument d'alliberament de les capes populars i de la necessitat de la consciència crítica o de participació. I, si pretenem fer una reflexió sobre el passat, és perquè creiem que, avui, encara és més oportuna perquè els canvis produïts a Catalunya durant els últims anys poden posar en perill aquella concepció de l'educació d'adults com a instrument de transformació social.

El moment era favorable a aquesta concepció. Les Escoles naixien en el context de l'onada creixent del moviment popular que lligava les reivindicacions de cada barri o empresa amb l'horitzó del canvi polític i la democràcia. Amb paraules freirianes, podria dir-se que era una societat *emergent* del silenci de quaranta anys, que descobria la vida associativa i la participació com a elements culturals i la necessitat de posseir els instruments bàsics de la lectura i l'escriptura com a eines indispensables. S'era conscient de l'herència rebuda de depauperació cultural de la població i de la funció que s'havia assignat a l'escola com a reproductora d'un sistema social injust. En aquella situació de pre-trànsit cap a les llibertats democràtiques, els organismes de base es disposaven a exercir la funció contrària i a suplir el temps perdut.

Existia encara a àmbit estatal la plantilla de *Maestros alfabetizadores* com a cos especial dintre del Magisteri, al qual s'accedia mitjançant unes oposicions també especials. Eren les restes de la *Campaña de Alfabetización* iniciada el 1963 pel Ministeri d'Educació i Ciència. Els continguts i la metodologia eren els mateixos que s'empraven per a l'escola infantil, però

* Jaume Botey és professor d'*Història i Cultura* de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha elaborat el pròleg de la edició catalana de "*L'educació com a pràctica de la llibertat*".

**Alfons Formariz és educador d'adults i president de l'*Associació d'Educació Permanent d'Adults*. Va formar part de l'equip que publicà *L'Educació d'Adults a Catalunya*. Tots dos són coautors del *Mapa de l'Educació d'Adults en l'àmbit de la provincia de Barcelona*.

per a majors de 14 anys i en règim nocturn (1). A partir de 1973, en compliment de posteriors normatives que ja comentarem, fins i tot aquesta plantilla tendeix a extingir-se ja que, segons es deia, la Campanya ja havia assolit els seus objectius, tot i que el percentatge d'analfabets a àmbit d'Estat es mantenia entorn del 10%.

Els orígens

a. Moviment popular.

A partir de 1971 sorgeixen a la perifèria de les grans ciutats unes iniciatives culturals que, amb diferents noms (Escola d'Adults, Escola d'Alfabetització, Cercles de Cultura, Escola Social, etc.), ofereixen una alternativa, sense pretendre-ho explícitament en els seus inicis, a la naixent *Educación Permanente de Adultos* promoguda pel MEC en substitució de la Campanya.

Les primeres són les del barri de Can Serra a l'Hospitalet, la de la Mina a St. Adrià, la de la Barceloneta i la del barri de Sta. Rosa a Sta. Coloma. El seu origen les caracteritza de seguida com a entitats arrelades a l'entorn. Són els barris on ha estat abocada la població immigrada, construïts en part com a resultat de l'especulació, mancats aleshores dels mínims serveis indispensables i on es concentraven els índexs més alts d'analfabetisme. Creixen ràpidament i l'any 1976 són ja 25 escoles: les anteriors, més les dels barris de Can Puigjaner i Ca n'Oriac de Sabadell, les Arenes de Terrassa, Ciutat Badia, St. Cosme del Prat, St. Roc de Badalona, Can Vidalet d'Esplugues, el Carmel, el Bon Pastor i la Trinitat a Barcelona, Cerdanyola i St. Vicenç dels Horts. (2)

Neixen a l'ombra de les Associacions de Veïns, dels Centres Cívics o Socials d'aleshores i d'algunes Parròquies, i se sumen als processos reivindicatius i culturals d'altres entitats del barri que neixen més o menys en el mateix moment: grups d'esplai i de joves, associacions de pares, grups de dones, etc. Resulta obvi de bon començament que una Escola d'Adults no té sentit desvinculada de la praxi diària de les organitzacions de base que tenen com a objectiu millorar les condicions de vida dels veïns. Són, per tant, elements actius en el naixement d'una comunitat. Quedava clar que la funció de l'Escola d'Adults en aquell context era la de donar els instruments bàsics per poder comprendre i intervenir, de sistematitzar l'enorme volum d'informació que arriba a l'adult en la societat industrial (3).

Els seus promotors, procedents de la base àmplia del moviment popular i sovint militants de partits d'esquerra o de sindicats aleshores encara clandestins, assumien la seva funció com una militància més, conscients que el canvi cultural seria més lent que el canvi polític o social que es preveia, i que per tant l'actuació des de les Escoles d'Adults seria menys brillant perquè donaria resultats a més llarg termini, però era igualment necessària.

b. Model d'escola

El pensament marxista de Freire i el seu peculiar humanisme cristià el feien particularment apte per convertir-se en el referent teòric més impor-

tant d'aquella petita revolució cultural. Recordem, per exemple, només pel que fa als instruments culturals del moment i del debat sobre la funció de l'escola, la difusió que obtingueren les obres de l'Editorial ZYX, d'inspiració anarco-sindicalista i cristiana, la renovació de la universitat, el naixement en sectors de l'Església de la polèmica entorn de l'escola pública (4). Catalunya vivia unes circumstàncies molt especials. Els moviments de masses exercien, a més de moltes altres coses, la funció educadora d'ensenyar a llegir les realitats quotidianes d'una nova manera, d'ajudar amples sectors de la població a prendre consciència de les relacions de dependència existents a l'interior de la societat.

En els documents de les Escoles d'Adults d'aquest període, o en els dels diferents col.lectius i organismes de coordinació a què farem referència immediatament, es parla de la necessitat d'una educació que ajudi a fer el pas d'una consciència ingènua a una consciència crítica, de la necessitat de transformar la realitat, d'interessar els alumnes per les Associacions obreres i sindicals, de la voluntat de construir una escola *diferent*, promotora d'activitats i alhora que participi en les activitats, assemblees i reivindicacions organitzades per les altres entitats, etc. Es té consciència que el coneixement de la realitat és incomplet si no ve acompanyat de l'acció i que, per tant, les paraules clau o primers instruments de la lectura i l'escriptura no poden ser les que proposa el MEC per a les escoles infantils, sinó que han de ser les paraules significatives per al món en què viu l'adult. Comencen a elaborar-se els primers instruments didàctics d'alfabetització i lectoescriptura, explícitament inspirats, per no dir copiats, en la tècnica de Freire (5). Una enquesta de l'any 1977 feta als mestres de les Escoles d'Adults que pertanyien a la Coordinadora (6) posa de manifest que l'aplicació de la metodologia de Freire era pràcticament unànime. Al començament hi hagué fins i tot el perill de caure en una transposició mecànica de Freire. Ho testimonien afirmacions com "Freire no és aplicable entre nosaltres perquè el seu mètode d'alfabetització ha estat concebut per ser aplicat a analfabets totals del món rural..." (7), que confonen el que en Freire és metodologia i tècnica. Per exemple, la situació social i política d'aquell moment ens descobria que el diàleg consciencia-dor no calia provocar-lo des de les Escoles perquè era al carrer; que l'escola només havia d'observar per descobrir els punts calents conflictius o realitats desafiants de cada barri en aquelles situacions descrites en què escola i barri formaven una única realitat educadora. I en canvi, a vegades, s'entestaven a provocar un diàleg a les classes, que acabava essent artificial i superflu per als alumnes.

c. Les dificultats.

A mesura que creixia el nombre d'Escoles, el col.lectiu era més conscient de les dificultats que calia superar per consolidar el projecte: dificultats en el medi, en la matèria, en l'educand, en l'educador, d'infrastructura, etc.

Les Escoles havien nascut en ambients sociològicament i culturalment heterogenis: diferències del lloc de procedència dels alumnes, diferent tipologia dels barris, que marquen tan decisivament les relacions de convivència, diferències ètniques i racials (p. ex. grups de gitanos), peculiaritats pròpies dels grups de dones, diferent integració en el procés de consciència de classe, diferents categories i condicions laborals,

etc. Es fa molt difícil la creació d'un mètode uniforme si es volen respectar els valors, la tradició i els interessos de cada grup.

La diversitat de motivacions de cada alumne en venir a l'escola plantejava també problemes de continuïtat en l'assistència i de continguts: des dels que hi anaven amb l'interès concret de l'alfabetització fins a les dones que hi trobaven un centre de convivència que no tenien en l'aïllament de cada pis, o els que hi buscaven una mena d'assessoria laboral sobre el contracte amb l'empresa, el full de salari i la reivindicació immediata, o l'alumne de 14 anys que no havia tret el Graduat i no li permetien continuar a l'EGB. Urgia una definició de la funció acadèmica d'aquestes Escoles.

"Els mestres descobreixen, a més, les dificultats que troba l'adult en l'aprenentatge pel fet de no haver desenvolupat determinades facultats en el moment adequat de l'edat escolar. Algunes de caràcter psicopedagògic i altres com a simple resultat de l'ambient social i cultural en què ha viscut. Per exemple, la manca de vocabulari o de criteris de construcció sintàctica; les dificultats en l'adquisició de les nocions d'espai i de temps en el sentit de l'estructuració d'una cronologia o de la lectura d'un llenguatge com el d'un mapa o un projecte; la dificultat d'abstracció o la concepció de les matematiques com a simples operacions mecàniques. A aquestes dificultats, s'hi adjunta la imatge excessivament academicista que sovint tenen de la institució escolar" (8)

Pas cap a l'escola pública

a. Centres col.laboradors

Enfront de l'enorme problema col.lectiu de la ignorància i amb aquestes dificultats evidents, ¿què podien fer unes Escoles d'Adults naixents i dèbils, sense suport oficial, sense infrastructura ni locals, amb un professorat poc preparat i basat exclusivament en el voluntariat i que anés més enllà del valor testimonial que ja tenien?

Una Ordre del 5 de juliol de 1973 signada pel ministre Julio Rodríguez suprimeix definitivament, com ja hem dit, la *Campaña de Alfabetización de Adultos* propiciada pel MEC des de 1963. Els 5000 mestres que hi estaven assignats han de passar a les escoles de règim ordinari de les respectives províncies. Per substituir-la, al cap de pocs dies, el 26 de juliol, una altra Ordre del MEC crea el programa *Educación Permanente de Adultos* (BOE d'1 d'agost). No s'hi especifica res. El 6 d'octubre del mateix any 73 (BOE d'17 d'octubre), una resolució de la Direcció General de personal del MEC fixa per províncies la plantilla de professors que hauran d'atendre aquest programa: 1000 per a tot l'Estat, dels quals 71 són per a la província de Barcelona.

En el context de la nova política de subvencions a centres privats iniciada pel MEC arran de la Llei General d'Educació del 70, i que es regula pel Decret d'1 d'octubre del 1973, surten una sèrie de disposicions que afecten els Centres d'EGB, BUP, FP, Educació Especial i Educació Permanent d'Adults. Pel que fa a aquest últim sector, són les Ordres de 21 de novembre de 1973 i 2 de desembre de 1974. S'hi introdueix el concepte d'*Entitat Col.laboradora*, per la qual hom entén aquelles institucions privades sense ànim de lucre i reconegudes per les Delegacions Provincials corresponents que imparteixin de manera gratuïta programes

d'EPA o d'Educació Especial. Aquestes entitats podran rebre subvencions, la quantia de les quals serà determinada posteriorment. La definició, però, de què és un Centre d'Adults no es farà fins al 76 (9).

Algunes de les Escoles s'acolliren a la normativa de Centres col.laboradors, encara que a contracor: la subvenció era ridícula i en canvi obria un debat ideològic de gran trascendència al si de cada escola. El reconeixement com a centre col.laborador les encarrilava cap al sector privat, en un moment en què totes les forces progressistes reclamaven l'escola pública i la responsabilitat de l'Estat en l'eliminació de l'analfabetisme i la Formació Permanent d'adults.

b. La Coordinadora i el plantejament d'escola pública.

Des de feia més d'un any, concretament des del 73, el col.lectiu d'Escoles havia començant a reunir-se de manera informal per intercanviar experiències i dificultats. Durant el curs 1975-76 el col.lectiu fa un seminari sobre metodologia i didàctica als locals de Rosa Sensat i organitza un curs a l'escola d'estiu de 1976, al final del qual decideixen adoptar el nom de *Coordinadora*. El nom defineix perfectament l'organització: no hi haura estatuts i les decisions es prendran en l'assemblea dels representants de les Escoles (10).

La presència de l'Ensenyament d'Adults en el "Fòrum Pedagògic" que és l'escola d'estiu, li donava una buscada "normalitat" com a nivell educatiu amb què a partir d'ara s'hauria de comptar en tots els programes. La circumstància, a més, que en la d'aquell any 1976 es discutís el famós document "Per una nova Escola Pública Catalana" va propiciar que en el document aparegués la següent declaració respecte de l'Educació d'Adults:

"L'Educació Permanent d'Adults comporta, dins una societat canviant com la nostra, el reciclatge de tots i de cadascun dels seus membres. Això implica un constant desenvolupament de l'esperit crític, la capacitat de discussió i la capacitat de decisió enfront de l'entorn social concret on l'adult ha de ser agent transformador dins la col.lectivitat.

En la situació actual aquest ensenyament ha de tenir també una funció compensatòria de les anteriors deficiències d'escolarització. Per això cal posar ja en pràctica un adequat programa d'Educació Permanent d'Adults i crear un col.lectiu d'ensenyants especialitzats" (11).

El col.lectiu de mestres havia fet opció de pertànyer a la xarxa pública. En el Dirari de l'Escola d'Estiu (12) defineixen més exactament aquest concepte aplicat a l'Ensenyament d'Adults. Refusen, en primer lloc, la situació legal d'aquell moment, que permet, diuen:

"Acontentar-se d'immediat amb un projecte d'"autoritzacions" per als diferents centres que avui (podríem dir que "il.legalment") imparteixen ja, tot consagrant les desigualtats, l'EPA: a. *entitats col.laboradores* privades i subvencionades, classificades d'interès social, que reben una quantitat ridícula i arbitrària, en les quals la beneficència encara és present; b. *acadèmies* que voldrien l'avaluació contínua per poder expedir títols de Graduat; c. *mestres nacionals* que fent les classes en hores de vespre poden reduir horari i tenir més puntuació..."

A continuació passen a definir l'escola pública al servei dels treballadors amb les característiques següents:

"Gratuïta i finançada totalment per l'Estat; controlada popularment pels sindicats obrers, associacions de veïns i altres organismes; gestionada col.lectivament per mestres i alumnes i amb professorat especialitzat; que ofereixi uns continguts bàsics que possibilitin a l'adult inserir-se col.lectivament en la transformació de la societat; catalana i en diàleg amb la cultura d'origen dels alumnes."

En bona part les Escoles decideixen renunciar a les subvencions com a Centres col.laboradors, abandonar fins on sigui possible el treball voluntari dels mestres i exigir el finançament estatal tant de la infrastructura i material com del personal. Això volia dir la professionalització, i per tant la dotació de places suficients.

Era una decisió transcendental. ¿La dependència legal i financera dels organismes públics i la funcionarització posterior del col.lectiu de professors, si s'aconseguia, condicionarien de tal manera aquestes Escoles que arribessin a posar en perill la seva identitat original: programes, metodologia especial, model d'Escola oberta i en contacte amb el moviment popular?

La Coordinadora havia d'afrontar aquest doble repte: aconseguir prou places de mestres d'adults (de moment interines, en espera que els centres o aules fossin creats jurídicament i que s'arbitrés una fórmula d'accés especial per als adults, i poder convertir-se més endavant en places definitives d'adults) per cobrir les necessitats de les bosses d'analfabetisme dels sectors més marginats, acostant l'oferta a la demanda potencial, i alhora preparar pedagògicament i didàcticament un professorat al qual s'exigiria, malgrat que fos funcionari, de mantenir un model d'escola oberta al barri i conscienciadora.

Els objectius de la Coordinadora eren els següents:

- Analitzar les possibilitats legals d'ampliar els programes EPA, especialment als barris on ja hi ha Escola d'Adults però amb professors voluntaris i en altres barris deprimits on encara no n'hi ha.
- Nomenar els actuals professors d'EPA com a interins. L'ensenyament bàsic per a adults ha de ser gratuït.
- Especialitzar els professors en pedagogia alliberadora i crítica, globalització i interdisciplinarietat.
- Elaborar materials.
- Coordinar totes les escoles que han triat aquesta opció.
- Detectar les necessitats d'EPA en el conjunt de Catalunya: elaboració del mapa de l'analfabetisme i els nivells culturals de la població adulta.

c. La lluita per les places

La Coordinadora posà tots els mitjans al seu abast, que eren molt escassos, per aconseguir aquests objectius. Avui podríem dir que l'actual xarxa d'Escoles d'Adults és en part resultat d'aquells esforços. Es començà a exigir el que legalment pertocava. Ja hem vist que la Resolució de 17 d'octubre del 73 de la Direcció General de Personal del MEC fixava una plantilla de 1000 places per al conjunt de l'Estat, de les quals 71 per a Barcelona. Xifra clarament insuficient per atendre les necessitats de la província, i arbitrària (per a Madrid, p. ex., se n'asignaven 182); però ni això no es complia. Encara l'any 1976, de les 1000 a àmbit d'Estat només n'hi havia 650 de cobertes i de les 71 de Barcelona 36, tots ells formant part de l'antiga EPA, o mestres procedents de la *Campaña de Alfabetización*

que no s'havien incorporat al règim ordinari. La Coordinadora acudí al carrer: no s'estalviaren manifestacions, notes de premsa, denúncies al jutjat, peticions de solidaritat, tancades, i fins i tot vagues de fam (13). Finalment, en el curs 1977-78 s'aconseguí que la quota fos coberta del tot. Les places, a més, van ser assignades a les Escoles d'Adults que ja funcionaven i cobertes per alguns dels mestres que de feia anys s'hi dedicaven voluntàriament.

La Coordinadora no es conformà amb aquest resultat. Es coneixien ja les dades de l'analfabetisme per ciutats i barris. Es va demanar l'ampliació de plantilla per tot Catalunya. L'any següent, 78-79, es tornà a animar la Coordinadora: 80 places més! D'aquesta forma es començava a configurar un tipus d'EPA molt diferent de l'EPA del franquisme.

Es demanava també que es posés en pràctica l'Ordre de l'11 de setembre de 1972 on es legislava la *creació de centres* especials d'EPA. Això, però, no s'aconseguirà fins molt recentment amb la Generalitat.

L'alegria durà poc, però. L'any següent, 1979-80, el ministre Otero Novas trasbalsà de nou el col.lectiu de mestres. A principis d'agost proposà per sorpresa un retall dràstic de plantilles per a tots els nivells educatius; entre elles, la totalitat de la plantilla d'Adults per a tot Espanya. El rebombori a àmbit d'Estat i especialment a Catalunya fou tan considerable que el curs escolar no començà amb normalitat fins a finals de novembre. Els ajuntaments, que acabaven de celebrar les primeres eleccions democràtiques, se sentiren ferits en un bé com el de l'ensenyament que els nous regidors havien defensat històricament. D'altra banda el nivell d'organització dels adults a Catalunya era molt superior al de les altres regions. La conclusió fou que el nombre de mestres d'adults a Catalunya es mantingué, però fou suprimit a la resta d'Espanya.

d. La formació del professorat

Per a la formació del professorat la Coordinadora organitzà diferents seminaris i cursos amb l'objectiu de crear un cos doctrinal, metodològic i didàctic propi, sempre inspirat en els principis de Freire. La presència de la Coordinadora a les Escoles d'Estiu ja és habitual. A la de 1977 els promotors es fan responsables de dos cursos. Un d'organitzat pels membres del futur SEPT sobre "Pedagogia alliberadora aquí i ara" i l'altre pels membres de la Coordinadora sobre les "Tècniques als nivells d'alfabetització i Certificat. Temes *desafiants* (amb discussió de materials). Sindicalisme, organitzacions de barri i grans espais polítics". A la del 1978 s'elabora un possible currículum de l'adult alumne de les Escoles, per matèries i continguts i segons els nivells de coneixements adquirits. Es tractava de definir els "... elements necessaris perquè el treballador pugui participar activament a tota la vida (econòmica, familiar, social, política i cultural) del país..." (14)

A més, es decideix establir un nou nivell, el de *neolector*, resultat de molts anys de constatar que l'adult amb un sol curs no pot adquirir els coneixements necessaris per passar de l'alfabetització al Certificat.

Des de l'any 1976 la Coordinadora organitzava cursos trimestrals de reciclatge i preparació per als mestres que accedirien a les Escoles d'Adults, en col.laboració amb l'ICE de l'Autònoma.

S'havia arribat a un acord amb la Delegació del MEC a Barcelona segons el qual les places concedides serien ocupades per aquells mestres

que haguessin participat en aquests cursos, si es complia un dels objectius proposats: l'especialització dels professors. En definitiva el MEC donava a aquests cursos una validesa equivalent a un CAP (Curs d'Aptitud Pedagògica). S'exigí, a més, i s'acordà, que l'ampliació de plantilla sortís d'una llista de col.laboradors elaborada per l'Assemblea de la Coordinadora i segons els criteris establerts per aquesta Assemblea.

L'acord resultava perillós perquè, si bé d'una banda es garantia relativament la preparació i la qualitat pedagògica del mestre, la Coordinadora es convertia en una mena de sindicat-repartidor de llocs de treball en un moment en què això començava a ser un bé escàs. Es corria el risc d'enfrontaments i crítiques o de pressions per sospites de manca d'objectivitat en el barem o pel fet que entressin per aquesta porta persones que no tinguessin el perfil adequat o la decidida voluntat de dedicació a Adults.

De tots aquests conflictes se'n ressentí ràpidament la mateixa Coordinadora. Coexistien dues postures: la de la defensa de l'increment de places i dotacions com a garantia d'estabilitat en tant que centres públics i la de la defensa d'un model d'escola obert i conscienciador que alguns consideraven que amb la funcionarització podia posar-se en perill; postures que no necessàriament havien de ser excloents. Però la duresa de la pràctica i les difícils condicions en què es desenvolupà aquest procés varen fer que fossin incompatibles. Van sorgir diversos grups de mestres que en la pràctica es van desentendre de les lluites per l'increment quantitatiu, preocupats fonamentalment per l'elaboració de nous materials, per l'arrelament de les escoles al seu entorn, per l'intercanvi d'experiències, etc. (15)

Feia ja molts anys que el moviment suportava a les espatlles l'excessiu pes d'haver d'estar a la primera línia de tots els fronts alhora: creació d'un nou mètode pedagògic, defensa legal, relació amb les administracions, coordinació del moviment, preparació de cursos, duresa de les reivindicacions i fins i tot haver de fer propaganda davant la població catalana i dels mateixos afectats per l'analfabetisme de la importància del seu projecte. Si es fallava en un de sol dels aspectes, el moviment podia morir d'inanició o de descrèdit. Tot dintre d'un organisme que, per definició, havia de mantenir contacte amb tots els centres i no utilitzar mètodes directius. Sense cap suport. Amb l'única força de la fermesa del propi convenciment de treballar per una causa justa i de l'agraïment incondicional d'uns quants alumnes que en la seva experiència havien descobert el valor de la cultura i de la capacitat de participar.

Era lògic que en aquestes condicions s'arribés a diferències importants en l'apreciació de les estratègies a seguir. D'altra banda el nombre d'escoles havia crescut i resultava ja difícil, per simples raons pràctiques, de "coordinar-se". La Coordinadora es va subdividir en "coordinadores de zona": Baix Llobregat, Vallès, Besòs i Districte IXè de Barcelona (Nou Barris).

Extensió del moviment. El SEPT.

a. Material i Servei de Documentació.

El setembre de 1977 el nucli inicial de mestres que constituïa la Coordinadora decideix crear el Servei d'Educació Permanent per als Treballa-

dors, SEPT. La situació política havia canviat -pel juny hi havia hagut les primeres eleccions generals després de la mort de Franco- i la de les Escoles d'Adults en part també: hi havia hagut els primers nomenaments i això significava un inici de reconeixement i estabilitat. El SEPT neix per fer allò que un funcionament assembleari no podia abastar: cursets d'especialització, investigació, creació de materials, centre de documentació, etc. (16). Les finalitats del SEPT serien semblants a les de la Coordinadora, però es posaria més èmfasi en les funcions de servei tècnic, assessoria pedagògica, teoria i contactes amb l'exterior (17). S'elaboren materials perquè puguin ser utilitzats en el conjunt de les escoles. Es tractava de fer instruments de treball i de lectura sobre temes d'actualitat des de l'òptica de la crítica a la situació establerta. S'editen uns dossiers sobre l'atur, "*Material complementario de los códigos referentes al tema del paro*"; sobre la dona, "*La mujer trabajadora en España*" i "*La represión sexual*"; sobre la història del moviment obrer, "*En Barcelona el movimiento obrero tiene 150 años de experiencia*".

Millor presentada era i més difusió tingué la revista "Círculos de Cultura" (nom de clares referències freirianes), de la qual, a partir del juliol del 77, aparegueren ininterrompudament 12 números. Combinava la lletra cursiva amb la d'impremta i fotocòpies referents a la situació de les Escoles d'Adults. Els temes tractats són: el concepte de democràcia, les primeres eleccions generals, els mecanismes de funcionament del capitalisme, l'emigració, l'especulació urbanística, els impostos, la insuficiència de serveis, etc.

Sovint el contingut d'aquests dossiers apareix tan ideologitzat en la manera de tractar els temes que sembla contradir el mateix pensament de Freire: que ha de ser l'alumne que adquireixi pels seus propis passos la consciència crítica.

En la mateixa línia de dotar el professorat d'instruments i material suficient per a la reflexió pedagògica, el SEPT inicià un Centre de Documentació en què es varen recollir tots els materials teòrics i pràctics sobre diferents mètodes d'alfabetització i Campanyes d'arreu del món, sobre moviments populars, pedagogia de base i desenvolupament comunitari. Al cap de poc temps era el Centre de Documentació especialitzat en aquests temes més important de Catalunya i segurament de la resta de l'Estat. No va ser possible que la Generalitat n'assumís la responsabilitat del manteniment, i avui encara està tancat (18).

b. Jornades nacionals i alfabetització.

La presència pública més important del SEPT va ser, però, la convocatòria anual a àmbit d'Estat d'unes Jornades d'Educació d'Adults celebrades ininterrompudament del 78 al 83 amb un notable èxit d'assistència i els contactes amb l'exterior.

A les Primeres Jornades, celebrades el gener del 78 sota el lema NI UN BARRIO SIN ESCUELA NI UN TRABAJADOR SIN CULTURA, es torna a fer una reflexió sobre el concepte i les dificultats per aconseguir una escola pública per a adults. En el manifest final es fa una crida als sindicats i organismes de base per donar-hi suport i intervenir-hi. A les Segones, pel juny del 79 sota el lema PER UN PROGRAMA DE FORMACIÓ CULTURAL BÀSICA, es pretenia implicar-hi políticament i econòmica els

nous organismes i diferents nivells de l'Administració que anaven sorgint del procés democràtic i del nou model d'Estat de les autonomies. Foren convocats representants dels municipis (encara no feia dos mesos que s'havien celebrat les primeres eleccions municipals després de 40 anys), representants dels governs autònoms, encara molt diversament desenrotllats en el nou mapa autonòmic del país, representants sindicals, quan aquests començaven a jugar ja un paper oficial en el context laboral i polític del país. Era el moment de l'esperança que, després de tants anys d'opressió, la democràcia fes justícia a l'abandó cultural de les capes populars.

Les Terceres Jornades (19), organitzades conjuntament pel SEPT i l'ICE de l'Autònoma entre juny i setembre del 80, foren dedicades a l'anàlisi dels resultats de l'estudi sobre el mapa de l'analfabetisme a àmbit d'Estat, però molt especialment a Catalunya: A CATALUNYA SOM ENCARA 300.000 ANALFABETS (20). Tingueren la virtualitat d'introduir el concepte de *bosses d'analfabetisme*, que va ser assumit posteriorment pel Govern Central en el PEBA (Plan Especial Bolsas de Analfabetismo), que va destinar, durant els anys 1981 i 1982, 100 milions i 108 milions de ptes. respectivament a les zones rurals d'Andalusia, Galícia, Extremadura i Canàries. No es contemplaven per tant les zones suburbanes de les grans ciutats. Cal remarcar, d'altra banda, que el PEBA explícitament considerava que el mètode Freire no era adequat per a Espanya. D'aquesta forma, l'alfabetització quedava reduïda als estrictes elements d'educació compensatòria. Possiblement el PEBA fou el fruit de l'escàndol que s'havia produït en començar el curs anterior, el 1979, arran de la supressió de la plantilla de mestres d'EPA del conjunt de l'Estat excepte Catalunya.

c. Contactes amb l'exterior

En la línia de realitzar investigacions aplicades, el SEPT va organitzar un SEMINARI INTERREGIONAL SOBRE ALFABETITZACIÓ I DESENVOLUPAMENT COMUNITARI, que durant els anys 1980-1983 es va anar desenrotllant a diferents llocs d'Espanya. Es tractava de dissenyar un marc teòric sistemàtic d'intervenció cultural en un territori, que incloïa, en un treball interdisciplinari, anàlisi i propostes d'actuació des dels vessants d'antropologia, economia, sociologia, sociolingüística, etc. (21). La primera sessió del seminari es va fer a Madrid amb assistència de representants de diversos Ministeris i de moviments de base. Al llarg dels seus tres anys de durada, el Seminari va analitzar diferents experiències de desenvolupament comunitari a tot l'Estat Espanyol, entre les quals destaquen, a més de les més properes de Barcelona i molt especialment la de la Mina com a centre promotor, les de Tarragona (barri Bonavista) i Girona (Font de la Pólvora) a Catalunya, Barco de Ávila i les *Escuelas Campesinas* a Castella, Lebrija, Loja i Sevilla a Andalusia, Mislata a València, Calvià a les Illes, Ermua a Euskadi, Cartagena a Múrcia, Mèrida a Extremadura, alguns barris de la perifèria de Madrid, com p. ex. Hortaleza, Delicias, Leganés, etc.

Durant els mateixos anys, el SEPT contacta amb organismes internacionals d'assessorament i suport econòmic i de material. Se sovintegen les visites a la UNESCO, a l'OIT, a la FAO, i a l'INODEP, al Consell Ecumènic de les Esglésies. Es pren contacte amb l'experiència italiana de les

150 hores, amb responsables d'ensenyament d'adults de Cuba o de la Campanya d'alfabetització de Nicaragua. En algunes ocasions representants d'aquests organismes es fan presents i animen el seminari. El pensament de Freire sobre la interacció dels diferents elements en el desenvolupament cultural d'un territori hi és sempre present.

La tasca de la Coordinadora primer i del SEPT després aconsegula estendre el moviment a molts altres indrets d'Espanya. Era cert que l'impuls partia de Catalunya però trobava ràpidament ressò per les circumstàncies semblants que es vivien en altres llocs. El seminari, una vegada més, es desenvolupà amb l'esforç gairebé exclusiu dels seus participants i sense cap suport oficial. Naixia així un organisme de reflexió i coordinació des de la base que amb el temps donaria lloc a una multitud de col.lectius regionals de pedagogia popular i alfabetització i a una possible coordinació estatal més estable (22).

Es produeixen a àmbit regional processos semblants als que ja havien passat entre nosaltres: petició d'increment de places, que a poc a poc van essent ateses pels governs de les respectives comunitats autònomes, o pel MEC mateix on no hi ha competències transferides; elaboració de manuals adaptats a cada realitat; presència a les noves *Escuelas de Verano* per a mestres i celebració de Jornades; publicació d'un important nombre de butlletins dels col.lectius i comunitats autònomes que serveixen per intercanviar experiències, etc. Els conceptes més freqüentment utilitzats són els de *consciència crítica, participació, cultura obrera, desenvolupament comunitari, realitats desafiants*, etc., inspirats tots en la concepció freiriana de les relacions entre cultura i política. El cos doctrinal ja existeix i ,amb l'esforç d'adaptar la metodologia de Frerie a cada realitat, se saben buscar ja les tècniques adequades per dur-ho a terme. Cal remarcar la important tasca que en aquest aspecte va fer en els primers moments l'editorial Marsiega (23), continuada després per Editorial Popular, i també algunes importants revistes especialitzades, principalment *Cuadernos de Pedagogía* (24), en la difusió tant de la filosofia que impregnava el moviment com d'algunes experiències concretes.

El moviment d'Educació d'Adults havia superat ja els límits estrets de les experiències aïllades i es feia sentir com una exigència popular a àmbit d'Estat. Bona part dels objectius inicials dels seus promotors s'havien aconseguit després d'enormes esforços i sacrificis, lluites i possibles contradiccions: places, materials i documentació, reflexió teòrica, etc. No deixava de ser, però, un moviment de base sorgit en el moment de la transició a la democràcia caracteritzat per les grans expectatives. Però havia de passar encara la prova de foc: ser o no acceptat com a tal pel nou model de societat que acabaria consolidant-se a Catalunya i al conjunt de l'Estat.

Consolidació del moviment. AEPA

a. Crisi de la Coordinadora

Precisament foren aquestes circumstàncies generals del país una de les causes que les contradiccions dintre la Coordinadora s'anessin agreujant. La política del govern de la Generalitat i la progressiva assumpció de competències va posar en relleu la indiferència amb què la Generalitat as-

sumí la transferència de les escoles d'adults (25). L'arribada al govern central del PSOE i la seva política, la distància en una paraula entre la realitat dels 80 i les expectatives dels moviments populars dels 70, va posar de moda en aquests anys una paraula, el desencís, i va colpejar col.lectius que com la coordinadora d'escoles d'adults havien sortit en moments en què l'esperança de canvi profund en la societat era una constant. Aquesta nova situació social creava fissures profundes entre aquells que d'alguna manera pensaven que res o pràcticament res no havia canviat i que, per tant, calia mantenir el moviment popular en les seves posicions d'enfrontament radical i aquells altres que, valorant la nova situació i les possibilitats que creava, creien que en part calia canviar de tàctica, establir ponts de diàleg amb l'administració i mantenir, tot enfortint-les, les posicions aconseguides. Uns i altres, en la immensa majoria, comencen a fer oposicions al cos d'EGB, en concordança amb l'afebliment del boicot que mantenia el moviment general d'ensenyants. Si, malgrat aquesta anàlisi, el moviment de les escoles d'adults continua mantenint enfrontaments esporàdics amb l'Administració, és a causa de la infrastructura tercermundista en què es mantenien les aules i cercles, que provocava de tant en tant desnonaments localitzats i insuficiències insuportables que han donat pas a conflictes de més o menys abast i durada, fins als nostres dies.

En aquesta situació no és estrany que anessin incrementant-se també les diferències entre el sector més decisiu de la Coordinadora i el SEPT, sense capacitat per resoldre-les. Després d'uns mesos d'enfrontaments estèrils, l'any 1982 s'intenta iniciar una nova experiència organitzativa: crear associacions de mestres i alumnes a totes aquelles escoles d'adults que hi estiguessin d'acord, amb la intenció de federar-les posteriorment. Però, veient que l'intent no s'assoleix, a la fi de 1982 alguns membres de la Coordinadora i alguns del SEPT inicien l'Associació d'Educació Permanent d'Adults (AEPA) com a intent de nova síntesi. La realitat ha fet que molts hagin interpretat l'AEPA com la continuació de la Coordinadora, mentre el SEPT de Barcelona s'esllanguia com a organització, mantenia una experiència important d'alfabetització i desenvolupament comunitari al barri de la Mina de St. Adrià del Besòs, n'inspirava d'altres, com els grups d'alfabetització comunitària a Castelldefels, i continuava fonamentalment a Tarragona i Girona amb forta connexió amb la FETE-UGT.

Paral.lelament naixia la cooperativa *El Roure,* impulsada pràcticament per les mateixes persones que l'AEPA, amb la finalitat d'editar els materials que els grups de treball d'AEPA i d'altres anessin elaborant en relació amb l'EA.

b. AEPA, punt de referència en l'EA de Catalunya

Des del gener de 1983 podem dir que l'AEPA ha estat punt de referència fonamental de l'EA a Catalunya, significadament a Barcelona, però també a la resta del país. AEPA no es defineix en el tríptic de presentació únicament com una associació de mestres, sinó també de col.laboradors i voluntaris de les escoles d'adults, d'assistents, de professionals d'altres camps de l'EA, etc. No és una associació d'escoles d'adults, sinó també de moviments i entitats que tinguin com a camp d'acció la formació dels adults en sentit ampli: "Perquè és necessària la connexió de les escoles i entitats dedicades a l'EPA..." (26). Pretén, en resum, encoratjar aquelles

44 BEST COPY AVAILABLE

iniciatives renovadores conegudes que es facin en el camp de l'EA i "servir de vehicle unificador d'esforços". Aquests podrien ser els aspectes fonamentals de la seva trajectòria quan n'arriba el primer quinquenni: reflexió sobre l'EA, reciclatge del professorat, promoció d'activitats coordinadament amb d'altres entitats del camp de l'EA, diàleg crític amb l'Administració i suport a les reivindicacions que la infrastructura deficient ha anat provocant.

1) *Reflexió sobre l'EA i la seva metodologia.* Els dies 27-29 de maig de 1983 es fan les primeres Jornades d'aquesta nova etapa del moviment d'escoles d'adults.Si bé en aquests moments de consolidació la preocupació és fonamentalment pedagògica, s'escolten els ecos freirians: "Els organismes públics han d'assumir un projecte d'Educació Permanent amb criteris diferents dels tradicionals i obert a tots els adults, *especialment als que sempre han estat més marginats*.. És molt important que les escoles d'adults s'inscriguin amb claredat en el procés d'Educació Permanent, superin el marc únicament acadèmic...i trenquin la divisió entre continguts acadèmics i cultura per a la vida" (27).

Els dies 5 i 6 d'abril de 1984 hi ha les segones Jornades sota el títol: "Situació real i expectatives de la formació d'adults". És significatiu el títol d'una de les ponències, "Relació entre activitats reglades i no reglades a les escoles d'adults i coordinació amb d'altres entitats culturals del barri o localitat" (28).

Els dies 7 i 8 de març de 1987 es realitza un debat en el qual les escoles d'adults han començat a prendre consciència de dos aspectes relativament nous: a) la crisi social i econòmica incideix poderosament en els conceptes i l'estructura de l'EA i, en conseqüència, adquireix una importància creixent la formació ocupacional; b) el perill de funcionarització i burocratisme del moviment, un cop s'ha assolit per part dels mestres de la Generalitat l'estabilitat administrativa en els centres i aules d'adults (29).

Les III Jornades d'aquesta etapa (11-13 de març de 1988) incideixen en les mateixes preocupacions de l'anterior debat, i se centren en tres temes: "Societat de futur i Educació Permanent d'Adults", "Reflexions sobre la Pedagogia i Educació Permanent d'Adults" i "Articulació de l'Educació d'Adults: Propostes a les Administracions i Institucions" (30).

En aquests cinc anys AEPA ha publicat una revista, "Papers d'Educació d'Adults", que potser és la que reflecteix millor el debat freirià sobre les finalitats i en conseqüència la metodologia de l'EA (31).

2) *Reciclatge del professorat.* L'educador d'adults pot provenir de les escoles del Professorat o de qualsevol llicenciatura. En qualsevol dels casos ningú no l'haurà fet reflexionar sobre la psicopedagogia, la metodologia o la didàctica adaptada als adults. Pot haver fet l'especialitat de Preescolar o tenir amplis coneixements sobre antropologia. Serveix -evidentment!- per donar classes a adults i, encara més difícil, enfrontarse amb la tasca absolutament necessària de ser agent dinamitzador del col.lectiu adult que té al davant. AEPA, conscient d'aquesta situació, aborda el problema des de la pràctica concreta. En part, fa una tasca de suplència de les mancances universitàries i del Departament d'Ensenyament, però aportant-hi el factor experimental que sempre serà necessari en qualsevol reflexió pedagògica. En tot cas, ha potenciat durant aquests anys, com a tal associació o per mitjà de persones que s'hi relacionaven íntimament, cursos de metodologia i didàctica dirigits fonamentalment a persones que tenien pràctica o s'hi iniciaven (32).

També ha donat suport a grups de treball pedagògic que periòdicament s'han reunit per redactar material didàctic o per reflexionar i sistematitzar algun tema en relació amb l'EA. Aquests grups d'autoaprenentatge i reciclatge han estat i són un dels suports més efectius de l'EA a Catalunya. El material que ha editat la cooperativa *El Roure* en demostra la importància (33).

3) *Promoció d'activitats* coordinadament amb altres entitats del camp de l'EA. La defensa d'una organització territorial de l'EA i la necessitat de coordinació entre totes les institucions i entitats que actuen en EA és una constant en les publicacions de l'AEPA des del començament (34). Fruit d'aquesta preocupació coordinadora és l'impuls que AEPA ha donat al sorgiment del grup TRAMA a partir de l'any 1986, que s'autodefineix com "el programa comú d'un grup d'entitats i associacions no governamentals que actuen en l'àmbit de la formació i l'animació comunitària i que han tingut la voluntat de treballar conjuntament en la recerca, la promoció i el suport d'iniciatives i de nous models formatius"? (35). També des de 1987 AEPA, conjuntament amb altres entitats, promou un Centre de Documentació per a la Formació d'adults i Desenvolupament, que implica alhora diversos departaments de les administracions públiques -locals, autonòmiques i estatals- amb la finalitat de concentrar la documentació sobre formació d'adults actualment dispersa, posar-la a l'abast dels interessats, afavorir la investigació en aquest camp i el contrast d'experiències i programes, actuar com a centre d'iniciatives i recursos, ésser un element més de dinamització dels processos formatius integrals (36). Conjuntament de nou amb el SEPT i d'altres promotors individuals i col.lectius s'ha iniciat el projecte ESTRI, empresa d'iniciativa social sense ànim de lucre, que pretén satisfer demandes concretes d'activitats formatives realitzades per part d'entitats i col.lectius, analitzar les necessitats no cobertes de formació d'adults i donar-hi resposta aprofitant recursos públics i privats (37). Finalment AEPA va col.laborar en l'impuls inicial de les Jornades Estatals d'Educació d'Adults del desembre de 1984 a Madrid, en què varen participar uns 50 col.lectius de tot l'Estat (38), i va ser present en la posterior creació de la Federació d'Associacions d'Educació d'Adults (FAEA), formada per una trentena de grups i d'associacions.

4) *Diàleg crític amb l'Administració.* En aquests últims anys que resumim el moviment de les escoles d'adults s'ha relacionat amb l'Administració de moltes i diverses maneres: s'hi ha enfrontat, hi ha dialogat maldant per fer-li assumir els criteris del moviment i ha acceptat també posicions de l'Administració. No totes les circumstàncies són iguals, no tenen la mateixa força els moviments en un moment o altre, no sempre les administracions posseeixen el mateix grau de receptivitat; per això les relacions són canviants en funció del valor de cada un d'aquests paràmetres. A AEPA li ha tocat viure una època en què la conflictivitat global s'esvaïa i els conflictes esdevenien més localitzats i concrets, com veurem al paràgraf següent. Ha estat una època en què la necessària pressió social perquè l'individu no perdi la força de la col.lectivitat, passant de ciutadà a súbdit, l'ha exercit per mitjà d'un diàleg continuat i crític. Des de la fi de 1983, doncs, en què es presentava a la Dra. Gral. d'EGB el document "Reivindiquem un projecte de renovació de l'EPA catalana, ja!" firmat conjuntament amb FETE-UGT i CCOO (39), fins aquest moment, la relació amb l'Administració ha estat constant. Aquesta ha demanat a l'Associació parer sobre els decrets i ordres relacionats amb l'Educació d'Adults.

46

L'Associació per la seva banda ha exercit el paper d'òrgan informal consultiu i de permanent consciència crítica de la realitat.

5) *Suport a les reivindicacions* que les infrastructures deficients han anat provocant. Els locals han continuat essent en aquests 5 últims anys motiu principal de conflictes, bé per desnonaments provocats per particulars, bé fins i tot per un sector de la Generalitat amb la ignorància o la connivència d'un altre. Fets com el que comentem demostren la precarietat de moltes de les escoles d'adults i la seva peculiaritat; institucions, la major part, de la Generalitat, però que la mateixa Generalitat sembla acceptar a desgrat o ignorar. Els mestres acostumen a ser capdavanters de les reivindicacions i connecten, de nou, amb praxis culturals de caire freirià, fins i tot quan una part d'ells ha superat el problema de la pròpia seguretat laboral. Altres motius de conflicte i reivindicacions al carrer han estat: la voluntat d'aconseguir dels ajuntaments subvencions per a mestres col.laboradors, de la Generalitat mestres de català; la deficient infrastructura en general; la voluntat d'aconseguir resoldre el buit existent per als adults entre el graduat escolar i l'ingrés a la universitat; els problemes en les Comissions de Servei; el retard en les subvencions de l'INEM; el canvi en la relació laboral entre uns mestres i l'Ajuntament, relació transformada en contracte de serveis (40).

c. Qüestions a resoldre

Quin és el futur d'una Associació com l'AEPA? Evidentment depèn de molts factors, alguns totalment aliens a la dita associació. Com a Associació viu també les conseqüències de la decisió presa pels mestres d'adults de passar a ser funcionaris, que comportava avantatges com hem comentat més amunt, però també riscos, el més important dels quals era caure en la inèrcia del funcionariat. La dinàmica de les escoles d'adults està molt condicionada per les postures dels mestres davant la societat, el seu projecte vital, la relació que estableix entre escola i entorn, entre professió i referents personals. Entre el mestre "de mínims" i la persona que engloba la seva professió en un sol projecte vital crític i transformador hi ha una enorme gamma de possibilitats i actituds. El futur de l'AEPA depèn en gran part del decantament d'aquestes tendències diverses, de la prevalència de les unes davant les altres i de la capacitat de convivència de les que no siguin antagòniques. Cal remarcar que el paradigma de "funcionari" comporta un projecte de societat individualista i neoliberal, i un tipus d'associació corporativa i reaccionària, contraposat a la societat solidària que hi havia als orígens de les escoles d'adults i que comporta al seu torn una associació inconformista, crítica i progressista. Cal fer un gran esforç de convivència, però cal també no oblidar que hi ha models incompatibles.

Administracions Públiques i Escoles d'Adults

a. Actuacions dels ajuntaments

Un dels factors que ha incidit de forma notable en la situació de les escoles d'adults és la postura que han adoptat les institucions públiques, les administracions i en concret els ajuntaments i la Generalitat. No parlem

de la Diputació, perquè en aquest tema, contemplat en sentit estricte, la seva intervenció ha estat molt reduïda, s'ha concretat en la transformació d'una escola d'EGB en l'escola d'adults L'Alzina en el si de les Llars Mundet, en el manteniment de la preparació de més grans de 25 anys a l'Escola Industrial i algunes subvencions als ajuntaments. Aquests en canvi han jugat un paper important, en tres aspectes fonamentalment (si exceptuem l'Ajuntament de Barcelona, del qual parlarem més avall): dotació dels locals, ajuts econòmics via subvencions i dotació de mestres com a col.laboradors dels mestres de la Generalitat, quan hi ha hagut aules creades o, fins i tot, quan aquestes no ho han estat (cas dels ajuntaments que no arriben a 13.000 habitants) (41). Però la seva preocupació pel tema d'adults ha estat molt diferent en una localitat o en una altra i ha depès tant de l'interès del regidor corresponent d'Ensenyament i Cultura, com de la pressió social que han exercit les Escoles d'Adults o/i la població adulta en general. Això fa que les actuacions siguin molt dispars, sense criteris comuns sobre quina ha de ser la participació municipal en l'Educació d'Adults. Sovint hi ha una clara distància entre el discurs sobre la importància de l'assumpció de responsabilitats per part de les administracions locals en matèria d'Educació d'Adults i la manca de reivindicacions municipals concretes de competències i pressupostos per exercir-les. És evident, això no obstant, que, mentre es mantingui l'actual marc competencial restrictiu en qüestions tan relacionades amb les escoles d'adults com l'ordenació i l'adaptació d'estudis, títols, etc., les administracions locals tendiran a intervenir en l'EA des de l'animació sòcio-cultural, sòcio-econòmica o sòcio-educativa, i la desliligaran de la formació base.

L'Ajuntament de Barcelona, al seu torn, ha mantingut escoles d'adults municipals al costat de les de la Generalitat amb cursos formals i no formals, però més com una situació heretada que com a mostra d'un desig de protagonisme competencial. La seva intervenció amb relació a locals i mestres col.laboradors ha estat molt més reduïda, si la comparem qualitativament amb la dels altres ajuntaments en general.

b. La Generalitat des dels traspassos de competències

La importància de la Generalitat per a les escoles d'adults és fora dubte. Assumeix les competències en matèria d'Educació d'Adults sense entusiasme, com hem dit. I aquesta manca de comprensió del problema en profunditat (malgrat els esforços ben intencionats d'algunes persones concretes) es manté almenys fins a l'any 1987, en què alguns signes permeten una certa esperança de canvi (42).

L'esforç del Departament d'Ensenyament, doncs, es centra, fonamentalment, a donar estabilitat administrativa a l'herència rebuda. I és en aquest sentit estrictament administratiu com cal interpretar els decrets i les ordres que afecten les escoles d'adults. No obstant això, la situació, com veurem, és força contradictòria. Mentre la creació del Servei de Formació Permanent d'Adults (43) donava un signe administrariu d'identitat a l'EA, en mantenir-la dins la Direcció General d'EGB en subratllava el caràcter subsidiari o compensatori. La desaparició d'aquest mateix Servei, a començaments de l'any 1987 (44), deixarà de nou l'EA sense cap signe administratiu d'identitat, tot esperant que la creació del Programa de Formació Permanent d'Adults l'hi retorni en part, encara que amb un rang inferior.

L'ordenació del sector educatiu d'adults s'ha escomès amb un decret d'agost de 1983 (45) en el qual s'expliciten els aspectes que es volen abordar: "... la regulació dels ensenyaments específics d'adults, la creació de centres on es puguin fer, el sistema de selecció de professorat i la col.laboració dels ajuntaments en aquesta tasca mitjançant els oportuns convenis". Els quatre objectius explicitats, excepte l'últim, s'han anat desenvolupant en les respectives Ordres i l'aspecte administratiu de l'EA ha quedat clarificat (46). Clarificat i quantificat, però no pas qualificat (47).

c. L'Administració Central. MEC i INEM.

Durant aquests anys des de la transició, el Govern Central ha mantingut una política d'adults que podem dividir en tres etapes: la primera fins a l'any 1983, en què es crea per R.D. la Direcció General de Promoció Educativa (48), una segona que acaba poc després de la publicació del "Libro Blanco de Educación de Adultos" (49) i la tercera fins a l'actualitat. Les Orientacions Pedagògiques de l'any 1974 (50) que desenvolupaven la Llei General d'Educació (51), malgrat mantenir l'Educació d'Adults en el marc de l'EGB, plantejaven uns objectius per a l'EPA força renovadors (52). No obstant això, la política de l'Administració continuava mantenint l'EA en l'estret marc compensatori des dels cercles, aules i centres d'adults estructurats a partir de 1973 o des de la prolongació de jornada dels mestres d'EGB que, en acabar l'horari laboral amb nens, feien unes quantes hores extres amb els adults, i aconseguien així un convenient escreix de sou. Cap a la fi del decenni la prolongació de jornada va desapareixent i es mantenen els cercles, aules i centres com a única resposta de l'Administració a la "gran batalla de la educación contemporanea" (l'EA), tal com afirmaven les Orientacions Pedagògiques del 74.

La creació de la Direcció General de Promoció Educativa, l'any 1983, i de la Subdirecció General d'Educació Compensatòria, dins aquesta Direcció General, suposa nous aires en el MEC. A la fi de 1984 es publica un "Documento de Trabajo para facilitar el diálogo preparatorio al Libro Blanco de la Educación de Adultos" que durant dos anys estimula un ampli debat entre tots els sectors implicats i que acaba amb el llibre Blanc de l'EA. Tot aquest procés obre noves perspectives i l'esperança que per fi serà factible una Llei d'Educació d'Adults avançada que ordeni legalment i en la pràctica aquest sector educatiu, i faci possible les orientacions que emanen del Llibre Blanc:

a) la necessària interconnexió entre els grans àmbits de l'EA: formació i reciclatge laboral, formació cultural, formació per a la participació ciutadana i com a base de totes, la formació general o bàsica;

b) la necessària base territorial de qualsevol projecte d'EA;

c) la necessària coordinació de departaments, administracions i institucions per racionalitzar recursos i fer possibles les noves orientacions.

Tres fets més donen significació a aquest trienni: el decret de 1983 sobre educació compensatòria (53), la irrupció dels programes formatius de l'INEM (a partir de l'Acord Econòmico-Social de 1984, l'entrada d'Espanya al Mercat Comú l'any 1985 i les aportacions del Fons Social Europeu) i la praxi administrativa renovadora des del Servei d'Educació Permanent d'Adults dependent de la Subdirecció G. d'E. Compensatòria citada. De tots ells, les actuacions del Ministeri de Treball per mitjà de les delegacions provincials de l'INEM són les més importants i signifiquen un

canvi qualitatiu i quantitatiu en el panorama de l'Educació d'Adults. No obstant això, aquestes actuacions de l'INEM són de moment força inoperants per la manca de concreció dels objectius i el canvi constant de les orientacions immediates, cosa que, unida a una burocràcia molt feixuga, difícilment permet fer projectes formatius arrelats a sortides pràctiques ocupacionals. I, en canvi, facilita un transvasament de fons públics a les empreses privades de la formació amb més capacitat operativa per presentar qualsevol projecte que s'adapti a les orientacions administratives del moment.

En la tercera etapa, les esperances posades en el Llibre Blanc canvien de signe. Les vagues promeses electorals d'una Llei d'Educació d'Adults esgoten la legislatura l'any 1986 sense fer-se realitat i amb l'inici de 1987 semblen desaparèixer definitivament (54). El Projecte de Reforma del Sistema Educatiu (55) dedica un capítol a l'Educació d'Adults, que repeteix parcialment les línies mestres del Llibre Blanc, però, com que incideix de nou en les mateixes inconcrecions, fa la sensació que ens trobem en una situació regressiva, en què progressivament es van ajornant les reformes en profunditat proposades al Llibre Blanc.

A Catalunya l'ambigua manera de procedir del govern central ha afectat les escoles d'adults almenys des de tres punts diferents: 1) No cal dir la importància que suposen per a l'Administració Central, tant per les competències importants que encara reté, com per l'efecte mimètic o de rebuig que provoca. En aquest sentit, l'existència d'un canvi de signe (de la reforma a la desorientació) no ajuda a avançar un projecte progressista d'ordenació de l'Educació d'Adults a Catalunya.

2) L'Educació Compensatòria, que comprèn cinc programes diferents a Catalunya, depèn del Govern Central i es regeix per un conveni. La supressió del programa d'alfabetització d'adults suposaria la desaparició d'una sisena part aproximadament dels actuals mestres d'adults (56).

3) La irrupció de l'INEM en l'Educació d'Adults ha suposat en la pràctica per a les escoles que la impartien un element més de distorsió, tant per les implicacions corporatives de disputa del mercat o per la impossibilitat de trobar punts de connexió racional enmig de la desorientació permanent administrativa i d'objectius que hem comentat, com per la incapacitat de trobar relacions institucionals profundes Generalitat-INEM, a causa de la inexistència d'una política superadora del conflicte de competències. La irrupció dels programes formatius de l'INEM ha tingut, no obstant això, un fort impacte positiu en les escoles d'adults: ha suposat el replantejament crític d'una formació bàsica directament desligada del factor ocupacional o/i mancada d'infrastructura per integrar aquestes dues àrees.

Mirant el futur

Tornem una mica a l'origen. ¿Què han significat les escoles d'adults, el moviment d'escoles d'adults a Catalunya? L'empremta de Freire va iniciar una dinàmica al principi que encara avui mostra la vitalitat, malgrat que calgués aprofundir en la metodologia i adaptar-la a la realitat catalana. El moviment d'adults a Catalunya -no totes les escoles d'adults evidentment- ha estat força original des del seu caràcter autòcton. Arrelat a l'entorn, emergint dels moviments populars, assumint la cultura com a element transformador de la realitat, amb uns educadors que englobaven la professió en el projecte social renovador, amb uns centres oberts a la vida

cultural i a la preocupació pels problemes del moment, amb una relació amb l'administració de confrontació i diàleg alhora d'acord amb la correlació de forces. ¿Pot mantenir-se aquest moviment en el moment actual? ¿Podrà reeixir quan l'Administració ha assumit part de les seves aspiracions laborals i li ha donat certa estabilitat administrativa? Aquestes són entre d'altres les condicions que han de permetre un futur renovador, transgressor d'una realitat domesticada pel poder, en línia amb els orígens freirians.

1. *Arrelament a l'entorn.* L'EA s'ha de connectar al medi, a l'ecosistema humà. Partir de les seves necessitats, introduir els elements formatius que ajudin a resoidre-les. Fins i tot en els aspectes d'educació formal, cal adaptar els currícula a l'entorn i a l'experiència dels educands. Contemplar problemes com l'atur, la manca de teixit social, la desmotivació, l'individualisme, com a problemes propis de l'educació que cal reinterpretar des de l'espai formatiu que li pertoca.

2. *Relació amb els moviments populars*, amb els moviments alternatius que cerquen sortides col.lectives a la crisi. Quan les escoles d'adults surten en l'època de la transició, hem dit que en bona part emergien de moviments populars. Avui ha canviat la situació. Molts d'aquells moviments han desaparegut, d'altres prenen el relleu amb dificultat. L'educació d'adults cal que mantingui una postura interactiva amb els dits moviments com una part del moviment alternatiu, en el sentit d'esdevenir motor i efecte alhora, rebutjant actituds aïllacionistes que entenen els centres d'adults com a compartiments estancs que o compensen les deficiències formatives del sistema, o distreuen sòcio-culturalment un oci imposat i com a tal assumit o formen destreses laborals per entretenir l'atur forçat. Els centres d'adults cal que es proposin com un dels objectius fonamentals la recerca compartida de sortides a la crisi de la majoria de la població (especialment des del seu component formatiu), crisi que no és solament econòmica, sinó de valors, d'actituds, de sentiments, d'esperances. L'educació d'adults cal que sigui assumida com un dels elements que pot facilitar propostes renovadores, propostes de transformació.

3. *Educadors que superin els valors neoliberals*, que, subratllant els aspectes tècnics i professionals, pretenen rebutjar o aïllar els components ideològics. Amb el mite de l'ocàs de les ideologies, es vol amagar l'empremta ideològica individualista, competitiva, que tendeix a transformar les escoles d'adults de centres de dinamització cultural, preocupats pels problemes dels ciutadans, especialment dels més desafavorits culturalment, en centres expendidors de títols més o menys bàsics. L'educador d'adults cal que sigui, evidentment, un bon professional, que reivindiqui els seus drets com a tal. Cal que sigui tècnicament competent. Però no és suficient. Un bon professional no esdevé educador en la mesura que no contempla com a element fonamental del seu treball la seva pròpia participació en l'acció transformadora. Aquesta participació pot aproximar el seu "magisteri" als problemes reals, dels quals ell evidentment no té cap solució prefabricada. En aquest punt perd la "infal.libilitat científica" i esdevé educand enmig dels educands.

4. Cal exigir a l'Administració una *infrastructura suficient i una ordenació legal del sector.* Cal rebutjar la infrastructura actual, en bona part miserable. Però el canvi avui només pot produir-se amb una ordenació del sector que contempli i faciliti la formació dels educadors d'adults, pràctica-

ment inexistent, la base territorial de l'educació d'adults i el paper fonamental de les administracions locals, la coordinació de les institucions, departaments i administracions implicades i l'articulació amb les iniciatives socials sense ànim de lucre. En una paraula cal a Catalunya una *Llei Marc d'Educació d'Adults* que detecti les necessitats, indiqui les grans línies d'actuació a termini curt i mitjà, obri possibilitats d'interrelació entre diferents àmbits de l'EA, doni pautes sobre la necessària organització territorial i la imprescindible coordinació dels diversos departaments i administracions, es doti de vies pressupostàries pròpies. Cal un *Consell Consultiu d'EA* que ajudi els diferents departaments en la tasca de legislar, concretar i adaptar les normes al Model Marc determinant, d'acord amb la societat en permanent procés de canvi. *Un Institut Català d'EA* com a òrgan que fomenti la coordinació, que vetlli per la planificació, que orienti els àmbits territorials, que doni suport a les experiències i a la investigació, que incentivi la participació de les iniciatives socials. Cal obrir un debat ampli entre tots els sectors implicats perquè tot aquest marc legal esdevingui també objecte de recerca entre amplis col.lectius de la societat catalana.

Les escoles d'adults a Catalunya han estat un instrument educatiu original que ha anat trobant la seva pròpia expressió des dels orígens freirians. Com a arquetip van anar descobrint en la seva pròpia pràctica aquells elements que les declaracions més innovadores dels organismes internacionals anaven consagrant. Dependrà de molts factors que l'original alè freirià pugui mantenir-se, enriquit per una reflexió i una adaptació a la realitat actual catalana. Perquè és obvi que el model pedagògic de Freire, sustentat sobre els valors de solidaritat, igualtat i justícia, qüestiona des de l'arrel els pilars de la societat capitalista, burocratitzada i en què les masses no tenen opció a opinar.

Notes

(1) La Campanya d'alfabetització s'inicià per un Decret del Ministre d'Educació Lora Tamayo del 3 de setembre de 1963 que creà 5000 places de mestres amb aquell objectiu. En 10 anys s'aconsegueix rebaixar l'índex d'analfabetisme de l'11'2% el 1960 al 8'9% el 1970, segons dades de l'INE. La taxa a Barcelona, però, segons la mateixa font, és del 6% el 1960 i del 6'2% el 1970. En el cens de 1981 consten encara un 9'6% d'analfabets més grans de 15 anys.

(2) Per comprendre com la recent història de l'Educació d'Adults a Catalunya se situa en un context més ampli d'Espanya i des d'una perspectiva històrica més llarga, vegeu el llibre de Ramon FLECHA, Fernando LÓPEZ i Raquel Saco: *Dos siglos de Educación de Adultos*, acabat de publicar per Ed. El Roure. Barcelona, febrer 1988. També el volum de Jesús PAZ *Instituciones Educativas en España*, Ed. H. Secol Olea, Madrid 1986. Fan referències també al tema *Perspectiva Escolar* núm. 122, febrer 1988, i *Guix* núm. 123, gener 1988.

(3) Una anàlisi dels Butlletins de les Associacions de Veïns ens donaria clarament la dimensió del context en què naixen les Escoles d'Adults, de la mateixa manera que la lectura de les poques monografies que varen sortir dels conflictes als barris. P. ex.: BELLAVISTA, O. *Evolución de un barrio obrero. La Almeda de*

Cornellà. Ed. Claret, Barcelona 1977. GONZÁLEZ, B. *Nuestra Señora del Port, un barrio que vive y lucha*. Ed. B.G. Barcelona 1979. O les anàlisis sociològiques sobre les condicions de vida de l'immigrat i la seva integració sòcio-cultural. P.ex. el conegut llibre de diferents autors *La immigració a Catalunya*. Ed. Materiales, Barcelona, 1968. O els números monogràfics de "Qüestions de vida cristiana", núm. 31, Barcelona 1966; "Quaderns d'Alliberament" núm. 2/3, Ed. Magrana, Barcelona, abril 1978; "Materiales" núm. 9, maig 1978. La Fundació Bofill va propiciar un col.loqui sobre *Cultura i immigració* al juny de 1978 en què van participar mestres de les Escoles d'Adults i que quedà recollit en un volum editat per la mateixa Fundació l'any 1979. Sobre la integració d'una Escola d'Adults en el context d'un barri en tant que element de desenvolupament comunitari, vegeu *54 Relats d'immigració*, BOTEY, J. Centre d'Estudis de l'Hospitalet, l'Hospitalet 1986.

(4) Varen ser innombrables les declaracions de grups de cristians a favor de l'escola pública oposades a les de la jerarquia. Vegeu p.ex., el recull de documents *Enseñanza, debate público*, Ed. HOAC, Madrid 1976; a Catalunya, els documents *Una altra ve. l'Església* I i II, abril de 1976 I maig de 1977. Abonaven aquests plantejaments, obres com p.ex. la de GIRARDI, G. *Por una pedagogía revolucionaria*, Laia, Barcelona, 1977.

(5) *Así aprendemos los adultos en Can Serra* de Ma. Mercè ROMANS, editat per a ús intern de la mateixa escola l'any 1977, és el primer manual d'alfabetització que pretén adaptar el mètode global de Freire descodificant i codificant la realitat en paraules significatives. S'advertien ja a la Introducció els possibles errors d'una còpia mecànica del seu mètode. El manual tingué una difusió no prevista. L'any següent l'adoptaren el conjunt d'Escoles d'Adults de l'Hospitalet i es reedità amb el títol *Así aprendemos los adultos en l'Hospitalet* Finalment l'Editorial Popular de Madrid, l'any 1981, el reedità per a tot Espanya amb el títol genèric *Así aprendemos los adultos*.

A poc a poc cada Escola començà a elaborar el seu manual amb codis adaptats a cada realitat social. Els més coneguts foren el de la Mina, *La letra con sangre entra*, 1981, el de Girona, *Para ser un poco más libres*, 1981, el de la Perona a Barcelona, *Queremos aprender* i el de Can Puigjaner de Sabadell. Finalment, Editorial El Roure, vinculada a l'Associació d'Educació Permanent d'Adults, edita l'any 1982 *La Palabra. Método de alfabetización*, de AVIÑO, J., BRIANSO, M.J., FLECHA, R., ORDOÑEZ, S., amb un volum complementari de la seva didàctica. La mateixa AEPA ha editat material de lectura i dossiers monogràfics per a neolectors: *Historias, El campo, la alimentación, El agua*, etc. Per a certificat ha editat *L'alimentació, L'Entorn, La Dona, L'Escola d'adults, etc.* Per a neolectors Ed. Popular, Madrid 1984, ha publicat l'antologia *Lecturas de la piel de toro*, de PAZ FERNÁNDEZ, X., i ROMANS Ma. M., que d'alguna forma vindria a substituir el clàssic *Rèquiem por un campesino español* de SENDER, que tantes Escoles d'Adults varen fer servir com a material de lectura per a neolectors.

(6) QUITLLET I SABETER, R., *L'Educació d'adults a nivell bàsic*.

(7) BOTEY, J.; ROMANS, Ma. M., *Escuela para adultos. La experiencia de Can Serra*. "Cuadernos de Pedagogía", núm. 29, maig 1977.

(8) Ibid. pàg. 30.

(9) Es tracta de dues Resolucions de la Direcció General d'EGB. En una s'estableixen els conceptes de *Círculo* de Adultos i *Aula* de Adultos. Es tracta d'un círculo "cuando una autorización de enseñanzas incida en una estimación de alumnado y una plantilla de profesores permitan organizar en caso necesario los tres ciclos contenidos en las Orientaciones Pedagógicas con carácter inde-

pendiente". Aula es defineix de la mateixa manera tan genèrica i "la plantilla de profesores no permitan organizar con carácter independiente...". En resum: círculo si hi ha com a mínim tres professors, i aula si és un de sol. En l'altra resolució s'autoritza l'avaluació contínua en els Centres o escoles d'Adults legalment constituïdes, les públiques i els Centres col.laboradors.

(10) Cfr. la monografia *Coordinadora de Escuelas de Adultos de Barcelona*, octubre 1977, 92 pàg., inèdita i redactada per Pedro Acebillo.

(11) Document de la XI Escola d'Estiu de Barcelona, juliol 1976. *Per una nova escola pública catalana*, punt 4.7. En el document de l'any anterior, del mateix títol, no es feia esment a l'Educació d'Adults.

(12) Diari de l'Escola d'Estiu del 16 de juliol. Aquesta definició d'Escola Pública d'Adults, i molt especialment pel que fa referència a la presència en el seu si de sindicats, associacions de veïns i altres organismes de base, es repeteix a les conclusions de les Segones Jornades organitzades pel SEPT al juny de 1979.

(13) La llista de fets seria llarguíssima d'enumerar. Heus-ne aquí alguns de significatius: 1. Denúncia al MEC per l'abandó total de les seves responsabilitats en l'EPA feta el 4 de juny de 1977 per representants d'Escoles d'Adults de 10 províncies. A principis del següent curs escolar es dotaven les places que faltaven per completar la quota que corresponia, "en expectativa de destino". TELEEXPRÉS, 11 novembre 1977, *Victoria para los adultos*, i MUNDO DIARIO, 23 agost 1978, *50 nuevos profesores para adultos*. 2. Els informes sobre el mapa d'analfabetisme realitzats per la Coordinadora i el SEPT. En especial el quadre comparatiu realitzat pel SEPT en relació a la plantilla d'EPA del 1973, el nombre de professors d'EPA el 1980 i l'índex d'analfabetisme del 1975. Inclou el nombre d'hores extres que realitzen els mestres en concepte de "dedicació exclusiva" per alfabetització, els quals s'haurien de substituir per mestres titulars. 3. Preguntes i propostes al parlament de Madrid del senador Francesc Ferrer i les diputades Marta Mata i Eulàlia Vintró. 4. Notes de premsa: *Apoyo sindical para los adultos*, MUNDO DIARIO, 9 juny 1979. *El analfabetismo no está resuelto* NOTICIERO UNIVERSAL, 11 juny 1979. *España invierte poco en la lucha contra el analfabetismo*, LA VANGUARDIA, 10 setembre 1980. *Hay mucho analfabetismo autonómico*, MUNDO DIARIO 5 setembre 1980. *165 profesores para enseñar a 300.000 analfabetos*, NOTICIERO UNIVERSAL, 4 setembre 1980. *El Senado admite el analfabetismo*, DIARIO DE BARCELONA, 23 octubre 1980. *Retallada la plantilla de professors d'adults*, AVUI, 5 desembre 80. *Retalls: l'analfabetisme, una vocació*, AVUI, 29 novembre 1980. *Un programa nacional d'alfabetització*, AVUI, 17 desembre 1980. *La llibertat de ser lliures, senzillament*, AVUI, 1 octubre 1980. *La llibertat de ser analfabet*, AVUI, 18 setembre 1980, etc. etc.

(14) Es defineixen els "coneixements bàsics" que ha de tenir un Adult en els nivells d' Alfabetització, Neolectors i Certificat.

(15) Com a exemple del debat intern que va provocar a les Escoles el procés reivindicatiu de la Coordinadora, i més en concret el procés de l'obtenció de les 35 places, vegeu, p. ex., un document intern de l'Escola d'Adults de Can Serra de setembre de 1978: "... Desde hace unos cuatro años, funciona en Barcelona una Coordinadora de Escuelas de Adultos que, como la de Can Serra, han ido naciendo en barrios obreros. Nuestra Escuela también asiste algunas veces a estas reuniones; pero pronto surgen algunas diferencias en la forma de trabajar o de entender la Escuela. Nuestra Escuela está de acuerdo en poner en común la experiencia de trabajo y el material de las clases, pero no acaba de sentirse identificada con la línea reivindicativa de la Coordinadora. Una de las reivindicaciones que la Coordinadora asume con más fuerza es la de exigir al Ministerio 35 plazas

54

de maestros de Adultos, acogiéndose a una Ley vigente. Al mismo tiempo reclama el derecho de proponer y preparar los maestros que las deberán ocupar, así como el poder de distribuirlos por las diferentes Escuelas que existen. Una de estas plazas puede ser para la Escuela de Can Serra, ya que es una de las Escuelas con más antigüedad y más alumnos. En este momento, los profesores discutimos largamente si aceptábamos esta plaza o no. Había el miedo por parte de algunos que aceptaría significaría entrar en el movimiento reivindicativo de la Coordinadora (cosa que ocupa muchos esfuerzos que nosotros creíamos mejor dedicar a la Escuela) y la posibilidad, aunque quizá lejana, de que el Ministerio mande a la Escuela maestros contrarios a la línea del barrio..."

(16) FLECHA, R. i altres: *Dos siglos de Educación de Adultos*. El Roure. Barcelona 1988, pàg. 122.

(17) *Educació de base. De la transició al canvi, 1973-1983*.Ed. SEPT. Barcelona 1983. 55 pàgs.

(18) Es pretenia fer un Centre d'Informació i Documentació de temes pedagògics i d'acció social semblant a d'altres ja existents a Europa (Torí, Tolosa, París, etc.).

(19) A la celebració d'aquestes Jornades hi participaren mestres d'altres comunitats autònomes, especialment d'Andalusia, Castella, Galícia, Euskadi, les Illes i València. Simultàniament, al llarg de l'any se celebraven altres seminaris i jornades d'àmbit més reduït, com p.ex. al barri del Carmel de Barcelona o a Girona. Part d'aquesta activitat fou també subvencionada per les fundacions ESICO i Serveis de Cultura Popular de Barcelona.

(20) Estudi del sociòleg Joan Costa, de la fundació Jaume Bofill.

(21) Hi participaren, p.ex., Jesús Contreras i Coloma Lleal, professors d'Antropologia i Lingüística de la Universitat de Barcelona i Dolores Juliano de l'Institut Català d'Antropologia.

(22) Ramon FLECHA i Javier RODRÍGUEZ a l'article *Datos y modalidades* del núm. 125 de "Cuadernos de Pedagogía" expliquen les diferents modalitats d'ensenyament d'adults existents actualment a l'Estat.

(23) Marsiega, en la seva col.lecció Fondo de Cultura Popular, es proposà divulgar el pensament i la metodologia de Freire i els recursos i tècniques de la seva aplicació. Des de traduccions d'escrits seus que no havia publicat encara l'editorial Siglo XXI, com p.ex. les antologies seleccionades per l'INODEP, *El mensaje de Paulo Freire* i *Experiencias de concientización*, a reflexions teòrico-pràctiques, p.ex. *Cultura Popular; la educación ¿utilitaria o liberadora?; Identidad y cultura*, fins a les tècniques concretes, p.ex. *Métodos de Educación de Adultos* (2 vol.); *La animación social y cultural; Una experiencia de alfabetización de adultos gitanos*. D'Editorial Popular s'hauria d'assenyalar una línia editorial semblant i destacar-ne, p.ex., la publicació de l'experiència d'Hortaleza, *Educación de Adultos, reto, experiencia y futuro; Educación de Adultos hoy*, de R. RUBIO, o els manuals ja citats d'alfabetització i neolectors.

(24) *Cuadernos de Pedagogía* ha dedicat quatre números especials a l'Educació d'Adults: el núm. 29, de maig de 1977, el núm. 40, d'abril de 1978, el núm. 105, de setembre de 1983 i el núm. 125, de maig de 1985. *Guix* li ha dedicat el núm. 73, de novembre de 1983 i el 123, gener 1988. *Perspectiva Escolar*, el núm. 122, de febrer de 1988. *Butlletí dels Mestres*, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, hi va dedicar el núm. 194, de març-abril de 1985.

(25) El Diputat Felip Lorda afirmava el 15 de juny de 1983 al Parlament de Catalunya, abans que s'aprovés la moció 58/5 sobre l'analfabetisme i l'Educació Permanent d'Adults a Catalunya: "quan es varen realitzar les transferències

d'ensenyament, l'educació d'adults no fou ben rebuda per les negociacions de la Generalitat i fou més aviat una imposició de Madrid..." R. Flecha, F. López i R. Saco, op. cit., pàgs. 123.

(26) Dins del Tríptic d'AEPA: Els motius d'una Associació.

(27) AEPA: *Jornades d'Educació Permanent d'Adults*. Barcelona 27, 28, 29 de maig de 1983. El Roure, Barcelona, 1983, pàg. 5.

(28) Abellí, Ma. C. i d'altres: *L'educació d'adults a Catalunya una aproximació a la realitat* AEPA, juny de 1985.

(29) El document de preparació d'aquest debat es titula: "Situació actual de la formació permanent d'adults a Catalunya. Perspectives de futur".

(30) *III Jornades d'Educació d'Adults*. Ponències. AEPA.

(31) Se n'han publicat 9 números el contingut dels quals és molt divers: temes de debat, reflexions psicopedagògiques, experiències, notícies internes, reculls de premsa, estudis estadístics, etc.

(32) Les II Jornades dedicaven un document al problema de l'especialització i l'accés del professorat d'EPA, v. op.cit., pàgs. 89-94. En relació als diversos cursos de reciclatge podem citar el curs d'especialització organitzat conjuntament amb la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, l'INEM i el Col.legi de Llicenciats a la fi de 1984. En col.laboració amb l'INEM de Barcelona, dos cursets d'Iniciació a la FPA, de 70 h., a la primavera de 1986 i dos més de 50 h. en col.laboració amb l'INEM de Girona, a la fi de 1986 i començaments del 1987. En col.laboració amb Rosa Sensat, un curset de 40 h., per a mestres amb experiència, durant un trimestre de 1987. La relació no és exhaustiva. Caldria afegir-hi un Seminari organitzat pel grup de Compensatòria de l'AEPA l'any 1986 i patrocinat per la Generalitat, els cursets a les escoles d'estiu de Barcelona l'any 1983, 1986 i 1987 i a les de Girona i l'Hospitalet. En col.laboració amb l'ICE de la UAB, 3 cursets de didàctica de les naturals, entre 1985 i 1987.

(33) Fem una llista no exhaustiva dels grups pedagògics que han estat a l'entorn d'AEPA en aquests 5 anys: grups d'alfabetització, d'alfabetització en català, Matemàtiques a l'alfabetització, alfabetització orientada al treball, de neolectors, neolectors comarques gironines, certificat, matemàtiques, naturals, llengua i literatura castellanes, de català, de socials, "Vallès" de Socials, de postgraduat, compensatòria, educadors a l'INEM, d'educació vivenciada, grup "Sud-àfrica" de propostes estructurals, grup organitzador de debats teòrics, de solidaritat amb Nicaràgua, de recull i anàlisi de vídeo didàctic a l'escola, d'aplicació de la informàtica, etc.

(34) Per exemple, v. les manifestacions referents a això en els documents: "Reflexions per una nova EPA a Catalunya" I Jornades de 1983, l.c.pàg. 25, "Esborrany d'un projecte de futur des de l'experiència de les escoles d'adults de la Generalitat" i "Del Llibre Blanc al Projecte de Reforma de l'Ensenyament", aquests dos últims a *Perspectiva Escolar*, febrer 1988.

(35) El grup TRAMA es compon pel Centre de Desenvolupament de l'Economia Social (CDES), la Fundació Estudi i Cooperació (ESICO), la Fundació Artur Martorell, la Fundació Serveis de Cultura Popular, l'Associació d'Educadors Especialitzats, l'AEPA, amb la col.laboració de la Fundació Àngels Garriga de Mata i la Fundació Jaume Bofill.

(36) Aquest projecte reprèn l'esforç iniciat anteriorment pel SEPT i intenta donar sortida al seu fons bibliogràfic i documental, al qual ens referim més amunt. Treballen en el projecte, el SEPT, la Federació de Societats Anònimes Laborals de Catalunya (FSALC), la Federació de Cooperatives de Treball Associat de Catalunya (FCTAC), la Federació de Cooperatives d'Ensenyament i l'Associació de

Promoció d'Iniciatives sòcio-econòmiques (APRISE). Hi donen suport la Fundació Estudis i Cooperació (ESICO) i la Fundació Serveis de Cultura Popular. Col.laboren en la perspectiva futura d'adherir-se sota la fórmula jurídica adient, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona, l'Ajuntament de Barcelona, la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB, el Consorci d'Informació i Documentació de Catalunya (CDIC), la Delegació de Barcelona de l'INEM i la Direcció General de Promoció Educativa del MEC.

(37) V. documents preparatoris al debat ja citat "Situació actual de la FPA a Catalunya. Perspectives de futur" març del 1987.

(38) V. Documents de les I Jornades Estatals d'Educació d'Adults, Madrid 19-22 desembre de 1984. Les II Jornades han estat realitzades a Saragossa del dia 3 al 7 de juliol d'enguany.

(39) El document es va entregar el 24-11-83 i constava d'una part expositòria i 10 annexos.

(40) Per a una informació més exhaustiva veg. el document "15 anys d'escoles d'adults: 1973-1988" (en preparació). Alguns exemples en aquests darrers anys de reivindicacions acompanyades de lluita al carrer són: per problemes de desnonaments del local: Barri del Carmel (1982 i 1984), St. Andreu (curs 1983-84 i 1985-86), Verneda (curs 1981-82); per mestres col.laboradors: Ripollet (1984); per mestres de català: Verneda (curs 1982-83); per les deficiències en general i pel postgraduat: L'Hospitalet (1984); per modificacions en les comissions de servei: El Clot (curs 1985-86); per retard en les subvencions de l'INEM: Casc Antic (1987); per canvis en les relacions laborals: Esplugues (1984), etc.

(41) Vegeu, p.ex., l'estudi reprografiat de J. Botey i altres, *Mapa d'Educació d'Adults en l'àmbit de la província de Barcelona*, editat per la Diputació de Barcelona i l'ICE de la UAB, pàgs. 228-242, i també l'estudi citat de M.C. Abellí i d'altres, *L'educació d'adults a Catalunya*, editat per AEPA, pàgs. 20-22.

(42) La manca de voluntat política del Departament d'Ensenyament es contradiu amb preses públiques de posició del President de la Generalitat, que el 29 de maig de 1984 afirmava en el debat d'investidura: "Durant els pròxims quatre anys l'accent s'haurà de posar més en la formació professional i a esmenar el greu dèficit que hi ha de formació permanent d'adults" v., p.ex., AVUI, 30-5-84.

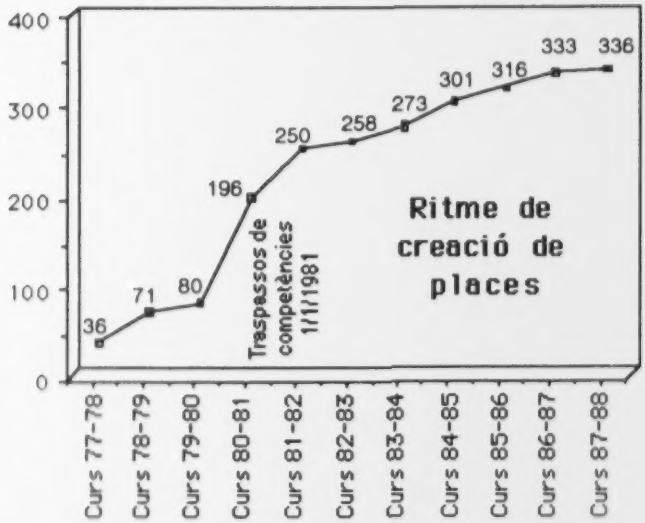
(43) Decret 340 del 30 de setembre de 1982 -DOGC 15-10-82.

(44) Decrets 12 i 13 del 29 de gener de 1987 -DOGC 4-2-87.

(45) Decret 361 del 4 d'agost de 1983 - DOGC 7-9-1983- V. comentari a la revista "Papers d'EA" de desembre de 1983.

(46) La regulació dels ensenyaments amb caràcter experimental ha afectat tots els nivells, excepte el Graduat Escolar. Per Ordre del 24-12-1983 -DOGC del 15-2-1984- s'aproven els programes de llengua catalana. Per Ordre del 8-2-1984 -DOGC del 1-6-84- els programes del primer cicle de la Formació Permanent d'Adults. Per Ordre del 4-3-1985 -DOGC del 17-5-85- els del segon cicle. Els requisits d'ordre material i funcional que han de reunir els Centres i Aules de FPA queda regulat per Ordre del 3 de maig de 1984 (v. comentari que s'hi refereix a "Papers d'EA" del segon trimestre de 1985). Finalment el procediment d'accés del Professorat de FPA queda regulat per l'Ordre del 10 de maig de 1986 -DOGC del 31-5-86-.

(47) Ritme de creació de places de mestres d'adults durant aquests 10 últims anys. El gràfic de la pàgina següent demostra la desacceleració del creixement de places a partir del curs següent d'haver rebut les competències la Generalitat de Catalunya (No s'han comptabilitzat les places adscrites al Programa de Compensatòria dependent del MEC).



(48) Real Decreto de 27 de abril de 1983.

(49) Ministerio de Educación y Ciencia. *La Educación de Adultos, un libro abierto.* Ed. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1986.

(50) Orden 14 de febrero de 1974, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos a nivel de EGB-BOE del 5-3-1974.

(51) Ley 14/1970 de 4 de agosto, general de Educación y Financiamiento de la reforma educativa - BOE del 6-8-1970.

(52) "La Ley General de Educación plantea, por primera vez en nuestro país, el problema de la EPA entendida como respuesta actualizada a las exigencias de participación responsable y de promoción social y comunitaria, superando ámpliamente los modelos de una Alfabetización y de una Educación de Adultos tradicionalmente entendida... La EPA ofrece hoy, sin duda, el marco en el que se va a librar la gran batalla de la Educación Contemporánea" (Orientaciones Pedagógicas - O. 14-2-74).

(53) Real Decreto 1174-1983 de 27 de abril - BOE 11-5-83.

(54) Els últims esborranys sobre mesures d'ordenació de l'Educació d'Adults abandonen la paraula Llei. P.ex. "Algunas ideas para un *borrador de Real Decreto* con el marco general de la Educación de Adultos" set. 1987. "Documento base para la elaboración de una *normativa general* de la Educación de Adultos" - dic. 1987.

(55) Ministerio de Educación y Ciencia. *Proyecto para la reforma de la enseñanza.* Propuesta para debate. Madrid 1987. Cap. 14.

(56) Els mestres d'adults adscrits al Programa de Compensatòria són 42 el curs 1983-84, 50 el 1984-85, 57 els cursos següents.

Abstracts

Las Escuelas de Adultos, tal y como se conciben en la actualidad, nacen en el contexto del movimiento popular de la última etapa del franquismo, como respuesta del propio movimiento a los bajos niveles de instrucción a que habían estado sometidas las capas populares, pero también como instrumento cultural de objetivos más amplios. A lo largo de estos años, con enormes dificultades y tensiones, la Administración va incorporando esta realidad como un nivel educativo más. El presente artículo describe este proceso a partir del análisis de los diferentes organismos de que se han ido dotando las propias Escuelas hasta la actualidad. La comparación entre el pasado y el presente sirve para plantear el dilema fundamental que subyace en todo planteamiento de educación permanente de adultos: ¿puede la Administración asumir, sin desnaturalizarlo, un movimiento de estas características?

Les Ecoles d'Adultes, telles quelles sont conçues actuellement, sont nées dans le contexte du mouvement populaire de la dernière période du franquisme, en réponse aux bas niveaux d'isntruction auxquels avaient été soumises les classes populaires, et en tant qu'instrument culturel pour atteindre des objectifs plus larges. Au cours de ces années, l'administration intègre ces entités avec d'énormes difficultés et tensions, comme un niveau éducatif de plus. Cet article décrit le processus à partir de l'analyse des différents organismes que les Ecoles elles-mêmes ont crées jusqu'à maintenant. La comparaison entre le passé et le présent permet de poser le dilemme fondamental sous-jacent à toute éducation permanente d'adultes: l'administration peut-elle assumer un mouvement avec ces caractéristiques sans le dénaturer?

Adult schools, as they are conceived today, grew out of the context of the people's movement in the last stages of Francoism, as a response by the movement itself to the low levels of instruction suffered by the masses, but also as a cultural instrument with more far-reaching objectives. Throughout these years, with enormous difficulty and tension, the Government has incorporated this reality as one more educational level. The article describes this process based on the analysis of the different bodies that have been set up in the schools up until today. The comparison between past and present serves to posit the basic dilemma underlying any approach to ongoing adult education: Can the Government assume a movement of this nature without distorting it?

De l'apostolat educatiu.
El context cultural de l'obra de Paulo Freire

Claudio Lozano*

La Universitat de Barcelona (Espanya) ha atorgat el febrer de 1988 el Doctorat "Honoris Causa" a Paulo Freire. Ha estat una festa. El Paranimf de la ni jove ni vella Universitat catalana semblava un estadi en una gran final esportiva. Joves i -ai!- no tan joves van mostrar emoció i entusiasme. El patriarca de la conscienciació, acostumat -com va dir en la seva telegramàtica intervenció- a aquest tipus d'actes, nombrosos en el seu historial acadèmic -curiosament-, va posar fre a la lírica dels assistents. Un jovenissim Professor va saludar el nou Doctor, en nom del futur, fent balanç del passat. Mestres d'adults, estudiants i catedràtics i la bona societat en general van participar a la party. Freire era allà de cos present. Cansat, malgrat no ser gens xacrós, es va situar una mica al marge d'aquells sincers jocs florals que se li oferien: últimament viatja tant, se li fan tants homenatges, se l'interroga sobre els seus escrits de manera tan ininterrompuda que comença a ser l'estaferm que, com un bust silenciós, asisteix a contínues ofrenes, a ofrenes al pensador i educador dels anys seixanta i primers setanta, a l'ideòleg i mestre d'una nova tradició educativa llatinoamericana. La Universitat, com acostuma a ser habitual, acollí amb anys de retard un pensament o almenys una actitud socialment exemplar de vint anys ençà. Aquella Universitat, convertida en assemblea i ateneu, sancionava acadèmicament una tradició antiacadèmica. I eren, fonamentalment, normalistes, catòlics i la gent del comú, del treball de base en l'educació els qui van protagonitzar la fina fanfàrria. Va ser una tarda-vespre inoblidable en un preciós mes de febrer barceloní. I una esplèndida il.lustració de les condicions culturals en què s'ha desenvolupat l'obra del brasiler.

Ja no semblava veritat aquella sentència hegeliana de ser Amèrica el monòleg d'Europa. Gairebé el contrari. No era un INFORME A L'ACADÈMIA. Segurament que volia ser la manifestació de problemes comuns, en casos universals, a l'educació mundial. Ens mostrava la inclusió de Llatinoamèrica en una idea universal sobre l'educació, dels problemes de la gent i la seva educació. No era ja l'horitzó exòtic amb què l'Occident no americà va mirar els assumptes d'aquell Continent durant

*Claudio Lozano Seijas (1946) és professor d'Història de l'Educació a la Universitat de Barcelona. Ha publicat llibres i articles sobre temes de la seva especialitat, l'educació contemporània a Espanya i a Amèrica llatina. Freire, Aníbal Ponce, la Revolució Mexicana, les polítiques lliberals del XIX, la Universitat, han estat alguns dels centres de la seva atenció a la història de l'educació llatinoamericana.

segles. No era Humboldt, o Mutis, a Europa en tornar del seu periple americà. Era, sens dubte, una imatge més de com els modes d'educació s'assagen o s'assajaven al Nou Continent i es reimportaven a Europa, convertits en trames de tradició educacional, de dominació, de pràctiques socials academitzades, institucionalitzades, desvirtuades. L'acte a la Universitat de Barcelona va ser sincer, sens dubte, i caricaturesc. S'ha portat Freire gairebé com Colom va portar un grup d'indis davant dels Reis Catòlics. Fou també, sens dubte, l'expressió d'una mena de realisme màgic pedagògic per aquell demanava sepultura i set claus Gabriel García Márquez a la recepció del Nobel, la seva petició d'oblidar els tics exòtics en estudiar i encarar la realitat i els problemes d'Amèrica Llatina. Macondo i no CASA GRANDE E SENZALA a la Plaça Universitat.

No es van equivocar tampoc aquells il.lustres acadèmics d'altres Facultats i Escoles de la Universitat que van rebre Freire com a representant de la Il.lustració Catòlica Llatinoamericana actual. Fou com acollir Bartolomé de las Casas vint anys després de les seves diatribes contra Ginés de Sepúlveda, com hauria estat imaginar l'abraçada a Clavijero, a Fra Servando Teresa de Mier. L'ahir és avui i l'imperialisme és el nou colonialisme. Però en aquest front antiimperialista, com ara fa 475 anys, hi ha classes i classes. Gairebé vint anys després de Pedagogia de l'oprimit, aquest Freire és un exemple i una excusa. Perquè en ell, en el seu exemple personal, en la seva obra i en l'escolàstica subsegüent, s'hi troben claríssimament les tradicions llatinoamericanes en educació: el procés de l'educació anterior a la presència luso-espanyola, l'educació colonial, els models, l'emergència dels models nacionals de l'educació, la Instrucció Pública i l'Educació Popular, les condicions de recepció del marxisme a Llatinoamèrica, els règims populistes, la reorganització de l'Estat, els models revolucionaris, el feixisme...

En Paulo Freire, en la seva obra educativa i en el pensament que n'ha emergit en contacte amb la realitat llatinoamericana dels últims vint-i-cinc anys, sobre el seu origen i filiació ideològica de cristià americà es desenvolupen una pedagogia missional, una pedagogia de l'exili que contenen tota aquesta tradició. Per això és un educador llatinoamericà, de tot el continent, no només brasiler, tal vegada l'únic pedagog continental des de D. Simon Rodríguez, encara que amb una sort tan diferent...

Fullejant els atles històrics americans se'ns presenten les quasi admonicions que el gran Ricard (1) va fent en la seva obra: la gran llosa del passat colonial sobre la història americana (2). La importància decisiva dels modes de colonització i civilització, també singularment els d'evangelització, d'organització de l'Església a les Índies: A Mèxic, per exemple, no es va fundar cap església mexicana i gairebé tampoc cap de criolla; el que es va fundar, abans de res i sobretot, fou una església espanyola, organitzada d'acord amb el model espanyol, dirigida per espanyols, i on els fidels indígenes feien una mica el paper de cristians de segona categoria, una Església de Patronat, colonial, no nacional, perquè en el segle XVI Mèxic era una colònia, no una nació (3). Tot això en un panorama de llums i ombres, sobre una mirada la majoria de les vegades utòpica, sense preguntar-nos per ara per la legitimitat de trasladar al XVI les nostres preocupacions actuals, en un balanç i una valoració positius, tot i reconèixer que alguns dels aspectes de l'activitat dels missioners, -Ricard parla de Mèxic- ,específicament el sistema de la "tutela" so-

bre els indis i la decisió d'apartar-los del sacerdoci i de la vida religiosa, van tenir per a la història de l'Església i potser també per a la mateixa nació mexicana conseqüències poc favorables. Sobre aquesta actitud i pòsit ideològics inicials, s'estableixen diferències entre la missió del Sud i la del Nord, protestant. L'Església mexicana inicial fou una església de frares, exempts de l'autoritat episcopal, escampats per tot el país i malgrat la seva debilitat institucional i el gran buit d'un clergat indígena complet, fou, hauria pogut ésser, ho és històricament, el nus, el punt de confluència, d'una tradició veritablement americana. Com es pot veure, un punt en la memòria, un lloc -un tòpic- sobre el qual tornar i un altre cop a la recerca de la tradició educativa americana, per exemple.

Borinquen era, efectivament, descoberta a l'arribada dels espanyols, com diuen els de Puerto Rico per parlar del model superficial habitual amb què es tractava el tema del Descobriment. El pes de les tradicions civilitzadores mesoamericanes s'ha conservat viu i tergiversat durant cinc segles. La tradició de resistència, estudiada des d'una història i una antropologia romàntiques i emancipadores, creua la memòria de molts americans, atiada per reivindicacions i mestres nacionalistes. El mode de fer-se Amèrica, l'organització del tors del Cotinent, els modes de producció agregats o substituïts des de finals del Quatre-cents, la forma d'implantació i actuació de frares i sacerdots, de l'Estat, catòlics, continuen vius encara que només folklòricament sobre la realitat llatinoamericana actual. Freire és un mestís ideològic de tot això.

Per on podem començar, per l'exili o la missió? Llatinoamèrica, la seva història occidental, des d'Europa o amb Europa, té aquest doble finestral, per on passen altres històries. Un neoil.lustrat francès, Tvetlan Todorov, mostrà fa poc una mica de la cara del problema: "Cortés comprend relativement bien le monde aztèque qui se découvre a ses yeux, certainement mieux que Moctezuma ne comprend les réalités espagnoles. Et pourtant cettte compréhension supérieure n'empêche pas les conquistadores de détruire la civilisation et la societé mexicaines; bien au contraire, on a l'impression que c'est justement grâce a elle que la destruction devient possible. Il y a là un enchaînement effrayant, oú comprendre conduit a prendre, et prendre a détruire, enchaînement dont a envie de mettre en question le caractère inéluctable. La compréhension ne devrais-elle pas aller de pair avec sympathie? Et même, le désir de prendre de s'enrichir aux dépens d'autri ne devrait-elle pas conduire a vouloir préserver cet autri, source potentielle de richesses? Le paradoxe de la compréhension-qui-tue serait facilment levé si on pouvait observer en même temps, chez ceux qui comprennent, un jugement de valeur entièrement negatif sur l'autre: si la réussite dans la connaissance s'accompagnait d'un refus axiologique" (4).

En cert sentit l'Amèrica de portuguesos i espanyols es configura com un exili, com un territori d'exclusions, d'impossibilitat de pervivència de les tradicions arraconades o perseguides i al mateix temps com una terra on l'anihilació total d'aquestes tradicions es mostra històricament impossible, per diverses raons: la manera d'articular-se sobre la conquesta i l'explotació, tot un programa de missió i civilització; la resistència indígena al procés de dominació i substitució cultural, la conquesta, empresa parcial i a mans privades, la detenció de la qual data dels inicis de l'últim terç del XVI; finalment, perquè és el nostre tema, la manera d'incloure's, en

aquests processos, la institucionalització o el desenvolupament de l'educació, de l'escola, no només de l'escola en castellà o portuguès, sinó de la mateixa possibilitat de l'escola a Amèrica, des d'Amèrica, en condicions interiors de vida dels americans. Tot això configurarà històricament una tradició, una pedagogia de l'exili, un "rapte" d'Amèrica que serà obra ideològica dels crítics de la conquesta, des de Las Casas o els legisladors d'Indies als europeus moderns, krausistes, marxistes, teòlegs de l'alliberament del Tercer Món americà...

Fins i tot s'ha arribat a parlar de la comparança dels processos colonitzadors i del paper o l'efecte de l'educació, de l'organització de l'educació, en ells (5). El "mode d'educació" portuguès al Brasil va consistir en un model de colonització dispers -"la colònia tenia l'aspecte econòmic i demogràfic d'un arxipèlag"-, assentada sobre el latifundi, amb absència de gairebé totes les manifestacions de la vida urbana. Una administració centralista, la religió, la llengua -més el tupí que el portuguès, fins 1727-, les formes de la unitat familiar eren elements de cohesió sobre el que en podríem dir la imposició d'una cultura forània l'organització escolar de la qual era la de la Companyia de Jesús, molt restringida la seva implantació sobre el descomunal mapa brasiler, desconjuntat i vast durant el període colonial. És un "model" sense Universitats, on la impremta arriba tard, cap a 1808, gairebé tres segles després que ho fes a Mèxic, per exemple (6), cosa que, afegida al procés polític de l'emancipació i la independència i a la diferència de la llengua, ha originat una tradició diferent. La presència colonial espanyola va significar una organització educativa de cara a la aculturació de les zones sota el seu domini. Parlar d'organització porta a confusió, ja que aquesta possible organització va ser fruit del xoc amb la realitat, de l'obra de l'Església, de l'Església missional i de la tridentina -no de la bona i de la dolenta, la pro-americana i la pro-conqueridors-, els models d'assentament i explotació, la pugna ideològica al voltant de la lluita per la justícia en el procés de colonització, la manera d'organitzar-se l'Estat i l'Església. Tenia raó Mariátegui en afirmar el pes de l'època colonial en la història dels països hispanollatinoamericans. Aquests 300 anys de presència jurídico-econòmico-cultural de portuguesos i espanyols a Amèrica van girar definitivament la història i n'impossibilitaren l'oblit. Per això, en èpoques de crisi aguda, es tomba la vista a la pròpia tradició, la que es té, la propera i la llunyana, i es cerquen, si no solucions a problemes coetanis, sí lliçons en la història que en moltes ocasions sanciona un pensament neocolonitza,t però també maneres de dir pròpies, emancipadores.

A l'educació llatinoamericana, la pedagogia de l'exili és una tradició primerenca, perquè es perd amb la conquesta, o com a mínim queda sotmesa, l'educació pre-hispànica. Per part de la població americana, la Indioamèrica de què parlen alguns antropòlegs, la conquesta no els va abastar, no els arribà, no els va fer desaparèixer; però els va convertir en exiliats en la pròpia terra, amb els seus problemes i existència a part. No voldríem entrar en consideracions acadèmiques apressades tipus Toynbee o en clares rucades tipus Spengler. El que volem dir és que la realitat americana era tan vasta que a una empresa com l'espanyola, dèbil estructuralment i sotmesa a debat intern en l'aspecte ideològic, no només no va enterrar la cultura, les cultures americanes anteriors, sinó que durant l'etapa colonial, va viure-hi i hi lluità en contra seu, que perviuen i

s'articulen com a utopies retrospectives (7). La història de pobles vençuts, insurgents molt d'ells -com a prova, la cronologia política dels Virregnats-, ens mostra una cara a vegades desconeguda i s'articula, fins als nostres dies, com una tradició d'emancipació, pròpia, americana: per damunt de l'ahistoricisme, el reaccionarisme ol'anacronisme que revelin peticions com les d'algunes organitzacions i moviments indis quan enuncien la tornada a modes de reciprocitat i redistribució a l'organització de la vida de les seves comunitats i pobles, per tot Amèrica, ens interessa prendre nota d'aquesta pervivència, que salva tota consideració de tipus històric i s'articula com a ideologia, això és com a consciència o falsa consciència, d'un programa d'emancipació i independència polítiques. I aquesta supervivència, la petició de la qual s'expressa en alguns cronistes d'Índies o en autors com Garcilaso i especialment Felipe Guzmán Poma de Ayala i es reflecteix en els aixecaments de Tupac Amaru, arriba fins a l'època contemporània i s'encarna en les lluites per part del proletariat agrícola, peonal, indiparcera -amb perdó-, tot integrant-se en processos revolucionaris, la major expressió de les quals seria la Revolució Mexicana, 1910-1940, però no l'única ni l'última.

Repeteixo: tot això al marge a vegades d'interpretacions fiables de la història. Aquesta és una línia ideològica d'innegable virtualitat, que ha portat a recepcions pròpies, modernes i compromeses, del pensament occidental a Amèrica Llatina. Pensem en José Carlos Mariátegui, la seva concepció marxista de la història del Perú i la mirada dirigida cap a la població indígena, majoritària a grans zones d'Amèrica. Així, en una situació que no és la de Pizarro ni la de Cortés, efectivament, però que descobreix indis com els que va descobrir Cortés, algunes vegades la temptació és tornar a allò que va destruir Cortés, baldament tornar ideològicament, quasi imaginàriament al començament d'aquest procés. El que no és tradició és còpia. De la selecció de la tradició se n'aparta allò que és colonial espanyol i portuguès. Però és una operació impossible perquè d'aquesta tradició colonial en forma part alhora la pedagogia missional, font en molts casos de la pedagogia freiriana:

Deia el senyor Américo Castro que, en el procés d'implantació dels espanyols a América, l'Església, alguns regulars i els seus ordes, van intentar d'establir una teocràcia a les Índies; això és, la supremacia i la constatació de l'autoritat religiosa per damunt de les pressions i les necessitats de comanadors, conqueridors, pobladors. En realitat, és una temàtica per unir a la de l'evolució de la idea imperial de Carles V, a la consideració del paper que l'emperador atribuïa a Amèrica en el seu designi de cristianitat. El Continent americà es presentava així a la consideració d'alguns religiosos com la terra de l'acompliment de les grans promeses, gairebé com un Continent somniat abans que colonitzat i conquerit. En realitat, amb aquelles afirmacions, Castro posava de relleu la importància del debat sobre la realitat i el futur d'Amèrica que hi va haver durant tot el procés de la conquesta -parlem poc del Carib, ja destruït, fonamentalment de Mèxic, menys del Perú- i que té a veure amb el que Hanke anomena la lluita per la justícia a l'Amèrica espanyola.

D'això ve que s'hagi pogut parlar de la dualitat del procés espiritual a Amèrica; missió i civilització (8). El fet missional és un procés que a vegades té noms i dates, i és també una mentalitat que perviu. El fet missional és el primer a vessar dels religiosos i a escampar-se damunt de les

terres americanes, les primeres experiències del fet religiós autòcton, l'aprenentatge de les llengües indígenes, comprendre, des d'una mentalitat i una formació aparentment tan allunyades, un món i una gent nous, joves, com nens a vegades, diran extasiats alguns frares. És aquesta església de regulars que porta la impremta a Mèxic i el Perú, que escriur i imprimeix quartilles i catecismes, que es planteja el futur de tot allò i acaba transportada per la nova missió, per la immensitat de la seva acció, de la importància d'Amèrica per al futur del cristianisme i de fundar un nou cristianisme, enfront d'una Europa i una Església cristiana escindida o escindint-se. El fet missional és el desembarcament d'una Església no organitzada encara a Amèrica que passa, d'una situació d'assimilar culturalment el que veu amb el que ha deixat enrere, a observar amb ulls nous tot el que és nou, diferent, hi ho assaja -amb escassíssims mitjans i fent barbaritats- tot: ensenyar als indis la doctrina cristiana o instruir-los i educar-los?; col.legis per a tots o per als fills de principals?; que els indis aprenguin el castellà o els religiosos les llengües naturals?; formació d'un clergat indígena?; col.legis interclassistes i interracials?... Llavors, el fet missional es refondrà o es refundarà: davant el definitiu assentament dels europeus a Amèrica, el desenvolupament del capitalisme, les tensions entre Ordes i Congregacions, les directrius de Trento per a l'Església americana, la nova geopolítica, l'església missional se situarà de nou, anant al Nord, al Sud o a l'Altiplà com a excrescència i testimoni ideològic de formacions religioses fermament assentades en el règim de la propietat colonial.

La institucionalització del sistema educatiu, al marge d'aquest model, significarà implantar sobre el mapa americà una xarxa institucional igualment a mans de particulars religiosos majoritària, coronada per Col.legis i Universitats, al compàs del desplegament de l'Estat a les Indies i que participat ideològicament de les restes i la pervivència del debat missional dels pròdroms de la conquesta. Steger parlarà d'Universitat-Hisenda i Universitat-Reducció per il.lustrar aquesta marxa (9). No és fàcil decidir en què consisteix l'educació colonial durant els tres segles de colònia: ni podem concloure amb les paraules de Memmi: "la majoria dels fills dels colonitzats són al carrer. I aquells que tenen la immensa sort de ser admesos en una escola no en sortiran nacionalment més ben parats: la memòria que se'ls forja no és certament la del seu propi poble..." (10) ni ens val el gran Fanon dels Condemnats de la terra: "L'élite europea es va dedicar a fabricar una élite indígena; es van seleccionar adolescents, se'ls van marcar al front, amb ferro roent, els principis de la cultura occidental, se'ls van introduir a la boca mordasses sonores, grans paraules pastoses que s'enganxaven a les dents; després d'una breu estada a la metròpoli se'ls retornava al seu país, falsificats. Aquestes mentides vivents no tenien ja res a dir als seus germans; eren un ressò; des de París, Londres, Amsterdam nosaltres llençàvem paraules: Partenó! Fraternitat! i en algun lloc, a l'Àfrica, a l'Àsia (a Amèrica Llatina), uns altres llavis s'obrien: ...tenó! ...nitat!" (11), perquè no ens referim en aquest moment als processos de descolonització del segle XX sinó al desenvolupament d'un model colonial, que per un costat és civilitzador, porta o importa patrons superiors -o diferents- de modes d'educació, això és, és anorreador de la diferència, i per l'altre atén la identitat, el fet aborigen, l'indígena, l'autòcton respectant-lo íntegrament, com a marginal, o integrant-lo en un altre discurs de salvació.

En la conquesta espanyola es produeixen aquests efectes de l'exili i l'atenció de la missió, però ja en un discurs diferent del de l'Amèrica d'abans del 1492, si és que pot parlar-se així. Formen part de la història i la tradició americanes de manera indissoluble, cosa que ja va veure amb clarividència el gran Mariátegui: "A Cajamarca, el verb de la conquesta fou el pare Valverde. L'execució d'Atahualpa, encara que obeís només al rudimentari maquiavelisme de Pizarro, es va vestir de raons religioses. Virtualment, sembla com la primera condemna de la Inquisició al Perú (...). Durant el coloniatge, malgrat la Inquisició i la Contrareforma, l'obra civilitzadora és, majoritàriament, religiosa i eclesiàstica. Els elements d'educació i de cultura es concentraven exclusivament a mans de l'Església. Els frares van contribuir a l'organització regentada pel Virreri no només amb l'evangelització dels infidels i la persecució de les heretgies, sinó també amb l'ensenyament d'arts i oficis i l'establiment de cultius i obradors (...) Amb els seus dogmes i ritus van importar llavors, sarments, animals domèstics i eines. Van estudiar els costums dels naturals, van recollir tradicions, ens fan arribar els primers materials de la seva històrica. Jesuïtes i Dominics, en una clara capacitat d'adaptació i assimilació que caracteritza sobretot els jesuïtes, van captar no pocs secrets de la història i l'esperit indígenes..." (12).

De manera que l'educació colonial a Amèrica és aquest procés en què s'instaura, amb tots els descosits que es vulguin, un sistema d'aculturació, alfabetització, control i alhora innombrables punts de fuga, instaurats i a mans dels mateixos, de l'Unic i el Mateix, que es legitimen mitjançant un procés ideològic des de l'inici de la conquesta. És la tradició de l'exili i la missió en marxa de l'educació a l'Amèrica Espanyola i Portuguesa. A partir d'aquí podem posar noms: Las Casas, l'educació com a conquesta espiritual, Vasco de Quiroga, el barroc americà, les reduccions guaranís, els hospitals-pobles, Sor Juana Inés de la Cruz, la il.lustració... Per posar un exemple, és la història, la tendència que duu a considerar que l'expulsió dels Jesuïtes d'Amèrica al 1767 és un desastre educatiu i cultural per als interessos i el futur dels americans i, en últim terme, un gest de política centralista, imperial... Quan s'arriba aquí, en aquest punt d'explicació, tan habitual en l'americanisme, s'ha tancat el cercle d'explicació, el muntatge ideològic. A partir d'ara, la història pot explicar-se de qualsevol forma, fins i tot faltant a la veritat. Perquè del que parlàvem ja és d'una expulsió del paradís, establim una escatologia, gairebé una parusia, la de la història d'Amèrica i la seva impossibilitat.

D'aquí que parléssim abans que Amèrica ha estat un continent somniat abans que conquerit o colonitzat, o desenvolupat políticament i econòmica. La il.lustració, els processos d'independència i despòtics posteriors no signifiquen sinó l'articulació estructural de cara al futur de les mancances de la colònia: l'educació té altres lectures en el desenvolupament històric d'Amèrica Llatina que la que ens ha ensenyat l'economia de l'educació dels anys setanta passats: l'indicador EDUCACIÓ té a Amèrica una lectura subvertida. Els models colonials i neocolonials o "aportuguesats" i la presència de nombrosos "primitius" (13) a l'Amèrica actual proporcionen perfils diferents d'aquell indicador genèric. A Amèrica Llatina pugnen tradicions molt diferents en el fet educatiu i sobre l'onada colonial i de mestissatge-aculturació no s'han implantat únicament models educacionals europeus i usa-americans. Hi ha un importantíssim

corrent d'educació popular que s'erigeix com a discurs d'identitat i resistència enfront dels models d'Instrucció Pública del segle XIX i convergirà o no amb les proclames educatives de 1880, 1917, la dècada 1963-1973.

L'educació per mitjà de l'escola es constituí a Amèrica Llatina en considerar necessària l'homogeneïtat cultural, ideològica, de la població. Fou el "serrell" educacional de la disjunció CIVILITZACIÓ o BARBÀRIE: el mètode, armar sistemes nacionals d'Instrucció Pública, amb modalitats diverses: dirigits únicament a l'oligarquia, l'alta burgesia i els sectors mitjans, amb exclusió de la gran massa de la població: és el cas de Centramèrica i del Carib.

Països com Xile, l'Argentina o l'Uruguai van oferir sistemes constituïts per xarxes internes d'escolarització, que reproduïen en el seu si les desigualtats, cosa típica de l'adaptació d'aquests motlles educatius liberals.

En altres àmbits, Mèxic fonamentalment, però també segons les èpoques El Perú i El Paraguai, s'hi presentà la circumstància històrica de la qüestió indígena, de manera que posava al descobert la futilitat i el ridícul de sistemes educatius pensats per "aconseguir la nacionalitat" i que deixaven fora la columna vertebral demogràfica, la major part del respectiu país. Fou a Mèxic i en els anys del comandament de Lázaro Cárdenas quan hi hagué major atenció a la qüestió educativa indígena...

El Brasil és tota Amèrica, tot un Continent, tota la història i tots els problemes. Blancs i negres, catòlics i candumbé, immensos territoris d'indígenes primitius, jesuïtes i pombalins, el litoral i la selva, la pobresa nua i la riquesa més sofisticada. D'aquí naixerà Freire, del gresol del molt que és Amèrica Llatina. "El Brasil, com una colònia sotmesa al més estricte monopoli, va créixer aïllat del món, malvivint amb un Portugal pobre i retrògrad, tan retrògrad que prohibia expressament qualsevol instal.lació tipogràfica. Tan obscurantista era que no va permetre la creació d'un sistema popular d'ensenyament al Brasil, i menys encara, d'escoles superiors, mentre que Espanya mantenia a la vora de dues desenes d'universitats a les seves colònies. Així, el Brasil emergeix a la Independència sense cap universitat, amb la població analfabeta i les classes dominants també illetrades. Enfront dels 150 mil graduats per les universitats hispanoamericanes durant el període colonial, el Brasil va comptar prop de 2500 graduats a Coïmbra. En el moment de la Independència, el país devia tenir uns pocs centenars de compatriotes nadius amb formació universitària, als quals hauríem d'afegir alguns milers de fàmuls lletrats expulsats de Portugal amb la cort. Foren aquests pocs doctors graduats a Coïmbra i sobretot els cortesans que van quedar-se al país, els qui es van enfrontar amb la tasca d'institucionalitzar-lo com a nació autònoma, de crear sistemes d'ensenyament primari, mitjà i superior i de promoure la creativitat cultural erudita" (14).

La pervivència d'exili i missió és explicada en el procés de la història contemporània hispano-llatino-americana. La pugna liberal-conservadora, la dependència, el mode d'arrelament de l'Estat, els modes d'educació:

Per assentar l'origen de la metàfora és inexcusable parlar de Bolívar i Simón Rodríguez, els camins del futur educatiu. Bolívar que parla de Poder Moral i de la instrucció dels ciutadans de l'Amèrica, de l'al.locució al Congrés d'Angostura i de les missives a Bentham o Lancaster (15). Rodríguez és el Robinson educatiu d'Amèrica, algú que considera ne-

fast, per poc educatiu, el sistema mutu i es preocupa d'una llei d'educació comuna per a tots els americans, a qui parla (16). Davant la disjuntiva de fer la política de l'educació, Bolívar apel.larà a la Instrucció Pública, la Il.lustració i la seva extensió, que l'Estat jugui el paper de dispensador de llums i auxilis. Rodríguez tindrà present, a més, l'Amèrica que no llegeix i la que per molt temps no tindrà escoles, els "cholitos", els artesans, el comú. Gairebé 150 anys després, a Amèrica Llatina, i malgrat el propòsit de proporcionar ensenyament, assignar recursos, incorporar noves metodologies, alfabetitzar, construir escoles, etc..., l'educació no ha constituït ni constitueix un instrument i menys una via de desenvolupament. Amèrica ha de construir, si li ho deixen fer, la seva pròpia tradició: de mancances, del propi passat, inclòs el colonial, ha anat teixint la seva història educativa, de la qual Freire és el nus i la metàfora; de la doble tradició de l'educació escolar i l'educació popular ha viscut l'edat contemporània a Amèrica.

De manera que el context, la tradició d'exili, de Freire, és la de la història educativa d'Amèrica Llatina: el vol sense niar de les èpoques en què l'educació es va viure com un progrés, del moment -ja en el segle XX- de parlar i importar educació com a desenvolupament. De l'intent de planificacions que manegen l'educació, el concepte d'educació com una idea genèrica, universal, que produeix béns i dividends (17). Aquestes èpoques es corresponen amb el desenvolupament i la implantació de l'Estat oligàrquic lliberal, el positivisme, el krausisme, fins a començaments del segle XX; el fracàs i l'aturada dels anys 30, amb l'inici del cicle de cops militars inaugurat per Uriburu a l'Argentina; l'intent, des de 1945, d'un model des de fora, de la tendència a l'eixamplament i fins i tot a certa democratització, conseqüència de les crítiques a l'oligarquització de l'educació a l'Occident vencedor a la II Gran Guerra. Aquest és el moment -des de la Instrucció Pública- de Paulo Freire: la possibilitat de renovació i la crítica dels radicals dels anys 60...

La tradició de missió són els cicles d'educació popular des de finals del XIX, la Revolució Mexicana, els populismes dels anys 20 i 30. Puiggròs (18) ha fixat provisionalment una genealogia discutible però no equivocada : pedagogia nacionalista popular (PRN mexicà, irigoienisme, aprisme, sandinisme, Albizu Campos a Costa Rica); pedagogia socialista ortodoxa (Julio A. Mella, Bassols-PNR mexicà-PC Mèxic, Farabundo Martí, Mármol al Salvador); pedagogia socialista positivista-evolucionista (Aníbal Ponce, V. Lombardo Toledano); pedagogia socialista nacional (Mariátegui, PNR i PC mexicans, cardenisme, experiència de Warisata a Bolívia) amb aquest desenvolupament fins als nostres dies:

1918: discurs de la Reforma Universitària de Córdoba.

1916/34: configuració dels discursos nacionalistes populars.

1935/1955: discursos pedagògics nacionals populars, estatals i de moviments democràtics. Cardenisme, peronisme, varguisme, Gaitán (Colòmbia), Aguirre Cerda a Xile, Arbenz (Guatemala)...

1959: reforma educativa cubana.

1961: configuració del discurs de la "pedagogia de l'alliberament".

1968/1975: discursos pedagògics "popular-democràtics" amb incidència de la "pedagogia de l'alliberament" i l'obra de la revolució Cubana. Revolució Peruana, Unitat Popular Xilena, Tercer Govern Peronista, Torres a Bolívia, Front Ampli a l'Uruguai.

1980: Reforma educativa Nicaragüenca.

1976/1983: lluites contra dictadures militars. Intents de desenvolupament teòric des de la "pedagogia de l'alliberament"...

Aquesta cronologia és discutible en primer lloc pel suport teòric, que es revela a la nomenclatura, i el pintoresquisme d'algunes denominacions. Ho és, així mateix, per determinades inclusions, com el peronisme o l'anomenada Revolució Peruana, sense especificar-les cronològicament. Creiem que fins a cert punt es comet una injustícia no incloent-hi aspectes de la política de la Democràcia Cristiana a Xile anteriors a 1970...(19).

Aquest és, doncs, l'encreuament en què es mou l'obra de Freire. Per un costat l'evolució de les polítiques d'Instrucció Pública, que arriben amb èxit a una mínima part de la població americana. Per l'altre, Les Amèriques dels anys 60/70: el Brasil de Goulart, el Xile de Frei/Allende, l'impacte de la revolució cubana, les lluites de les Esglésies a Amèrica Llatina, la militarització, els projectes autoritaris... i les tradicions de lluita.

Freire és brasiler, la seva actuació és al Brasil, però integrada ja en una òrbita llatinoamericana com desmostren els seus exilis, l'extensió i imitació de la seva obra, la conversió del seu pensament i missatge pedagògic en un discurs únic, quasi totalitzador, la seva tornada a l'Àfrica gairebé és com un missioner que torna als orígens del Brasil, a evangelitzar en pedagògic i en português, la gestació d'una escolàstica freiriana, quasi de l'escolàstica freiriana, el Freire exemple i ciutadà del món des del seu lloc de consultor d'organismes internacionals no governamentals, l'erecció del model, de la tradició, gairebé del patró, i les apropiacions, indegudes o no, de la tasca i del pensar freirians. Aquestes són anotacions sobre el context cultural de Freire -reflectit històricament en la cronologia esmentada- i el context i trama teixits al voltant d'ell. La coetaneïtat de les accions impedeix segurament un tractament crític definitiu, però no ens eximeix d'un intent d'interpretació.

L'èpica del fet freirià remet a la situació del Brasil a finals dels anys 50 i primers dels 70. Darcy Ribeiro -per fer només una breu citació- parlava de com "la incapacitat del sistema per assegurar-li qualsevol participació en les formes modernes d'existència compel.leix aquestes masses marginalitzades a reinventar la vida urbana a partir de la seva misèria i ignorància, creant modes de ser i de sobreviure que semblen aberrants als privilegiats. És així que les seves solucions originals i eficaces per a l'habitatge, la cura de la salut, l'educació, etc., són vistes com si fossin problemes: l'eradicació de "favelas", la prohibició del curanderisme, la superació de la vulgaritat (sic). Ningú no assenyala, malgrat tot, solucions alternatives de patró més alt que siguin viables per substituir per a milions de marginats les seves solucions arquitectòniques, mèdiques, culturals i econòmiques. Res millor que aquest fracàs del saber acadèmic en la provisió de solucions adequades per als problemes populars, per demostrar la incapacitat del sistema de creació de formes de participació en la riquesa, en el poder i en la cultura" (20). El cop militar de 1964, els exilis americans de Freire, la conjuntura històrica llatinoamericana converteixen el que va ser una actitud política des de 1947 en una metodologia -una psicopedagogia d'adults, si se'n vol dir així- una teoria de l'educació permanent i una doctrina revolucionària d'alliberament, enllaçades entre si. En aquest procés hi ha un moment, en què les paraules gairebé se les

emporta el vent, de Freire en què es gesta un discurs, una interpretació global de la realitat americana i la seva transformació. Segurament el centre ideològic en la formalització -si és que es pot parlar així de Freire- d'aquesta proposta és *Pedagogia del Oprimido* (1970), en mencionar les exigències de la lluita per a l'alliberament, la necessitat d'organització en aquesta lluita i l'emergència del lideratge revolucionari com a conductor i mirall del procés (21). En aquest moment les crítiques a l'educació bancària es revelen vives en la concepció freiriana i la vocació de domini que havia denunciat en la pedagogia tradicional es reintrodueix en el seu propi discurs sota la forma del lideratge revolucionari, el control revolucionari, la "necessitat de càstig", etc... Som davant d'un missatge formalment i ideològica redemptor, universalitzant, únic. Ens trobem a les portes d'una nova església que, efectivament, s'estendrà vertiginosament per Amèrica Llatina i trobarà lligams històrics i ideològics amb la pedagogia missional de la Conquesta i la Colònia. Segurament que no és casual que Freire sigui un brasiler blanc i catòlic.

Carnoy té probablement tota la raó del món en afirmar que en situacions com la llatinoamericana dels anys 70 el model freirià és antiimperialista i emancipador: "...la nova educació haurà de (...) tenir per missió la creació o consolidació d'una societat no jeràrquica (...) És evident que l'educació hauria de fer un paper decisiu en la formació d'aquesta societat, ja que qualsevol transformació demana modificar el mode d'entendre la gent el contracte social (...) La transmissió del coneixement en una societat no jeràrquica seria molt diferent de l'estructura ensenyament-aprenentatge de l'escola actual. En lloc d'abstreure la realitat per formar un coneixement a part del context on es comunica, l'ensenyament i l'aprenentatge tactaran la realitat de mestres i alumnes. El mètode de lectura Paulo Freire és un exemple d'aprenentatge dins del context de la realitat (...) La lectura és confirmació de la condició de l'individu i camí cap a la conscienciació i l'acció" (22).

En les situacions coetànies d'Amèrica Llatina la prèdica sostinguda per l'acció de Paulo Freire -amb l'exemple polític de la revolució cubana- s'ha convertit mitjançant un debat molt viu i davant de fracassos d'experiències polítiques, si es vol lleugerament democràtiques, en una tradició político-pedagògica, que es confon ideològicament, majoritàriament, amb el catolicisme compromès llatinoamericà. En efecte l'Església Catòlica, enfront d'altres esglésies i la seva disputa del Nou Món, enfront de les tradicions fracassades, no desenvolupades o desestabilitzades de l'Estat, davant de la no-realització de la utopia indigenista i el fracàs de les idees educatives desplegades al llarg de la història contemporània americana, singularment el rebuig del fet usa-americà, juntament amb les altres polítiques d'aplastament polític del marxisme i el bloqueig i quarentena del model cubà, aquesta església catòlica vertebra o sostè la tradició de lluita i emancipació llatinoamericanes. Ja no és la suma d'esglésies nacionals, jeràrquiques. Sense deixar de ser-ho és una església popular, desconjuntada i estesa per accions de missió a tot el Continent. És, sens dubte, el motlle o el perfil del motlle que s'uneix a la pedagogia de Paulo Freire, s'hi apropa, la reinventa o imita, desfigurant-la o donant-hi suport popular i credibilitat.

És un procés de quasi quaranta anys de modernització de la pedagogia de missió catòlica a Amèrica Llatina. Són els fillets teològics d'aquells

clergues de trabuc i aquella església que, com en el cas de Mèxic, va lluitar per no perdre la propietat de la terra del país sobre el qual exercia la pastoral. L'Església, que replegada per liberals i reformes de la propietat, agafa aire amb els Porfirio Díaz o els Garcií Moreno de torn, resisteix i ataca amb la Revolució -els cristeros- i es renova en els més joves cap als anys del Vaticà II i Medellín. Són una utopia dependent, perquè, com Furter diu probablement amb raó: "... quins grups van presentar aquests projectes (utòpics) i de quins auditors disposaven per obtenir l'ajuda necessària? En uns altres termes: es van portar com a utopistes (llençant les seves aspiracions sobre el cos social) o bé com a utòpics (que formulaven les aspiracions d'una o diverses categories socials)? (...) Aquestes utopies van néixer d'una confrontació amb la realitat d'aquests països o bé, malgrat les bones intencions, no van ser altra cosa que subproductes d'utopies nascudes en les respectives metròpolis? En aquest cas les formidables exaltacions que a vegades van provocar, seguides d'inexorables moments de depressió, no es devien a la distància que separa el pensament utòpic del real, sinó més aviat perquè les utopies llatinoamericanes han estat també formes de la dependència cultural" (23).

Ens troben davant de la re-creació d'un model. En un doble sentit, el de l'esforç de l'obra de Freire sobre els seus ancestres pedagògics i el de l'extensió d'aquest model a tota Amèrica a l'esquena de l'Església , extensió a la qual Freire no ha estat foraster en universalitzar i tancar el seu discurs i amb la prèdica de la bona nova: una pedagogia de la paraula, de l'opuscle, de les taules rodones i les trobades amb els educadors... Aquesta missió es torna civilització i dibuixa altres exilis: el del discurs freirià mateix i la seva escolàstica subsegüent.

Pot parlar-se, efectivament, d'escolàstica freiriana en el sentit de les apropiacions indegudes, prendre el nom de Freire en va, legitimar programacions o intervencions educatives sota l'etiquetatge del seu mètode, despullant-lo del seu entorn i de la seva finalitat, propiciant pretesament amb el seu nom programes de dominació: només caldria recordar l'educació d'adults a Espanya durant anys i encara avui, etc... També és just afegir-hi que la mateixa circularitat del discurs freirià, aquest convertirse en un Tot estructurat, globalitzador o universalitzant, ha fet sorgir la fidelitat, la còpia de les actituds i models, convertits així en caricatura, gairebé en un credo pedagògic.

Hi ha, però, un corrent o corrents de pensament, d'intents de rescatar un discurs humanista de base cristiana i personalista -encara que no només això- que ha afegit Freire a la seva cort dels miracles o al seu santoral. És cert que aquesta escolàstica freiriana propicia la manipulació i que la condició de cristià compromès de Freire sembla legitimar aquesta inclusió. Dubtem, però, que no es tracti, una vegada més, de l'alienació d'un pensament i una acció nascuts en unes altres circumstàncies i per a unes altres finalitats. En aquest corrent escolàstic, o neoescolàstic-cristià -que es teixeix, repetim, no en el sentit literal de renovació de la tradicional filosofia catòlica, sinó en la direcció d'una nova il.lustració cristiana, en relació i acceptació fins i tot de pensadors i tendències tradicionalment negats per l'Església i de cara a un futur cristià més compromès en les lluites per la justícia, singularment, però no només, en els països llatinoamericans o en els del Tercer Món -es trafica amb autors, qüestions i conceptes com "nou enfocament holista: l'humanisme del personalisme socialista", es

convida els marxistes a reconèixer la seva "debilitat" filosòfica: per contra, els nous cristians han d'entonar la palinòdia sobre la "debilitat" sociològica del cristianisme tradicional, es parla de cristians per al socialisme, no es parla de classes socials ni de lluita de classes sinó de "poble", es convida a l'anàlisi dels diferents blocs ideològics i geogràfics del marxisme actual i del cristianisme revolucionari, fonamentalment des de l'origen del "pluralisme marxista" i de la teologia de l'alliberament dels nostres dies...

Per a aquesta ideologia neocristiana, en realitat, hi ha la possibilitat que, en certa manera, el món continuï essent una cristianitat i la teologia -i el seu correlatiu, la pedagogia- de l'alliberament sigui, en part, un rearmament cristià en societats terra de missió, en cert sentit -que mai no s'enuncia- una nova evangelització. Des de fora pot entendre's com l'intent de restauració de la cultura del llibre cristiana redimida per successius processos de secularització. I segons com es miri, un veritable obstacle per armar polítiques seculars, d'esquerres.

Així, des de la posició que l'oposició fonamental al món injust de les masses populars creients constitueix una motivació evident per a la unitat d'acció dels cristians amb el conjunt de les masses populars, es duu a terme una veritable *translatio* de la ciutat de Déu al nostre segle i als nostres dies, a la recerca d'una teologia de la història, en el carreteig de la qual hi caben des de Sant Pau, durament criticat i omnipresent, fins a Mounier, Boff, Kung, Girardi, Cardenal, Garaudy... Paulo Freire, refent, rebuscant i reinterpretant la història de l'educació fins a connectar amb una teologia i escatologia de la història contemporània i la seva transformació. José Bergamín ho va dir magistralment en una ocasió: "Jo, amb el Partit Comunista, vaig fins a la mort, però ni una passa més enllà". Freire ha estat incorporat a aquest santoral, i com a això se l'utilitza. És també part del seu context cultural.

Perquè, efectivament: es pot parlar del freirisme inicial gairebé com d'una utopia retrospectiva? Amb un Freire viu, afortunadament, que torna al seu país, a Amèrica Llatina, després d'oficiar de funcionari internacional de l'educació? Amb un Freire que sembla no tenir res a afegir al que ja s'ha dit, oficiant de guru de la seva pròpia ortodòxia, sempre negada per ell? Sembla massa dur afirmar això, i en tot cas inexacte. Perquè a Amèrica Llatina, davant de la planificació neoconservadora imposada per les Crisis de l'Energia, la Crisi de l'Atur, l'Era de l'Infortuni, l'Economia de la Reconciliació (24), continuem assistint a molts dels problemes estructurals i de democràcia i estabilitat política dels anys del jove Freire: els sistemes educatius no han arribat a cobrir les necessitats bàsiques de la població. El creixement demogràfic, les bosses de marginació i pobresa i el Deute posen en situació desesperada les polítiques socials. Aparentment fracassada la línia de seguiment de l'educació com a desenvolupament, la noció de dependència com a explicació històrica del subdesenvolupament en els països perifèrics pot arribar a fer el disseny de models polítics, econòmics i culturals propis, condicionant i acompanyant una teoria i una pràctica educatives d'estil molt diferent del generat per l'adopció d'un model de desenvolupament "cap enfora". Llatinoamèrica no pot tornar a l'encreuament de Bolívar i Simón Rodríguez, no pot desarticular els seus sistemes d'Instrucció Pública ni permetre políticament l'expropiació d'aquests sistemes amb referència als contingents de la seva població. Ha de fer confluir la seva riquíssima tradició d'educació popular, fer valer i

actuar l'esforç realitzat durant gairebé trenta anys. En aquest moment, que presenciem l'intent de planificacions estereotipades i socialment reaccionàries, calcades de polítiques internacionals importades des de mitjans dels 60, la tradició d'originalitat i alliberament de Freire pot, renovada, continuar esperonant: tenim l'exemple de Nicaragua, de la reescriptura de l'exemple freirià inicial.

En aquest sentit, la recepció de Paulo Freire per la Universitat de Barcelona fou una bona il.lustració del context, els equívocs i les mistificacions d'un exemple. Allí hi havia marxistes, socialdemòcrates, congregacionistes i liberals presidint l'acte. Hi havia molts mestres que Freire havia emocionat amb una xerrada-conferència el dia abans. Hi havia molt tafaner. Per això, segur, el vell Freire, oficiant de Tata Paulo, va prometre ser bo: va recordar els seus, va parlar als joves. Hi havia molt capellà i molta monja, molt ex-capellà i molta ex-monja. Allí surava Fra Betto parlant amb Fidel i Monsenyor Obando oficiant d'adalil de la pau, en una Nicaragua, tan a prop, tan lluny, de la Revolució.

Només hi faltava Freire, probablement.

Notes

(1) R. RICARD: *La conquista Espiritual de México...* México, 1986, 1a. ed. a FCE.

(2) Vid. J.C. MARIÁTEGUI. *Siete Ensanyos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Crítica, 1976. Esp. p. 87/88, a "El proceso de la Instrucción Pública".

(3) R. RICARD: "*La evangelización en México en el Siglo XVI*" a Revista de Indias (Madrid), 1944, núm.15, p. 24.

(4) T. TODOROV: *La Conquête de l'Amèrique. La Question de l'Autre*. París, Seuil, 1982, p. 133, Cfr. la tesi de Violeta NÚÑEZ: *La Educación y el Exilio. Universitat de Barcelona*, inèdita, espec. pp. 35ss. i pel que fa a Freire, 102 ss.

(5) La llista de contribuents a aquest "calaix" historiogràfic és, en tot cas, excessiva: Milcíades PEÑA: *Antes de Mayo. Formas sociales del trasplante Español al Nuevo Mundo*. Bs. Aires, Ediciones Fichas, 1970, espec. pp. 41ss. i Margarita del OLMO PINTADO: "Estudio Comparativo de dos instituciones coloniales: las Reservas de América del Norte i Las Reducciones de la América Hispánica", en *Revista de Indias*, 1985, núm. 176, pp. 449-470.

(6) G. WEINBERG: *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. Bs. Aires. Kapelusz, 1984, pp. 68 ss.

(7) J. CONTRERAS: "Una utopía retrospectiva: la utopía andina", en VVAA.: *Lo Utópico y la Utopía*, Barcelona, Integral, 1984, pp. 139-148.

(8) Vid. Pedro BORGES MORÁN: *Misión y Civilización*. Madrid, Alhambra, 1987.

(9) H.A. STEGER: *Las Universidades en el Desarrollo Social de la América Latina*. México, FCE, 1974.

(10) A. MEMMI: *Retrato del Colonizado*. Madrid, Edicusa, 1974, p. 168.

(11) Vid. V. NÚÑEZ, op. cit. nota 4, pp. 19.

(12) J. C. MARIÁTEGUI, op. cit.

(13) Leonardo CARVAJAL SANTANA: Problemas e Hipótesis sobre la Educación Indígena Prehispánica en Venezuela. Resumit a *Cuadernos de Educación*, (Caracas) 1984, núm. 111, monogràfic.

(14) Darcy RIBEIRO: *Los Brasileños, Teoría del Brasil*. México, Siglo XXI, 1975, p. 170.
(15) *Obras Completas de Bolívar*. La Habana, Lex, 1950, 3 volums.
(16) *Escritos de Simón Rodríguez*. Edició de Pedro Grases. Pròl. de A. Uslar Pietri. Caracas, 1954, 2 vols. Viv. C. LOZANO: "La neocolonización educativa de Latinoamérica (1810-1924)", a *Perspectivas Pedagógicas* (Barcelona), XII, 1980, núm. 45/46, pp. 69-78 i Teresa CAÑEDO-ARGUELLES FABREGA: "La Educación como instrumento de emancipación cultural", a Demetrio RAMOS (Ed.): América Contemporánea, vol. XII de *Gran Historia Universal*, Madrid, Nájera, 1987, pp. 239-245.
(17) Adriana PUIGGRÒS: *Imperialismo y Educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1980, pp. 225 ss.
(18) A. PUIGGRÒS: *La Educación Popular en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1984, p. 24-25.
(19) G. LABARCA: *Educación y Sociedad: Chile 1964-1984*. Amsterdam, CEDLA, 1985.
(20) D. RIBEIRO, op. cit., p. 175. Per a la història d'interpretacions del Brasil i l'emergència d'alternatives, vegeu, a més a més, pp.ss., esp. p. 186. A més: Pierre FURTER: *L'Amérique Utopique. Essai sur la Contribution de la Pensée Utopique au Developement de la Formation des Latino-Americains*. (Mimeo). Genève, 1977-1978; C. LOZANO: "Freire", a A. ESCOLANO (ed.): *Historia de la Educación. Diccionario Ciencias de la Educación, II*. Madrid, Anaya, 1985, pp. 149-153.
(21) No és el nostre propòsit explicar aquí detalladament la bibliografia de Freire, prou coneguda. Al penúltim llibre sobre Freire editat a Espanya s'aludeix a aquest tema amb velocitat vertiginosa: vegeu Antonio MONCLÚS: *Pedagogía de la Contradicción: Paulo Freire*... Barcelona, Anthropos, 1988, pp. 92 ss.
(22) Martin CARNOY: *La Educación Como Imperialismo Cultural*. México, Siglo XXI, 1977, p. 345/346.
(23) P. FURTER: "La utopía, las reformas educativas y la realidad de América Latina", a *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 39, 1977, p. 247.
(24) Per a aquestes denominacions, vegeu A. DE MIGUEL: *España Cíclica. Ciclos Económicos y Generaciones Demográficas en la Sociedad Española Contemporánea*. Madrid, Fundación Banco Exterior, 1986.

Abstracts

El autor toma a Freire como referencia cultural, como ilustración y modelo de la historia de la educación latinoamericana. Su tesis es que en el pensamiento y en la acción educativa del pedagogo brasileño concurren dos tradiciones que son culturales, pedagógicas y religioso-políticas. Una es la huella de la conquista en la historia de Latinoamérica, la tradición del exilio. La otra, heredad también de la Colonia, es la de la misión, de la presencia y la ingerencia de la Iglesia en el pasado y el presente americano. Freire representa la encrucijada de esas dos posibilidades, la de la Instrucción Pública y la de la Educación Popular, la de una pedagogía progresista durante los años 60 y 70 y el nacimiento de una escolástica que ha visto reescrito y actualizado su mensaje en la revolución nicaragüense!

L'auteur prend Freire comme référence culturelle, comme illustration et modèle de l'histoire de l'éducation en Amérique Latine. Sa thèse est que dans la pensée et l'action éducative du pédagogue brésilien confluent deux traditions qui sont culturelles, pédagogiques et politico-religieuses. L'une est l'empreinte de la conquete dans l'histoire de l'Amérique Latine, la tradition de l'éxil. L'autre, également héritée de la Colonie, est celle de la mission, de la présence et l'ingé-rence de l'Eglise dans le passé et le présent americain. Freire représente le carrefour de ces deux possibilités, celle de l'Instruction Publique et celle de l'Education Populaire, celle d'une pédagogie progressiste durant les années 60 et 70, et la naissance d'une scolastique qui a vu son message reécrit et actualisé pendant la révolution du Nicaragua.

Freire is taken by the author as a historical model of the South American education. The author thesis is that the thought and the educational work of the Brasilian educator is a mixture of both cultural traditions and political-religious. One is the sign of the conquest in the South American history, the tradition of the exile and the other, also inherited from the Colony, is that of the constant presence of the Church in the past and the present of South America. Freire is the synthesis of both possibilities, the State School and the Popular Education as well as the beginning of a scholastic tradition renewed by the Sandinist Revolution.

La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa

Peter Jarvis*

Paulo Freire, nascut el 1921 a Recife, Brasil, en una família de classe mitjana, avui és conegut mundialment a tot l'àmbit de l'educació d'adults com a escriptor, teòric i educador. Es pot resumir la seva vida durant l'últim quart de segle, des de la presó fins a arribar a honorable president de l'International Council for Adult Education (sembla que ambdós "premis" li foren atorgats per la mateixa causa), tot dient que és un extraordinari educador d'adults. A l'última assemblea de l'International Council, en la qual fou nomenat president, es féu patent la incidència de la seva vida en l'elecció; Oliver (1987, p. 5), en escriure sobre l'educació cívica d'adults entre grups de treballadors, exposà la història de la influència de Freire en aquestes trobades:

"Molts educadors d'Amèrica del Nord dialoguen sobre els escrits de Paulo Freire... (el qual) enfoca l'educació d'adults com un instrument de transformació social per ajudar les persones a canviar les formes de pensar per elles mateixes i sobre llurs societats...

Nosaltres llegim Freire, ensenyem Freire a les classes, parlem sobre Freire a les reunions. En el Tercer Món, els educadors d'adults practiquen Freire. Les seves ensenyances travessen les reunions com si es tractés d'una assemblea mundial ... Així Freire té una presència en totes les trobades, encara que físicament no pugui assistir-hi".

Possiblement aquesta cita compendia l'anàlisi d'aquest article; Freire és ben conegut, freqüentment llegit i citat, però ¿és sempre posat en pràctica als països occidentals de parla anglesa? Aquesta és una qüestió important perquè moltes de les seves teories sorgiren en un context històric particular, que no és familiar per a molta gent del món ric industrialitzat. En general la posició d'aquest treball sobre la influència de Freire en aquests països, amb els quals l'autor està familiaritzat, defensa la tesi que és confinada majorment a la teoria, amb algunes notables excepcions. Malgrat tot, la causa no rau només en les diferències del medi polític i social, sinó també en el fet que la seva proposta és alhora exigent i arriscada de posar en pràctica. La tradició cristiana n'é plena, d'aquests esperits valents que s'han preocupat profundament pels altres, que ho han pagat

* Peter Jarvis és professor del "Department of Educational Studies" de la Universitat de Surrey (Regne Unit). Entre les seves abundants publicacions sobre educació d'adults, es troba la recent edició de *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* i l'elaboració del capítol destinat a Freire.

amb el càstig que el poder ha promulgat. En la tradició de l'educació d'adults, són menys els qui han gosat recórrer aquest camí i els qui l'han sofert. Però Freire pertany a ambdues tradicions.

Aquest article conté tres parts principals: la primera resumeix breument la posició de Paulo Freire; la segona examina la seva contribució a l'educació d'adults i, secundàriament, n'estudia la influència; la tercera torna al tema del paràgraf anterior i procura d'analitzar-lo una mica més àmpliament. Finalment, hi ha una conclusió sobre la mateixa naturalesa de l'educació d'adults, que és clarificada per la discussió precedent.

La posició de Freire

Freire ha publicat set llibres, encara que n'apareixeran més, i nombrosos articles. Alguns d'ells s'han recollit en una de les seves obres (Freire, 1985), en la qual també hi ha material original. Els llibres formen dos grups, amb un altre entremig; en el primer s'hi recullen les experiències de Llatinoamèrica, i inclou els més coneguts, que foren publicats en anglès els primers anys dels setanta (Freire 1972a, 1972b, 1973); el d'entremig aparegué mentre era al Consell Mundial de les Esglésies (Freire, 1978), a Ginebra; el segon grup és molt més recent (Freire, 1985; Freire i Shor, 1987; Freire i Macedo, 1987). Encara en sortiran més, ja que com a mínim n'hi ha dos: un amb Antonio Faundez, "La pedagogía de la pregunta", i un altre amb Myles Horton de Highlander, que encara no són acabats; sens dubte que n'hi haurà d'altres. A més a més, tantes obres i articles sobre ell poden fer sorgir l'escriptura d'un de nou. Malgrat això, no és aquesta la intenció d'aquest escrit, ja que a més aquest material és recollit per un article recent (Jarvis, 1978a).

Sembla certa l'afirmació que la major contribució de Freire al pensament de l'educació d'adults es troba al primer grup de llibres, mentre encara produïa les seves idees i recordava les experiències que tingué i les coses que féu a la campanya d'alfabetització del Brasil. No és poc afectuós dir que alguns dels últims escrits han estat reconsideracions d'aquelles idees, treballades més àmpliament, i que han perdut algunes de les urgències dels textos originals. L'excepció pot ser el més recent (Freire i Macedo, 1987), en el qual inicia una mirada cap a un nou tipus de temes, com l'alfabetització crítica. Per tant, és dels primers llibres d'on s'extrauen la majoria dels següents punts.

Cal recordar que el primer treball de Paulo Freire en l'educació d'adults es va fer en una època de ferment intel.lectual i social del Brasil: l'església catòlica actuava amb la "Juventude Universitaria Catholica", que fou fundada el 1929. Per altra banda, "Açao Popular" fou fundada el 1961-62 i conquerí una classe mitjana intel.lectual tot seguint un moviment que era explícitament no marxista, però també explícitament no era una organització de l'Església, encara que d'orientació cristiana. Freire tingué moltes connexions amb aquest últim moviment. Moltes idees, especialment revolucionàries, prevalgueren. Hi hagué la síntesi catòlico-marxista i la revolució brasilera fou anunciada per molta gent. Però, contràriament al que es podia esperar, el 1964 hi hagué un cop militar i nasqué una època d'opressió. Entre els detinguts i presoners hi havia Freire, finalment exiliat, primer a Xile i després a Amèrica del Nord i d'allí passà al Consell Mun-

dial de les Esglésies, on estigué fins al seu retorn al Brasil el 1980. Incidentalment, el Consell adquirí reputació de radical en aquest període, però Freire (Freire i Macedo, 1987, p. 95) ha clarificat que el Consell ja era radical abans de la seva arribada i que no fou ell l'iniciador del radicalisme. Freire certament es proclama cristià i reconeix la significació de la posició marxista: "Moltes coses són difícils al nostre món. Ser cristià i revolucionari, però ambdues estan molt relacionades. Assumeixo una total humilitat en dir-me que sóc un home que intenta d'arribar a ser cristià i un cristià que intenta arribar a ser un revolucionari. Jo sóc un cristià revolucionari o un revolucionari cristià perquè desitjo el que vull arribar a ser. Prefereixo dir el que intento arribar a ser. Com a cristià t'invito a pensar fins a quin punt aquesta és una declaració revolucionària que es troba explícita dins dels evangelis" (Costigan, 1983, p. 37).

Tanmateix, Youngman (1986) és més crític amb el marxisme de Freire i afirma que en els seus primers escrits hi havia l'anàlisi de classe. Malgrat que això pot ser veritat, certament utilitzà més tard aquesta forma d'anàlisi:

"Hem de reconèixer que la lluita de classes no fou creada per Marx, que no hi hagué un moment ideal per a l'anàlisi marxista. No veig com podem negar l'existència de conflictes en la societat. Expressen contradiccions d'interessos. Si un mira la Història anterior a Marx no pot negar l'existència de conflictes entre opressors i oprimits. Com podem negar avui el que existeix entre els treballadors i les classes dirigents? El problema consisteix a saber si tots els canvis s'han de fer de forma violenta" (Costigan, 1983, p. 36)

En aquestes cites es pot veure clarament la posició ideològica de Freire, però Youngman ho diu correctament i és imprudent veure Freire com un marxista ortodox. Per mitjà del seu treball cerca un món millor per a tota la seva gent, la qual cosa ha estat l'objectiu de molts moviments revolucionaris i radicals al llarg de la història. Per Freire (1972b, p. 40) l'educació d'adults pot ajudar a portar aquest món:

"És per això que la naturalesa utòpica de la nostra teoria i pràctica educatives és tan permanent com la mateixa educació que, per nosaltres, és acció cultural. Confiar que la denúncia i l'anunci es poden esgotar quan la realitat d'avui cedirà plael lloc ça demà a la realitat prèviament anunciada com a denúncia. Quan l'educació no és utòpica, és a dir, quan no incorpora la dramàtica unitat de la denúncia i l'anunci, és perquè el futur no té més significat per a l'home o perquè aquest home tem d'arriscar-se a viure en el futur com a creativa superació del present, el qual se li ha fet vell".

En Freire, doncs, hi ha una concepció cristiano-marxista de l'educació; humanitarisme i utopia, a la recerca d'un món que no pot ser mai fora del context del temps, a la recerca d'un ideal que ha de trobar-se sempre en el més enllà, en els millors temps que s'apropen. Malgrat tot, apareix com un desig portat contínuament fora de l'espècie humana, una realitat social alternativa, un projecte per al futur i uns valors idealistes des dels quals es mesuri la realitat, però probablement no ideal, present.

Una de les contínues finalitats de l'educació consisteix a fer conscient la gent de la seva pròpia posició en la realitat social i ajudar-los a alliberar-se dels lligams amb la seva actual concepció,així poden a la vegada alliberar els seus opressors. Freire comparteix amb "Açao Popular" la idea de la conscientització, que és "el procés en què l'home, no com a continent

sinó com a subjecte de coneixement, assoleix una profunda consciència tant de la realitat sòcio-cultural que conforma la seva vida com de la seva capacitat per transformar aquesta realitat" (Freire, 1972b, p. 51). Un procés que Rivera (1972, p. 52) compara amb la reencarnació o la conversió religiosa. Aquest és certament el concepte que més freqüentment s'associa amb el pensament de Freire, però recentment ell mateix declarà que és un concepte que no utilitza des de fa molt temps (aquesta afirmació fou feta en un acte públic al Cecil Community College, Maryland, USA al febrer de 1985 *). Encara es troba en el seu cor una concepció de la praxi, la reflexió, l'acció conscient i la temptativa de transformar el món i fer-lo més humà. Com ell mateix escriu (Freire 1972b, p. 55):

"El procés de transformació del món, que revela aquesta presència de l'home, pot dirigir-se cap a la humanització o cap a la deshumanització, al creixement o a la disminució. Aquestes alternatives revelen a l'home la seva naturalesa problemàtica li plantegen un dilema i el requereixen a escollir un camí o un altre".

Alguns dels aspectes d'aquesta cita són força centrals en el pensament de Freire: el primer és que el món desenvolupat és un món humà. Encara per molta gent el desenvolupament es mesura pel creixement de la renda per càpita. Això per Freire és més modernització que desenvolupament. Però aquesta és la definició de desenvolupament que molts representants de la cultura dominant voldrien que adoptessin els immergits en el subdesenvolupament. La reproducció cultural de qui exerceix el domini és un fenomen que Freire no contempla com una finalitat de l'educació. Aquesta concepció de l'educació és una simple transmissió de les idees dominants des de dalt cap a baix, des dels opressors cap als oprimits. Els punts de vista d'aquests són molt importants per a aquells, però això és contrari a la humanització del món. Freire està sempre preocupat per la humanització de la gent, per això en el seu ensenyament i aprenentatge hi ha d'haver diàleg, els professors han d'aprendre de llurs alumnes, així els alumnes poden convertir-se també en professors. Aquesta dialògica aproximació és capital en la concepció de Freire sobre la manera com els educadors poden ajudar els analfabets a reconèixer el seu lloc en el món i a aprendre a llegir la paraula i el món** (Freire and Macedo, 1987). Per Freire, la lectura no consisteix a memoritzar paraules, sinó a conèixer els fenòmens que les paraules descriuen. Només per mitjà d'aquest coneixement realment pot fer-se l'ensenyament i l'aprenentatge. Per tant, no consisteix a omplir les testes buides -la seva concepció bancària de l'educació-, sinó a crear un nou coneixement en les ments dels lectors, en l'alliberació dels llaços que els lliguen, per mitjà d'un plantejament problemàtic de l'educació. Aquesta juxtaposició de dos tipus d'educació és bàsica en el pensament de Freire, el qual considera que una tendència ha estat perpetuant l'*status quo* mentre que l'altra capacita la gent per unir-se en un acte de creació en i del món.

Com arriba, doncs, Freire a la gent? La clau és en el cor de les seves ensenyances. Potser Goulet (Freire, 1973, 1974) ha sintetizat millor el compendi dels seus mètodes:

- Participant en l'observació dels educadors, sintonitzant amb l'univers verbal de la gent.
- Mitjançant una àrdua recerca de les paraules generadores en dos aspectes: riquesa sil.làbica i alta càrrega de compromís experiencial.

- Per mitjà d'una primera codificació d'aquestes paraules en imatges visuals per tal que estimulin el poble "submergit" en la cultura del silenci i el facin "emergir" a una conscient producció de la seva pròpia cultura.

- Per mitjà de la descodificació pel "cercle de la cultura" sota l'estímul no protagonista d'un coordinador que no és "professor" en sentit convencional, sinó que s'ha convertit en un educador-educand en diàleg amb educands-educadors massa freqüentment tractats pels educadors formals com a passius receptacles de coneixement.

- Per mitjà d'una codificació creativa i nova , explícitament crítica i dirigida a l'acció, en la qual els que abans eren analfabets ara comencen a congelar llur rol de simples objectes en la natura i la història social i escometen llur conversió en subjectes del seu propi destí.

Goulet (Freire, 1973/74, p. ix) suggereix que el missatge central de Paulo Freire consisteix en el fet que es pot conèixer només en la mesura que problematitza la realitat natural, cultural i històrica en la qual s'està immergit. Problematització és l'antítesi de la posició dels tecnòcrates davant la resolució dels problemes. En el cor de la seva metodologia hi ha el reconeixement de Freire de les dues cultures i que és el professor qui necessita travessar el pont penjat en el buit. No es pot esperar que ho facin els educands, i encara ara és aquesta l'expectativa de l'educació formal. Teològicament l'aproximació de Freire pot ser considerada com encarnacional, ja que el professor cerca la seva pròpia identificació amb els educands amb l'objectiu d'entendre llur món.

En aquest breu sumari de la posició de Freire s'hi poden reconèixer elements de l'educació no formal àmpliament practicats en el Tercer Món, però que són molt estranys al Primer Món. Es faran més referències a aquest últim punt en aquest article. No obstant això, ara ens cal preguntar-nos per l'actual contribució de Freire a la literatura de l'educació d'adults.

La contribució de Freire a l'educació d'adults

És molt més difícil intentar avaluar les dimensions d'aquesta contribució perquè hi ha poca gent que sigui tan excepcional que totes les coses que faci siguin diferents de les de tots els altres. Certament Freire no és tan únic. Àdhuc alguns estudiosos han afirmat que no ha afegit res de nou a l'educació d'adults. Griffith (1972, p. 67) diu que la seva "assumpció de les relacions entres professors i estudiants no aporta res de nou ni tampoc res de particularment útil per a la millora del procés". Griffith ho encerta plenament en apuntar que Freire no ha aportat un gran canvi amb la seva aproximació igualitària a l'ensenyament i és clar que aquest enfocament ja havia estat treballat per molts d'altres abans d'ell, fins i tot encara que ell hagi pogut ser inconscient d'aquest treball. Però Freire ha intentat argumentar que el microcosmos de les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge reflecteixen la relació social i que les relacions que ell cerca promoure reflecteixen molt més estretament la seva utòpica idea.

Boston (1972, pp. 87-89) ha afirmat que Freire està massa implicat en les relacions entre dominats i dominadors i que hi ha un altre tipus de relació a l'Amèrica Llatina. Boston ho deu encertar en l'afirmació que existeixen altres tipus de relació i Freire no és l'únic a emfasitzar aquestes relacions de poder a l'Amèrica Llatina, però la pròpia experiència d'estar presoner

pel que ensenyava demostra que el poder és una realitat. Sobre aquest punt hi tornarem més endavant, però abans d'abordar-lo amb més detall, mencionarem aquí breument altres aspectes en els quals la seva contribució és molt més única.

Després d'haver apuntat un nombre de crítiques a Freire, des de la valoració que Youngman en fa com a marxista fins la crítica de Griffith a la seva teoria de l'educació d'adults, seria ben possible trobar altres valoracions crítiques, com la de Berger (1984), el qual afirma que només ha utilitzat l'educació per a finalitats polítiques, i en realitat tots aquests aspectes els consideren seriosament els especialistes. Si no hagués existit, ells no haurien sentit la necessitat de criticar el seu treball. ¿Hi ha altres àrees on hagi realitzat una contribució a l'educació d'adults?

Cal recordar que l'estudi de l'educació d'adults és encara a la seva infantesa i que en aquest camp hi ha pocs treballs de caràcter ampli i comprehensiu. El coneixement de l'educació d'adults està només en procés de ser codificat, de ser explicat a les universitats, i prové d'una varietat de disciplines (vegeu Jarvis, 1987b, per un tractament del coneixement de l'educació d'adults) i fonts. El fet que el coneixement de l'educació d'adults provingui de fonts molt diferents fa important l'aportació de Freire. Tant Mackie (1980) com Youngman (1986) el veuen com un eclèctic, i, en efecte, per ells aquesta és la seva fortalesa i la seva feblesa. Però aquesta és també la naturalesa del coneixement de l'educació d'adults, que és una síntesi procedent d'una varietat d'altres subdisciplines, però ¿és això el que Freire aporta?

En principi, el treball de Freire és potser una de les més comprehensives filosofies de l'educació d'adults radical que hagi estat traduïda a l'anglès. La majoria de la resta de filosofies, amb la possible excepció de Bergevin (1967), han anat seguint les línies tradicionals de la filosofia de l'educació inicial, la qual cosa és lluny de ser radical. En els seus escrits hi ha una profunda filosofia humanista de l'educació d'adults, que demana posteriors elaboracions, i és el seu humanisme el que fonamenta el que ha de ser classificat com a radical en el seu pensament. Potser aquest és l'èmfasi que ha fet el treball tan acceptable, però també s'ha de reconèixer que guanyà la popularitat inicial quan el món de parla anglesa era encara receptiu a aquestes idees -dels seixanta als primers setanta fou el temps de l'idealisme i de l'èmfasi en la persona i els drets humans; fou un temps de moviments pacifistes, del poder de les flors i en el qual era elogiada la gent que s'oposava al mite del totalitarisme.

Àdhuc es feia el reconeixement explícit que l'educació no pot romandre neutral i això suggerí altres interessants qüestions, que no han estat treballades completament en la filosofia d'aquest camp, sobre les relacions entre coneixements i ideologia en l'ensenyament d'adults (un article sobre aquest tema ha estat presentat a l'Adult Education Research Conference in Calgary, Canadà, al maig de 1988). Malgrat això, l'humanisme és també important als anys vuitanta, quan l'educació d'adults és contemplada purament com una educació contínua instrumental en un món altament tecnificat i se'n deshumanitza i discuteix la finalitat en termes de desenvolupament dels dirigents i de modernització. No és que això no sigui important, sinó que no exhaureix tota l'educació d'adults.

La perspicàcia sociològica de Freire també s'alineà amb la forma que la sociologia de l'educació canviava a primers dels seixanta. S'afirma que

aquesta educació es tornà radical, potser marxista, amb la publicació de simposi del "Conocimiento y Control" el 1971. Aquesta és també la reflexió dels temps, i el treball de Freire arribà al mateix temps i coincidia amb algunes de les idees que aleshores guanyaven acceptabilitat. Aquestes són les idees, no tant marxistes com de la teoria crítica, popularitzades pel treball d'Habermas en diverses publicacions. És aquí on el treball de Freire troba un acord, i el seu nou llibre (Freire and Macedo, 1987), es mira la literatura crítica i emancipatòria seguint també aquesta direcció. Fins i tot pot ser millor localitzar Freire dins del camp de la teoria crítica que intentar col.locar-lo a la comunitat marxista. Des que estigué uns anys a Europa, no hi ha dubte que tingué coneixement d'aquest treball, encara que cal assenyalar que no hi fa cap referència directa en els seus últims escrits. Malgrat tot, gran part de la seva primera filosofia i del seu pensament sociològic reflecteix el mateix origen.

Finalment, hi ha una altra contribució que Freire ha realitzat i que no ha estat totalment desenvolupada fins avui, en un aspecte en què la història de l'educació d'adults és rica: la implicació de l'església. No es pot escriure la història de l'educació d'adults als països de parla anglesa sense fer referència a l'Església Cristiana perquè el seu paper ha estat gran i honorable. Però és la teologia de Freire i la pròpia implicació profètica en l'educació la que el fa important des d'aquesta perspectiva. Hi ha, fonamentant el seu treball, una encara no escrita teologia de l'educació d'adults, malgrat que Schipani (1984) ha començat a examinar el seu treball des d'aquesta perspectiva. Hi aclareix les relacions entre la teologia de l'alliberament i el pensament freirià, la qual cosa és important perquè hi ha considerables connexions entre la teoria crítica que ara comença a ser àmpliament coneguda i la teoria de l'educació d'adults.

La influència de Freire en l'educació d'adults de parla anglesa

Hi ha diferències més grans entre els discursos sobre la seva contribució al desenvolupament teòric de l'educació d'adults que amb els de la seva influència sobre aquesta educació. És significatiu el comentari d'Oliver (1987) -és llegit al Primer Món, però és practicat al Tercer Món! Els sentiments d'aquest comentari són acceptats aquí i per això aquesta secció examinarà primer quina influència té en la teoria i després en la pràctica, amb la qual cosa abordarem la qüestió abans plantejada en aquest article de la possibilitat, actualment, de posar-la en pràctica al món occidental. Malgrat tot, s'ha de reconèixer la dificultat de valorar exactament la influència de qualsevol pensador perquè són molt pocs fins a tal punt deixebles d'algú els qui adoptin totalment i acrítica les seves idees individuals i quedin totalment al marge de la influència d'altres pensadors. Àdhuc pot ser l'última cosa que Freire desitgés, tenir uns seguidors tan acrítics i intolerants, perquè això seria contrari a tot el que ha ensenyat sobre educació i aprenentatge.

Oliver (1987) exposà que el treball de Freire era conegut per molts educadors d'adults a Amèrica; i és així, però s'ha de reconèixer que la naturalesa de molts programes d'educació d'adults a les universitats americanes són pragmàtics; l'educació d'adults s'encaixa amb l'efectiva producció de provisions i, per tant, els fonaments filosòfics ocupen només una

petita part de la majoria dels programes de doctorat. Per tant, l'espai en què probablement serà llegit no és més que una petita part d'un curs molt més llarg i també és cert que l'estament acadèmic americà tot just comença ara a recuperar-se dels atacs dels conservadors als radicals de fa un quart de segle. Per tant, Freire no és probablement tan àmpliament llegit a les universitats americanes com es podria esperar pel volum de literatura que ha produït. A més, no hi ha als vuitanta ni un sol article que en parli en l'"Adult Education Quaterly" ("Adult Education" era el nom anterior), que és la primera revista teòrica i d'investigació de l'educació d'adults americana, i hi és citat molt poques vegades. Des que té contacte més freqüent amb Amèrica, això pot canviar. A d'altres països de parla anglesa, el seu treball és certament llegit amb més freqüència, i com a contrast "The International Journal of Lifelong Education", que es publica al Regne Unit, ha tret diversos articles sobre ell des que aparegué per primera vegada el 1982. Tradicionalment hi ha hagut altres treballs sobre Freire, tant d'educació d'adults com de teologia, a la Gran Bretanya en el mateix període. Però s'ha de dir que el treball de Schipani (1984) començà com una tesi en una universitat americana, encara que ell no prové de la tradició de l'educació d'adults americana. Com que els seus llibres es publiquen, és clar que es venen, ja que si no molt pocs professionals del món capitalista de l'edició voldrien produir un altre llibre seu, i des d'aleshores apareixen articles; per la qual cosa certament és llegeix molt i exerceix influència en la pròxima generació d'especialistes. Fins que no assumeixi posicions més dominants en el món acadèmic, no serà possible malgrat tot veure com serà de gran la influència en l'educació d'adults de parla anglesa.

Oliver (1987) deixa entendre que les idees de Freire no són tan aplicades al Primer Món com al Tercer Món i, a més, és cert. És veritat que Shor (1980) fou influït granment per Freire i n'intentà practicar moltes idees. Potser les dificultats d'intentar posar-les en pràctica a l'interior d'una ciutat americana són resumides en el debat del llibre que feren junts Freire i Shor. Desgraciadament, és un dels llibres de menys èxit perquè ofereix poques novetats que d'altres educadors d'adults no hagin ja experimentat en situacions difícils.

Al Regne Unit, on s'ha produït una influència important de l'educació comunitària i ensems un moviment radical, segons que resumeix el treball de Lovett, l'obra de Freire es pren seriosament. Lovett i d'altres (1983, pp. 141-3) escriuen:

"(La investigació de l'acció comunitària i el projecte educatiu) començaren amb gran interès per les propostes educatives de Freire: la seva noció d'investigació temàtica, la crida a la implicació en els moviments socials dels oprimits i el seu model pedagògic del diàleg i la problematització, amb professors preparats per entrar en debat amb els estudiants sobre qüestions suggerides per ells. La seva pedagogia fou molt influent en el treball dels media a Irlanda del Nord. Però el que quedà clar durant els tres anys (incloent-hi un seminari dirigit per Freire a l'Institut el 1979) fou que la seva concepció general és ambigua en nombrosos aspectes".

Aquests treballs han clarificat el fet que la seva concepció pedagògica és individualista i existencialista, que és obscura i massa abstracta i que fracassa entre el desig d'ajudar els oprimits a tornar-se actius i, alhora, el de no estructurar-se dins de la societat. Certament, és per això que ante-

riorment s'afirmà que el seu intens idealisme converteix la seva utopia en una idea impracticable. Lovett i d'altres reclamen definicions pràctiques d'alliberament humà en un món imperfecte i potser això és el que els idealistes i els visionaris no poden proveir. Però segurament ens podem preguntar si l'ensenyament de Freire es practica al Tercer Món. Aquest punt ens porta a les primeres qüestions en què ens preguntàvem si pot ser actualment posat en pràctica al Primer Món.

També cal apuntar que, fins i tot malgrat les massives campanyes d'alfabetització a Occident, tant les seves teories com els mètodes d'ensenyament als analfabets no han estat àmpliament adoptats, però no s'ha d'esperar que els projectes d'alfabetització del govern incorporin perspectives radicals, sense importar-ne l'efectivitat. Realment, si l'alfabetització fos practicada en la direcció que ell suggereix, podria desestabilitzar i, certament, podria caldre per a l'élite soscavar-ne les idees en les societats industrials avançades. D'aquesta manera, s'ha de qüestionar, encara que només fos políticament possible que les seves idees fossin incorporades a Occident, si podrien tenir èxit.

Pot ser que la idea de Freire es posi en pràctica satisfactòriament al Tercer Món, però àdhuc en una compassiva anàlisi com la de Giroux (1983, p. 128) és clar que el seu treball no pot ser aplicat sense una posterior elaboració:

"Això no ha d'implicar que la pedagogia de Freire no tingui esquerdes o que les seves assumpcions centrals estiguin llestes per ser adaptades i d'ús a països allunyats de les condicions sòcio-polítiques que la generaren en primer lloc. Allí pot constituir un petit problema que la seva pedagogia tingui una part de simplificacions i descurances teòriques... Però la cosa més important és que conté algunes penetracions teòriques que proveeixen els blocs fonamentals de l'edifici d'una pedagogia radical per a Nord-Amèrica".

Giroux continua puntualitzant els aspectes que necessiten ser adaptats i assenyala que les condicions de dominació en el Tercer Món són molt diferents de les del Primer Món i que Freire ha interpretat això malament. D'acord amb Giroux, Freire necessita entendre la naturalesa de la comunicació i l'hegemonia ideològica a les societats industrials avançades amb la finalitat de fer el seu treball més realista. Com ja s'ha avançat al començament d'aquest article, el pensament original de Freire emergí d'un treball que es féu al Brasil i fou aplicable en les condicions d'aquest país. Certament necessita ser adaptat per convertir-se en rellevant als països industrials avançats, com ho proclamen Lovett i Giroux. Però això es pot fer?

Clarament podria ser possible escriure una pedagogia radical que fos rellevant al Primer Món, i ja n'hi ha algunes que fan que Freire no sigui l'únic, malgrat que ell hagi combinat el fet teològic amb el social i el polític, la qual cosa l'ha convertit en diferent. Què és el que el fa ara tan diferent? Si les seves teories són sospitoses en termes occidentals, per què se'l considera tan excepcional? Giroux (1983, p. 128) suggereix que s'ha convertit en un heroi popular i potser aquesta és la pista. Això explica que no se'l vegi com una amenaça per a l'establishment! És més fàcil veure la dominació del poder i la diferència entre rics i pobres al Tercer Món, que geogràficament i social es troba a una gran distància del Primer. El que Freire ha fet és considerat correcte i bo, sobretot pel que ha sofert, i el

seu radicalisme pot ser aplaudit, si no és massa a prop! Si s'estigués a Occident, potser seria mirat com d'altres pedagogs radicals, les seves idees debatudes fins i tot més críticament i personalment qualificat de tan sospitós com ells.

Però el fet que sigui un heroi popular vol dir que el seu treball és llegit àmpliament i que algunes de les seves idees poden molt ben trobar espai en les teories educatives d'aquells que són menys radicals i menys idealistes que ell. Per tant, és probable que la seva influència continuï creixent i que quedi com algú que ha representat valors, patrons i idees; com algú que ha unit la teoria i la pràctica en el seu propi treball.

Conclusions

Aquest article ha pretès mostrar que el treball de Paulo Freire ha tingut una gran influència als països de parla anglesa de tan llegit que ha estat, respectat i escoltat. Però, com un heroi culte, és més segur considerar les seves idees apropiades per al tipus de societat de la qual emergiren que per aplicar-les a Occident. Quan s'ha intentat, s'ha vist clarament que aquestes idees no han estat forjades en oposició als més subtils usos del poder que hi ha en aquests països i per això necessiten modificacions. Malgrat això, Friere continua sent molt significatiu perquè no només ha revestit el món de l'educació d'adults amb un idealisme que pocs més han aportat, sinó que ha ofert algunes pistes sobre la manera com l'educació pot ser usada per crear un món millor.

És, doncs, aquesta, la finalitat de l'educació? Pels grecs, l'educació fou un dels significats del benestar, encara que aquesta és una visió individualista i egoista. Per Freire, l'educació és un significat social i desinteressat d'una vida millor. La ironia és que això primer és socialment acceptable a la pràctica, mentre que Freire fou empresonat per això segon. Això primer no amenaça la societat establerta i això segon sí. Segurament aquesta és una part de la tradició profètica, una part de la posició política radical, i això és el que Freire tracta de combinar.

Finalment, ens podem preguntar per la naturalesa de l'educació. Té valor? Clarament pot ser usada per l'élite per propagar les seves idees i pels radicals per qüestionar-les i, àdhuc, per estendre llurs idees a una hegemonia oposada. Freire pensa encertadament que l'educació no pot ser neutral. Però és l'educació un fenomen homogeni? Potser el fet que Freire suggerí que hi ha un mètode bancari i un altre de problematitzador indica que hi ha més d'una educació. En un altre lloc (Jarvis, 1985), la idea de les dues educacions ha estat elaborada, o com a mínim la de dos currículums radicalment oposats, l'educació dels de dalt i la dels iguals. Entre aquests dos tipus d'ideals, és clar que Freire adoptà el segon i és el seu exponent més conegut, però com que no és dels de dalt mai no es convertirà en l'encarnació de les teories educacionals acceptables a gran escala dins de la societat i, si arriba a ser-ho, llavors serà corrompent-la si no és que la societat que l'adopti s'hagi convertit ella mateixa en molt més utòpica que les societats que actualment aplaudeixen les teories de Freire, i aquest certament no és un fenomen dels anys vuitanta!

BEST COPY AVAILABLE

Bibliografia

BERGER, P.L., (1974) *Pyramids of Sacrifice*. Harmondsworth, Pelican.

BERGEVIM, P. (1967) *A Philosophy of Adult Education*. New York, Seabury Press.

BOSTON, B.O. (1972) *Paulo Freire: Notes of a Loving Critic* in GRABOWSKI (ed) op. cit.

COSTIGAN, M. (1983) "You have the Third World inside You: a Conversation with Paulo Freire" in *Convergence*, Vol XVI N 4 pp 32-38.

FREIRE, P. (1972a) *Pedagogy of the Opressed* , Harmondsworth, Penguin

FREIRE, P. (1972b) *Cultural Action for Freedom*, Harmondsworth, Penguin.

FREIRE, P. (1973) *Education for Critical Consciousness*, London, Sheed and Ward.

FREIRE, P. (1974) *Education: The Practice of Freedom*, London, Writers and Readers Co-operative.

FREIRE, P. (1978) *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea Bissau*, London, Writers and Reaers Co-operative.

FREIRE, P. (1985) *The Politics of Education*. Massachussets, Berguin and Garvey Publishers.

FREIRE, P. and MACEDO, D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*. London. Routledge and Kegan Paul.

FREIRE P. and SHOR, I. (1987) *A Pedagogy for Liberation*. London MacMillan.

GIROUX, H (1983) *Ideology, Culture and the Process of Schooling Lewes* Falmer Press.

GOULET, D. (1973/1974) *Introduction to Freire*, op. cit.

GRABOWSKI, S.M. (ed) *Paulo Freire: A Revolucionary Dilema for the Adult Educator* . Syracuse, University Publications in Continuing Education.

GRIFFITH, W.S. (1972) *Paulo Freire: Utopian Perspectives in Literacy Education for Revolution* in GRABOWSKI(ed), op. cit.

JARVIS, P. (ed) (1987) *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* London. Croom Helm.

JARVIS, P. (1987a) *Paulo Freire* in JARVIS (ed) op. cit.

JARVIS, P. (1987b) *The Development of Adult Education* in JARVIS (ed) op. cit.

LOVETT, T., CLARKE, C. and KILMURRAY, A. (1983) *Adult Education and Community Action*. London, Croom Helm.

MACKIE, R. (ed) (1980) *Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire*. London, Croom Helm.

OLVIER, L.P. (1987) "Popular Education and Adult Civic Education: The Third World is a Different Place" in *Convergence*, Vol XX No 1 pp. 40-50.

RIVERA, W.M. (1972) *The Changers: a New Breed of Adult Educator* in Grabowski (ed.) op cit.

SCHIPANI, D.S. (1984) *Conscientization and Creativity*. University Press of America.

SHOR, I (1980) *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston, South End Press.
YOUNG, M.F.D. (19871) *Knowledge and Control*. London, MacMillan.
YOUNGMAN, F. (1986) *Adult Education and Socialist Pedagogy*. London, Croom Helm.

Abstracts

Este artículo sostiene que Freire es muy conocido, leído y citado en los países desarrollados de habla inglesa. Después de basarse en los libros allí publicados para exponer su concepción educativa, compendia la polémica suscitada en torno a la valoración de sus aportaciones. Se afirma que esa influencia no se extiende, salvo notables excepciones, a su puesta en práctica. Cuando se ha intentado, se ha comprobado la diferencia del contexto en que emergieron sus ideas con el de unos países donde los usos del poder son más sutiles. Su prestigio llega incluso al establishment que rechaza a otros pedagogos radicales. Le ven como un héroe popular que queda lejos del propio hogar.

Cet article soutient que Freire est un auteur très connu, très lu et pris en référence dans les pays anglophones dévoloppés. Après un exposé sur la conception éducative de Freire, fondé sur les livres publiés dans ces pays, l'auteur rappelle la polémique suscitée autour de la valeur qu'on attache à ses apports. L'auteur affirme que l'influence de Freire n'arrive pas à être mise en pratique, sauf dans de remarquables exceptions. Dans les tentatives qui ont été faites, on a constaté la différence entre le contexte d'où surgirent les idées de Freire et celui des pays où l'usage du pouvoir est plus subtile.Son prestige atteint même l'"establishment" qui, par contre, refuse d'autres auteurs radicaux. Freire est considéré comme un héros populaire duquel ces pays se trouvent suffisement hors de portée.

This article maintains that Freire is well known, read and quoted in English-speaking developed countries. After mentioning the books published the to put forward his concept of education, it summarizes the controversy stirred up around the assessment of his contributions. The article states that this influence, with noteworthy excepcions, does not extend to its implementation. When this has been attempted, it has been shown that there is a difference between the context in which his ideas emerged and that of certain countries where the uses of power are more subtle. His prestige even reaches the Establishment, which rejects other radical pedagogues. They see him as a hero of the people who is far away from home.

La Pràctica Educativa*

Paulo Freire

És per a mi una gran satisfacció parlar per primera vegada a Barcelona. Demano disculpes per només poder-ho fer, i malament, en aquesta mena de brasiler i espanyol. M'agradaria parlar com vostès, però no puc.

Estic realment emocionat de veure tanta gent inquieta, curiosa, i em pregunto quines coses fonamentals puc dir avui, que corresponguin a l'ànsia amb què vostès han vingut en aquesta casa. Des de molt jove, però, vaig aprendre que un fa el que pot fer; i és el que ara faré: dir algunes coses que vaig aprenent des de fa molt de temps en el camp de l'educació. Intentaré no parlar massa per veure si sobra una mica de temps que puguem fer servir per conversar, malgrat el nombre de persones aquí presents.

M'agradaria aquí, ara, davant de vostès, fer un exercici que faig quasi cada dia, quan em dedico, al meu estudi, a pensar o escriure sobre alguna cosa. Acostumo a experimentar la sensació d'allunyar-me de l'objecte, el concepte, la cosa, el fet, sobre el qual penso i, tot prenent-ne distància, cerco aprehendre'l com si m'el posés. Llavors començo a fer-me preguntes sobre ell i a contestar les preguntes que em vaig fent, tot cercant una comprensió més global, més completa de l'objecte de la meva curiositat. En el fons, això és una manera d'estudiar dinàmicament. Un no estudia només quan llegeix un text, sinó també quan pensa sobre alguna cosa. Aquest exercici és el que faré aquí, ara.

Em preguntaré, com si fos sol a la meva biblioteca, què és per a mi la pràctica educativa. I, com que estic parlant en una casa que fa això, que tracta d'això, que prepara, que capacita educadors i educadores i que em rep per primer cop amb tanta manifestació d'afecte, em sembla que la millor manera que tinc d'expressar la meva estima per tots vostès és dir-los com penso el que es fa aquí dins, que és la pràctica i la teoria de l'educació.

Quan em pregunto què és la pràctica educativa, ja ho faig com a generalitat i no especificitat. No formulo una pregunta al voltant d'una certa pràctica; no em pregunto, per exemple, per la meva o per la d'una educadora d'adults, sinó per la pràctica educativa, de manera que assoleixo expressament amb "la" i no amb "una" una certa universalitat de concepte. Naturalment, per contestar aquesta pregunta tinc present els records del

* Conferència pronunciada per Paulo Freire a l'Escola de Formació del Professorat d'E.G.B. de la Universitat de Barcelona el dia 1 de febrer de 1988.

meu pas per les diferents pràctiques educatives per captar els elements constitutius d'una certa pràctica que un anomena educativa, ja que no totes les pràctiques són educatives. En contestar les preguntes que ens anem fent, comencem a descriure la pràctica sobre la qual preguntem. Farem afirmacions que en un primer moment semblen absolutament òbvies i són òbvies.

La primera afirmació que crec que podem fer, quan ens preguntem què és la pràctica educativa, és que és una certa forma d'acció que es fa en el temps, en un cert temps del temps, i en un cert espai. Vull dir amb això que la pràctica educativa es fa en la història i no fora d'ella, que es fa en un cert espai i no a l'aire. Més endavant, si hi ha temps, veurem que aquesta percepció o comprensió de la pràctica educativa inserida en un temps i en un espai implica una sèrie de conseqüències per a l'educador o l'educadora i per a aquells que teoritzen l'educació. Percebre l'educació com una expressió concreta, una tasca concreta inserida històricament, social, cultural i política, té una gran importància per a aquells que tenen aquesta pràctica.

En segon lloc, la pregunta ens planteja la impossibilitat de l'existència d'una pràctica educativa sense professor o educador (en un sentit més genèric) o educadora. Després veurem el paper que tenen aquest i aquesta gent. Però tampoc no hi ha pràctica educativa si no hi ha educand (ja els he advertit de les obvietats amb què ens anirem enfrontant a mesura que comencem a contestar; anem descobrint que coneixíem, però que no sabíem que coneixíem, i això passa sempre que ens interroguem sobre les coses, sobre els fets). Però immediatament ens adonem que hi ha alguna cosa més que va més enllà o que s'afegeix a l'existència de l'educador i de l'educand en aquest espai i en un cert temps, tampoc no hi ha pràctica educativa sense un contingut que faci de mediador entre l'educador i l'educand. Vull dir amb això que no hi ha pràctica educativa sense un conjunt de temes, d'assumptes... sistematitzats o no sistematitzats, no hi fa res, organitzats o no organitzats de forma deliberada, no hi fa res, però no pot haver-hi pràctica educativa si no hi ha docència. Pot ser deliberada o no deliberada, més espontània que deliberada, però n'hi ha d'haver. Alhora, la docència no existeix sense el discent, això és, no hi ha possibilitat de pràctica educativa si l'educador no educa i si l'educand no s'educa i a la vegada educa els qui l'eduquen. La cosa ara comença a fer-se més complexa i a exigir de nosaltres més reflexió. Aturem-nos en aquesta qüestió del contingut programàtic de la pràctica educativa.

Llavors no hi ha pràctica educativa que no impliqui un espai, un temps dins del temps, que no tingui un professor o una professora, que no tingui alumnes, que no es desenvolupi en funció d'una labor específica al voltant d'objectes o de continguts que mediatitzi el professor i els educands.

El tractament del contingut constitueix exactament el que nosaltres anomenem ensenyament, paraula que no m'agrada però que faré servir ara provisionalment. En aquest moment de les indagacions, se'm planteja la qüestió "quina és l'activitat docent que el mestre i la mestra han de tenir?"; perquè imagineu-vos que seria inviable per a nosaltres comprendre una professora que no ensenya, si és que no és jubilada, però dins de la classe no es pot concebre. D'aquí que aquell que ensenya ha de saber el que ensenya; perquè també seria una altra cosa molt difícil de compren-

dre que una persona ensenyi el que no sap. Per aquest motiu és clar que el fet d'ensenyar implica un acte anterior i concomitant per part del professor, que és l'acte de conèixer el que ensenya. No és possible ensenyar sense comprometre's abans, durant i, en cert sentit, després en un procés seriós de conèixer el contingut del que ensenya.

De la mateixa forma, no hi ha acte d'aprendre, per part de l'educand, que no impliqui una curiositat cada vegada més crítica de cara a la aprehensió del contingut del qual el mestre o la mestra parla o ensenya. És una mica complicat, però per a mi aprendre demana aprehendre. En d'altres paraules, és impossible que jo aprengui sense aprehendre l'objecte, la naturalesa o la forma d'ésser del que intento aprendre. Aleshores, el procés o la pràctica de l'aprehensió de l'objecte o del contingut forma part de la naturalesa de l'acte d'aprendre i, per tant, de l'acte d'ensenyar. El que vull dir és que el professor és tant millor com millor coneix, per tant, aprehèn l'objecte que, un cop aprehès, pot ser ensenyat. Fora d'això, em sembla que la pràctica docent i la pràctica d'aprenentatge es perden en un discurs gairebé sempre molt formal en el qual el docent descriu o perfila el contingut que ha de ser aprehès de forma mecanicista per part dels alumnes. Per aquesta raó, sempre dic que l'acte d'ensenyar és la forma que pren l'acte de conèixer del professor per provocar els alumnes a assumir la posició d'aquells que volen conèixer (per tant aprehendre), i no dels qui graven, des d'un punt de vista purament mecànic, la descripció de l'objecte de què parla el professor. Per aquesta raó la memorització resulta del fet que vaig aprehendre el contingut i, perquè el vaig aprehendre, el vaig aprendre, el vaig conèixer i, perquè el conec, en puc parlar.

Imaginin, per exemple, si jo hagués simplement memoritzat, des d'un punt de vista purament mecànic, el discurs que faig aquí ara. Només hauria faltat un fet imprevist a l'auditori, com per exemple l'homenatge que m'heu fet ara fa un moment (1), perquè jo m'oblidés, per la tensió mateixa en què em trobava, d'una paraula en el meu discurs memoritzat i perdia la tarda; i tornaria a començar i potser de pressa. No hi ha possibilitat que això passi amb mi aquí, precisament perquè sé el que dic. No vull dir amb això que el que dic és la veritat. És la meva veritat; i la tinc aquí, la tinc al meu cos conscient i intel.ligent i no únicament en l'exercici mecanitzat de la meva memòria. Jo crec que aquí hi ha un dels punt clau que critico des de fa més de trenta anys, el d'una pedagogia o una pràctica educativa que es quedi a la perifèria dels fenòmens i no que provoqui una curiositat creixent en els educands.

Però, si continuo insistint en la comprensió de la pràctica educativa, descobreixo que encara falten més elements que la constitueixen. Veig aleshores, l'existència indispensable del professor, de la professora, dels alumnes, del contingut. Llavors hi veig que, en tant que són mitjancers de les relacions educador-educand, fan lloc a la tasca d'ensenyar, a la tasca d'aprendre; ja ho fet alguns comentaris sobre les dues tasques. Però ara percebo que els continguts demanen, de qui els tracten, una certa forma d'apropament, és a dir, són exigents, demanen un tractament especial tenint present el procés d'aprehensió que els educands n'han de fer. Aleshores, tota pràctica educativa exigeix també, com un altre dels constituents, que tinguem procediments metodològics, tècnics, amb els quals apropar-nos als continguts i els tractem.

L'estudi de la metodologia, de la didàctica, la comprensió global del fenomen del currículum, per exemple, no haurien de ser mirats com a coses que són més enllà o com a departaments que estudiem desmembrats dela comprensió total de la pràctica educativa, sinó que formen part de la naturalesa mateixa de l'acte d'educar. És impossible que ensenyi, per exemple, teoria pedagògica si no sé ni apropar-me a l'objecte sobre el qual faig la teoria. Per a mi, això exigeix dues o tres preocupacions centrals.

En primer lloc, exigeix una certa convivència i una certa comprensió de l'acte mateix de conèixer, això és, quin és el rol de la subjectivitat que intenta aprehendre i conèixer, què és conèixer. Després, em preocuparà saber com puc apropar-me a un cert objecte específic del meu ensenyament per, coneixent-lo millor, discutir-lo millor. D'aquí la gran importància dels mètodes en la pràctica educativa, de les tècniques, de la comprensió dels processos.

Tot i ésser absolutament cert el que he anat dient, el mal ve quan reduïm la pràctica educativa a una tecnologia, la qual cosa per a mi és un desastre. És interessant d'observar com la seva reducció a tota una enginyeria metodològica satisfà molt els educadors que s'afirmen neutres, precisament perquè amaguen una opció que no els agradaria de plantejar. L'afirmació de la neutralitat de l'educació porta necessàriament els educadors a afirmar-se com a tècnics d'una pràctica que, tot i necessitar tècnica, no és tècnica.

Però també hi ha alguns educadors que cometen l'error contrari, que és negar la importància de les tècniques, dels instruments fins i tot tecnològics indispensables al tractament de la pràctica educativa. Jo procuro ser un home del meu temps i per això mateix em preocupa enormement la televisió, la ràdio, el vídeo; veig que tot això és indispensable que sigui pensat, discutit, treballat, usat pels educadors del nostre temps. Òbviament que la qüestió de la tecnologia no és una qüestió tecnològica; és, sobretot, una qüestió política, de la qual en depèn l'ús. És impossible per a un educador no pensar-hi.

Quan arribem a aquesta alçada de les preguntes que ens fem per entendre-la millor, descobrim que no hi ha pràctica educativa, que tingui lloc inseridament en un temps del temps, en un cert moment històric, social, polític i en una certa societat seria l'espai on es fa, que no es direccioni cap a determinats objectius i finalitats. Llavors, la pràctica educativa és, en ella mateixa, directiva. M'agrada de fer aquesta afirmació ben radical, perquè a vegades em sorprenc amb crítiques (no sempre de manera deslleial, en ocasions d'una manera ingènua) que m'assenyalen com un dels educadors del final d'aquest segle que defensen la no-directivitat de l'educació. No defenso la directivitat ni la no-directivitat de l'educació, perquè l'educació és directiva; el que dic és que és impossible una educació no directiva, és a dir, la naturalesa de la pràctica educativa l'en fa. Ara, una cosa és ser directiva i l'altra és que l'educador "remeni les cireres". Jo no estic a favor de "remenar les cireres", hi estic en contra; però no puc acceptar la posició dels qui esperen que les coses passin. La necessitat mateixa que la pràctica educativa té d'anar més lluny d'ella mateixa la fa una pràctica directiva, una pràctica que transita d'un temps cap a uns certs somnis. D'aquí també l'aspecte utòpic de la pràctica educativa.

Suggeriria a les meves amigues i amics que creéssim en nosaltres el gust per preguntar, però no les preguntes que fem una mica mecanit-

zades, una mica burocratitzades a vegades per raó del nostre ofici. El que defenso, per a nosaltres, ésser humans, és la posició del qui sempre s'espanta davant dels fets. En el moment en què comencem a no espantar-nos, estem malament. Tota por, tot esglai va sempre seguit de preguntes i indagacions. Aleshores, per a mi, preguntar és al fons mateix de la naturalesa que va esdevenint humana a través dels temps i en els espais; preguntar és una expressió de vida o d'existència humana. I això, malauradament, és una cosa que l'escola nostra, en gran part, ja no fa. L'educació que fem al món, amb excepcions, és l'educació de la resposta i no l'educació de la pregunta. Els professors arribem a les sales a començament d'any i comencem a parlar, a dir respostes als alumnes, que no fan cap pregunta. Diem respostes per a preguntes que no han estat formulades, i a vegades ni tan sols no sabem qui va preguntar o qui va fer les preguntes que han provocat les respostes que donem avui, la qual cosa és una pèrdua i una llàstima dins la història. Jo els suggeriria que fessin com a exercici, avui no gaire perquè em cansaria massa, però a partir de demà, moltes preguntes a si mateixos.

Una altra pregunta que hauríem de fer-nos per procurar un perfil més crític del que és la pràctica educativa ja seria a partir d'una de les respostes. Aleshores, aconseguim, responent una pregunta, percebre que tota la pràctica educativa implica un cert acte de conèixer, en la mateixa mesura que implica un contingut que ha d'ésser ensenyat i conegut. I llavors podem preguntar-nos, a favor de què és aquest conèixer que fem els educadors i els educands? Aquesta em sembla una pregunta fonamental, a favor de què vinc a la Universitat i faig classes?, quin és el meu somni o què és el que em mou, què em porta, què és el que m'empeny a fer segon grau? És clar que materialment hi ha una cosa important: necessito viure, guanyo diners i menjo; això és clar. Però, a més a més d'això, què em porta a la universitat per parlar sobre això, per exemple?; quin és el meu somni?, què és polític i no pedagògic; quin és el dibuix de la societat que tinc i què necessita perquè demà s'hagi materialitzat? Necessita que els educands, i molts de nosaltres, guanyem una visió més clara, més lúcida de la realitat. Aquesta és la pregunta: a favor de què?

Immediatament, però, em faig una altra pregunta: a favor de qui faig les classes?; sóc al món, a favor de qui? I si sóc al món a favor d'algú és perquè sóc al món en contra d'algú. Simplement vull dir que, com a operació intel.lectual, és que no és possible estar a favor d'algú sense estar en contra d'algú, que està contra aquest de qui jo estic a favor. Per a mi, com a educador, haig de tenir aquesta pantalla més o menys clara, més o menys lúcida. Si la meva opció és la preservació de la societat tal com és, òbviament que estic a favor dels grups i les classes dominants del món i de la societat parcial on sóc. Aleshores, és clar que un educador llavors defensaria, o defensarà, o defensa, l'estat de les coses que hi ha aquí. Però, si la meva opció és una altra, si a mi m'agradaria de participar amb d'altra gent en la creació d'una societat menys injusta, he de ser coherent amb aquesta opció i fer una sèrie de procediments que tinguin a veure-hi i no amb l'altra. Per aquesta raó, aquí no hi ha per a mi continguts que puguin estar en contradicció amb les formes de tractar-los i amb els mètodes. Per exemple, si el meu somni és una societat liberal, jo no puc fer servir mètodes autoritaris. Imagineu-vos quina contradicció tan fantàstica fóra que, pensant com penso, un alumne, de sobte, aixequés la mà per

preguntar i jo li digués:"No, aquí parlo jo". No és possible això, perquè la contradicció seria massa gran i enterraria el procés del meu discurs mateix.

Aleshores, quan fem aquesta pregunta, a favor de qui i a favor de què treballo com a educador?, descobrim de manera potser més clara que abans que la resposta no pot ser donada per la pedagogia, que la resposta és política. I aquí comencem a veure com la pràctica educativa mai no ha estat neutra. La pràctica educativa és sempre una pràctica política. Llavors, aquest "a favor de qui i de què treballo com a educador?" em planteja un seguit de conseqüències. Per exemple, haig d'intentar ser coherent en la meva pràctica amb la necessitat que tinc de definir a favor de qui treballo. Em cal crear una sèrie de virtuts o de qualitats com a educador que donin base o fonament a la meva opció; per exemple, he de ser competent, virtut que ha de tenir tant un educador progressista com un de tradicionalista o reaccionari. No és possible per a un educador buscar la seva coherència, la coherència amb el seu somni, sense capacitar-se, sense tornar-se cada cop més competent amb relació al contingut que ell o ella ensenya. Òbviament, quan descobreixo que necessito tenir cura de la meva competència, descobreixo també que, per ser més competent, he de ser cada vegada més exigent en relació a l'Estat, per exemple. Aleshores, he de demanar millors sous, no puc acceptar, per exemple, que diguin que el professor és un sacerdot i que no ha de fer vagues. El professor és un professional i ha de lluitar per guanyar dignament. La virtut de la coherència que l'educador ha de tenir, crea la virtut del coratge, de lluitar per poder ser coherent. I aquests són els actes polítics que impregnen sempre la pràctica educativa.

Hi ha moltes d'altres preguntes que es van associant a aquestes primeres. Per exemple, per a qui treballo?, per què treballo?, com treballo? Aquestes són preguntes que posen sobre la taula qüestions fonamentals per a l'educador des del punt de vista de la finalitat, de la modalitat o la metodologia i, en definitiva, de la mateixa raó de ser de la pràctica. I com més s'indaga l'educador, més descobreix la seva tasca, que és profundament humana i embocalla coneixement, és una tasca eminentment política.

L'educador que es percep, quan intenta reconèixer la seva pràctica i perfilar-la, com a agent polític, com a subjecte que coneix i que té la tasca central de provocar que altres sujectes també coneguin, aquest educador descobreix, en entendre per dins la seva pràctica, que això és també un acte de bellesa; això és, l'educador acaba descobrint que en la pràctica educativa hi ha una certa estètica, que és bonica. I això implica que l'educador, a més a més de ser un polític, a més a més de ser un agent de coneixement, també és un artista. És a dir, que la naturalesa mateixa de la pràctica educadora, com a pràctica formadora, planteja ja l'educació com a acte estètic. A vegades, és clar, som lletjos en aquesta pràctica, la qual cosa no inutilitza la naturalesa bonica de la pràctica educativa.

I, finalment, a més a més de polítics i d'agents del coneixement, a més a més d'artistes, l'educador, els educadors participen d'una pràctica educativa que ha de ser respectada, que ha de ser cultivada.

La qüestió, amigues i amics meus, per a mi, és saber com, sense caure en il.lusions, sense caure en idealismes, sense deixar-se portar per som-

nis impossibles, els educadors lluiten per fer possibles els somnis que semblen impossibles. I aquesta em sembla que seria una de les nostres més grans tasques en qualsevol que sigui el món on siguem.

Ara, si vostès volen, podem conversar una mica amb algunes preguntes que vostès facin i, si jo en sé, contesto.

Col.loqui

P.(2) Quan vostè era a Nicaragua, va dir que la revolució era la gran pedagoga. Llavors, s'entén que s'havia produït un procés social que educava tot el poble. Voldria preguntar-li si vostè ens podria ajudar a descobrir les nostres pedagogues aquí, quins processos socials poden ser pedagògics o, com a mínim, quins no ho són o a quins ens hem d'oposar.

R. Molt bé! Jo crec que els processos socials són sempre pedagògics i pedagogs. La qüestió és saber de qui i per a qui és el pedagog. La pregunta que faríem als processos seria la mateixa que ens fem a nosaltres. Naturalment, una revolució, del tipus de la nicaragüenca, és una pedagoga de les masses populars. Jo diria que ho és de la societat sencera, però a favor d'alguna de les seves parts i no de la societat com a totalitat. Per exemple, els antics dominadors de Nicaragua no se senten ben educats per la revolució, és obvi que s'hi sentin maltractats. Si abans de la revolució ho tenien tot i després ja no, no entenen que hagi passat a ser considerat com un robatori seu.

Jo no puc contestar la seva pregunta aquí, d'una manera objectiva. Entenc que és d'una gran importància, jo començaria a treballar-la teòricament; una universitat hauria d'anar treballant aquestes preguntes. L'aprofitaré per fer-li una referència a alguna cosa que em sembla molt important i que nosaltres encara estem fent al Brasil i crec que aquí també. Nosaltres, a les universitats, quasi sempre som professors i professores seriosos i serioses. Conec una gran quantitat de professors molt seriosos, i no solament al Brasil sinó a tot el món, que estudien realment les seves disciplines, que duen seriosament el seu treball, que demanen als estudiants un munt de feina. Però gairebé mai no ensenyem primer a estudiar als estudiants amb qui treballem; i quan dic estudiar, faig referència directa a llegir. Gairebé mai nosaltres, professors que estem a nivell de postgrau, per exemple, no ens preocupem de desafiar els estudiants perquè llegeixin bé un text. Donem 200 llibres en un semestre i volem que els educands els llegeixin, però no donem exemple de com llegim. En general, pensem que aquesta no és la nostra tasca, donem per segur que no és la nostra tasca, pensem que els estudiants saben llegir des de fa molt de temps i no en saben; alguns de nosaltres encara no en sabem. A vegades insistim que llegeixin bé i que escriguin, però caiem en una sèrie d'errors, dicotomitzem llegir i escriure en lloc de tenir una comprensió més dialèctica.

La qüestió soluciona la seva pregunta. En general, les universitats no fem res perquè els alumnes se sentin reptats a llegir la realitat i no els textos. No sé si vostès han parat esment que nosaltres, professors, som excel.lents analistes a posteriori, sabem parlar molt bé de les coses que han passat, però no fem anàlisi en relació al que pot venir i sempre esperem a parlar després que hagi passat. A les escoles, de qualsevol grau, fem lle-

gir els textos als alumnes, però no fem anàlisi en relació al que pot venir i sempre esperem a parlar després que hagi passat. A les escoles, de qualsevol grau, fem llegir els textos als alumnes, però no el context, i els llegeixen sense relacionar-los amb el context dels textos mateixos; això és horrible! Quan vostè pregunta quins processos, quins fets podrien fer aquí de pedagogs nostres, jo crec que la totalitat del procés. El que és important per a nosaltres és en el procés que passa diàriament, polític, econòmic, cultural, descobrir les dimensions que poden, i haurien de ser aprofitades sistemàticament per ampliar el nivell de claretat sobre el fet que es produeix. jo crec que, si un professor de la universitat intentés fer això, tindria por que els altres diguessin que perjudica el desenvolupament del programa. i el que passa és que no sempre els programes tenen gaire a veure amb el que els alumnes viuen.

P.(3) Suposo que les persones que som aquí estem d'acord en el que has dit, que l'inici de la classe es faci amb preguntes. No et demano una fórmula màgica, però deus tenir algun truquet (rialles). Quan no hi ha aquesta receptivitat, aquesta situació crítica, la capacitat de fer preguntes, un es troba que no té sortida i llavors no té més remei que estirar. Com es podria provocar realment que es fessin preguntes?

R. Mira, aquesta mateixa és una pregunta en to de pregunta. Està bé que em faci aquesta pregunta, perquè no m'he recordat d'aquesta dimensió en el que he dit. El que passa és que preguntar o no preguntar té molt a veure indubtablement amb processos ideològics en què estem ficats. Vostès van viure 40 anys d'un cert silenci imposat; dic cert perquè en algunes àrees hi havia enrenou contra el silenci.

Per altra banda, hi ha una llarga tradició massa tradicional amb relació a la posició del mestre, al poder del mestre; i jo no m'hi oposo, m'agradaria que ens poséssim en el nostre lloc de mestres, em sembla molt important. Els joves se senten immergits en aquests hàbits i arriben a la universitat, després d'haver passat per les escoles anteriors, on aquesta experiència continua essent sistemàtica, amb excepcions. I, si el primer dia el professor intenta un inici de diàleg, pot ser que els alumnes diguin: "No!". Aquí hi venim perquè no en sabem i esperem que vostè ens n'ensenyi. Em sembla que el professor no ha de desconèixer aquest fet, però no tinc tampoc cap mena de dubte que aquí hi ha una oportunitat excel.lent perquè el professor o professora iniciï un cert comentari que deixi els alumnes oberts a la possibilitat del diàleg durant el semestre. No necessàriament tot el dia ha de ser una assemblea, un canvi d'opinions, perquè el professor també ha de parlar, ha d'ensenyar, indubtablement.

Si un estudiant diu: "Miri professor, perdoni, però esperem que vostè ensenyi" (això ja em va passar quan era més jove), una bona manera de començar seria contestar: "Estic d'acord amb tu, és veritat que sóc aquí per ensenyar, seria un absurd si jo no ensenyés, però què és ensenyar?." El que passa és que aquesta forma de relacionar-nos amb els educands és més exigent; per exemple, quan jo faig aquesta pregunta, què és ensenyar?, he d'estar obert a la resposta que vingui i he de tenir una certa base, he de conèixer el que pregunto. I és més fàcil conèixer el discurs del matí, que obrir el camp a un diàleg que és més arriscat. Però és possible, no és una fórmula màgica, sinó simplement un camí per trencar la posició massa ideològica; el professor pot el primer dia introduir una sèrie de curiositats al voltant de comprensions més

científiques que il.luminen la naturalesa del silenci dels alumnes. Això no significa, que el professor hagi d'oblidar la seva tasca d'ensenyar el conjunt bàsic dels continguts de la seva disciplina.

P. Sempre m'ha preocupat, m'ha fet pensar, la responsabilitat que tenen els educands en el que serà aquesta societat en el futur, la seva possibilitat d'acció en aquest futur. I, potser també, pensar qui paga els educands per fer evolucionar aquesta societat. M'agradaria que ens ho pogués aclarir una mica més, des del seu punt de vista.

R. Estic totalment d'acord amb la teva pregunta, a mi també em preocupa. És veritat que en les nostres societats hi ha un munt de gent que paga perquè nosaltres estiguem aquí i ells no hi poden ser; llavors hi ha una injustícia grossa. La responsabilitat social i política nostra ha de ser gran, responsabilitat que no és una categoria abstracta, sinó molt política realment; i, un cop més, tornem a la qüestió de l'opció que fem, de la coherència amb ella. Quan un jove, ben nascut ("nascut en vers d'or"), ni tan sols sap que la massa popular paga perquè estudiï i creu que només ell paga, és un deure nostre com a professors, que tenim una posició oberta progressista, clarificar coses com aquesta, tot i respectar la posició política dels alumnes. Clarificar de quina manera podem il.luminar els altres mecanismes de la societat, com funciona, com treballa, cridant l'atenció, per exemple, quant val que un jove sigui metge en una societat com la nostra, a l'esquena de qui un jove brasiler és metge, quant costa per any (durant sis anys) al país, per tant, als camperols, als obrers que ni tan sols tenen educació infantil, quant paguen ells perquè alguns joves de les classes dominants del Brasil es facin metges. Aquesta pregunta teva hauria també de constituir-se per a nosaltres en preocupació política, i no únicament pedagògica.

M'agradaria, ara, abans de sortir, acabar com he començat, això és, agraint moltíssim aquesta mostra de camaraderia, aquest afecte, aquesta demostració humana. He rebut aquí una carta molt bonica d'una jove, que donaré als meus fills i filles. Els vull dir moltes gràcies a vostès, que són aquí, i a aquesta universitat, que em rep d'aquesta manera tan afectiva i tan respectuosa. Són coses com aquesta les que justifiquen que jo continuï viu, profundament viu, quan podria ja no ser-ho. Moltes gràcies.

Notes

(1) Es refereix a una recent i llarga ovació, en desplegar-se una pancarta d'una Escola d'Adults, amb les paraules següents: "PAULO FREIRE, gràcies a tu, som molts."

(2) Miquel Martí, autor de "El Mestre de Barbiana".

(3) Fernando Sánchez. Professor d'educació d'adults.

Abstracts

En esta conferencia, Paulo Freire se pregunta en voz alta qué es la práctica educativa. Va tratando sucesivamente sus diferentes elementos: inserción en un espacio y un tiempo, educador o educadora, educando, contenido, aprehensión y procedimientos metodológicos. El estudio de la metodología exige unas preocupaciones centrales. Implica la comprensión misma del acto de conocer, el rol de la subjetividad hacia la objetividad que intenta aprehender. Supone también la creación del gusto por las preguntas no burocratizadas. Hay que tener claro en favor de quiénes se da las clases; la afirmación de la neutralidad de la educación no tiene en cuenta que la práctica educativa es siempre política. Frente a la corriente de la no directividad, se afirma que la educación es directiva. El educador, además de político y agente de conocimiento, es artista y descubre que en la práctica educativa hay una estética, que es bonita.

Dans cette conférence, Paulo Freire se demande à voix haute ce qu'est la pratique éductive. Il s'occupe successivemente des différents éléments de celle-ci: insertion dans un espace et un temps, educateur ou éducatrice, diciple, contenu, appréhension et procédures méthodologiques. L'étude de la méthodologie exige des préoccupations centrales. Elle implique la compréhension même de l'acte de connaissance, le rôle de la subjectivité vers l'objectivité qu'il tente d'appréhender. Elle suppose aussi la création du goût des questions non bureaucratisées. Il faut connaître très clairement les bénéficiaires des cours; l'afirmation de la neutralité de l'éducation ne tient pas compte du fait que la pratique éducative est toujours politique. Face au courant de la non-directivité, on affirme que l'éducation est directive. L'éducateur est, outre un politicien et un agent de connaissance, un artiste qui découvre que dans la pratique éducative il y a une esthétique, qu'elle est belle.

In this conference Paulo Freire asked in a loud voice what practical education was. He concentrated successively on different elements of this: location in space and time; teacher, pupil, content learning and methodological approaches.The study of methodology is one of central concerns. It involves understanding the act of learning, the role of subjectivity towards the objectivity that it tries to learn. It also pressupposes the creation of a desire for non-bureaucratised questions. One must know very clearly who is to benefit from the teaching, that the affirmation of the neutrality of education does not deny that practical education is always political. Faced with current fashion that for non directiveness, we must affirm that education is indeed directive. The teacher is both a politician and an agent of knowledge, an artist who discovers that practical education has an esthetic and is beautiful.

Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona*

Paulo Freire

L'experiència que he tingut, al llarg de la vida, de participar en situacions com aquesta, no ha estat capaç de burocratitzar el meu ésser perquè, ara i aquí, pugui parlar fredament, amb els sentiments continguts, com si estigués automatitzat o programat per captenir-me d'una certa manera en aquest moment o qualsevol altre de solemnitat.

Al contrari, ara i aquí, estic obert al que s'esdevé en aquest acte, que entenc com a acte original i no com a pura repetició d'actes anteriors, amb prou feines semblants a aquest.

Cada vegada que rebo homenatges com aquest sento que experimento homenatges diferents, amb esperit propi, malgrat la presència d'un ritual acadèmic carregat de la tradició quasi sempre necessària. Igualment, de cerimònia en cerimònia, encara que no hi hagués procediments que revelen traços culturals, marques històriques, tradicions pròpies de cada universitat que em fa doctor, per a honra meva, tot i que una cerimònia repetis l'anterior formalment, jo em reinventaria en la manera de sentir-me, de veure'm, d'expressar-me en el context de la cerimònia.

La curiositat en la vida, entorn de la vida, la creativitat, la satisfacció de las necessitats a què es troba lligat l'acte de conèixer, tot això implica activitat metòdica, processos, rutina. La vida ens posa davant del problema de saber fins a quin punt som capaços o no, sense prescindir de la rutina, d'escapar-nos de la rutina de la vida mateixa. Fins a quin punt ens mantenim creadors, inquiets, insatisfets; fins a quin punt continuem essent capaços de preguntar-nos sempre i de no plegar mai d'espantar-nos.

Per això, ara i aquí, em sento com si aquesta fos la primera vegada que una Universitat m'atorga el títol de Doctor *Honoris Causa*. Per això durant tota l'estona d'aquesta cerimònia he viscut intensament les emocions reals que m'envaeixen.

Tanmateix hi ha una cosa que vaig repetint en celebracions com aquesta i en les que a vegades he de parlar.

* Llegit en castellà per Paulo Freire al Paranimf de la Universitat de Barcelona el dia 2 de febrer de 1988.

Evito de fer discursos formals o discursos àdhuc no tan formals sobre temes del meu camp de reflexió.

Fins ara m'he estimat més parlar amb paraules de benvolença, d'agraïment o de reconeixement per l'estímul i el repte que rebo d'Universitats com la vostra.

Paraules de benvolença i de reconeixement en què parlo de la meva gratitud envers l'Elza, a qui vaig deure i dec tant i tant, i que vaig estimar tant i que mai no oblidaré. Certament, amb l'Elza vaig aprendre un món de coses, però, sobretot, hi vaig aprendre que, com més estimem, més podem estimar. Hi vaig aprendre la força de la comprensió, el poder de la grandesa d'esperit, de la humilitat, la importància de la capacitat de no idealitzar aquell o aquella que estimem, d'entendre'l o entendre-la en la seva indigència, en les seves limitacions. Hi vaig aprendre que l'amor que allibera és aquell en què els amants *romanen* perquè *poden marxar* i *marxen* si s'estimen més no quedar-se. Lliurement es queden o marxen.

Hi vaig aprendre que cal la passió en l'acte d'estimar, però no n'hi ha prou. Si, d'una banda, la passió no s'allarga en amor i, de l'altra, l'amor nodrit en la passió no amplia la passió de manera que doni significat a cada pas, a cada moviment, moren la passió i l'amor.

Justament vaig anar aprenent tant amb ella i ensenyant-li, a ella, alguna cosa, que vaig créixer i junts vàrem créixer. Fou aprenent amb ella que no és possible un amor fort, gran, veritable que sigui immune al dolor i indiferent al gaudi, que vaig entendre la inviabilitat, per als qui estimen, tant de la satisfacció que immobilitza com de la insatisfacció que només inquieta. Només estimem plenament en la tensió dialèctica entre la pau i la inquietud, entre romandre i marxar, entre la por i el coratge d'estimar, de viure, de morir, de renéixer.

Fou amb el seu ensenyament que vaig aprendre, que vaig confirmar, ja sense ella al món, que per viure m'hauria de tornar a obrir a la vida. I és perquè amb ella vaig aprendre i reaprendre a viure, que ara, aquí, en una celebració acadèmica no temo de parlar així, parlar així de la bellesa de la vida.

Rebo, ara i aquí, aquesta consideració acadèmica precisament perquè, per mi mateix i per la influència de l'Elza, a qui avui s'uneix la presència de la Nita, mai no vaig dicotomitzar el plaer de viure, d'estimar, del plaer de conèixer més rigorosament el món.

Mai no vaig acceptar que hi pogués haver incompatibilitat entre una actitud científica i el plaer de viure.

També m'agradaria, ja que dic paraules de benvolença i de reconeixement, subratllar aquí quant que vaig deure i continuo devent, en el procés de la meva formació permanent, no tant a la pràctica acadèmica intensa que he tingut, com a treballadors de camps i ciutats de diferents parts del món; a pagesos i treballadors urbans, dones i homes amb els quals vaig aprenent i, en aprendre amb elles i ells, igualment vaig ensenyant. Aprenent i ensenyant que no és possible canviar les persones, embellir el món, sense transformar-ne radicalment les estructures.

Cada vegada que em complimenten com ara, penso en ells i elles, treballadores i treballadors del camp i de la ciutat, d'Amèrica Llatina, d'Àfrica, del món, amb molts dels quals he estat, anant a la recerca de temps millors.

Finalment vull agrair a la Universitat de Barcelona, a les autoritats, als professors i professores i al cos administratiu l'honra de fer-me un dels seus doctors.

Ara em sento més responsabilitzat que no abans i prometo fer tot el que pugui per no ser desmereixedor de la confiança posada en mi.

Conversant amb Paulo Freire

Ramon Flecha

En el seu discurs d' investidura, en Paulo ens va deixar ben clar a tots que no s' ha de burocratitzar el seu ésser. Parlant de l 'amor, de l'Elza i de la Nita, redescobrim una persona a qui el sentiment de no sotmetre's a cap ortodòxia prèvia impregna totes les facetes de la vida. Si generalment no convé definir d'una manera tancada el marc d'una entrevista, en aquest cas és completament impossible. Si prefixes un espai, un temps i un qüestionari acabat, et passa el mateix que si analitzes la seva trajectòria i la repercussió de la seva obra amb esquemes preconcebuts: se t'escapa l'essencial. Contràriament, dialogant tranquil.lament i naturalment amb ell, sense la pressió de voler-lo convertir de seguida en lletra impresa, arribes a trobar-te molt bé amb una persona que posa el mateix entusiasrme en les grans idees que en les petites coses de cada dia. Davant d'una paella a la Barceloneta, passejant pel Barri Gòtic o fent un cafè en una terrassa sorgeixen les creatives respostes a unes preguntes que fa temps que ens fèiem, tant si les havíem escrit com si encara no les havíem aconseguit formular.

P. T'adones que ets un símbol, el pedagog més conegut i carismàtic dels que queden, potser l'últim d'una sèrie de grans pensadors que ara, amb la tecnologia, costen més de sortir? Com es viu això, sabent que no només és celebritat, sinó també mite?

R. Sense cap mena de dubte, m'agrada ser conscient d'això; et diria una mentida si et contestés que em molesta, crec que ningú, mentalment i espiritualment sa, no ho pot negar. Però, per altra banda, aquesta constatació augmenta enormement el sentit de la meva responsabilitat. L'alegria d'una tarda com la d'ahir té en correspondència el sentit de la meva responsabilitat cap a la gent que em va venir a veure i escoltar, la qual cosa no em deixa temps per tornar-me vanitós. Hi ha també una dialèctica i una riquesa en aquest procés que intento de descriure. Un intel.lectual o un artista que només busqui l'aplaudiment del públic i no treballi en el propi art malversa el temps de la responsabilitat i el reemplaça pel temps negatiu de la vanitat. Mai no havia parlat d'això amb tanta claredat perquè, fer-ho, fereix el meu pudor personal.

P. Com ja deus saber, els teus escrits es van començar a conèixer al nostre país, en edicions ciclostilades, cap a finals dels anys setanta. Tant les persones que els portaven de llatinoamèrica, com els medis en què es difonien, pertanyien en general a moviments de cristians progressistes, la qual cosa semblava coherent amb els teus textos en els quals afirmes la contradicció d'interessos entre els treballadors i les classes dirigents i hi defineixes l'home com un ésser inacabat, la plenitud del qual es troba en la unió amb el seu creador. Durant molts anys hi va haver en el moviment d'educació d'adults dos tipus de debat sobre això. El primer sobre el pes del cristianisme i el marxisme en la teva concepció educativa, de la qual cosa ja s'ha parlat i escrit molt. El segon sobre si la teva proposta pedagògica té un caràcter universal o va dirigit exclusivament a qui comparteix els plantejaments cristians i marxistes. Podries aclarir-nos aquesta segona polèmica?

R. La meva reflexió pedagògica por ser acceptada o refusada per qualsevol, però fonamentalment és un reflexió d'aquells que s'obren a la comprensió de la realitat, tal com és. Només a un reaccionari, de dretes o d'esquerres, li és impossible compartir-la . Tot i acceptar que la meva consciència està condicionada per la realitat en la qual estic, també he de saber que tinc capacitat d'intervenir-hi. Em sembla que un bon marxista no ho podria negar mai, com tampoc un cristià dialèctic, no reaccionari.

Jo considero que la pràctica educativa és històrica, social, influïda per les classes socials i culturalment personal. Encara que no és la palanca per a la transformació de la realitat, sí que juga un paper important en aquest procés. El meu punt de sortida és que la pràctica educativa està sotmesa a límits, però té una certa eficàcia. Si no estigués sotmesa a límits, seria omnipotent i, si hi estigués totalment sotmesa, no podria fer res; però, en estar-hi simplement sotmesa, pot fer alguna cosa. La qüestió, política i no simplement pedagògica, per als educadors, és saber històricament, culturalment, quins són els límits que l'educació planteja aquí. Si trobem els límits, percebem l'eficàcia que pot tenir i, llavors, captem l'influx que aquesta educació pot exercir en una certa consciència.

Assumeixo una concepció educativa substantivament democràtica. No accepto gens la manipulació de les masses populars pels lideratges revolucionaris, ni la manipulació dels educats per l'educador. Però també rebutjo la posició espontaneista dels lideratges enfront de les masses i dels educadors enfront dels educats. Tant els líders com els educadors han de fer, han d' intervenir. El rol dels intel.lectuals ha de ser intervenir i no quedar-se com a espectadors. Una cosa és intervenir com a expressió natural de l'ésser intel.lectual i del polític, i una altra cosa és fer-ho sense deixar possibilitat d'intervenció a les masses i als individus. Per això em sento substantivament democràtic.

P.Malgrat que en la práctica pugui ser diferent, teòricament sembla difícil casar el paradigma de la reproducció de Bourdieu i Passeron, Althusser, etc. amb els optimismes pedagògics. Fins i tot s'apunta cap a una solució teòrica a aquest problema quan es diu que els mestres ben intencionats, que pensen que amb la seva pràctica contribuiran a canviar el món, el que fan en realitat és legitimar l'autonomia relativa del sistema educatiu.

R. Des d'una concepció profunda i històrica de la realitat, es veu que això no és veritat. La classe dominant europea té una gran consciència de classe per a si i, com més gran sigui aquesta consciència, millor pot organitzar la seva política educativa d'una manera quasi impecable. Això no passa en les classes dominants llatinoamericanes; la brasilera comença a preocupar-se pel fet educatiu.

Per una altra banda, considero que seria una ingenuïtat dels educadors pensar que ells sols, fent bé la seva tasca, ja treballen molt per a la transformació radical de la societat. Una altra cosa és quan les organitzacions de professors comencen a participar en un moviment més ampli, polític, en la societat civil, en contacte amb els sindicats de treballadors i dels partits progressistes. Així contribueixen, des de l'activitat de les escoles, a una praxi política. Sense cap mena de dubte el paper d'aquests educadors progressistes és ben diferent del convecnional de l'escola, encara que és difícil perquè suposa nedar a contra corrent en lloc de fer-ho a favor seu.

P. Dius que no et sents gens vinculat amb la pedagogia no directiva. Potser això és veritat pel que fa al no-directivisme de Rogers, però sembla que sí que hi ha punts de contacte amb la pedagogia institucional francesa, quan diu que, a partir de les limitacions de la institució, l'escola concreta, el grup, etc. es pot aspirar a l'anàlisi social.

R. També entre els liberals es poden trobar punts de contacte amb Marx. Però, aprofundint en la qüestió, jo em situo en una posició contrària a la pedagogia no directiva pel fet que també la pròpia naturalesa de l'educació és per ella mateixa directiva; no es pot educar sense direccionar. El punt de partida és molt filosòfic i polític. El tema rau en com i per a què direccionar, i aquí és on em distancio d'una pedagogia que, essent directiva, és manipuladora. No accepto que jo tinc la llibertat i l'he d'imposar als alumnes en nom de la seva llibertat; aquesta és una pedagogia directiva, però autoritària.

P. Una persona que havia treballat amb tu va qüestionar l'altre dia que, en les cartilles de la campanya d'alfabetització de Nicaragua, hi sortien massa els comandants. Què en penses tu, d'això?

R. Crec que hem de ser eminentment realistes. Un país d'aquestes dimensions, que ha viscut durant dècades sota un règimen terrible; un poble que ha viscut l'experiència tràgica de la mort, del dolor, de l'explotació, de la prohibició, amb l'ombra permanent de la Dictadura a sobre, fent ideologia a favor de Somoza, que posseïa el 75% de la riquesa del país; un poble que amb la lluita i la baralla arriba a tenir el poder en les seves mans i la història, però que el poder més gran del món, l'imperialisme americà, va amenaçant-ne la revolució; un revolucionari que hagi passat per aquesta lluita, que sap la significació més profunda del dolor del seu poble té el dret de posar el nom dels líders i ha de dir al poble que van lluitar per ell. Cal vigilar-los, però se n'ha de reconèixer també el lideratge. Si dius que cal més diàleg amb aquest poble, abans de posar els noms dels líders, els americans arribaran abans.

Després s'ha de tenir la fermesa de tornar al punt de sortida per recórrer la trajectòria que es va fer més acceleradament. Jo els vaig dir a Nicaragua: aquesta és una revolució meva, no perquè sigui nova, sinó perquè és inquieta enfront d'ella mateixa; m'agradaria que mai no deixés de ser oberta, ha de madurar però no envellir, no ha de permetre la burocratització.

P. Una de las qüestions en què has insistit més aquests dies ha estat l'actitud a prendre davant de l'escola pública. Aquest és un debat molt candent al Brasil?

R. Efectivament. Des de fa molts anys, hi ha una llarga tradició de lluita a favor de l'escola pública. L'Església més conservadora, no la més progressista, està en contra d'aquesta lluita, però jo estic completament convençut que el camí de l'escola pública és bo. S'ha de lluitar perquè també hi hagi l'educació de qualitat. La Universitat té una gran responsabilitat en la capacitació dels docents, que ha de ser permanent.

P. Sovint parles de Ferrer i Guàrdia i de l'Escola Moderna. Quines foren les dimensions i les causes de la seva influència al Brasil?

R. Va ser molt important cap als anys vint. En la meva pròpia ciutat hi havia una escola moderna i a Sao Paulo com a mínim n'hi havia tres, fins i tot amb aquest mateix nom. Actualment, dos pedagogs brasilers fan una llarga investigació per situar la influència de l'Escola Moderna al nostre país. Tenim una falta d'aprofundiment en aquest tema, però podria ser que tingués a veure amb la gran presència anarquista en els obrers brasilers, durant les dues primeres dècades del segle, amb l'impuls dels immigrants italians i espanyols.

P. Últimament menciones Vygotsky en les teves converses. Quines són les qüestions de la seva obra que t'han interessat més?

R. Quan el vaig llegir per primer cop, vaig dir-me: Però si aquest home m'ha influït sense saber-ho! Era un home fantàstic; la seva posició independent mateixa, una certa rebel.lia, que no s'acomodava,... La seva gran contribució a aquest final de segle és el rol de la consciència, una comprensió dialèctica d'ella mateixa que va més enllà d'una comprensió mecanicista (mentre que ambdues possibilitats són presents en Marx). L'èmfasi del paper de la subjectivitat en el procés congnoscitiu, des del punt de vista científic i no idealista, és fonamental en la pedagogia i en la política. Jo defenso en ambdues una posició crítica del subjecte cognoscitiu i crec que Vygotsky té molt a veure amb això. Cal reviure-ho avui.

P. Entre molts intel.lectuals de l'Europa mediterrània, força d'ells gestors de recursos culturals, s'ha estès un corrent de pensament que rebutja conceptes com utopia, progrés, ideologia, i estètica, als quals oposen els d'individu, realisme i estètica. Últimament, tu parles molt més que abans de l'estètica, però sense oposar-la a l'ètica, amb un cert sentit platònic. Com veus aquesta relació en el camp educatiu?

R. M'interessa la bellesa dels processos, de l'acció de la vida. Sóc incapaç de mirar una taula on m'asseuré a prendre un cafè, sense procurar descobrir-hi algun moment de bellesa que me la faci agradable. De la mateixa manera, trobo que la pràctica educativa és extraordinàriament bonica i depèn de la capacitat creadora de qui la protagonitza. Per a mi, com més s'orienta cap a la desocultació de la realitat, més bonica és. Essent bonica, comporta un moment moral, ètic. La bellesa va associada a l'eticitat, jo no la separo. A més a més, no ho dissocio de la politicitat; veig una bellesa enorme a treballar per una pedagogia que ajuda a l'alliberament i una lletgesa horrible en una pedagogia reaccionària.

P. En la reforma Educativa, que debatem ara, es dóna molta importància a les idees d'adaptació i diversitat. S'estableixen diferents nivells de concreció del currículum, per adequar-lo a cada realitat i trencar així la uniformitat. Tu has parlat i has escrit molt de la necessitat que l'educació tingui el punt de sortida en la pròpia realitat sòcio-cultural. Ho deies en el mateix sentit?.

R. Crec que l'escola bàsica, l'escola fonamental, des de l'aprenentatge de la lecto-escriptura fins al final de la secundària, hauria de donar una visió global a tots els ciutadans, que inclogués totalment la seva societat, la seva època, la seva història. Estic a favor d'adaptar, però per quedar-se en això. Per exemple, seria una rucada que en una escola rual es donés un contingut programàtic urbà, però seria antidemocràtic que els seus nens es quedessin simplement a un nivell del fet rural; quan es dicuteix el problema rural, es descobreix que té l'arrel en el nucli urbà i no allà. El punt de sortida s'ha de prendre com a mediació per assolir la generalitat que és fora d'ell. En altres paraules, caldria transcendir el nucli local, però mai partir de fora. Així s'evitaria l'enquistament de capes socials, en oferir només a uns privilegiats una visió més ampla de la totalitat de la societat, la qual cosa és injusta.

P. Té sentit donar una formació acadèmica universitària als educador d'adults, comptant que se'ls ha de treure del seu propi medi?

R. És clar que té sentit. La qüestió és que la Universitat s'apropi un mica més a la pràctica, per deixar-nos encomanar els fets concrets. Hi ha Universitats que tenen bones postgraduacions en educació d'adults, amb professors que conviuen amb els projectes populars. D'altra banda, només aconsellen llibres i, quan algun alumne els pregunta: "Coneix el que passa ara, aquí a la vora?", contesten: " No, no tinc temps."

Tinc la certesa absoluta que l'educador ha de sotmetre's personalment al rigor científic, sigui per mitjà de la Universitat o no, encara que hauria de ser per mitjà d'ella.

Freire va tenir exit dins els moviments populars abans que en els estaments acadèmics i les empreses editorials. Aquesta es una de les raons per les quals la publicació de la seva obra no ha seguit les normes tradicionals. Alguns llibres seus varen sortir en impressions "casolanes" abans o al mateix temps que la publicació oficial, i a vegades en versions no ben idèntiques. Els articles s'han inclòs en diferents compilacions, entrecreuades sovint de forma caòtica. La reconstrucció minuciosa d'aquest procés laberíntic -no el controla ni el mateix autor- és un estudi estimulant que hi ha pendent.

Aquesta bibliografia és parcial i incompleta. No té en compte tots aquells articles que només s'han publicat aïlladament. Se centra en els llibres i les compilacions més importants, els que han tingut més repercussió. De tota manera, hi falten alguns llibres que s'han publicat darrerament en altres països i que encara no ens han arribat a l'hora de redactar aquesta relació.

L'educació com a pràctica de la llibertat

Tal com es va fer amb la resta de la primera obra de Freire, es va distribuir inicialment en reproduccions ciclostilades; a partir del 1965 ja la trobem en portuguès, i a partir del 1966 en castellà. La primera edició portuguesa es de Paz e Terra, de l'any 1967; la castellana de Tierra Nueva/ Siglo XXI, de l'any 1969, i la catalana d'Eumo, del 1987.

Possiblement el llibre de Freire que ha estat més llegit recull la teorització de la seva experiència al Brasil. Tot i que fos prohibit a Espanya, ja des del principi va aconseguir una gran difusió dins els medis de l'educació d'adults. En llegir-lo, ens posàvem en contacte per primera vegada amb la seva metodologia d'alfabetització, exposada detalladament a la part final del llibre. També hi trobem desenvolupats els conceptes que varen constituir el paradigma dels moviments freirians: societat tancada, cultura del silenci, consciència màgica, ingènua i crítica, transitivitat, educació alliberadora, conscientització...

Extensió o comunicació? La conscientització en el medi rural

Va sortir per primera vegada a Xile l'any 1969; la primera edició portuguesa és de Paz e Terra, del 1970, i la castellana de Siglo XXI, del 1973. De fet, ja havia sortit a Xile l'any 1969, on Freire va viure els primers anys de l'exili. Hi teoritza precisament l'experiència de la tasca que va dur a terme en aquest país.

Freire insisteix molt en la idea que no és possible estar a favor d'algú o d'alguna cosa, sense que també s'estigui en contra d'algú o d'alguna cosa. Aquest llibre desenvolupa l'oposició entre l'educació bancària i l'educació alliberadora. Durant els anys setanta, els moviments d'educació d'adults vàrem intentar d'aplicar aquí l'educació alliberadora, i la primera la identificàvem amb l'EPA oficial.

La pedagogia de l'oprimit

Es va imprimir per primera vegada l'any 1969 a la Universitat de Harvard, on Freire va treballar com a professor durant deu mesos. L'any 1970, Tierra Nueva/Siglo XXI va editar l'obra en castellà. Segons el parer d'alguns, és la seva obra més sòlida. El mateix autor n'historia la trajectòria. S'ha dit molt que suposava la integració del marxisme i, concretament, de la lluita de classes, en la permanent concepció humanista cristiana.

La revolució ha de ser cultural, perquè ha d'aconseguir l'alliberament de la cultura alienada mateixa, de la interiorització dels valors de les classes dominants. L'objectiu no és el de convertir-se en opressors dels opressors, sinó que el que cal és aconseguir la humanització de tothom; els oprimits s'alliberen ells mateixos, i d'aquesta manera alliberen els seus opressors. Representa tota una orientació cultural per a moviments com aquells que a Xile varen acabar per confluir en el MAPU, i els que aquí se'n varen dir Cristians pel Socialisme.

Acció cultural per a la llibertat

La primera obra amb aquest títol també es va publicar a Harvard l'any 1970. Després, però, se n'hi varen afegir d'altres. Penguin va compilar i publicar una edició anglesa l'any 1972. Les versions castellana (Tierra Nueva) i portuguesa (Paz e Terra) són del 1975, la darrera amb altres textos afegits.

Torna a temes anteriors (conscientització, cultura del silenci...) però ara des d'una nova perspectiva: l'educació s'ha de concebre com a acció cultural. Aquesta acció pot anar dirigida cap a l'alliberament o cap a la domesticació. La posició neutral que pretenen aquells que es refugien en la tècnica no existeix. L'alfabetització d'adults no pot ser mecànica ni limitar-se a la lecto-escriptura; cal orientar-la cap a una lectura crítica de la realitat.

Canvi

Es va publicar l'any 1970, a càrrec d'América Latina. El 1976 l'edita Búsqueda amb el títol "Educación y cambio social". Freire s'hi planteja les característiques del professional que es pot comprometre amb el canvi social. Cal que surti del seu context, que l'admiri, per tal que, tot objectivant-lo, el transformi. El treballador social pot actuar amb un plantejament acrític o també pot orientar-se cap al canvi, que inclourà la seva pròpia transformació.

Educació, alliberament i església

Fou editada per primera vegada en anglès per Study Encounter l'any 1973. La Aurora en va publicar una traducció en castellà al 1974, amb el títol "Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana". Aquesta mateixa editorial va publicar-ne una altra traducció l'any 1984, amb el títol "Las iglesias en América Latina: su papel educativo", en el llibre col.lectiu "Educación para el cambio social".

Els temes que hi trobem són el moviment profètic a l'Amèrica Llatina, el compromís cristià, l'anàlisi marxista i el paper del pensament utòpic. Aquests elements es troben relacionats pel fet que tots impulsen la lluita popular contra l'opressió.

Cartes a Guinea Bissau. Apunts d'una experiència pedagògica en procés

L'any 1977 fou publicada en castellà per Siglo XXI. Aplega 17 cartes, 11 al Comissari d'Educació (Mario Cabral) i 6 a la Comissió Coordinadora dels Treballs d'Alfabetització. Més de la meitat del volum la formen una introducció i un postscriptum, en què s'analitza una actuació extensa i rigorosa dins el context.

Tot i que Freire durant els anys setanta vivia a Ginebra, continuava vinculat als esforços d'alfabetització de països del Tercer Món. A part de Guinea Bissau, va col.laborar amb altres països, com ara Angola, Sao Tomé i Príncipe. Segons Paulo, és un llibre-informe de l'experiència no gens burocràtic. Ens pot servir d'exemple detallat i qualificat de la manera com ell entén la realitat, a la qual s'ha d'orientar l'alfabetització.

La importància de llegir i el procés d'alliberament

La va publicar en versió castellana Siglo XXI l'any 1984 i la versió portuguesa és de 1982. Inclou set treballs elaborats entre els anys 1968 i 1981, tres dels quals es troben també a l'esmentada edició catalana d'"Educació com a pràctica de la llibertat" (Eumo, 1987). Hi ha altres llibres que recullen textos d'èpoques diferents i que sovint en repeteixen al-

BEST COPY AVAILABLE

guns. Només a tall d'exemple, esmentem "Pedagogía y Acción Liberadora" (ZYX, 1978), "Educación y Acción Cultural" (ZYX, 1979) i "The Politics of Education" (Berguin and Garvey Publishers).

"La importancia del acto de leer" es va presentar a la inauguració del Congrés Brasiler de Lectura, l'any 1981. És una reflexió molt interessant sobre la pròpia lectura del món i de la lletra en la seva infantesa, amb referències a la seva proposta d'alfabetització. "Algunas notas sobre concientización" (1984) és un dels escrits on revisa críticament aquest concepte i rebat la concepció de l'educació com a motor de la transformació.

Diàlegs sobre educació

L'edició en portuguès és de Paz e Terra i consta de dos volums (1982 i 1984). És el primer llibre d'una llarga sèrie de llibres parlats, que encara no és esgotada; aquest correspon al diàleg amb Sergio Guimaraes, un educador brasiler. Això no vol dir que abandoni l'elaboració personal de "llibres escrits"; ben al contrari, a hores d'ara n'hi ha quatre en projecte.

Una de les característiques comunes d'aquestes obres és que tracten molta varietat de temes. En el primer volum d'aquesta obra l'autor passa revista a l'ensenyament, i acaba defensant el diàleg en qualsevol procés educatiu i social. En el segon volum, parla de la tecnologia educativa, els mitjans de comunicació, els materials àudio-visuals...

Reflexió crítica sobre les virtuts de l'educador

L'edició castellana és de Búsqueda, de l'any 1985. Una de les virtuts de l'educador ha de ser la coherència, entesa com a reducció de la distància entre el discurs i la pràctica, sense caure, però, en l'absolutització; s'han de contemplar les inevitables dosis d'incoherència. Una altra virtut que ha de tenir és l'actitud crítica enfront de la tensió entre subjectivitat i objectivitat, i la vivència de la tensió entre l'ara i aquí de l'educador i l'ara i aquí dels educands.

Cap a una pedagogia de la pregunta

La versió portuguesa és del 1985 i la castellana, publicada per La Aurora, del 1986. És un diàleg amb Antonio Faúndez, un filòsof xilè.

Segons Freire, l'autoritarisme té por de les preguntes a causa de les respostes que poden reclamar. Els professors comencem les classes responent preguntes que no se'ns han fet. Davant d'aquesta pedagogia de la resposta, la solució es troba en una pedagogia de la pregunta. No es tracta de burocratitzar les preguntes, per exemple, incloent-ne un nombre determinat al currículum, sinó que cal estimular el risc de la invenció i la reinvenció, amb el reconeixement de l'existència com a acte d'interrogació.

Aquesta escola anomenada vida

La versió portuguesa és del 1985, publicada per Atica. És un diàleg amb Frei Betto, un destacat representant de la teologia de l'alliberament, a la qual Paulo encara se sent molt vinculat. Recull les seves experiències respectives d'educació popular, presó, exili... També hi ha una reflexió sobre la seva metodologia i parlen de la seva militància cristiana i sobre el seu somni possible, de què parla tant Freire.

Pedagogia: diàleg i conflicte

Hi ha un altre diàleg amb Sergio Guimaraes, ara junt amb Moacir Gadotti, un professor universitari brasiler. L'edició en portuguès és del 1986, publicada per Cortez. Es distancia i es critica l'anomenada educació no directiva. Segons ell, qualsevol pràctica educativa és directiva en un sentit o altre. Proposa una educació emmarcada en els moviments populars, que es basi en el diàleg i, per tant, en el conflicte, sempre des de la perspectiva de l'intel.lectual orgànic gramscià, que suposa un canvi en relació amb les referències anteriors a un marxisme estructuralista.

(A part d'aquests, ja han sortit altres llibres dialogats. L'any 1987 es va publicar en portuguès *Por i gosadia: la quotidianitat del professor*. El mateix any es varen editar en anglès *Literacy: Reading the Word and the World* i *A Pedagogy for Liberation*, als quals fa referència l'article de Peter Jarvis).

Tribuna:
EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT

El projecte de reforma del sistema educatiu.
Algunes reflexions i propostes.

Miquel Martínez.*

La proposta per al debat de la reforma de l'ensenyament ha de ser objecte d'una disccussió en què els interessos particulars de les institucions i/o col.lectius siguin superats i en què l'oportunitat política no s'evidenciï. Aquestes són les intencions de l'administració i la voluntat d'una societat que requereix, sens dubte, una reforma educativa en profunditat.

Som conscients de les implicacions laborals i dels canvis curriculars que, en l'àmbit universitari, suposarà, sens dubte, abordar la reforma amb vocació de canvi pedagògic. També s'ha de constatar, però, que el moment actual és sensible a la necessitat d'una reforma, sobretot en el període previ als sis anys i en el posterior a l'actual cicle mitjà.

*Miquel MARTÍNEZ i MARTÍN, és catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Publicacions: *Intel.ligència i Educació*, (1986), *L'Educació davant la Informàtica* (1988). Línies d'Investigació. Teoria de l'Educació, Educació Moral i Pedagogia Prospectiva.

En aquesta col.laboració no ens podem estendre en tots i cada un dels aspectes del projecte. Ens centrarem en l'estructuració de la primera etapa d'educació secundària en dos cicles, en els defectes que el document presenta segons el nostre parer pel que fa a l'educació infantil i en l'orga-nització i sentit de l'últim curs de la primera etapa de l'educació secundària.

Compartim, en el seu plantejament, el que ha estat formulat pel document en referir-se a l'educació primària, a la segona etapa d'educació secundària en les seves dues modalitats, el Batxillerat i l'Educació Tècnico-Professional, i a l'educació d'adults. Si bé, en ocasions, sembla com si el document basés excessivament l'eficàcia de la reforma en les etapes postobligatòries, quan l'eficàcia de la reforma depèn de tot el sistema i, sobretot, a llarg termini, de la primera etapa i de les etapes obligatòries.

La primera etapa de l'educació secundària.

Ens referirem, primer, al període posterior a l'actual cicle mitjà. L'escola està contaminada per una sèrie d'exigències socials, no sempre justificables pedagògicament, que afecten, sobretot, els nivells del cicle superior de l'actual EGB i, sens dubte, l'actual Batxillerat.

La formació professional no ha complert els objectius per als quals havia estat dissenyada, tret

d'algunes excepcions que han demostrat com la qualitat del professorat, la dotació de recursos per a aquest tipus d'estudis i el treball pedagògic en equip poden fer possible una formació professional de qualitat.

La motivació per a l'estudi en els alumnes dels darrers cursos d'EGB continua sent prioritàriament extrínseca i està fomentada habitualment en l'obtenció del títol de graduat escolar, que en la majoria dels casos és viscut per l'alumne com un primer filtre que, si no se supera, dificultarà el seu rol i estatus social en la vida d'adult. L'obtenció d'aquest títol, per altra banda, és viscuda en molts casos com l'evitació d'un fracàs. Els processos d'atribució-indefensió i l'aprenentatge que aquest fracàs implica, quan l'alumne no obté el graduat escolar, al marge de la seva constatació científica, s'evidencia per mitjà del coneixement ordinari i/o de la pròpia experiència que mestres, professors i, fins i tot, els mateixos alumnes, manifesten.

L'actitud del professorat de batxillerat és poc favorable, en termes generals, a la tasca desenvolupada pels professors d'EGB. Especialment podem constatar aquesta actitud en relació amb el nivell de coneixements propedèutics que aquests últims han desenvolupat en els alumnes que accedeixen al primer curs de batxillerat. La cosa més greu, però, no és la presència d'aquestes actituds sinó la manca de comunicació i d'intercanvi d'opinions i solucions entre aquests dos col.lectius del professorat. Potser el fet més greu és l'existència de dos col.lectius de professionals amb una formació tan diferent i amb unes funcions que haurien de ser semblants en una etapa, dels dotze als quinze o setze anys, que hauria de considerar-se, segons el nostre parer, en si mateixa com un període sense moments terminals intermedis.

El document a debat inclou, en relació a l'alternativa dotze-setze anys, que abraçaria els actuals nivells de setè i vuitè d'EGB i dos cursos més, la proposta del Ministeri, que s'ha de jutjar com una proposta conservadora, malgrat que estigui justificada per les "actuals circumstàncies" tal com assenyala el text. Des de la perspectiva de l'administració, i amb un prisma centrat en l'aprofitament dels recursos actuals i en l'evitació de problemes en relació amb els col.lectius de professors que afectarà aquest període, es plantegen dos cicles, un de dotze a catorze anys i un altre de catorze a setze. Aquesta opció suposa també almenys que l'alumne seguirà el procés educatiu en dos centres diferents, el centre d'EGB per al primer cicle i els Instituts d'Educació Secundària i Professional per al segon cicle. I, com és lògic, suposa, també, dos tipus de professors: els diplomats per al primer cicle i els llicenciats per al segon.

Els esforços aniran orientats, salvant els obstacles dels recursos i del professorat, que el pro-

jecte evita sistemàticament, al disseny i la consolidació curricular d'aquesta etapa, segons indica el document.

La nostra opinió és que el disseny i la consolidació curricular d'aquesta etapa són fonamentals i necessaris, però no suficients perquè el període dotze-setze anys sigui reformat i estigui en condicions de donar una resposta eficaç al problema que ens ocupa. És més, no creiem que un canvi curricular pugui ser eficaç si l'estructuració d'aquests dos cicles en una mateixa etapa ho és només perquè administrativament quedi plasmat així. És necessari que aquesta primera etapa d'educació secundària bàsica i obligatòria, i que abraça dels dotze als setze anys, sigui atesa pedagògicament per professionals de característiques i procedències curriculars molt semblants, i que sigui compresa des d'una perspectiva pedagògica i psicològica única i integrada.

El document del Ministeri estableix el que hem anomenat un objectiu a llarg termini de la reforma. La nostra opinió és que aquest objectiu ha d'establir-se a curt termini. Sense aquesta condició, la primera etapa de l'educació secundària i obligatòria serà la suma dels dos darrers nivells d'EGB i els dos primers posteriors a la dita etapa, i això, malgrat els esforços que puguin desenvolupar-se en l'àmbit de la innovació curricular.

Un dels elements clau en tot canvi pedagògic, reconegut per la majoria d'estudis sobre les reformes educatives, és el professor. La integració de les orientacions pròpies de tot disseny curricular en la dinàmica escolar de l'aula i de l'espai educatiu de l'escola no és possible sense la col.laboració de tot l'equip de professionals docents implicats. La diferent titulació del professorat segons el cicle en el qual desenvolupen la seva funció i, fins i tot, la diferent tipologia de centre i ambient en què l'alumne cursarà el primer cicle i el segon són obstacles que dificulten el treball en equip a què al.ludíem. La diferent titulació no només implica possibles diferències laborals i fins i tot econòmiques, sinó que evidencia una formació singular de cada un d'ells, el mestre i el llicenciat, que només en professionals amb anys d'experiència i eficàcia pedagògica, queda matisada per l'exercici docent. És difícil suposar que això ajudi a l'inici d'un procés de reforma com el que es pretén.

La urgència de la reforma no ha de conduir a una precipitació, però ha de procurar que la prudència i les actituds conservadores, pel que fa a l'estat actual del professorat i de la distribució dels alumnes per centres, no en traeixin, de soca-rel, l'objectiu final.

Com molt bé assenyala el document, el valor de les dues etapes de l'educació secundària ha de ser alhora terminal i propedèutic. Aquesta consideració, que sobretot creiem que ha d'insistir en la dimensió terminal en considerar la primera etapa, i propedèutica en

considerar la segona, les dota d'una autonomia i permet que siguin considerades en elles mateixes. La història, però, fins i tot la més recent, demostra com l'exigència d'un valor propedèutic per als nivells que avui configuren el setè i vuitè nivell, ha estat una actitud constant en la majoria dels llicenciats que exerceixen com a professors dels primers cursos de l'actual Batxillerat. Aquesta actitud també ha estat present en aquests mateixos professors en considerar el valor de l'actual Batxillerat. Per la seva banda, els mestres han mostrat actituds més favorables al valor terminal de l'educació bàsica actual malgrat la pressió familiar, institucional i social. La societat, en el sentit més ampli, sens dubte ha exigit, i exigeix encara, que en finalitzar l'educació bàsica, l'obtenció del graduat signifiqui, sobretot, estar en possessió d'aquells coneixements que permetin cursar primer de batxillerat, infravalorant en la pràctica tot allò que suposi el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge i d'actituds i/o l'optimització de les competències de cada alumne en particular. El fet de contemplar aquesta primera etapa de la secundària i última de l'educació bàsica i obligatòria en el valor terminal, exigeix un esforç de tothom, però, sobretot, un conjunt d'actituds en els equips professionals docents en aquesta etapa que, només excepcionalment, podran ser compartides si es manté la doble titulació i procedència curricular dels dits professionals.

Segons el document es donarà suport a totes les experiències orientades a fer que aquesta etapa sigui concebuda de manera integrada, s'abordi des d'un mateix centre i amb un equip docent cohesionat. Entenem que el millor suport que podria donar l'administració perquè això sigui possible és que fos integrat des del principi en la proposta del Ministeri.

És obvi que els actuals mestres i els actuals llicenciats que exerceixen de professors presenten dèficits en la formació inicial. Els primers en relació amb els continguts de les àrees de coneixements que afecten el segon cicle i els segons en relació amb els continguts psico-sòcio-pedagògics que afecten l'etapa en tots dos cicles i globalment.

També resulta fàcil constatar com, sense incentius adequats, els actuals professionals que segons la reforma haurien de fer-se càrrec d'aquesta etapa ho faran reproduint la situació actual. El fet de facilitar l'adequada actualització científica i pedagògica als actuals mestres i la formació psicopedagògica que sigui necessària als llicenciats no és suficient per aconseguir que, realment, l'adquireixin. La voluntat de reforma està exposada amb claredat en el document, però les estratègies per aconseguir-la, no.

El document sobre la reforma no pot evitar, al nostre entendre, d'abordar clarament el tipus de professorat que ha d'atendre aquesta etapa. Ha de perfilar un

únic tipus de professorat de primera etapa de secundària amb un currículum acadèmic de formació inicial homogeni, a partir de la vigència de les disposicions que regulen la reforma del sistema educatiu, i ha d'establir aquelles estratègies i incentius que condueixin a la necessària reconversió dels actuals mestres i llicenciats que vulguin exercir la docència en aquesta etapa independentment del cicle.

Debatre si l'estructuració per etapes i cicles és o no adequada és un objectiu difícil d'abordar sense plantejar clarament l'actitud que s'adopta en relació amb un dels factors clau de la posada en pràctica de la reforma: el professorat. Potser en totes les etapes això és important, però en la primera etapa de secundària això és imprescindible. Sembla lògic que l'educació primària hagi de ser assumida pels mestres i que la segona etapa de la secundària, en totes dues modalitats, Batxillerat i Educació Tècnico-Professional, ho sigui pels llicenciats i especialistes més adequats. No està, però, desenvolupat amb la claredat necessària -que, al nostre, entendre requereix el tema- el tipus de professorat que hauria d'assumir l'educació infantil, dels zero als sis anys, ni el tipus de professorat relatiu a la primera etapa de l'educació secundària.

Ens ocuparem més endavant de l'educació infantil; però, centrant la nostra reflexió en l'educació secundària i en funció dels objectius que pretén assolir, sembla que l'equip de professors realment hauria de reunir professionals de l'educació, especialistes en una àrea de coneixement, juntament amb professionals més generalistes. Els "Desplegaments curriculars de les àrees i matèries del cicle experimental dotze-setze" i també les publicacions del "Programa Experimental" del Departament d'Ensenyament de la Generalitat presenten el perfil del professor per a aquest cicle com el d'un professional que sigui capaç de generar entusiasme, crear expectatives d'èxit en l'alumne, facilitar la participació i ser capaç de col.laborar en el disseny curricular propi de cada centre.

Al marge de les dificultats per al canvi d'actituds necessari en alguns dels professionals actuals, que exerceixen la docència en aquesta etapa dels dotze als setze anys, és necessari ser conscients que la formació inicial dels futurs professionals ha d'incidir eficaçment en el desenvolupament de les competències abans esmentades. La nova ordenació del sistema i reestructuració per etapes i cicles pot ser viable si s'aborda amb seguretat, i no sense manca de risc, la reforma de la formació del professorat i la reconversió dels actuals docents en els futurs professors de la primera etapa de l'educació secundària i també en la futura etapa de l'educació infantil.

L'estat actual del professorat d'aquestes etapes ha de ser considerat com a punt de partida per

al disseny d'aquelles estratègies que permetin, en un termini breu de temps, la seva transformació en els professionals de l'educació que la reforma requereix, si el que pretenem és induir un canvi pedagògic profund i un nou disseny curricular del nostre sistema educatiu. L'estat actual no pot ser un obstacle per afrontar amb claredat el futur, sinó que ha de ser considerat com a estat inicial d'un procés de transformació urgent. Paral.lelament, les propostes de títols universitaris i la seva ordenació bàsica per tot l'estat ha de permetre accedir a dos títols pedagògics docents, el de professor d'educació secundària i el d'educació infantil i primària. En aquest darrer cas es tractaria de formar un professional que pugui especialitzar-se en educació infantil i/o en educació primària, i amb un currículum equivalent quant a durada i intensitat al de la resta dels diplomats universitaris. En el primer cas, el del professor d'educació secundària, es tractaria de formar dos tipus de professionals de la docència; el primer, orientat segons el seu currículum a la primera etapa (dotze-setze anys), amb un currículum equivalent pel que fa a durada i intensitat al de la de la resta de llicenciats universitaris i que especialitzi el futur professor en una àrea de coneixements i no en una disciplina concreta. El segon, el professor de segona etapa de secundària, amb un currículum de llicenciat universitari, completat amb aquells crèdits psico-sòcio-pedagògics que permetin diferenciar el seu títol de professors d'educació secundària del de llicenciats, i que el capaciti per a l'exercici docent de tal disciplina o conjunt de disciplines. En ambdós casos, i a excepció dels mestres de taller, els professors de secundària serien llicenciats igual que els d'educació postobligatòria, mentre que els d'educació infantil i primària serien diplomats.

La discrepància amb el document del Ministeri torna a situar-se en la qüestió del professorat de la primera etapa de secundària i, en part, en el d'educació infantil.

El procés de transformació dels actuals mestres de setè i vuitè i el dels professors dels primers cursos posteriors a l'EGB han d'integrar-se en un pla més ampli d'actualització professional dels docents, que insisteixi, en relació amb aquest tipus de professorat, a superar els dèficits que la seva formació no va atendre i que l'exercici docent o les iniciatives personals d'actualització de cada un d'ells no ha comprès encara. És una necessitat, hi insistim un altre cop, ineludible si la reforma pretén ser eficaç i l'ordenació i estructuració per etapes del sistema educatiu ser coherent en la pràctica amb la perspectiva psicològica i pedagògica que la inspira, i que compartim.

Els estudis comparats sobre educació constaten com el model proposat pel Ministeri no és substancialment diferent d'alguns països europeus caracteritzats per altra banda per la qualitat de

l'ensenyament dels seus sistemes educatius.

L'optimització de l'acció pedagògica a les aules i als espais educatius no pot ser un objectiu relegat a la incorporació dels primers professors a la funció docent i a la modificació dels plans d'estudis conduents a la seva titulació. Aquesta tasca no podria iniciar-se abans d'una dècada. La tasca d'actualització del professorat actual i de transformació en professors de primera etapa de secundaria dels actuals mestres i llicenciats que exerceixen funcions docents en les edats compreses entre els dotze i setze anys,ha d'iniciar-se ja per mitjà dels anys sabàtics o beques de formació del professorat que siguin necessàries. Tal transformació hauria de permetre al mestre de segona etapa d'EGB de seguir estudis en una àrea de coneixements prou àmplia per abraçar diferents disciplines afins, i que el capacités per a l'exercici professional en tota la primera etapa de l'educació secundària. De la mateixa manera, hauria de permetre al professor dels primers cursos posteriors a l'EGB actual seguir estudis de caràcter psico-sòcio-pedagògics que el dotessin dels recursos necessaris per desenvolupar la funció professional, pedagògica, i no merament transmissora de coneixements, en tota la primera etapa de l'educació secundària. Aquest plantejament no només hauria d'afectar el professorat dels centres públics, sinó també el de la resta de centres, i hauria de plantejar-se mitjançant el sistema d'incentius necessari que sigui més eficaç com a enriquiment personal i professional del dit professorat. La formació d'aquests professors és el repte que els centres, instituts i, sobretot, departaments universitaris i els diferents Consells d'estudis, segons el règim estatutari de la nostra Universitat, han de ser capaços d'afrontar amb eficàcia. El que no és vàlid, al nostre entendre, és facilitar el que s'ha dit sense una voluntat real que sigui una oferta suficient i de qualitat que, alhora, exigeixi al professional la seva transformació. La reforma no pot ser còmoda si el que vol és ser eficaç. L'actitud conservadora, la rutina i l'escàs afany de superació, que impregna en excés part del sistema educatiu, són factors contraris a la possible eficàcia de la reforma que han de corregir-se.

Poca cosa volem afegir en relació amb la primera etapa de l'educació secundària, però sí que volem manifestar el convenciment que la diferenciació de centres, per al primer i segon cicle, és un obstacle molt important perquè aquesta etapa sigui una realitat. La referència de l'equip de professors i del centre és fonamental per a l'alumne en aquesta edat. Seria molt més lògic establir centres d'educació infantil i primària, de tres a dotze anys, amb possibilitat d'ampliació de zero a tres anys, i centres d'educació secundària, de dotze a setze anys, amb possibilitat d'ampliació de setze a divuit, que partir la primera etapa de Se-

cundària en dos centres diferents. És possible que el mapa escolar presenti dificultats per a aquesta transformació, però l'actitud conservadora del projecte en contra seva generarà, sens dubte, dificultats encara més notables per aconseguir els objectius de la reforma.

L'educació infantil

Per una altra banda i en relació amb l'educació infantil, el document planteja, en part, problemes semblants en relació amb el tipus de professorat que els ha d'impartir i el caràcter no obligatori de la dita educació infantil.

El projecte és poc concís i, darrera d'una exposició psicopedagògica que compartim, no es compromet suficientment en el sistema d'estratègies que s'haurien de dissenyar per aconseguir els objectius que, hi insistim, són, segons el nostre parer, adequats. La necessària transformació dels actuals educadors, fins i tot els que abasten el període de zero a tres anys, i la consideració que en un futur aquest professional ha de ser el mestre especialitzat en educació infantil, no són prou contemplats. Els autors del projecte coneixen la importància d'una educació infantil de qualitat, no només perquè catalitza positivament l'aprenentatge i desenvolupament posterior del nen, sinó perquè contribueix a la seva socialització i compensa satisfactòriament dèficits familiars i socials en general. En canvi, sorprenentment, plantegen l'educació infantil com una cosa optativa i, per tant, sobretot en l'espai de tres a sis anys, com una cosa allunyada del que hauria de ser un dret del nen. La pràctica professional ens ensenya com el període previ als sis anys, i sobretot el de tres a sis anys, és fonamental en el procés maduratiu i d'aprenentatge del nen. Una reforma com la plantejada, amb objectius complexos d'assolir en els nivells postobligatoris, negligeix, segons el nostre parer, objectius pre-obligatoris d'indubtable transcendència per a la construcció de la persona, potser no en la dimensió productiva, però segur que sí en la vida, com a nen, escolar, jove i adult.

El darrer curs de l'educació secundària

Ens referirem a continuació a un tema concret al voltant del qual les opinions són diverses i els arguments que hi donen suport, justificats. Ens referim al tema del darrer curs de la primera etapa de secundària. La nostra posició és més favorable a l'alternativa 12-15+1 que a la 12-16. La diversitat d'interessos, situacions sòcio-familiars, i expectatives de futur dels alumnes de quinze anys fa difícil dissenyar amb propietat el conjunt d'activitats d'aquest darrer curs de la primera etapa, tret que consistís, fonamentalment, en una tasca de contacte real amb el context social i amb la vida productiva de l'entorn més pròxim. Durant aquest darrer any de

l'educació obligatòria, l'alumne podria prestar una sèrie de serveis socials i podria incorporar-se al món productiu en els sectors agrícola, industrial, de serveis i/o de la informació en qualitat "d'aprenent", per períodes adequats a la seva edat i amb la retribució que els seus serveis poguessin generar. Aquest conjunt d'activitats hauria de ser completat amb activitats, pròpiament escolars i d'esbarjo, fins a completar una dedicació de l'alumne a les activitats socials productives i/o escolars de trenta hores. Aquest curs hauria de ser obligatori per a tots els alumnes abans de finalitzar l'educació obligatòria i en la dimensió acadèmica, orientat en funció dels possibles interessos i actituds de cada alumne i de la immediata, o no, incorporació a la segona etapa. Som conscients que això pot semblar utòpic i faltat de realisme. Potser és així, però, encara en aquest cas, seria el més desitjable. Els consells escolars podrien desenvolupar, en el disseny d'aquest darrer curs i en relació amb la dimensió social i productiva del dit curs, una funció difícil, però clarament d'integració i de coordinació entre societat i escola. L'administració hauria d'establir els sistemes legals perquè els aprenents, o voluntaris socials, als quals ens hem referit gaudissin de la condició d'escolars i no de treballadors, però als quals es reconegués la capacitat productiva parcial, els drets, la seguretat social, com a tot productor, alhora que incentivés les empreses, els serveis i fins i tot les institucions de l'administració per a l'acceptació d'aquesta tasca educativa i social.

Es tractaria d'un model 12-15+1 en què l'elecció de modalitat també s'ajorna a la segona etapa, permet reforçar el caràcter comprensiu fins a una edat superior als quinze, però respecta una certa diversitat en funció dels alumnes. Un procés d'educació bàsica i obligatòria com el que s'ha construït fins al final de la segona etapa, en la societat actual, ha d'incloure una àrea d'experiències, la del món del treball i de la prestació de serveis en situació i temps real. Aquesta àrea d'experiències no pot quedar reservada per al sector d'alumnes que no volen o no poden seguir els estudis de la segona etapa, ha de ser obligatòria per a tots.

És evident que la dinàmica i les condicions ambientals i relacionals d'aquest desè curs d'educació bàsica i obligatòria hauran de ser clarament diferents dels anteriors, però això no és obstacle perquè es desenvolupin en el mateix centre ni amb el mateix equip de professors. Al nostre entendre és convenient i dóna a aquesta primera etapa una dimensió comprensiva i integradora que afavoreix la seva concepció terminal i no tant propedèutica.

La integració d'aquest tipus d'activitats de l'escolar, fora de l'espai de l'escola, en el seu procés educatiu bàsic, pot ser un factor motivador d'importància. Podria permetre atendre la diversitat

d'interessos i aptituds en una edat en què l'activitat en l'àmbit de l'aula no exhaureix les possibilitats de realització personal de l'alumne i en què la seva capacitat d'iniciativa i integració en l'entorn social més pròxim pot ser orientada amb una major eficàcia en el marc d'activitats no exclusivament escolars.

L'atenció a les dificultats personals i d'aprenentatge que els alumnes dels darrers cursos d'EGB manifesten pot ser tractada amb una individualització més gran si disposem d'un últim curs d'educació bàsica amb les característiques assenyalades. De la mateixa manera, aquest plantejament pot afavorir l'atenció a aquells alumnes que, per les seves capacitats o interessos, estiguin en condicions o procurin la seva integració en la sgona etapa de secundària, en les diferentes modalitats. Les dificultats que un disseny com el que es planteja comporta, sens dubte, poden quedar compensades, al nostre entendre, en funció dels arguments plantejats. Contribuiríem, així, a dotar aquesta etapa d'un sentit formatiu terminal que no exigeix una elecció definitiva fins a l'edat de setze anys i en la qual, per descomptat, l'acció orientadora i psicopedagògica ha de ser fonamental. La presència d'un professional especialista en orientació i psicopedagogia és clau en tota la primera etapa d'educació secundària, però potser ho és, especialment, en els darrers cursos i, sobretot, si el plantejament per a aquest darrer curs es desenvolupés d'acord amb el que hem apuntat en els últims paràgrafs.

A partir dels setze anys, el sistema educatiu ha d'abordar la seva funció amb una perspectiva diferent i centrada en el rendiment i l'eficàcia dels alumnes per prosseguir estudis superiors i/o tècnics, o bé en la capacitació per a l'exercici d'una tasca productiva que proporcioni a l'alumne la integració en l'àmbit laboral de forma satisfactòria.

L'atenció al desenvolupament personal i singular de cada alumne que, segons el nostre judici, ha de presidir tota l'acció pedagògica prèvia a aquesta segona etapa ha de ser substituïda progressivament per una atenció a les seves capacitats, interessos i aptituds, en funció d'objectius que no sempre seran pedagògicament necessaris ni justificables en ells mateixos: ho són en funció de la inserció econòmica, laboral i social de l'alumne en el context sòcio-cultural que li és propi.

És possible que en aquest sentit el document a debat presenti un defecte o no emfasitzi prou, la importància de les tecnologies de la informació, documentació i comunicació i la importància de les competències que en l'alumne hagin de desenvoluparse en funció d'elles. Entenem que aquest és un objectiu bàsic i per això creiem que la producció de software educatiu i de base de dades per a l'ensenyament a l'abast dels alumnes, i també la familiarització amb aquests tipus de

sistemes d'accés a la informació han de ser fonamentades i tingudes en compte amb especial atenció. Ens referim, altre cop, i sobretot, als darrers cursos de la primera etapa de l'educació secundària. Les activitats que en aquest àmbit puguin desenvolupar-se poden atendre de manera individualitzada o grupal interessos i tasques d'aprofundiment i/o recuperació dels diferents alumnes.

En referir-nos a la nostra proposta en relació amb el darrer curs de l'educació secundària, hi hem atribuït una certa dimensió utòpica alhora que desitjable.

En referir-nos al que hem assenyalat en els darrers paràgrafs i, en general, a tot el projecte de reforma, de qualsevol reforma educativa, hem de ser molt conscients que els canvis, en un sistema educatiu, no són canvis en el paisatge o en l'equipament, sinó canvis en la manera de fer i reflexionar en educació. Són els canvis en les actituds de tots els que ens dediquem a l'estudi i la pràctica pedagògica els que actuen com a motors de tot canvi educatiu. I aquesta tasca requereix recursos, imaginació i vocació i, sobretot, accions eficaces que permetin una consideració social, econòmica i cultural del mestre i dels professors d'acord amb la responsabilitat i l'exigència que la societat no dubta a atribuir-los i exigir-los, amb grans paraules i pocs fets.

Bibliografia

Algunes reflexions d'interès al voltant d'aquesta temàtica poden trobar-se, entre d'altres, en les següents publicacions:

- *Butlletí dels Mestres.* Monogràfic cicle 12-16. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Núm. 219 (3a. època) de novembre-desembre 1987.
- *Comunidad escolar. Periódico semanal de información educativa.* Madrid, Publicaciones del MEC. Año V No. 170, 16-12-87. pp. 5-10.
- *Cuadernos de Pedagogía.* "Sobre el proyecto de reforma de la enseñanza". GALLEGO, Joan Carles i MUÑOZ, Emili. pp. 60-62.

"La decepción ante un nacimiento largamente anunciado" CONDE, Mercedes, i GARCÍA, Visitación. pp. 64-66. No. 155. gener 1988.

- *Escuela Española. Revista profesional de Educación.* Madrid, Escuela Española, Año XLVII. No. 2889 de 3-12-87. pp. 3, 5 i 6.
- *Perspectiva Escolar.* Publicació de Rosa Sensat. Barcelona, Rosa Sensat, Núm. 120 de desembre 1987. pp. 1.
- *Perspectives. Revue Trimestrielle de l'education.* Paris, Unesco, Vol. XVII. No.(61).1987 pp. 41-136.

Abstracts

El contenido de la colaboración está estructurado en tres apartados y una breve introducción. Se ocupa especialmente de la estructuración de la primera etapa de educación secundaria en dos ciclos, en los defectos que, según el autor, el documento presenta en cuanto a la educación infantil y en la organización y sentido del último curso de la primera etapa de la educación secundaria. Se discute la viabilidad y sobre todo la creación de una primera etapa de secundaria que tenga sentido propio, si esto no va acompañado de un único tipo de centro y un único tipo de profesorado para toda esta primera etapa. Se considera negativamente la importancia y atención que el documento presta a la educación infantil ya que éste no va acompañado de un conjunto de estrategias y compromisos sin los cuales es impensable abordar con garantías de eficacia este tramo del sistema educativo. Para acabar se apuntan algunas reflexiones sobre el último curso de educación secundaria obligatoria, que a pesar de que puedan parecer utópicas se plantean como deseables y necesarias.

Le contenu de l'article est structuré en trois paragraphes et une introduction brève. Il traite particulièrement de la structuration de la première étape de l'enseignement secondaire en deux cycles, des défauts que le document présente, selon l'auteur, au sujet de l'enseignement maternel, ainsi que de l'organisation et du sens de la dernière année de la première étape de l'enseignement secondaire.L'auteur conteste la viabilité et, surtout, la création d'une première étape du secondaire qui ait un sens propre, si elle n'est pas accompagnée de mesures telles qu'un seul type d'établissement et un seul type de professeur pour toute cette première étape. On entend que l'importance et l'attention que le document prête à l'enseignement maternel sont négatives car elles ne sont pas présentées avec un ensemble de stratégies et d'engagements sans lesquels il est impossible d'aborder ce segment du système éducatif. Finalement quelques réflexions sont faites autour de la dernière année de l'enseignement secondaire obligatoire qui, malgré leur caracterère utopique, semblent nécessaires et souhaitables.

The content of this article is divided into three sections and a brief introduction. It is particularly concerned with the structuring of the first stage of secondary education into two cycles and the defects which, according to the author, the document presents with regard to childhood education and the organization and meaning of the last year of the first stage of secondary education. It discusses the viability and, especially, the creation of a first stage of secondary education that would have its own meaning, if this does not go along with a single type of center and a single type of faculty for the entire first stage. It gives negative consideration to the importance and attention that the document attaches to childhood education since this is not accompanied by a set of strategies and commitments without which it is impossible to approach this part of the educational system with any guarantee of efficacy. To conclude, a few reflections are made on the last year of mandatory secondary education which, although seemingly Utopian, are posited as desirable and necessary.

BEST COPY AVAILABLE

La qualitat de l'educació en el projecte per a la reforma de l'ensenyament.

Un marc referencial per al debat sobre la qualitat de l'educació.

Sebastián Rodríguez*

No fa gaire temps el prestigiós *Le Monde* publicava un article en què s'afirmava: "Sempre s'ha dit que el nivell baixava, que l'escola formava ineptes i que s'imposa una reforma radical" (1). Aquesta afirmació adquireix especial relleu des de l'inici dels setanta en obrirse la via de les reformes educatives com a conseqüència, entre d'altres, de fets com l'era espacial (reacció nord-americana al llançament de l'Sputnik), l'etapa de generalitzat desenvolupament econòmic, l'aposta per l'educació com a factor de canvi social (igualtat d'oportunitats) o els creixements demogràfics. Si als fets objectius hi afegim que cada generació pensa que la seva formació escolar va ser més "seriosa" que la de la següent no ha de sorprendre'ns que la reforma educativa sigui una qüestió de permanent actualitat en les últimes dècades. Ara bé, en l'últim quinquenni, l'horitzó mític de l'any 2000 sembla haver forçat un esprint, com a mínim en les propostes, de nombrosos grups intel.lectuals i administracions educatives (2). Aquestes propostes comparteixen en major o menor grau, les característiques següents:

a) Una demanda d'exigències a l'escola que sobrepassa nivells anteriors. No només es demana que instrueixi i transmeti els coneixements que una societat tecnològica necessita, sinó també que resolgui els múltiples problemes d'índole social.

b) L'adopció, per part del sistema educatiu, d'un ritme de canvi accelerat per tal de no perdre "el tren competitiu" de les societats desenvolupades. S'oblida sovint que les institucions educatives canvien lentament i necessiten un temps per sincronitzar amb les orientacions generals de la societat. Com afirma Altbach (3), els canvis de la política educativa han de recórrer un camí llarg i complicat fins que es fan realitat.

c) L'adopció d'una situació d'ambivalència en què la qualitat o excel.lència de l'educació justifica el reforçament de les anomenades disciplines principals del programa d'estudi, mentre que les dificultats de trobar una feina dels més joves legitimen l'atenció al contingut professional de l'educació secundària (4).

*Sebastián Rodríguez Espinar és catedràtic de Mètodes d'investigació i Diagnòstic en l'Educació de la Universitat de Barcelona. Autor, entre altres publicacions, del llibre *Factores de rendimiento escolar*.

d) L'opinió de la societat que l'escola ha perdut el nord i que el sistema educatiu, on es gasten milions, "no produeix". Ara bé, la confusió sobre què s'ha de produir és desorientació de l'escola. El primer punt en un debat social sobre la reforma educativa ha de ser clarificador, si és possible, de les característiques que ha de tenir el "producte educatiu".

e) El fet que les polítiques educativa, social i econòmica presenten un alt nivell d'interrelació en els moments actuals pot explicar la mateixa complexitat per trobar una alternativa vàlida de reforma dels sistemes educatius. Màximum si tenim present el caràcter pendular dels moviments de reforma. Als períodes de crisi econòmica sempre hem emfasitzat la necessitat de l'esforç i d'aprenentatges escolars més sistemàtics i més productius en saber i en perícia (ensenyament centrat en les matèries). Per contra, períodes d'abundància preconitzen una educació basada en el desenvolupament de la responsabilitat i recomanen de dotar l'alumne dels mitjans adequats per adaptar-se al medi.

Les característiques esmentades posen en relleu que el problema fonamental que predomina en qualsevol intent de reforma educativa és poder discenir o clarificar la meta i objectius de la intervenció educativa. En definitiva, es tracta de definir, ni més ni menys, el perfil i la qualitat del producte procedent de les institucions educatives.

126

Qualitat de l'educació: un concepte unívoc?

Diversos analistes de projectes de reforma coincideixen a assenyalar que, si bé el concepte qualitat d'educació té un sentit vague, exerceix una poderosa atracció en l'àmbit polític i social ja que permet ser interpretat de diferent manera per cada persona o grup i en cada moment o situació particular (5). Malgrat això, cal aclarir que "el moviment per la qualitat de l'ensenyament", tal com s'identifica en la literatura "científica", fa seva la filosofia de la competivitat, l'individualisme i l'elitisme. Els seus partidaris, afirma Kallen (6), "estan més interessats pel rendiment dels alumnes amb més facilitat que pels altres, i accepten el fet que la recerca de la qualitat no beneficiï els que aprenen lentament i difícilment". El pronòstic que el s. XXI promet el poder i lloc de treball als que hagin aconseguit desenvolupar millor les facultats intel.lectuals superiors (capacitat d'anàlisi, síntesi, flexibilitat i creativitat) serveix de base a propostes que fonamenten la qualitat en l'adopció d'un únic programa per a tots els alumnes (7).

Aquests plantejaments defensen la tesi de la necessitat de la uniformitat de competències a desenvolupar en l'alumne i accepten l'existència d'un ampli consens social pel que fa als valors associats al producte educatiu. L'informe del Collège de France (8) parla del greu error d'imposar a tots la possessió d'unes mateixes

competències perquè està en contradicció amb la realitat social. A més a més, com més de pressa es fa el canvi social, més escassos són el àmbits en què es troba el consens sobre quines han de ser les competències que han de configurar el perfil de l'alumne "educat" (9). Davant de la visió monista de la intel.ligència, afirma l'esmentat informe (Principi II), que duu a jerarquitzar les formes de relació individual amb relació a una de sola, cal multiplicar les formes d'excel.lència cultural socialment reconegudes. Enfront de la jerarquització que avui presenten les carreres s'imposa una ampliació de les branques socialment equivalents.

Una segona qüestió que es mereix reflexió és el concepte del producte obtingut com a resultat del procés educatiu. ¿Sobre quins àmbits o dimensions s'han d'aplicar els criteris de qualitat prefixats? La resposta no és fàcil, ja que l'"educació" d'un alumne no és exclusivament el resultat de l'acció sistemàtica de l'educació formal, sinó que és transcendida pel conjunt d'estímuls provinents del marc ambiental de l'individu. El que fa i aconsegueix l'escola respon a interaccions com l'ambient en un procés sense límits que configura l'educació general de la persona, no pot centrar-se només en allò que "aconsegueix" el sistema educatiu formal. Cal ampliar les responsabilitats a la societat en general ja que hi ha una dimensió social del mateix producte educatiu (10). Considerar que la qualitat del producte social de l'educació s'aconsegueix exclusivament amb una reforma dels sistemes educatius formals, sense alterar estructures i mecanismes del sistema social mateix, és condemnar a la permanent frustració els agents formals del sistema educatiu.

S'imposa assumir la necessitat d'una acotació parcial del producte educatiu si volem centrar el tema de la qualitat de l'educació. La vaguetat "es pot permetre" als polítics, però és impresentable en un plantejament científic de l'acció educativa. Des d'aquesta posició (11), s'ha de reconèixer que el sistema educatiu no pot acontentar-se amb l'avaluació de la qualitat dels aprenentatges immediats i centrats en el domini dels continguts científics (matèries), ni de l'adquisició de determinades habilitats o tècniques de caràcter més o menys permanent i amb valor de generalització o transferibilitat a múltiples situacions vitals. Si es reconeix que coneixements i habilitats (el problema és el consens sobre el grau i tipus d'assoliment) són components importants de la qualitat, cal tenir en consideració i integrar en el disseny d'instrucció el desenvolupament de les dimensions de la pròpia personalitat de l'alumne, creativitat, actituds, valors, etc. El repte que han d' assumir els professionals del sistema educatiu, sigui quina sigui l'estructura que finalment s'adopti, és precisament no esbiaixar la seva intervenció educativa de manera que s'elimini dels criteris de qualitat el guany en l'alumne d'un

desenvolupament com a persona. Acceptar que l'escola fracassa perquè no col.loca tots els alumnes en igualtat de condicions a la línia de sortida de la cursa per al següent tram educatiu és portar el sistema educatiu i els seus professionals a un carreró sense sortida.

Precisions i vaguetats sobre la qualitat de l'educació en el projecte de reforma de l'ensenyament.

En primer lloc he d'esmentar el fet positiu que el Projecte de Reforma (12) expliciti que la qualitat de l'ensenyament és un objectiu prioritari de la política educativa (4.1)". En abordar el concepte de qualitat s'assumei: la dificultat de definir-la i també l'absència d'homogeneïtat i universalitat dels seus indicadors. Per la via del consens s'especifiquen els següents indicadors de qualitat (4.1. p. 59):

1.- Desenvolupament personal de l'alumne i el seu accés al patrimoni cultural d'un poble.

2.- Adaptació a les necessitats i interessos dels educats.

3.- Resposta del sistema educatiu a les exigències d'una societat democràtica, complexa i molt tecnificada.

4.- Compensació de les desigualtats socials i culturals dels estudiants.

5.- Coherència dels objectius del currículum i també les varietats de l'oferta educativa i la connexió de les seves diverses modalitats.

6.- Reducció del fracàs i abandó escolar, l'elevació general dels nivells de rendiment, d'adquisició de coneixements i d'habilitats per part dels estudiants.

La reflexió i anàlisi sobre aquests indicadors posa de manifest:

a)La inadequada categorització dels esmentats indicadors. Difícilment pot aconseguir-se el desenvolupament personal de l'alumne si el punt de partida no es els seus interessos i necessitats. Per altra banda, la coherència interna dels objectius del currículum no pot considerar-se indicador de qualitat del producte educatiu. ¿Per ventura no hi ha coherència d'objectius en les propostes que preconitzen un retorn a les "habilitats bàsiques" (llegir, escriure i comptar)? La coherència dels mitjans no garanteix el valor de la finalitat a assolir. En idèntic sentit es pot parlar de la varietat de l'oferta educativa. L'existència de múltiples alternatives o modalitats pot constituir-se a si mateixa com a generadora de discriminatòria diferenciació si no responen i s'adeqüen a les necessitats reals dels alumnes. Finalment, el concepte de rendiment presenta un perillós reduccionisme en centrarse en els coneixements i habilitats. Com he indicat abans, prendre en consideració només el producte immediat de l'educació és altament inadequat, i més quan en el món d'avui és impossible determinar un corpus comú d'informació que pugui i hagi de ser après per cada alumne en les diferents etapes educatives.

b) La síntesi explicitada no es distingeix per la seva coherència

teòrica o ideològica. Sense cap mena de dubte perquè és una síntesi derivada de postulats que entren fàcilment en contradicció: els principis d'igualtat i de justícia en educació o la perpètua tensió entre el fi del desenvolupament general de la persona i l'adquisició de coneixements, habilitats i tècniques que reclama la societat tecnificada d'avui.

No és fàcil, perquè tal vegada no és possible, conjugar igualtat i equitat o justícia en educació, sobretot quan el referent és la qualitat de l'educació. La tesi que una veritable democràcia ha de donar igualtat d'oportunitats educatives i permetre que tots els alumnes rebin la mateixa quantitat i qualitat d'educació es basa en l'argument que equitat i qualitat poden ser aconseguides incorporant tots els alumnes al mateix currículum des de preescolar fins a l'acabament de l'ensenyament secundari. Aquest és l'eix vertebrador de la proposta de reforma de l'escola nord-americana del grup Paideia. Nombrosos analistes coincideixen a remacar la fal.làcia d'aquest argument (13) ja que ignora el fet diferencial i prejutja que hi ha una única via per educar-se com a persona. És cert que el projecte del MEC (Introd. pàg. 23) precisa que "reivindicar una escola igualitària no significa reclamar la uniformitat per a tots els alumnes sinó, que suposa educar en el respecte de les peculiaritats de cada estudiant i en l'estima per la diversitat, el pluralisme i la tolerància". Però aquest, com d'altres paràgrafs del Projecte, fa no més que matisacions intel.ligents que van generant ambivalència no gens desitjada des de la perspectiva d'un plantejament clar i coherent. A vegades es té la impressió d'estar llegint una suma de pàgines elaborades en diferents llocs i moments i per persones diferents. Així des de la lectura del capítol 16 (Adaptacions curriculars) un es pot preguntar sobre la validesa i viabilitat de l'estructura curricular proposada. S'hi fa un cant a la individualització de l'ensenyament ja que els àmbits i tipus d'adaptacions possibles poden figurar a la primera pàgina d'un manual d'ensenyament individualitzat.

Per altra banda, assumir que la qualitat del sistema educatiu, basada en una igualtat d'oportunitats, compensarà les desigualtats socials és un rumor que es comença a sentir. Com afirma Kallen (14), els polítics a favor de la igualtat d'oportunitats no van intentar ni intenten resoldre la contradicció fonamental que hi ha entre la recerca de la igualtat en educació i la persistència de la desigual distribució del treball, la riquesa i el poder. Demanar, com demana el Projecte de Reforma (Introd. pàg.21), una esperançada aposta sobre la possibilitat que l'educació pugui contribuir al canvi de la societat és esquivar un altre tipus de responsabilitats i accions que no són competència del sistema educatiu.

c) Finalment, he de mencionar els indicadors de qualitat que s'expliciten en el Projece i que fan referència a les reformes que amb

caràcter experimental s'estan portant a terme en el Cicle Superior d'EGB i en l'Ensenyament Mitjà. L'interès de l'anàlisi que s'hi fa està en el fet que els resultats d'aquestes reformes semblen constituir un argument fonamental per fer seu el Projecte. Aquests són els indicadors de qualitat presentats:

Cicle Superior d'EGB
(3.8, pàg.53)

- Millors nivells de comprensió en els alumnes.
- Els professors fan servir una metodologia més activa i individualitzada.
- Augment del treball d'equip entre els docents.
- Major participació de les famílies.
- Elevada satisfacció dels pares, professors i alumnes que participen en l'experiència.

Ensenyament mitjà
(3.10, pàg.54)

- Canvi important de la metodologia d'ensenyament.
- Els alumnes aprenen amb més interès i satisfacció.
- Enfortiment de la tasca de tutoria.
- Major participació i discussió a classe.

Una primera qüestió és evident: ¿Quina relació tenen aquests indicadors amb els sis indicadors que apareixen en el Projecte (4.1)? La resposta és clara: molt poca (amb benevolència) No és ara el moment d'entrar en els plantejaments de l'avaluació d'aquestes reformes experimentals, però sí que cal exigir coherència en les informacions i dades que han d'avalar els arguments. Malgrat això, crec que de la falta de relació de les dues categories d'indicadors se'n desprèn un ensenyament evident: si es vol ser realista, coherent i eficaç a l'hora de plantejar l'objectiu de la qualitat de l'ensenyament, hem de centrar-nos a definir un producte educatiu, amb un perfil de qualitat constituït per elements sobre els quals sigui factible observar els canvis o efectes produïts per la intervenció educativa de cada escola. No hem d'oblidar que per millorar la qualitat de l'ensenyament en general cal millorar la qualitat de la intervenció educativa de cada escola en particular. És clar que sé que hi ha altres causes de canvi que són alienes al sistema educatiu, però s'ha de fer un esforç per acotar els objectius que científicament poden ser assumits amb possibilitat d'aconseguir-los per mitjà de l'acció sistemàtica del sistema educatiu. En altres casos, hauran d'especificar-se les accions econòmiques, socials o estructurals que s'han d'emprendre per tal d'aconseguir els objectius desitjables per a una societat del segle XXI.

Els objectius generals com a indicadors del perfil de qualitat.

Malgrat la dificultat i el risc de parlar sobre el perfil de qualitat del producte educatiu que s'explicita

en el Projecte de Reforma, prenent com a unitats homogènies cadascun dels objectius generals proposats per les diferents etapes educatives, crec que pot ser útil intentar-ne la categorització i examinar el pes relatiu de les diferents categories.

Es poden comptabilitzar 45 objectius generals per a les 5 etapes proposades: 7 per a l'E. Infantil (7.16 pàg.78), 7 per a l'E. Primària (8.4 pàg. 83-84), 11 per a la primera etapa de l'E. Secundària (10.4, pàg. 98-99), 15 per a la segona etapa -batxillerat- de l'E. Secundària (12.5,pàg. 115-116), i 5 per a l'E. Tècnico-Professional. La desproporció per etapes potser és deguda a la possible existència de diferents redactors, al diferent nivell de valoració de la importància de cada etapa**, o al fet d'adoptar directrius de la CEE (Resolució de l'11-7-83), tal com s'expressa en referència a l'E. Tècnico-Professional. El tema de més importància és el de la tipologia dels anomenats objectius generals. En el quadre següent recollim la distribució. N'hem exclòs els 5 de l'E. Tècnico-Professional per la distorsió que generen en centrar-se exclusivament en la preparació tècnica per al treball. Podem preguntar-nos on és la dimensió educativa d'aquesta etapa educativa.

Som conscients que les dades aquí expressades no reflecteixen fidelment la realitat. Són només un indicador, però, sense cap mena de dubte, reflecteixen una tendència perillosa en considerar excessivament l'àmbit dels coneixements i el desenvolupament intel.lectual de l'alumne. Que difícil que és sostreure's a la tradició academicista de l'educació! Amb aquests plantejaments es corre el risc que les matèries, i no els alumnes, siguin la base per determinar el currículum. Fins i tot s'hauran de fer molts esforços perquè les matèries es converteixin en mitjà, no en finalitat, del mateix desenvolupament cognitiu de l'alumne. Però no hem d'oblidar que el desenvolupament de l'alumne és alguna cosa més que el desenvolupament cognitiu, encara que admetem que és la base de tot desenvolupament humà.

Ja només em queda per dir que aquestes pàgines no tenen altra finalitat que aportar al lector alguns punts de reflexió i controvèrsia que activin l'interès a participar en una empresa difícil i arriscada: es tracta del disseny del pla educatiu que ha de preparar una generació del s. XXI. El fracàs d'aquesta generació no serà per la falta de coneixements, sinó, com afirma Kallen (15), per la incapacitat d'adaptar-se al permanent estat d'incertesa i a la rapidesa de la mutació social i econòmica que caracteritza la societat postindustrial.

Notes i referències

(*) Utilitzem les anotacions corresponents als epígrafs del Document del MEC.

(**) Encara que en el punt (3.12, pàg.54) s'hi pot llegir que un dels objectius de la renovació del sistema educatiu és el d'augmentar la qualitat, especialment en l'etapa d'E. Infantil i Bàsica.

(1) Article de F. Gaussen (1985) Rien de nouveau sous le soleil. A *Le Monde*, nº 126, Octubre.

(2) Es poden destacar els quatre documents nord-americanes: ADLER, M. (1982) *The Paidea proposal: An educational manifest*, New York: Macmillan. (Trad. al castellà Ed. Narcea. Madrid, 1986); BOYER, E. (1983) *High School: A report on Secundary Education in America*. New York: Harper and Row; GARNER, D. (1983) *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: U.S. Departament of Education: GOODLAD, J. (1983) *A placed called school: Prospects for the future*. New York: MacGraw-Hill. L'Informe del COLLEGE DE FRANCE (1985) Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Informe al President de la República. París, 17 de març. *L'informe de la Gran Bretanya, ILEA (1984). Improving secondary schools*. Report of the commitee on the curriculum and organization on secundary schools. The Hargreaves Report. London, Inner London Education Authority. Finalment cal esmentar els números 58, 59 i 61 de la revista *Perspectivas* (Publicació de la UNESCO) que presenta diversos treballs sobre les línies de reforma educativa al món i fa especial atenció als efectes produïts en les polítiques educatives com a conseqüència de la crisi econòmica.

(3) ALTBACH, Ph. G. (1986) "Una nación en peligro": El debate sobre la reforma de la educación en los Estados Unidos. *Perspectivas*, XVI, (3), 59, 359-371.

(4) KALLEN, D. (1987) "Fracaso y malos resultados escolares: los nuevos iletrados". *Perspectivas* XVII (2), 62, 227-237.

(5) HERR, E.L. (1984) "The National Reports on Reform in Schooling: Some Missing Ingredients". *J. of Counseling and Development*, 63, 217-220.

(6) KALLEN, D. op. c. pàg. 228.

(7) Aquesta tesi és defensada amb vehemència en la proposta del grup Paidea (Adler, M. op. c.) Curiosament, aquesta és l'única proposta que ha estat traduïda i publicada per una editorial espanyola (Ed. Narcea, Manifiesto Educativo, Madrid, 1986).

(8) Informe del COLLEGE DE FRANCE (1985) op. c.; DE LANSHERE, V. (1987) *La formation des enseignants demain*. Tournai: Casterman; DE LANSHERE, V. (1987) Competencias mínimas para la enseñanza secundaria. *Perspectivas*, XVII (1), 61, 41-50.

(9) HENCHEY, N. (1981). La búsqueda de la coherencia en la enseñanza general. Perspectivas, XI (3), 39, 293-309. Aquest professor de la McGill University de Montreal, assenyala que és fàcil d'arribar al consens en els grups d'élite. El tema es complica quan el sistema educatiu ha de satisfer, per imperatius constitucionals, tots els grups socials. En períodes de ruptura o crisi, un plantejament educatiu no pot inferir-se només del passat, sinó que ha de pensar-se prospectivament. D'aquí sorgeix la necessitat que els planificadors prenguin iniciatives "cap endavant" i no quedin presoners de les pressions socials del present. Una altra qüestió és l'adopció de polítiques educatives que permetin de continuar en el poder els partits que les dissenyen per al moment.

(10) HENCHEY, N. (1981 op.c.) assenyala alguns punts de reflexió:

- El valor de l'escolaritat obligatòria, la seva durada, concentració o distribució al llarg de tota la vida.
- L'abandó de la noció de sistema educatiu en benefici del d'una xarxa educativa que inclogui conceptes formals i no formals.
- La identificació dels objectius que s'assoleixen millor dins d'un marc formal i estructurat i els que demanen maneres més flexibles i informals.
- La definició més precisa del lloc de l'escola dins de la xarxa educativa social, així com també dels objectius que les escoles poden aconseguir raonablement i els que més apropiadament corresponen a altres agents socials.
- La utilitat d'incorporar les estructures administratives de l'educació a estructures més complexes de "Serveis Humans".

(11) Una anàlisi classificatòria de les dimensions del producte educatiu individual-social i mediat-immediat es pot trobar a DE LA ORDEN, A. (1985) Hacia una conceptualización del producto educativo. *Revista Investigación Educativa*, 6, 271-283.

(12) MEC (1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.

(13) La prestigiosa revista Harvard Educational Review recull en el núm. 53 de 1983 una sèrie d'articles que analitzen críticament la proposta de Paidea (Manifiesto educativo). Una anàlisi de les quatre propostes americanes de reforma (vegeu nota 2) es recullen en els treballs següents: AUBREY, R.F. (1984) "Reform in Schooling: Four Proposal on an Educational Quest." *J. of Counseling and Development*, 63,204-213; DAGLEY, J.C. i GAZDA, G.M. (1984) "Alternatives for Educational Reform: Responses of Selected Leaders". *J. of Counseling and Development*, 63, 221-226; HERR, E.L. (1984) "The National Reports in Schooling: Some Missing Ingredients." *J. of Counseling and Development*, 63, 217-220.

(14) KALLEN, D. (op. c. pàg. 229-230)

(15) KALLEN, D. (op. c. pàg. 231).

Abstracts

Definir el perfil y calidad del "producto" egresado de las instituciones constituye uno de los objetivos básicos de cualquier proyecto de reforma educativa. Sin embargo, la dificultad que plantea tal objetivo hace que el tema de la calidad de la educación, pese a su atracción política, sea objeto de imprecisiones como consecuencia de la falta de univocidad en el mismo y del intento político de soslayar un compromiso ideológico. En este trabajo se analizan diferentes conceptualizaciones de la calidad de la educación, defendiéndose la necesidad de precisar y acotar el concepto de calidad que se explicitan en el Proyecto de Reforma de la Enseñanza a la luz de los objetivos generales para cada una de las etapas educativas. De dicho análisis se deriva una imprecisa y mutilada concepción de calidad de la educación.

La définition du profil de la qualité du "produit" issu des institutions éducatives constitue un des objectifs fondamentaux de tout project de réforme éducative. Cependant, la difficulté posée par un tel objectif fait que la question de la qualité de l'éducation soit, malgré la séduction politique qu'elle exerce, objet d'imprecisions dues à l'absence d'univocité de ce concept et de la tentative politique d'éluder un engagement idéologique. Cette étude analyse différentes conceptualisations de la qualité de l'éducation et défend la nécessité de préciser et cerner le concept de produit éducatif. Ensuite, elle examine les indicateurs de qualité explicités dans le Proyecto de Reforma de la Enseñanza, par rapport aux objectifs généraux de chacune des étapes éducatives. Cette analyse dévoile une conception imprécise et mutilée de la qualité de l'éducation.

Defining the profile and quality of the "output" of institutions is one of the main goals of any educational reform project. However, the difficulty posed by such an objective makes the issue of the quality of education, in spite of its political attractiveness, an object of imprecision as a result of the lack of single-mindedness regarding it and the political attempt to evade an ideological commitment. This article looks at different conceptualizations of the quality of education and defends the need to state clearly and delimit the concept of educational output. Then it examines the quality indicators contained in the Educational Reform Project in the light of the general goals for each educational stage. Out of this analysis comes an imprecise, mutilated conception of the quality of education.

Consideracions sobre el currículum en el projecte de refoma de l'ensenyament.

Vicenç Benedito*

Introducció

El MEC ha difós el document "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza" (MEC, 1987) amb la intenció que sigui conegut i, si cal, discutit per qualsevol interessat en la reforma del sistema educatiu.

El procés obert, en teoria, ha de portar la reformulació de la proposta com a conseqüència de les aportacions col.lectives, institucionals i també personals, durant el període de temps establert. Encara no és fàcil saber com quedaran integrats els múltiples -esperem- suggeriments, propostes, crítiques, etc. S'ha de reconèixer que per si mateix el procés establert és plenament democràtic i revela un nou tarannà en la manera de fer de l'Administració educativa. En aquest sentit el plantejament s'ha de valorar positivament. Posats a dir, es podria retreure als anònims especialistes que han contribuït a elaborar el projecte algunes inclinacions que mostren cap a un tipus de proposta psicològicament complexa, pel que fa referència al repartiment de papers en l'escenari del projecte.

Ja que no és objecte d'aquest treball fer una valoració global de la proposta, ni tan sols comentar-ne detalladament cada una de les parts, em limitaré a dir, com a comentari previ, que em sembla un projecte globalment positiu, coherent amb el pensament dels seus inspiradors, de gran complexitat i per tant de no fàcil aplicació.

Al costat de propostes avui dia imprescindibles com perllongament de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, recerca d'un eix curricular vertebrador de tot el sistema, etc., hi apareixen, com diu un estimat col.lega, "ombres" que fan sentir escepticisme de cara a la viabilitat de la proposta. Entre les "ombres" cal dir, en primer lloc, l'evident manca de mitjans econòmics, didàctics i personals seguit de la complexa xarxa de "rols" professionals que es perfilen sense gaire claredat, encara que això sí, amb un predomini preocupant de la tasca psicològica per damunt de la tasca essencial del professional de l'ensenyament, que ha de ser eminentment didàctica; els problemes organitzatius que s'entreveuen referents a centre i aula; la pobresa amb què s'hi tracten temes com l'avaluació; i en definitiva la necessitat -que en part hauria de ser prèvia- de formar i actualitzar els professionals sobre els quals, i sense cap mena de dubte, recau la responsabilitat

*Vicenç BENEDITO I ANTOLÍ és Catedràtic de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona. Publicacions: *Introducció a la Didàctica* (1987), *Aproximació a la Didàctica* (1987). Línies d'investigació: Formació del Professorat i Disseny Curricular.

de tirar endavant la proposta que definitivament s'aprovi.

Amb tot, però, s'ha de deixar una porta oberta a l'esperança ja que el document serà millorat amb les múltiples aportacions; a cada capítol hi caldran desenvolupaments més amplis, clars i fonamentats que facin més viable la proposta; i l'aplicació, un cop aprovada la proposta pel Parlament, es realitzarà per etapes i en un període de temps prudencial que permetrà successius ajustatges, millores i si cal, canvis substancials.

En definitiva i malgrat els molts interrogants suscitats, la proposta i el procediment seguit es mereixen un vot de confiança, sempre que l'Administració educativa sigui capaç de captar i recollir el sentit de les esmenes que segur que seran abundoses i sobretot el sentir dels grups socials implicats en tan ambiciós projecte.

Encara que la proposta curricular es troba present en tota la 3a. part del document, el tema del currículum es tracta específicament en el capítol 5è.: "Currículum escolar y reforma educativa" i en el16è. "Adaptaciones curriculares", malgrat que en aquest 2n. cas la complexitat del tema que planteja és despatxat en dues pàgines. És clar que el mateix podríem dir d'altres temes exposats superficialment.

El cas és que un projecte global només pot fer referència a idees i propostes generals. Amb la qual cosa resulta més difícil desenvolupar un judici o valoració de punts concrets. S'hauria d'haver participat en la seva elaboració per conèixer el "currículum ocult" que acompanya la proposta.

Per tant intentaré centrar el tema a partir del debat actual sobre el currículum i les opcions que, des el meu punt de vista, prendria en consideració. I després comentaré l'esmentat capítol 5è.

Apunts sobre el debat curricular

Malgrat que al 1969, Schwab va arribar a diagnosticar "l'estat moribund del currículum", el cas és que els últims 20 anys han mostrat la vitalitat del camp científic del currículum, vitalitat que va acompanyada d'imprecisions i ambigüitats conceptuals.

El desenvolupament d'aquest àmbit del coneixement va produint noves perspectives i contínues reconceptualitzacions per poder abastar el flux i la complexitat dels processos i fenòmens estudiats.

Les múltiples definicions de currículum són una mostra d'aquesta vitalitat i d'aquest desenvolupament. Des de l'estricta al.lusió al currículum com un programa estructurat de continguts disciplinaris fins a l'àmplia consideració com a conjunt de tota l'experiència que es produeix a l'escola, hi ha un ampli espai d'interpretació. Stenhouse(1975), Tanner i Tanner (1980), Pérez Gómez (1983), Benedito (1987) i d'altres autors ofereixen múltiples definicions i caracteritzacions.

Igualment s'han formulat diferents teories curriculars com a conseqüència de diferents enfocaments o concepcions en la reflexió sobre el procés de planificació del currículum. Per exemple Pérez Gómez les aplega en cinc famílies de teories. Una teoria curricular és un camp de debat sobre els criteris científics i sòcio-polítics que han de ser presents en tota selecció i justificació dels objectius i continguts culturals que integren qualsevol currículum i la translació d'aquests continguts a un pla d'acció a l'aula (Torres Santomé, 1982). Per altra banda l'aportació de la sociologia del currículum reconceptualitza tot el camp d'estudi (Vegeu Revista Educación, núm. 282, 1987). Com diuen Carr i Kemmis (1986) la teoria curricular s'ha d'articular en una teoria social.

En una accepció àmplia el currículum es pot considerar com l'especificació didàctica d'una proposta educativa susceptible d'orientar la pràctica. Les propostes curriculars s'han de concebre com a projectes genèrics que el professor i els alumnes experimentaran, desenvolupant-ne i multiplicant-ne les possibilitats de concreció. És l'instrument per orientar la pràctica educativa en cada context singular (Pérez Gómez, 1986).

Al meu entendre la definició de Stenhouse continua essent vàlida: "Un curriculum és una temptativa per comunicar els principis i trets essencials d'un propòsit educatiu de tal manera que quedi obert a la discussió crítica i pugui portar-se efectivament a la pràctica" (Stenhouse, 1984).

La perspectiva reconceptualitzadora del currículum conforma un moviment de reforma curricular que, entre d'altres aspectes, introdueix la dimensió política en l'activitat curricular, el compromís amb una teoria crítica del currículum, la crítica a la funció social de l'escolartització que legitima les desigualtats i com a conseqüència el qüestionament de l'estructura de les disciplines. Els treballs de Pinar (1983), Giroux (1983), Apple (1986), entre d'altres, analitzen el centre i l'aula com una microsocietat on interactuen forces i interessos diversos. Schwab, ja al 1969, situa el debat curricular en un context polític i exposa com els estudiants sentien la "irrellevància" dels seus curricula en relació amb el seu propi desenvolupament com a individus racionals i amb les tendències contemporànies de l'evolució política de la societat. El treball de Schwab va explicitar el plantejament del fet pràctic davant de la teorització i la pràctica curricular contemporània en la mateixa mesura que el treball dels tècnics curriculars tylerians va explicitar el plantejament tècnic (Carr i Kemmis, 1986).

Entre els plantejaments actuals més suggeridors hi ha el del currículum com a projecte cultural, com una selecció de cultura a través de l'anàlisi cultural (Martínez Bonafé, 1987).

Des de fa molts anys els teòrics del currículum estudien la relació entre currículum i cultura. Com

diuen Carr i Kemmis, aquesta relació ha d'interessar Dewey i els progressistes; els reconstruccionistes socials (Rugg i Skilbeck) consideren que l'educació té un paper en la reconfiguració de la societat. La preocupació contemporània es fixa més en la interacció entre l'educació i l'estructura de la societat.

Per l'interès dels seus plantejaments configuradors d'una teoria o concepció curricular farem una breu referència a Skilbeck, Lawton i Stenhouse, tres dels autors de major projecció sobre la revisió del currículum.

Per a Skilbeck el currículum ha de guiar i orientar els alumnes cap a la cultura en què ells viuen les seves vides. La relació entre currículum i cultura ha de desenvolupar en l'escola i l'ensenyant un rol creatiu i en l'alumne ha de potenciar la llibertat de pensament i la capacitat d'investigar i crear. Skilbech veu en el currículum com un mapa cultural que ha de permetre:

- Identificar i analitzar els principals trets de la cultura, que ens interessen des del punt de vista educatiu.
- Definir el conjunt de procediments d'aprenentatge que possibilitin la reconstrucció cultural.

El problema rau en l'intent d'una anàlisi, descripció i representació de la cultura que permeti distanciar-se dels dissenys curriculars centrats en les matèries. L'aproximació curricular a través del "mapa cultural" pretén identificar àrees significatives, analitzant els modes d'expressió i comunicació que caracteritzen aquestes àrees i propiciant les tècniques i estratègies apropiades a través de les quals els alumnes puguin arribar a iniciar-se, conèixer, relacionar-se i transformar la cultura de la qual són hereus (Martínez Bonafé, 1987).

El canvi cultural, des del reconstruccionisme de Skilbeck, es configura al voltant, entre d'altres, dels següents punts:

a) Divisió del currículum en dues parts: una de comuna a tots els alumnes i una altra d'opcional segons diverses especialitzacions.

b) El currículum no consistirà en un conjunt de continguts per assimilar i aprendre, sinó en un conjunt de processos i activitats estructurats.

c) Predomini de l'avaluació interna realitzada per equips de mestres.

d) Participació dels alumnes en les decisions fonamentals sobre l'ordenació dels continguts.

Com a conseqüència d'aquesta concepció es va constituir a Austràlia, propiciat pel Centre de Desenvolupament del Currículum, un cos comú de currículum per a les escoles, organitzat entorn de nou àrees de coneixement i experiència: arts i oficis; estudis medio-ambientals; raonament i habilitats matemàtiques i les seves aplicacions, estudis socials, culturals i cívics; educació per a la salut; sistemes científics i tecnològics d'aprenentatge i les seves aplicacions socials; comunicació; raonament i acció

moral, sistema de valors i creences; treball, temps lliure i qualitat de vida. (Skilbeck, 1984).

Per altra banda els treballs de Lawton han jugat un paper important en el debat curricular de la Gran Bretanya en els últims 10 anys. Novament el concepte de cultura que s'adopti és el punt de sortida del debat. I el currículum no és més que una selecció de la cultura d'una societat. En relacionar l'educació amb la cultura sorgeixen dos problemes (Martínez Bonafé, 1987):

a) Com es pot identificar la cultura comuna que constitueix la base de selecció per a una planificació curricular.

b) Com es poden reflectir en els programes educatius els aspectes que es refereixen a les subcultures dels grups diferenciats.

A Social Change Educational Theory and Curriculum Planing (1979), Lawton proposa un procés de selecció per a la planificació del currículum, basat en pressupòsits filosòfics (finalitats, valors, estructura del coneixement), sociològics (canvi social, canvi tecnològic i canvi ideològic) i psicològics (evolució, aprenentatge, motivació, instrucció).

Per a Lawton el més important és com es pot efectuar la selecció dels continguts a partir de la cultura. Com a mètode d'apropament proposa l'anàlisi cultural (Lawton, 1983). Assenyala el perill que el currículum centrat en les disciplines (en els nivells bàsics) ens apropi a un tipus d'educació exclusivament cognitiu i academicista, ignorant la important funció social de l'educació. S'ha de planificar el currículum a partir del compromís amb la cultura i de la selecció des de les realitats culturals de la societat en què vivim.

Finalment la proposta curricular de Stenhouse -exemplificada a través de l'Humanities Curriculum Project- reflecteix un model alternatiu, digne de ser pres en consideració en una reforma progressista. El treball és prou (?) conegut. Com diu Gimeno en el pròleg a Stenhouse (1984: "Planteja el concepte de currículum com un projecte per experimentar en la pràctica, lluny de marcs institucionals rígids, de polítiques educatives dirigistes..."

Aquest model curricular basat en el procés, com a alternativa al d'objectius, suposa posar en relació tres elements bàsics;

- el respecte a la naturalesa del coneixement i a la seva metodologia.
- prendre en consideració el procés d'aprenentatge
- l'enfocament coherent del procés d'ensenyament amb els dos anteriors.

Que serveixin aquestes pinzellades per apuntar enfocaments innovadors que han de prendre's en consideració en les propostes curriculars dels nivells obligatoris.

En definitiva, la revitalització de l'àmbit del currículum passa per desviar l'atenció des de les teories abstractes fins als problemes

pràctics, establir una nova relació amb la cultura que es posi de manifest en la selecció i reorganització del contingut.

És imprescindible elaborar noves propostes curriculars amb models oberts i flexibles des de la pràctica i amb major atenció als processos ensenyament/aprenentatge. La conjunció de perspectives a partir de Stenhouse i els seus seguidors, de la fonamentació teòrico-crítica de Carr i Kemmis i que recull ingredients d'anàlisi cultural (lawton, Skilbeck), d'indicència axiològica i política (Popkewitz, Apple) i d'anàlisi de la pràctica (Schon, Zeichner), etc. ha de cristal.litzar en nous plantejaments curriculars més adequats i formatius.

Tot això, evidentment, sempre que vagi acompanyat d'una acció molt decidida de formació del professorat, única manera de transformar l'escola i arribar a aquesta qualitat somniada.

Es prenen en consideració aquests pressupòsits en el projecte de la reforma?

Currículum i reforma del sistema educatiu.

Per realitzar una anàlisi més conscient, s'hauria d'esperar la concreció del disseny bàsic i en general el desenvolupament amb certa amplitud de tot el que fa referència al capítol 5è. Vegem el que exposo a continuació com a suggeriments i aportacions per al seu millorament. El cas és que l'experiència que tenim fins avui és més aviat decebedora: els documents legaliformes o propostes curriculars oficials gairebé no han contribuït a transformar la pràctica escolar.

La referència al currículum escolar continguda en aquest capítol se centra, al meu entendre, en tres punts:

- funcions del currículum
- model curricular unificat i obert
- disseny curricular base i projectes curriculars.

Sobre això centraré els meus comentaris.

Funcions del currículum.

Estic d'acord que un projecte educatiu s'estructura al voltant d'un curriculum. I de la mateixa forma accepto la convenció que els ingredients essencials del curriculum escolar són què ensenyar, quan i com ensenyar i avaluar.

El principal nucli de discussió se centra en què ensenyar. Per respondre a aquesta qüestió no n'hi ha prou de pronunciar-se sobre els continguts i els objectius de l'ensenyament sinó que cal plantejar-se quuestions prèvies i de major profunditat com per exemple el concepte de cultura amb el qual ens identifiquem i el sentit, no simplement reproductor i/o transmissor dels continguts de la cultura, sinó recreador, redescubridor o encara millor transformador de cultura que implica un concepte modern de curriculum.

No es pot perdre de vista, des de plantejaments socials progres-

sistes, el sorgiment d'un moviment de reforma curricular que implica el compromís amb una teoria crítica del currículum (habermas, Schon, Carr Kemmis, etc...), que introdueix, entre d'altres aspectes, la reflexió des de la pràctica i el qüestionament de l'estructura disciplinar tradicional (Skilbeck) com a mínim en els nivells bàsics de l'educació. Participa d'aquesta visió la concepció proposada en el Projecte de Reforma? Respecta, per altra banda, l'estructura disciplinar tradicional? La resposta que es doni a aquestes qüestions condiciona la major o menor apertura i flexibilitat del marc curricular o del disseny curricular base.

S'ha de concebre el curriculum, en la seva visió més àmplia, com un projecte cultural. El curriculum ha de guiar i orientar els alumnes cap a la cultura. S'ha de produir un apropament a la realitat social, el sistema de costums, normes, valors, creences, coneixements i tècniques de la comunitat.

Hi ha el perill de pensar l'educació com una forma d'adaptació de la joventut a la cultura, més que com un procés que ha de ser essencialment reconstructiu, crític i creatiu. Encara que, això sí, es pot acceptar l'adaptació dels alumnes en el procés d'aprenentatge dels aspectes instrumentals bàsics: lectura, escriptura i en general els llenguatges necessaris per al desenvolupament de l'alumne.

Davant de la concepció centralitzada del currículum, que dicta des de l'Administració marcs curriculars i prescriptius, hi ha plantejaments més oberts que restringeixen al màxim les exigències oficials i donen més marge d'actuació i responsabilitat en la construcció del currículum als equips de professors que són en definitiva els qui han de desenvolupar el currículum. Com diu Pérez Gómez (1984): "el grau de concreció i determinació d'un marc curricular des de l'administració o des dels llibres de text es correspon de manera inversa al grau de confiança en la preparació del professor per elaborar i experimentar el seu propi projecte. Cal pensar que l'Administració educativa no té excessiva confiança en la preparació del professorat. Encara que també és cert que, fins avui, els documents legaliformes proposats com a orientadors de la pràctica escolar o s'han convertit en paper mullat o no s'han entès pel seu llenguatge excessivament academicista, o a molt estirar, han sofert la simplificació d'una aplicació més o menys rutinària a través dels llibres de text elaborats seguint les seves normatives o d'una còpia mimètica dels seus objectius i continguts.

Moltes investigacions han demostrat que el currículum "enllaunat" en les normatives i marcs curriculars excessivament prescriptius ofertats per les Administracions no han canviat la pràctica escolar del professorat en els seus centres. I hi ha exemples recents que ho confirmen.

Vol dir això, que l'Administració educativa ha de renunciar a la

seva responsabilitat de fer una proposta curricular? Per descomptat que no. El que ha de fer, el que cal, és encertar l'oferta: ni tan detallada, restrictiva, prescriptiva i complicada que no desperti cap interès o no s'entengui; ni tan general o insuficient que no tingui cap valor orientatiu. Com trobar l'equilibri entre els dos extrems? Certament que no és gens fàcil. Perquè, a més a més, el col.lectiu de professors que l'han de desenvolupar és molt variat i amb preparació molt diversa. I per altra banda no és el mateix parlar dels primers cicles (0-6 anys) que dels següents (12-16 i 16-18). La diferenciació per cicles, en la proposta curricular de l'Administració, sembla imprescindible. I l'elaboració de propostes curriculars mínimes i essencials també ho sembla.

En les propostes a realitzar en l'educació primària s'ha de trencar totalment l'estructura disciplinar i, de ben segur, també la secundària obligatòria. No hem d'oblidar que les disciplines no sóm més qu einstruments de recolzament a l'aprenentatge. I que s'han de seleccionar muclis significatius d'ensenyament/aprenentatge, alleugerint els carregats temaris. S'ha de fer una anàlisi, descripció i representació de la cultura que permeti un distanciament respecte dels dissenys curriculars centrats en les matèries.

Tot plegat i com diu el punt 5.3 del Projecte de Reforma, el currículum és (ha de ser) un instrument al servei del professor, a qui proporciona (ha de proporcionar) una pauta en el desenvolupament de la seva pràctica professional. I s'ha de matisar i ampliar de la idea que el "professor és qui ho aplica". No només l'aplica, sinó que en la comunitat escolar el recrea i reconstruelx. I per sort no únicament a partir de les orientacions oficials.

Model curricular unificat i obert

Per començar semblen dues característiques contraposades. Difícilment pot ser unificat si és obert. Entenc que el caràcter d'unificat es refereix al curriculum com a eix vertebrador de tots els nivells del sistema educatiu. Malgrat això tinc els meus dubtes sobre la interpretació d'aquests unificació i continuïtat que es preconitza. Els períodes 0-6, 6-12, 12-16 (o potser millor: 0-4, 4-8,, 8-12, 12-16) tenen una unitat que convida a models curriculars diferents. Per exemple centrant el desenvolupament curricular bàsic en les activitats i experiències globalitzadores, absolutament allunyades de les disciplines escolars; com a mínim fins als 12 anys. En aqeust sentit una proposta d'objectius i continguts amb una visió "tradicional" produiria un retrocés en la interpretació de les perspectives curriculars més actuals. No hauria de preocupar gaire, tot i córrer el risc d'uniformitzar la proposta de l'Administració educativa, que hi ha-

guessin salts, ponts entre períodes tan diferents que necessiten enfocs curriculars diversos.

M'inclino clarament perquè siguin més oberts que unificats. I suposo que a les Comunitats Autònomes, amb més motiu. L'experiència de marcs curriculars molt estructurats, amb diferents nivells o graons de concreció i amb plantejaments excessivament formalitzats no semblen ser la millor solució per "arribar" al professorat. I el document insisteix a "considerar el professor com un simple executor d'un pla preestablert".

Aquesta contraposició entre unificat i prescriptiu, enfront de (si es vol al costat de) obert, adaptat a situacions particulars, es posa en relleu novament en el punt 5.6. Trobar l'equilibri i l'orientació més adequada en la proposta curricular per tal que, efectivament, sigui significativa i desperti la motivació del professor no serà gens fàcil.

Disseny curricular base i projectes curriculars

Evidentment l'Administració ha de reservar-se el dret a proposar uns mínims curriculars comuns per tots els alumnes. Com a mínim d'orientació general i com a criteri a considerar per a la superació de nivells o cicles.

El document parla de dos nivells de concreció: el 1er., que anomena "dis. C. Base", de naturalesa prescriptiva. El 2on., que anomena "Projecte Curricular" que il.lustra el 1er. nivell a títol d'exemple. En principi sembla correcte. S'haurà de comprovar la concreció de la proposta i fins a quin punt s'evita el perill dels documents oficials excessivament legaliformes i/o academicistes. I en tot cas, els models de desenvolupament que s'elegeixin, no cal que siguin homogenis i uniformes per a tot l'ensenyament obligatori. Ni potser no és convenient.

El procés descendent es complica en introduir un graó el D.C.B. adaptat (?), a la realitat de les Comunitats Autònomes, que lògicament hauran d'elaborar uns altres projectes curriculars exemplificats i igualment adaptats. S'haurà d'evitar l'existència d'excessius graons i en conseqüència fer la impressió que els veritables recreadors del currículum, els que tenen la màxima responsabilitat, o sigui els professors, no són més que els receptors situats al peu de "l'escala". Caldrà trobar mecanismes per establir un flux d'anada i tornada, i també potenciar projectes innovadors des de la comunitat escolar. Aquí, novament, la potenciació de la formació del professorat i la motivació per desenvolupar la innovació haurà de ser la tasca essencial.

En definitiva, no s'hauria de caure en l'error d'elaborar D.C.B. excessivament complexos, d'especialistes de laboratori, que siguin de difícil comprensió, no gens motivadors i excessivament prescriptius, perquè fàcilment es convertiran en "paper mullat", que es deixa de banda en entrar a

l'aula i que poden fomentar la rutina o l'abús del llibre de text.

Al contrari, m'inclino per orientacions curriculars diferenciades per nivells, fonamentades (filosòficament, psicològica, sociològica i pedagògica) en un llenguatge clar i senzill, mínimament prescriptives i molt motivadores, desenvolupades a partir de grans nuclis de continguts i/o experiències, que es refereixin a objectius formatius i a activitats exemplars, amb orientacions didàctiques per tal que cada centre, comunitat escolar o, si és el cas, el conjunt de professors-escoles construeixin el projecte curricular propi (P.C.P.), que, si és autèntic i reflecteix la realitat sòcio-cultural d'un col.lectiu preocupat i amb prou mitjans i formació, serà la millor garantia de qualitat.

Per tal que la proposta curricular arreli i provoqui interès en la comunitat escolar i molt especialment en el professorat, cal no només un procés obert de debat i negociació, sinó també la immediata concreció dels mitjans (econòmics, didàctics, espacials) i la convicció que la reforma no la faran els documents oficials, sinó la tasca de col.lectius de professionals ben preparats i amb il.lusió. S'ha de saber què pensen, com ho veuen aquests col.lectius per saber què n'esperen i desitgen. Perquè ja s'han pogut detectar en molts d'ells les primeres ombres de desencantament. Esperem que els "optimistes responsables" del document recapacitin i sàpiguen dinamitzar el desenvolupament del projecte en general i particularment de la proposta curricular.

Bibliografia

APPLE, M.W. (1986). *Ideología y Curriculo.* Akal, Madrid.

BENEDITO, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular.* Barcanova, Barcelona.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical. Knowledge through action research.* Falmer Press, London.

COLL, C. (1987). *El papel del curriculum en el proceso de reforma de la enseñanza: sugerencias para el debate.* Ponencia del Congreso de Educación. País Vasco. Bilbao.

GIMENO, J. (1981). *Teoría de la educación y desarrollo del curriculum.* Anaya, Madrid.

GIMENO, J. (1984). "Prólogo" en STENHOUSE, L. op. cit.

GIMENO, J. (1985). "Formación de los profesores e innovación curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 152, pp. 84-88.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal, Madrid.

GIROUX (1983). *Critical Theory and Educational Practice.* Deakin University, Victoria.

LAWTON, D. (1979). *Social change, educational theory and curriculum planning.* Hodder and Stangton, London.

LAWTON, D. (1984). *Cultural Analysis and Curriculum Evaluation*, en SKILBECK, op. cit.

MARCHESI, A. (1987). "La reforma, un proceso imparable", *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 152, pp. 90-93.

MARTINEZ, J. (1987). *El principio pedagógico en la conexión de la escuela al entorno: un ejemplo de la relación teoría práctica en el conocimiento profesional del profesor*. Tesis Doctoral, Valencia.

M.E.C. (1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Centro de Publicaciones del M.E.C., Madrid.

OVIEDO, D. (1988). "Opinión de los M.R.Ps.", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 156, pp. 77-79.

PEREZ, A. (1986). "Más sobre la formación del profesorado", *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 139, pp. 92-94.

PINAR, W. (1983). "La reconceptualización en los estadios del curriculum", en GIMENO, PEREZ, op. cit.

POPKEWITZ, T. (1983). *Change and Stability in Schooling. The Dual Quality of Educational Reform*. Gee Long, Australia: Deaking University.

POPKEWITZ, T. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research*. Falmer Press, London.

SCHWAB, J. (1983). "Un enfoque práctico como lenguaje fuera del curriculum", en GIMENO, PEREZ, op. cit.

SKILBECK, M. (1984 a). *School based curriculum development*. Harper and Row Pub., London.

SKILBECK, M. (1984b). *Readings in school based curriculum development*. Harper and Row Pub., London.

STENHAUSE (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.

TANNER y TANNER (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. McMillan, P.C.I., New York.

TORRES, J. (1987). "La globalización como forma de organización del currículo" en *Revista de Educación*. Nº 282, pp. 103-130.

ZEICHNER, K.M. (1987). "Alternative strategies for improving the quality of teaching through the reform of teacher education: current trends in the United States." Ponencia del Congreso de Educación. País Vasco. Bilbao.

Abstracts

El objetivo del artículo es ofrecer algunas consideraciones sobre el currículum en el proyecto de reforma de la enseñanza. Después de una introducción centrada en el comentario y valoración general del proyecto, se exponen algunas ideas básicas sobre las tendencias más actuales en la teoría y el diseño curricular. La intención es enmarcar en la medida de lo posible, los comentarios posteriores, de acuerdo con la visión del autor, que esta apoyada a su vez en concepciones alternativas como las de Skilbeck, Lenton, Stenhouse. Seguidamente se analiza la breve concepción curricular expuesta en el proyecto. Se insiste en la necesidad de propuestas flexibles, abiertas y orientadoras; que capten el interés del profesorado para que se sientan comprometidos en su desarrollo. Y se llama la atención sobre la necesidad de propuestas flexibles, abiertas y orientadoras; que capten el interés del profesorado para que se sientan comprometidos en su desarrollo.

Cet article prend en considération le curriculum dans le Proyecto de Reforma de la Enseñanza. Après une introduction générale du projet, quelques idées de base sont exposées sur les tendances les plus actuelles dans la théorie et le projet de curriculum. L'intention est de délimiter, dans la mesure du possible, les commentaires postérieurs, par le point de vue de l'auteur, lequel, à son tour, repose sur des conceptions alternatives comme celles de Skilbeck, Lawton, et Stenhouse. L'auteur analyse ensuite la conception curriculaire brève exposée dans le projet. Il insiste sur la nécessité de propositions souples, ouvertes et orientatives, qui retiennent l'intérêt des professeurs pour qu'ils se sentent engagés dans le développement du curriculum. Il attire l'attention sur la nécessité de disposer de moyens suffisants et de former les enseignants, de véritables "seconds créateurs" du curriculum dans chaque centre.

The purpose of the article is to make a number of points about the curriculum in the educational reform project. Following an introduction focusing on discussion and general assessment of the project, a few basic ideas are put forward on current trends in curricular design and theory. The intention is to create a framework, insofar as possible, for later discussion, according to the author's view, which is based in turn on alternative conceptions like those of Skilbeck, Lenton and Stenhouse. This is followed by an analysis of the brief curricular conception contained in the project. The need is stressed for flexible, open and orientative proposals that will capture the interest of faculty so they will feel committed to carrying it through. And attention is drawn to the need to have sufficient means available and to train faculty, who are the true re-creators of the curriculum in each center.

Reforma educativa i formació del professorat

Francesc Imbernón*

En primer terme, voldria fer pa lès, abans d'abordar el tema de la formació del professorat i la Reforma Educativa, que en aquest país qualsevol Reforma del Sistema Educatiu té en els darrers temps una durada aproximada de dos decennis. Això és vàlid al marge de la magnitud de la reforma que proposa. Aquesta constatació és únicament indicativa de la necessitat d'implicar els diversos sectors en una proposta que assentarà les línies educatives del país durant molts anys i que -com abans ho han fet altres estructures del Sistema Educatiu- ens definirà un tipus de professor tant pedagògicament com socialment.

La Reforma, o més ben dit les diverses reformes que el Ministeri d'Educació ens avança, és més que una reestructuració del Sistema Educatiu o que una anàlisi crítica de les grans deficiències d'aquest sistema. És el marc ideològic i professional en què la majoria dels professors ens mourem durant molts anys.

Francesc IMBERNÓN i MUÑOZ és catedràtic de Didàctica General de la Universitat de Barcelona. Publicacions: *La Formació permanent del Professorat* (1987). Línies d'investigació: Formació del Professorat.

1. El professorat

Ningú no dubta, els actuals administradors tampoc, que qualsevol reforma de l'estructura del Sistema Educatiu, i la seva millora quantitativa i qualitativa, ha de comptar amb el suport del professorat. En qualsevol transformació el professorat ha d'entreveure no tan sols un perfeccionament de la formació dels infants i del Sistema Educatiu que l'envolta, sinó també un benefici professional que l'estimuli a portar a la pràctica allò que la reforma els demana. Aquest és un aspecte fonamental si acceptem que el professorat és la clau de volta de qualsevol procés que impliqui una millora de la qualitat dels elements del Sistema Educatiu (funcionals, materials i humans), ja que són en primer i darrer terme els executors de les propostes reformistes.

Sense la participació del professorat, qualsevol procés de reforma esdevé una ficció o un miratge on es reflectirà una reforma enganyosa o únicament un canvi terminològic.

Però, si això que és tan evident ha quedat sovint explicitat en paraules i documents, no ha estat així a l'hora dels fets. Encara que volguéssim analitzar la política de professorat que es duu a terme a les diverses comunitats autònomes (em refereixo sobretot a la política de perfeccionament, no com a mera "renovació tècnica" puntual sinó com a Projecte Educatiu, i ho podríem estendre també a la formació inicial), aques-

ta anàlisi no seria possible per una raó òbvia: no existeix una veritable política de perfeccionament i totes les accions en aquest sentit es limiten a declaracions de bones intencions o a experiències aïllades que depenen més d'accions puntuals, o d'iniciatives personals i polítiques, que no pas d'una planificació acurada i sistemàtica on les realitzacions concretes són la conseqüència d'un diagnòstic previ de la situació. En aquest sentit, una política conseqüent ha de recopilar prèviament dades, analitzar-les quantitativament i qualitativament i finalment fer una proposta als professionals implicats amb una prospectiva de futur. Actualment, els ensenyants de qualsevol nivell pateixen aquesta manca de coherència entre les paraules i els fets, entre els propòsits i les realitats.

Aquesta Reforma hauria de significar un revulsiu per al plantejament de la qüestió del professorat, cosa que serà molt útil per al Sistema Educatiu (per descomptat que faig una anàlisi sectorial, ja que altres aspectes reformadors poden beneficiar altres camps com l'augment de l'escolarització o la relació educació-treball). En cas contrari, en un futur no gaire llunyà haurem de comptar aquests esforços entre els irrecuperables.

2. El professorat i la reforma. Què diu?

Una anàlisi del document presentat pel Ministeri per a la seva discussió permet detectar els diversos qualificatius que els redactors han fet servir per designar el professorat. La polisèmia terminològica en aquest camp és àmplia i es pateix, sobretot, a partir de la Llei de 1970. Hi trobem mestres, educadors, professors, docents i professionals, entre els quals predomina el terme professor tal com mostra el buidat exposat en l'annex. Quan el projecte parla d'educació Infantil, el terme emprat acostuma a ser educador; mestre hi surt poc i caracteritza sobretot l'ensenyament primari, i professor apareix molt en les parts dedicades a Secundari i al professorat (en aquesta última part s'esmenta molt el terme docent). Podríem dir, tenint en compte la imprecisió del document en aquestes categoritzacions, que s'observa una tendència a caracteritzar un educador d'educació infantil, un mestre d'ensenyament primari i un professor d'ensenyament secundari.

En analitzar la part del document no dedicada específicament al professorat (on s'especifiquen els diversos graons del Sistema Educatiu), trobem l'educador d'escola infantil, considerat com a Diplomat en les Escoles Universitàries, i el mestre d'ensenyament primari. El de secundari, això no obstant, mereix una anàlisi més detinguda, a causa de la confusió que el mateix document crea en l'apartat dedicat al professorat.

El document exposa la formació del professorat en 7 pàgines i mitja, tot i que anteriorment ha anat fent esment del tema per

mitjà de frases fetes i en aspectes relatius a titulació. Aquesta parquedat en l'extensió hauria de compensar-se amb un aprofundiment del tema, aspecte en el qual el document també decep.

En primer lloc, no analitza les funcions de les actuals institucions de formació del professorat. Durant molt de temps, les Escoles Universitàries han esperat una reforma de soca-rel de la seva institució i fins i tot ho han considerat fonamental, sobretot ara que, després de molts anys, moltes d'aquestes institucions i el seu professorat estan veritablement inserits en l'estructura universitària. El document ve a dir, sense cap mena de dubtes, que aquestes institucions continuaran formant els educadors d'escola infantil i els de primària.

Però tothom que llegeixi el document, hi trobarà la possible paradoxa que hi ha entre els apartats 19.7 i 19.8. En el primer es diu que els professors de secundària podrien tenir estudis de llicenciatura i "otra opción considerada más viable por el Ministerio de Educación y Ciencia y que situaría en las Escuelas Universitarias de Formación del profesorado la principal responsabilidad académica en la formación del profesorado que impartiría la docencia en este primer ciclo de secundaria". Qüestió que ja esmentava (per raons merament administratives i de funcionariat) el document de discussió sobre l'Estatut del professorat retirat al seu dia. El segon apartat. 19.8, diu taxativament que "los profesores del segundo ciclo de la Educación Secundaria (14-16) y los de Bachillerato y Educación Técnico-Professional deberán ser licenciados".

Respecte a altres titulacions, parla d'especialistes (música, educació física i idiomes) en l'ensenyament primari, del mestre o professor d'educació especial com una especialització posterior a l'ensenyament primari i del mestre d'adults. D'aquest últim parla amb una certa ambigüitat, ja que les Universitats intervindran en "la creación de programas formativos para la preparación de los distintos profesionales que desarrollen su actividad en este campo..."

Per acabar aquest apartat, cal esmentar que al llarg de les set pàgines i escaig el document únicament esmenta els objectius d'una formació continuada (confonent-la, d'altra banda, amb la formació permanent) del professorat, dedica quinze línies a la formació de formadors i comenta altres aspectes de difícil classificació com el de "reforzar los medios" per fer la formació permanent dins la jornada laboral o la hipotètica qüestió que "la Administración deberá poner los medios necesarios para incentivar el perfeccionamiento".

3. El professorat i la reforma. Què no diu?

Respecte a la formació inicial ja he comentat que el document no analitza les funcions actuals i les reformes possibles de les Escoles Universitàries, sinó que es limita a

distribuir titulacions. És possible que el document no vulgui interferir en l'elaboració dels ensenyaments que realitza la comissió número 15 del Consell d'Universitats, però aquesta manca d'unitat entre la reforma de l'ensenyament primari i secundari i la Universitat comportarà a curt termini contradiccions i friccions. Si la proposta universitària no es correspon amb l'esperit de la reforma o bé impedeix la titulació correcta dels professors de secundària, es produirà una de les primeres contradiccions, potser la primera, que abans esmentava. Quan es reforma un Sistema Educatiu s'ha de fer de baix a dalt, i no parcialment.

Quant al professorat d'educació infantil, no s'hi aclareix quins aspectes del Sistema s'hauran d'incentivar per pal.liar l'actual manca de formació dels educadors d'escoles bressol, els quals, com a mínim, per la titulació dels seus professionals, s'incorporaran al Sistema Educatiu.

La formació dels professors especialistes de primària i els d'educació especial i d'adults s'hauria de matisar més. Aquesta ambigüitat produirà situacions de desconcert en les institucions de formació i als professors dels sectors afectats.

L'opció taxativa del MEC, que els professors de primer cicle de secundària es formin com els actuals de cicle superior en les Escoles Universitàries, és una afirmació massa agosarada en un "prellibre" blanc i no té en compte altres aspectes que els merament administratius. Una reforma d'aquest cicle no pot fer la impressió que canvia l'imprescindible perquè tot continuï igual.

Si la reforma pretén un currículum coherent de secundària, aquest currículum no es podrà dur a terme (ni tampoc les bones intencions en el sentit que a un termini mitjà tota la secundària estarà junta) si no hi ha una coherència entre el professorat (status, formació, obligacions laborals...) i una coherència de Projecte Educatiu en els centres de secundària. Deixar la formació del primer cicle a mans de les Escoles Universitàries que hauran de fer aquesta formació en dos cursos (compten amb unes bases comunes abans d'entrar en l'especialització d'àrees amb les pràctiques incorporades) és una temeritat i pot fer fracassar tota la reforma.

Finalment, pel que fa al professorat llicenciat de la segona etapa d'ensenyament secundari, el document no n'analitza la manca de formació psicopedagògica ni obre vies de discussió i debat per entreveure com aquests llicenciats podran aportar tot el que el document demana sense una formació psico-sòcio-pedagògica adequada.

4. El professorat i la reforma: Elements per al debat.

Tot i així, s'ha d'agrair al Ministeri un fet no gens habitual com és que abans de llançar-se, i llançar-nos, a l'aventura d'una reforma faci possible una discussió sobre els

aspectes a reformar. Dins d'aquests paràmetres voldria aportar alguns elements de discussió sobre el tema del professorat.

En primer lloc, la qüestió del professorat, a què ja he fet referència, és tan important que s'hauria d'ampliar de manera que es pogués matisar la proposta. Seria convenient un document específic que permetés una discussió i un debat lliures d'angoixes i de temors. Quan, en un document, tants interrogants no hi troben resposta, tenim la sensació que no s'ha reflexionat prou sobre el tema.

La formació del professorat s'hauria de contemplar com un "continuum" dins el Sistema Educatiu. Cal fer una anàlisi de la formació inicial -i de la seva reforma qualitativa-, i de la formació permanent tant pel que fa a l'estructura com al contingut (especialitats, mestre novell, mestre experimentat...). Una reforma no pot negligir tampoc les relacions laborals entre el professorat, ni la seva adequació dins el Sistema en funció de l'edat, de les espectatives de progrés laboral, de l'especialitat docent o de la formació.

D'altra banda, el document posa èmfasi en l'augment de l'escolaritat de la població amb una oferta cultural més gran. Tot i que podríem estar d'acord amb aquesta proposta (i, per exemple, no allargar l'escolaritat dels nivells més baixos), hem d'evitar que els esforços aplicats en un determinat sector de la reforma ens impedeixen ocupar-nos d'altres sectors (sobretot tenint un pressupost d'educació tan baix); d'aquesta manera evitarem fer de la reforma un disseny d'assistència social en comptes del que pertoca, és a dir, d'una oferta educativa i cultural coherent.

Si es pretén que el professorat treballi en cicles, és fonamental preveure, d'una banda, el material de què disposarà (i no basar-ho tot en la reforma curricular) i, de l'altra, establir mecanismes estructurals dins l'organització escolar que permetin la coherència del cicle. I si, a més a més, a partir de l'ensenyament secundari s'amplia l'oferta amb diverses opcions, caldrà preveure la no-discriminació de centres, zones i professors. Tot això, entre altres coses, demana una adequació de les plantilles docents i una política de perfeccionament específica en el marc de plans de formació permanent per zones o centres.

Per acabar aquesta breu reflexió, vull fer veure la necessitat que el Ministeri es replantegi l'opció que els professors de secundària de primer cicle es formin a les Escoles Universitàries del Professorat. Amb tres anys (si és que hem de considerar inviable incrementar els anys de formació de tot el professorat del Sistema, alternativa no menyspreable, si no és per utòpica, en els actuals plantejaments) ja n'hi ha prou per formar un professor d'escola infantil i primària. Pel que fa al professor de secundària de primer i segon cicle, ha de ser llicenciat (el professorat de les Escoles Università-

ries intervindrà en la seva formació mitjançant els departaments universitaris específics).

Aquesta llicenciatura, unificada per a tota la secundària, de 12 a 18 anys, hauria de subdividir-se en crèdits per àrees i matèries específiques (per què no un diplomat generalista de ciències, lletres o expressió format a les facultats?) i en crèdits de psico-sòcio-pedagogia cursats als departaments corresponents (per què no un segon cicle universitari d'aquesta mena?).

No vull establir diferències entre el professor de secundària de primer i segon cicle. Considero un error dividir la formació del professorat en funció dels dos cicles. Diverses experiències ens demostren que la qualitat del professorat en els cursos alts de batxillerat o educació tècnica millora si aquests han treballat en cursos més baixos. Quan hom vol una coherència en tot el Sistema, cal establir-la en tots els seus àmbits: curricular, de formació, de centres...

Tenint en compte que la formació inicial m'ha ocupat tot l'espai disponible, deixo per a una altra ocasió l'anàlisi de la formació permanent (poc tractada en el document que ens ocupa). De tota manera vull aprofitar l'ocasió per destacar-ne la importància i dir que una reforma pot implicar el professorat i evitar conflictes si s'enfoca com a política i laboral de perfeccionament dins un Projecte Educatiu coherent i específic per zones.

Termes utilitzats per designar el professorat

Pròleg:
Professor: 2 vegades
Introducció:
Professor: 3 vegades
Part I:
Professor: 8 vegades
Docent: 4 vegades
Educador: 1 vegada
Part II:
Professor: 19 vegades
Docent: 1 vegada
Part III:
Professor: 39 vegades
Professional: 4 vegades
Educador: 4 vegades
Docent: 3 vegades
Mestre: 3 vegades
A l'apartat de Formació del Professorat:
Professorat: 16 vegades
Docent: 8 vegades
Mestre: 5 vegades
Part IV:
Professor: 4 vegades
TOTAL
Professor: 91 vegades
Docent: 16 vegades
Mestre: 8 vegades
Educador: 5 vegades
Professional: 4 vegades

Bibliografia

BENEJAM, P. (1986): *La formación de maestros: una propuesta alternativa.* Barcelona. Laia.

BLAT y MARÍN (1980): *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparado internacional.* Barcelona/París.Teide/ UNESCO.

DEBESSE, M. (1982): *Formación de educadores y educación permanente.*Barcelona. Oikos-Tau.

ELEJABEITIA, C. y otros (1983): *El maestro (análisis de las escuelas de verano).* Madrid. Equipo Estudios Reunidos.

GARCÍA, J. (1987): *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo.* Alcoi. Marfil.

GIMENO, J. (1987): "Luces y sombras de un proyecto" en *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 152, octubre, pp. 84-88.

IMBERNÓN, F. (1987): *La formació Permanent del professorat. Anàlisi de la formació dels formadors.* Barcanova. Barcelona.

LANDSHEERE, G. de (1977): *La formación de los enseñantes de mañana.* Madrid. Narcea.

MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor.* Barcelona. Ceac.

MEC (1984): *Proyecto de reforma de la formación del profesorado.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1986): *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986).* Madrid. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. MEC.

OCDE-CERI (1985): *Formación de Profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela.* Madrid, Narcea.

POSTIC, M. (1978): *Observación y formación de los profesores.* Madrid. Morata.

Revista de Educación, Núm. 284, septiembre-diciembre de 1987, sobre "Teoría de la formación del profesorado".

VILLAR, L.M. (dir.) (1977): *Formación del profesorado.* Madrid. Santillana.

VILLAR, L.M. (dir.) (1982): *Factores determinantes de la enseñanza de los profesores de EGB en su formación inicial y permanenta.* ICE Universidad de Sevilla.

Abstracts

La Reforma del Sistema Educativo ha de ser algo más que una simple restructuración o que un análisis crítico de las grandes deficiencias que padece. Es el marco ideológico y profesional en que la mayoría de los profesores se moverán durante muchos años. Este artículo realiza un análisis del documento presentado por el Instituto de Educación y Ciencia para llevar a cabo un debate sobre lo que dice, no dice o tendría que decir sobre la formación del profesorado, partiendo de la constatación de que, sin su participación activa, todo proceso de reforma se convierte en una ficción o un espejo donde se reflejará una reforma engañosa o únicamente un cambio terminológico.

Le réforme du système éducatif doit être bien plus qu'une simple restructuration de celui-ci ou une analyse critique des déficiences dont il souffre. Il s'agit du cadre idéologique et professionnel à l'intérieur duquel la plupart des enseignants travailleront pendant longtemps. Cet article analyse le document présenté par le Ministère pour être débattu, quant à ce qu'il dit, ce qu'il ne dit pas, et ce qu'il devrait dire à propos de la formation des professeurs; l'auteur part de la constatation que sans la participation des enseignants tout processus de réforme n'es qu'une fiction ou un mirage dans lequel se réflète une réforme mensongère ou un simple changement terminologique.

The reform of the educational system must be something more than a simple restructuring or a critical analysis of its major deficiencies. It is the ideological and professional framework in which most teachers will move for many years. This article analyzes the document presented by the Institute of Education and Science to carry out a debate on what it says, what it does not say or what it should say about teacher training, based on the observation that, whithout their active participation, any reform process will become a fiction or a mirror that will reflect a misleading reform or merely a change in terminology.

REFLEXIONS I RECERQUES

El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès)

Bogdan Suchodolski*

1. Hem de preveure que el desenvolupament de la ciència i de la tecnologia condicionarà, cada vegada més, la feina d'un gran nombre de persones.

Per tant, podem esperar que el nivell de la instrucció general augmenti constantment. Al mateix temps, podem pronosticar que l'estructura de l'ensenyament tindrà certes transformacions, sobretot en el terreny del repartiment de la feina entre l'ensenyament escolar dels nens i dels joves.

L'ensenyament extraescolar continuarà al llarg de tota la vida de l'individu. Només així el nivell del treball es podrà mantenir d'acord amb el ràpid progrés de la ciència, de la tecnologia i de les noves demandes professionals. La realització de l'educació permanent definida d'aquesta manera serà l'objectiu principal de la política educativa i social en el transcurs de les properes dècades.

2. Probablement, la visió d'una "societat sense escoles" o d'una "societat desescolaritzada" no es farà realitat, però cal que esperem una reforma essencial del sistema d'ensenyament obligatori que haurà de considerar l'aportació de les noves tècniques d'ensenyament, les noves condicions de la vida cultural del medi i les perspectives reals de l'educació posterior.

Cal esperar una reforma essencial de l'ensenyament superior, que ja no serà una escola per als joves d'una certa edat i que es convertirà en un centre d'educació permanent i de perfeccionament dels individus de totes les edats.

3. Malgrat tot, no estic segur que els problemes més importants i més urgents de l'educació per al futur es trobin resumits en les perspectives esmentades anteriorment. Crec que hem d'afrontar -això és molt clar en la nostra època- el problema de la qualitat humana de l'educació i el seu paper individual i social. La modificació necessària del sistema d'ensenyament sembla basar-se en el fet que l'educació, en el sentit de la formació humana, també compta en el pla de les qualificacions professionals dels individus. Però, des d'aquest punt de vista, l'home continua

* Bogdan Suchodolski ha estat professor de diverses universitats i ha desenvolupat càrrecs directius a diversos organismes internacionals de caire pedagògic i cultural. Autor d'una obra molt considerable, alguns dels seus llibres han estat traduïts al castellà: *Tratado de Pedagogía* , *Fundamentos de Pedagogía Socialista, La educación humana del hombre, Teoría marxista de la educación.* En català ha estat publicada, juntament amb diversos articles posteriors, l'obra *Pedagogia de l'essència, pedagogia de l'existència.*

El text que *Temps d'Educació* publica ara correspon a una de les sessions del seminari sobre *Educació i Futur,* impartit pel Professor Suchodolski a la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona l'any 1987.

essent tractat com a "força de treball" tant a les situacions en les quals realitza un esforç físic com en aquelles en les quals fa un treball intel.lectual.

L'educació concebuda d'aquesta manera només és un mitjà per aconseguir una situació professional millor i uns majors ingressos. En conseqüència, l'home arriba a un nivell social més alt.

En aquestes condicions, el sistema escolar, malgrat totes les temptatives destinades a democratitzar-lo, es troba al servei dels processos de selecció social i serveix per refermar l'estructura d'una societat jerarquitzada. En oposició a aquesta perspectiva, voldríem una societat futura en la qual l'educació no hauria d'estar només al servei "d'aconseguir certs avantatges", sinó que seria idèntica al procés de la vida humana, d'una vida cada vegada més rica i més profunda.; una societat en la qual l'educació ja no tindria la possibilitat de manipular els éssers humans, sinó que seria l'expressió de les seves necessitats vitals sublims, dels seus interessos cada vegada més amplis, una font d'inspiracions sempre noves, una base per a activitats creatives. L'educació, concebuda d'aquesta manera, pertany a l'ordre existencial i no a l'ordre operacional de la vida humana. L'educació, entesa d'aquesta manera, es converteix en un valor que no és instrumental sinó autònom, independent.

Això vol dir que els homes aspiren a l'educació, no pels avantatges materials o professionals que aporta, sinó perquè els omple la necessitat de saber i els amplia la visió del món, els converteix la vida en una cosa més dinàmica i més interessant i el treball en una cosa més personalitzada.

4. Hem d'admetre que té valor, tant des del punt de vista individual com social, considerar la demanda de formació un bé per ella mateixa, independent. Aquesta feina es troba en relació directa amb el fet de buscar mitjans que permetin trobar una sortida a l'atzucac en què es troba la civilització contemporània i que consisteix a identificar la vida amb la producció i el consum, a programar una cultura de masses, a acceptar l'alternativa de l'avorriment o l'excitació fictícia. Hem de témer que en un futur immediat, en una societat d'abundància i oci, els fenòmens negatius d'aquest tipus augmentaran. El moviment contestatari contemporani -per altra part molt diversificat- dels joves, no constitueix només una crítica del tipus de vida d'una societat de producció, sinó també la del tipus de vida d'una societat de consum. Tanmateix, aquesta crítica demostra com és important per a l'educació del futur proposar una manera de viure que sigui afirmar i no només qüestionar certs valors.

Creiem que en aquest model, l'educació entesa com un bé per ella mateixa hi jugarà un paper important.

5. Aquest model de la societat del futur es defineix a vegades com a societat educativa, "Educational Society". No hauria de dir res contra aquesta fórmula si ens adonéssim que es tracta d'una societat en la qual els ciutadans s'hauran d'instruir i perfeccionar no sols en funció de les seves necessitats professionals, sinó que ho faran també perquè l'educació tindrà un valor per ella mateixa, com a forma enriquidora i atractiva de l'existència. Malgrat tot, hem d'estar molt atents i adoptar una actitud crítica pel que fa a les condicions d'aquest tipus de societat, avaluar-ne amb lucidesa les possibilitats de naixement. Fins ara, la situació no sembla desenvolupar-se de manera gaire favorable. Podem esperar un augment de la pressió social en el terreny de la formació professional, però no veien clarament quins factors poden obrar a favor de la generalització de l'ensenyament desinteressat de l'educació entesa com a formació humana.

6. En aquestes condicions pot presentar-se un doble perill per a la realització de la societat educativa. Una ampliació de les tasques i les possibilitats de l'educació permanent pot portar a un abús de la cultura i de l'ensenyament per tal d'augmentar el poder de l'home sobre l'home, en conseqüència pot limitar-ne les possibilitats de desenvolupament i de fomentar facultats creatives. Tindríem el mateix resultat amb l'anul.lació total de l'autèntica formació humana. El segon perill pot venir del fet que els individus particulars, amenaçats en les seves necessitats i en les seves lleis per les institucions socials en el camp de la cultura i de la formació, es tanquin en la seva pròpia vida interior, aïllada de la vida social. Els factors d'un egoisme sublim que es troben en la idea d'educació permanent, podrien arribar d'aquesta manera a una importància perillosa.

7. Si considerem tot el que hem dit fins ara, la definició de les condicions que permeten estimular i generalitzar les necessitats desinteressades i autèntiques de l'educació és la feina primordial en el terreny de les investigacions socials i pedagògiques. Un estudi d'aquestes condicions cal que tracti primer la situació a les escoles, on -fins i tot avui- es suprimeixen sovint els centres d'interès i s'esterilitza la personalitat de l'home. Al mateix temps, cal que analitzi la situació en els ambients professionals, els quals -fins ara- orienten l'home de manera massa unilateral cap a èxits materials. Cal tenir en compte situacions socials en les quals -fins ara- s'aprecia gairebé de manera exclusiva tot el que es justifica per criteris estrictament utilitaris.

Si analitzem les condicions, hauríem de poder deduir-ne una política social o una política d'educació, per tal d'agumentar les possibilitats de fer néixer una "societat educativa" en el sentit més ampli del terme.

8. Des d'aquest punt de vista, no n'hi ha prou de modificar el sistema escolar i els programes d'ensenyament només des de la perspectiva de la preparació dels comandaments (llocs professionals) molt qualificats. Cal considerar l'educació com l'expressió de les aspiracions socials de les masses populars a una vida més "humana". També cal pensar en les aspiracions dels individus particulars per crear una situació en la qual mitjançant el treball professional, les relacions interhumanes i la participació cultural es podrien realitzar millor, desenvolupar-se plenament i, en el seu estil de vida, trobar el valor i la felicitat.

9. És inqüestionable que la perspectiva que presento està estretament lligada a una determinada filosofia de la vida i a una elecció determinada dels valors fonamentals de la vida. La civilització de la nostra època ha insistit, de manera massa unilateral, en el "funcionament" de l'home, subestimant la seva "existència". L'home d'avui pot, en general, participar en la creació de la civilització, però no sap portar una vida feliç. Evidentment, sembla molt important que un home sàpiga fer coses, però no és menys important que sigui persona. La felicitat de l'home -què més podem buscar els pedagogs?- consisteix a servir la civilització i contribuir al seu desenvolupament, però també a saber viure en la civilització. Una educació desinteressada haurà de garantir la realització de cada un dels elements importants per a aquest tipus de vida. Naturalment, no és un factor únic. És important que els homes creguin que la vida val la pena de ser viscuda per poder instruir-se de manera permanent. S'ha definit l'objectiu de l'educació moderna com a "aprendre a ser", podríem dir que més aviat cal "ser per aprendre".

10. Quines possibilitats té de triomfar aquest concepte de la vida? Arribem d'aquesta manera als límits de poder de l'acció educativa. Sembla

evident que l'home contemporani necessita descobrir, en l'existència de cada dia, el sentit i el valor de la vida.

Qui pot decidir quina és la manera més eficaç de fer-ho? ¿Es pot trobar el valor de la vida per mitjà del desenvolupament de les activitats creatives en el treball professional, en la vida social, en la cultura? ¿S'expressa aquest valor per mitjà del desenvolupament de les emocions, fins i tot de l'amor en les relacions interhumanes? ¿Són -de fet hi ha una bonica tradició en el desenvolupament de la cultura europea- la via de la creativitat i la de l'amor convergents? ¿Són, tot i saber-nos molt greu, contradictòries?

Abstracts

En diez puntos el autor expone una serie de reflexiones de carácter general y prospectivo sobre la educación. Parte de unas consideraciones sobre el desarrollo de la ciencia y de la tecnología como condicionantes de la estructura del sistema de enseñanza en sus diferentes niveles. Aboga por una educación concebida como un valor no tanto instrumental u operacional cuanto existencial y autónomo. Introduce y reflexiona críticamente sobre el concepto de "ciudad educativa" y, partiendo del conocido enunciado "aprender a ser", como objetivo educativo, propone el de "ser para aprender". Finalmente introduce una serie de interrogantes sobre los límites de la acción educativa para contribuir a generar una concepción de la vida como la que se expone en el artículo.

L'auteur expose en dix points une série de réflexions d'ordre général et prospectif sur l'éducation. Il part de quelques considérations sur le développement de la science et la technologie en tant que facteur qui a conditionné la structure du système d'enseignement à ses différents niveaux. Il plaide pour une éducation conçue comme une valeur, non seulement instrumentale et opérationelle, mais aussi existentielle et autonome. Il introduit le concept de "cité éducative" sur lequel il réfléchit d'une façon critique et, partant de l'énoncé bien connu "apprendre à être" comme objectif éducatif, il propose celui d'"être pour apprendre". Finalement, il pose une série de questions sur les limites de l'action éducative pour contribuer à créer une conception de la vie telle qu'elle est exposée dans l'article.

In ten points the author puts forward a number of reflections of a general and prospective nature about education. He starts with a few considerations on the development of science and technology as conditioning factors for the structure of the educational system at its different levels. He advocates a system conceived as a value, not so much instrumental and operational as existential and autonomus. He introduces and reflects critically on the concept of the "educational city" and, on the basis of the well-known phrase "learning to be" as an educational goal, he proposes "being to learn". Finally, he introduces a number of questions on the limits of educational activity to contribute to generating a concepcion of life like the one put forward in the article.

159

Literatura tradicional, escola i territori

Gabriel Janer*

En diverses ocasions he tractat d'aproximar-me a la literatura tradicional amb la intenció d'indagar-ne el valor pedagògic , la funcionalitat en el procés d'aprenentatge de la llengua. El tema és atractiu i complex per la diversitat de factors que incideixen en el fet literari tradicional i per la varietat de tractaments que l'escola n'ha fet al llarg del temps; sempre, emperò, des de la perspectiva d'una didàctica renovadora de la llengua que ha pretès d'anar més enllà de l'estricta experiència comunicativa. Bona part de la literatura tradicional ha servit per estimular el gust del nen per jugar amb les paraules, per despertar la curiositat lingüística a través del joc. De fet, en el fons d'aquesta temptativa hi ha hagut la intenció de rescatar una sèrie de funcions que aquesta literatura exercia en les societats tradicionals naturalment, a través de la pròpia dinàmica .

Hem de tenir en compte que, des del moment en què era arrencada del context en què es produïa i trasllladada a l'aula, perdia una part important del seu vigor, segurament allò que tenia d'instrument de cohesió social. Sabeu que una de les crítiques que s'han fet de l'Escola nova i de l'activisme pedagògic que la defineix ha estat aquell afany de reproduir la realitat entre els murs de l'aula , de convertir la classe en un laboratori on es generen a petita escala els fenòmens de la realitat, mentre aquesta realitat continua ignorant-se com a globalitat, com a sistema de relacions.

Fa alguns anys, en un treball que tractava de reflexionar sobre l'empobriment de l'ús de la llengua en la societat d'avui, afirmava que la pobresa expressiva venia condicionada per la deficiència de les relacions de l'home amb el seu entorn:

Pero les llengües son éssers vius -deia-, organismes que viuen damunt una terra, integrades dins l'ecosistema del qual l'home és una part constituent, subjectes a unes contaminacions i a una degradació sistemàtica. Perque l'espai d'una llengua és sempre la societat que la parla i que parlant-la l'ha modelada en el temps i l'espai fins a adaptar-la a la pròpia vida. És, per tant, la llengua, una energia, una força increïble de coneixement, de comunicació i de creativitat. L'ecologia del llenguatge haurà d'investigar els efectes d'aquest potencial energètic contingut en la llengua. En definitiva, la seva vitalitat i la seva capacitat de lluita per l'existència (Janer Manila, 1982:19).

* Gabriel Janer i Manila és Professor de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Balears. Ha publicat nombroses i premiades obres literàries, i també estudis sobre la cultura popular. Entre les seves publicacions pedagògiques destaquen: *La problemàtica educativa dels infants selvàtics: el cas de "Marcos"*, *Cultura popular i ecologia del llenguatge* i *Pedagogia de la imaginació poètica*.

El present text correspon a la lliçó inaugural del curs 1987-88 de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Vaig intentar explicar que a través de la literatura que les classes populars han sentit com a pròpia i han reproduït durant segles ens és possible descobrir una part d'aquell potencial energètic. En aquest sentit cercava de vincular la literatura tradicional a la didàctica de la llengua. La proposta ecològica volia ser un projecte de recerca sobre la realitat, un projecte didàctic abocat a la indagació de l'energia que posseeix la llengua i dels agents que l'empobreixen i la degraden.

En proposar el descobriment del territori a través de les paraules que han servit per anomenar cada una de les coses que el configuren: cada racó de la terra, les muntanyes, les valls, els costers, les torrenteres i les cales, la costa abrupta i els cingles esquerps, les plantes que hi viuen, les herbes que hi floreixen, els animals que hi crien, aquells que hi arriben periòdicament a cercar-hi la benigna suavitat del clima, l'acció de l'home sobre el terreny, a vegades generós, d'altres aspre i agrest, la vida dels homes en les zones urbanes, sovint abocada a la despersonalització i al desarrelament, tractava de vincular l'ecologia de la llengua a la pedagogia de l'entorn. No podem oblidar que els llenguatges de l'home formen part del seu ecosistema. L'entorn és la realitat sobre la qual es relacionen els éssers i les coses: pero no és exclusivament natural, l'entorn, sinó que hi ha una sèrie d'entorns parcials -com cercles concèntrics que defineixen la totalitat: l'entorn històric, cultural, sòcio-econòmic, tecnològic, etc. En tractar d'estudiar-lo, haurem d'escatir les diverses interaccions que s'estableixen entre aquests cercles i fan de l'ecosistema una totalitat complexa, una estructura (Pierre Giolitto, 1.982:9). No és estrany, doncs, que, si l'entorn és l'espai on viu i es genera la cultura -potser no és més que el resultat de la relació entre els homes i les coses, la cultura-, l'escola acudeixi a l'encontre d'aquest espai i tracti de trobar allò que constitueix aquell teixit d'interrelacions.

És evident que en l'espai que configura un entorn humà també s'hi integren els productes de la imaginació, el "museu imaginari" dels homes, aquell bagatge que constitueix l'herència simbòlica del poble, en la creació i transmissió de la qual s'han conjugat la creativitat, l'afany de joc i el plaer.

La literatura tradicional constitueix un camp d'estudi múltiple i complex, sovint marcat per l'ambigüitat terminològica. Les definicions que se'ns proposen parteixen quasi sempre d'un plantejament parcial que fa recaure el pes de la definició en una diversitat de propostes suggeridores. Cap d'aquestes propostes no integra, emperò, tot l'atractiu dels materials que en constitueixen el camp. Les aportacions que s'han fet en el nostre segle han clarificat molts aspectes referents a les informacions que ens han arribat a través dels col.lectors romàntics, que veien en l'obra literària produïda i consumida per les classes populars la possibilitat d'exaltació dels valors nacionals i l'afirmació de la supervivència i la vitalitat de la llengua (Llorenç Prats i d'altres, 1982:14).

Aquesta és una de les portes a través de les quals l'escola ha d'arribar a la literatura tradicional: signe de la vitalitat de la llengua.

Possiblement el nom de *literatura tradicional* és el menys ambigu. Sovint podem trobar utilitats com a sinònims *literatura popular* i *literatura de tradició oral* o, simplement, literatura oral.

Varen ser segurament els últims romàntics que cercaren d'introduir la literatura tradicional a l'escola. A les darreries del segle passat, un pedagog mallorquí, en Mateu Obrador i Bennasser, fundador amb Alexandre Rosselló de la *Institución Mallorquina de Enseñanza*, inspirada en els

seus principis bàsics en la Institución Libre de Enseñanza, escrivia l'any 1884 en les pàgines del butlletí de la institució mallorquina sobre la possibilitat de l'ús didàctic dels materials populars. Mateu Obrador, que havia estat alumne a la Universitat de Barcelona de Manuel Milà i Fontanals i havia seguit l'arxiduc d'Àustria tot cercant manuscrits lul.lians a Venècia, a Milà i a Munic, defensava que la dinàmica interna dels materials folklòrics es troba en la base dels sistemes pedagògics de Pestalozzi i de la metodologia de Fröbel. Les teories de Pestalozzi, venia a dir, codifiquen una sèrie d'elements educatius que el poble coneixia des de molt antic, que la humanitat ha posat en pràctica des dels temps més remots. Es tractava d'utilitzar per al desenvolupament de les qualitats intel.lectuals de l'individu els materials que el poble ha recreat al llarg d'un procés intel.lectual de segles. És a dir, que tots aquests materials utilitzables per estimular el creixement intel.lectual obligaran el nin a seguir en un període breu de temps les mateixes lleis i els mateixos camins que ha seguit la humanitat a través de la seva evolució i del seu progrés (Veg. G. Janer Manila, 1985:185).

> En nuestros dias, Pestalozzi creyó descubrir el ABC de los conocimientos, o sea, de la educación intelectual, en la intuición; pero la intuición fue para la humanidad entera el punto de partida de todo su desenvolvimiento intelectual: porque los grandes inventores han procedido siempre desde el examen de los hechos, de los fenómenos numerosos que se cumplen, ora a nuestro alrededor, ya en nuestra propia conciencia. Después, escritos los hechos y establecidas sobre su base las teorías, se halló más cómodo aprender todo eso en los libros que reconstruir el proceso, por medio del cual se habían alcanzado tales conocimientos.
>
> (Mateu Obrador, 1884:218)

És curiós de constatar que el 1884, l'any en què Mateu Obrador expressava públicament aquestes idees, és l'any en què Haeckel propugnava, en observar que les primeres fases del desenvolupament embrionari dels amfibis recordaven els passos evolutius que originaren aquest grup d'animals, que l'ontogènesi recapitula la filogènesi, és a dir, que cada individu passa en el transcurs de la seva pròpia evolució per les etapes per les quals la seva espècie ha passat en el decurs de l'evolució biològica. Haurien de transcórrer encara alguns anys perquè Freud escrivís aquestes mateixes paraules aplicades als mecanismes d'adquisició de la cultura. El principi, emperò, més o menys explícit, és present en tota l'obra de Freud.

Aquesta recapitulació en un espai breu de temps d'un llarg procés existencial es projecta en la petita literatura oral. No és per casualitat que existeixen els entrebancallengües, els jocs de paraules per fer equivocar qui les diu de pressa. És com si més enllà de l'embull de paraules que nosaltres fem servir per a un determinat exercici fonològic, s'hi amagàs la saviesa antiga del poble que, a força d'experimentar-ho, coneix quines són les dificultats, els entrebancs del propi idioma i prepara un conjunt de jocs en els quals es combinen les rimes absurdes i les paraules inventades perquè serveixin d'entrenament. Però es tracta d'un exercici que ens arriba pel camí del joc, que combina l'esforç i el plaer.

Potser no ens hi hem aturat prou, a reflexionar en el valor del joc com element activador de la cultura. A través del joc cada infant porta a terme totes i cada una de les conquestes culturals (Veg. B. Bettelheim, 1973:391), i és precisament per mediació del joc que la cultura es consolida i pren forma. Però la qualitat del joc depèn de la intensitat amb què som capaços de jugar i de l'entusiasme (Paul Zumthor, 1983:276). Potser, a força d'exercitar-lo, aquest entusiasme, arribarem a entendre que, en última instància, el joc ens condueix a la llibertat d'inventar la pròpia existència, d'inventar la vida com si fos un joc.

L'aprenentatge de la llengua es perfila a través de la recuperació d'aquest sentit del joc, d'un vell joc que es troba en la base de totes les cultures. En qualsevol indret del món el nin descobreix aviat el plaer de jugar amb les paraules; el joc de les sonoritats de la llengua i dels ritmes, les connotacions que acompanyen els mots i la seva manifestació en la metàfora, el joc dramàtic i el cant, la descoberta màgica de la paraula que sorgeix imprevista d'un context rutinari per generar-se contínuament, estimulada per la imaginació. Hem de saber que, cada vegada que un nin juga amb el llenguatge, emprèn un camí que pot conduir-lo a la poesia (Veg. J. Charpentreau, 1979:17). En última instància aquest joc amb els sons i els ritmes constitueix sempre una de les alegries dels infants. En engrescar-se en el joc de la repetició, la paraula funciona per al nin com si fos una carta d'un joc, com la unitat base d'un sistema combinatori. D'aquesta manera juga, es comunica, posa ordre a la seva relació amb els adults, amb les coses: Tullio De Mauro n'ha fet especial esment, d'aquest joc que combina incansablement les diverses unitats de la llengua:

> Grazie alle parole che egli ripete, si è messo in grado di capire un numero sempre maggiore di frasi diverse degli adulti. Il piccolo sta riviviendo nel giro di poche settimane esperienze che la specie cui appartienne ha vissuto per decine di migliaia di anni, tra una grande glaciazione e l'altra. Egli sta scoprendo e sperimentando i miracoli dell'arte combinatoria
>
> (Tullio De Mauro, 1983:52)

A través de les múltiples combinacions que la llengua permet, el joc estimula successivament diverses i variades formes de la intel.ligència. El joc amb les paraules tempteja despersonar la intel'ligència, rítmica, motora, imaginativa, etc.. Mentrestant, el cos esdevé l'instrument del llenguatge, car el llenguatge és la cançó mitjançant la qual el cos vibra i ressona. En el cos es recolza el pensament de l'home que parla. I, en definitiva, és el llenguatge allò que ens fa intel.ligents. Perquè és, precisament, gràcies a aquest instrument tan fràgil que, des de la llunyana foscor de la història, ens ha estat possible viure i raonar les experiències més diverses. Però el llenguatge és, afirma Piaget, una manifestació d'una capacitat cognitiva superior que fa possible el pensament conceptual: la funció simbòlica, la capacitat de representació. També per a Sapir el llenguatge assumeix d'altres papers que no estan lligats directament a la comunicació: el llenguatge és sobretot l'actualització vocal de la tendència a veure la realitat de forma simbòlica (Veg. Carme Triadó, 1982:42). D'altres, emperò, al marge de Piaget -per qui el llenguatge no és possible fins a l'adveniment de la funció simbòlica-, ens parlaran de la possibilitat del llenguatge amb anterioritat al símbol (Mc Neill) o ens advertiran que la representació, abans de ser simbòlica és activa i imaginada (Bruner).

BEST COPY AVAILABLE

De la capacitat de simbolització, pròpia de l'home, Wallon en dirà "la capacitat de representar l'absent", i serà el "llenguatge oblidat" d'Erich Fromm. Aquest llenguatge perdut i oblidat és el dels símbols, que Fromm detecta en el somni, en el mite, en el conte, en els rituals, en la ficció.

És la funció simbòlica, que s'inicia mitjançant la imitació i el simulacre (rituals, jocs, etc.), que substitueix els objectes reals per símbols, signes, paraules: representacions que els evoquen en la seva absència i estableixen una relació entre el significant i el significat (Veg. Jean Paulus, 1975:10).

És evident que el llenguatge poètic és una de les formes més atractives d'aquest joc de relacions, i de les figures retòriques, fonamentades en l'analogia, en la contingüitat o en el contrast, en són l'exemple més engrescador. No és aquest el lloc de definir-lo, el llenguatge poètic. Em limitaré a destacar-ne algunes condicions generals que haurem de tenir presents en tractar de comprendre l'efecte de la literatura tradicional en els receptors d'avui. ¿Què és allò que defineix que un text sigui considerat literari? No crec que sia arriscat afirmar que un text és literari, sia oral o escrit, si està regit per la funció poètica i tendeix a produir el plaer del text (Cristina Lavinio, 1983:34). A través de la funció poètica comunicam a les paraules una nova significació, una certa originalitat, una fescor nova que emergeix dels materials que la imaginació combina i transforma a través del joc. Es tracta d'un model possible d'organització del llenguatge. És, per tant, un fenomen lingüístic basat en el joc.

Aleshores, quan ens plantejam la necessitat de definir la literatura tradicional, no podem deixar de banda aquesta idea de joc que acompanya el concepte de literatura, però també hem de tenir en compte el caràcter oral -la literatura tradicional és fonamentalment una literatura oral- que en bona mesura la defineix i la condiciona. Es tracta de veure-hi, en segon lloc,el producte de la imaginació amb què l'home d'un determinat espai ha vist i interpretat el món que tenia al seu abast i de com s'ha servit de les paraules, alhora que tractava d'obrir les portes al somni.

Fou possiblement per aquesta raó que Antonio Gramsci (1950), en reflexionar sobre el floklore, se n'adonà que no podia tractar-lo en el sentit en què ho havien fet els recaptadors romàntics: com si fos una curiositat d'antiquari o un element pintoresc, sinó que havia de veure's com el mirall on es reflecteix la concepció del món i de la vida que han tingut les classes subalternes. És evident que aquesta concepció del món ha estat elaborada a partir d'una sèrie d'elements de procedència diversa -a vegades no és més que un conglomerat de fragments de múltiples i variades concepcions-; però, sobretot, estudiar-lo com a concepció del món i de la vida implica la valoració d'un concepte de l'existència al marge d'aquell que tenien les classes històricament determinants.

La reflexió de Gramsci és, encara que no es publicàs fins al 1950, del 1929 i fou escrita a la presó. Aquest mateix any, dos lingüistes del Cercle de Praga publicaren una de les aportacions més interessants que s'han fet en el nostre segle en el camp de l'estudi de la literatura tradicional. Roman Jakobson i Pëtr Bogatyrëv (1929) estenien els conceptes saussurians de "llengua" i "parla" al folklore: la relació entre l'obra d'art i la seva objectivació, o sia les diverses variants de l'obra introduïdes per les persones que la reciten o l'expliquen, correspon exactament a la relació entre "llengua" i "parla". L'obra folklòrica -diuen- és extrapersonal com la llengua i viu d'una vida purament potencial. Només pren forma real quan

el recitador o l'explicador en fa ús i ens n'ofereix la pròpia versió. Aquestes afirmacions els serviren per fonamentar la seva hipòtesi: el folklore com a forma de creació autònoma, que exemplificarem en la improvisació poètica com una de les formes més suggeridores de la creació literària tradicional. Es tracta d'una antiga tradició, aquesta d'improvisar versos, que trobam encara viva a les Illes: l'espontaneïtat amb què els glosadors mallorquins i menorquins inventen i canten els seus versos ha començat a atreure alguns joves universitaris que han descobert en l'exercici de la creació improvisada de versos, juntament amb el plaer del joc amb la matèria que configura la poesia tradicional (els ritmes i les rimes, els sons i les imatges) la seva extraordinària capacitat de comunicació, de denúncia i de diversió col.lectiva. També els bertsolaris del País Basc en són una mostra excepcional, d'aquesta tradició, just ara recuperada per la joventut que dóna suport a les escoles de bertsolaris on s'aprèn -és cert que fora del context en què es produïa tradicionalment- el vell art de la improvisació poètica.

Paul Zumthor (1983: 102), que ha estudiat les formes de la poesia oral, es refereix a la creació espontània i a les disputes entre glosadors a fi de posar a prova el seu enginy:

> Lorsque le chant alterne entre deux chanteurs isolés, il prend souvent la forme dite, selon les époques et les langues, *défi, altercatio, tenzone* et autres termes de sens voisin: dispute stylisée, en principe improvisée mais étroitement réglée et destinée à mettre en valeur la virtuosité des poetes. Sorti d'usage en Europe à la fin du Moyen Age, le défi s'est conservé dans quelques villages aragonais et surtout en Amérique latine: desafios brésiliens -dont le "Ditionnaire des improvisateurs" publié en 1978 distingue douze varietés formelles-, ou la *paya* chilieenne, dont les Parra tentèrent, il y a une vingtaine d'années, de faire une arme politique.

El mateix Zumthor (1985:6) en un article bastant recent parla dels "payadores", cantors ambulants de la regió del Río de la Plata que "improvisen poemes plens d'aforismes i sentències acompanyant-se amb la guitarra". (També els glosadors menorquins acompanyen els seus desafiaments amb la guitarra). És interessant de destacar aquesta idea de pugna entre dos o més versificadors contrincants. Antoni Comas (1968: 112) va definir-lo, el glosat, en funció del debat entre dos homes que pugnen en públic per galejar del seu enginy i de la seva capacitat d'improvisar. És cert, emperò, que la improvisació no és absoluta. Gramsci ja se n'havia adonat perfectament en afirmar que la pura espontaneïtat no existeix, perquè no existeix l'automatisme absolut (Veg. A.M. Cirese, 1977: 158). També Zumthor, en tractar de definir la improvisació, adverteix que hi és quan la producció i la transmissió d'un text tenen lloc durant la "performance", és a dir que la creació és simultània a l'emissió. I distingeix entre aquells textos que es produeixen en la "performance", d'aquells que han estat produïts anteriorment per a la "performance". He de dir que la defineix, la "performance", en el sentit d'un acte de comunicació -gairebé una forma de teatralització- en la qual intervenen la gesticulació, les flexions de la veu, l'energia dels sons... activament units en funció d'obtenir una unitat de sentit. La "performance" més encara que teatralització és, sobretot, festa, la festa de crear un univers significatiu, irrepetible, fugitiu i únic. Però adverteix que la improvisació no és mai absoluta, perquè el

text que es produeix espontàniament sorgeix sempre en funció d'indicatius culturals preestablerts.

És aquest, precisament, el punt on arriben R. Jakobson i P. Bogatyrëv en projectar la seva teoria en la creació poètica espontània. La relació entre tradició i improvisació seria la mateixa que F. de Saussure establia entre llengua i parla. La tradició vindria definida pels esquemes rítmics, per les formes estròfiques, pels models i estructures preexistents en la ment del versificador; la improvisació es definiria en funció de la invenció personal, de les formes que prendria la creació a partir d'aquells esquemes i d'aquelles estructures.

Bogatyrëv aporta una de les elaboracions teòriques més interessants, tant per la novetat dels conceptes que integra com pels principis que exposa: la concepció de la literatura tradicional com a sistema funcional. El punt de vista funcional -escriu Giulio Angioni (1971: 491)- consisteix essencialment a considerar els fenòmens com un sistema intercorrelacionat de comportaments adaptats en funció d'un determinat objectiu. Aquest principi, que aplica a tots els fenòmens culturals, el dirigeix, també, a les manifestacions de la llengua i a l'anàlisi de productes concrets com és el cas de la cançó popular, a través de la qual exemplifica la idea de funcionalitat.

Pëtr Bogatyrëv (1982: 148-156) després d'examinar les cançons populars de diversos pobles afirma que allò que ens atreu especialment és la seva funcionalitat i adverteix que és la funció que exerceixen allò que fa que una cançó sigui popular. Podem assegurar, doncs, que en el context en què es produïen o es reproduïen, es dirigien a l'acompliment d'un objectiu. Aquestes funcions de la cançó tradicional són diverses: d'informació en el sentit que constituïen la crònica d'un esdeveniment, d'un fet excepcional (un terratrèmol, un crim, una desgràcia, una guerra...) del qual tracten de comunicar una informació puntual i precisa; màgica, a través d'un conjur, d'una pregària, d'un ritual; reguladora del treball, aquelles cançons que han marcat el ritme de les feines del camp (la llarga tonada del llaurar, la cadència d'una cançó d'espolsar ametlles, la incitació al trot de les cançons de batre...) i l'aire dels treballs artesans; signe d'identificació amb un país, amb una determinada creença, amb un grup social; històrica, en el sentit de fixació d'un esdeveniment amb la intenció de servar-ne memòria; signe de pertanyença a un col.lectiu, menestrals i pagesos, senyors i xuetes; indici de l'estat civil; estètica, en el sentit de creació d'emocions mitjançant la bellesa, el joc de les formes... De fet, emperò, a mesura que aprofundim en l'estudi del cançoner apareixen noves funcions. Per exemple, la funció de tranquil.litzar l'infant petit que tenen les cançons de bres, o aquelles lligades a la funció de comptar, a l'exploració del cos, a la funció d'accelerar la dicció correcta, aquelles que acompanyen la maduració motora, les que acompleixen la funció d'enumerar els dits de les mans, les parts de la cara, etc; la funció d'establir les regles d'un joc, d'explorar la realitat pels camins de l'enigma, de l'endevinalla, que produeix inquietud, genera curiositat i constitueix una autèntica gimnàstica intel.lectual que ens porta al descobriment per la via del llenguatge poètic del nostre propi entorn; les cançons eròtiques, menystingudes sovint pels recol.lectors, que ens comuniquen, amb un concepte alegre del sexe, l'experiència del joc amb el propi cos.

El camp de les funcions augmenta i s'amplifica tot d'una que tractam d'aplicar les seves línes d'anàlis a l'estudi de la narrativa tradicional (rondalles, contarelles, llegendes...), del teatre o dels refranys i les frases fetes.

Així, podríem referir-nos a la funció iniciàtica dels contes meravellosos, a l'assimilació simbòlica d'una determinada cultura que s'exprimenta a través de la recepció de les rondalles, a la captació d'un problema vital, a la funció de joc terapèutic que han exercit sobre la personalitat del receptor, a la invitació al risc, a l'aventura, a la possibilitat d'entrar en la realitat pels camins de la imaginació, d'experimentar la fantasia... Hauríem de parlar de les funcions de simbolització del paisatge que efectuen les llegendes, de la metaforització de la Natura (roques que porten l'empremta d'un sant o sobre les quals ha quedat marcada la petja del cavall d'un rei), de la funció que exerceixen a l'hora de condensar l'emotivitat popular, dels lligams que estableixen amb la història; de la funció dels llegendaris familiars a l'hora d'estructurar el sentiment de pertanyença a una cadena de parents que es vinculen a una realitat concreta, a un espai. Sabem que l'heroi de la llegenda és gairebé sempre un personatge històric sobre el qual s'estableix un collage d'emocions i de metàfores.

La gran aportació de P. Bogatyrëv és haver descobert la funcionalitat de l'antiga literatura popular i haver observat que les funcions que exerceix sobre els receptors poden ser diverses, que n'hi ha una que domina sobre les altres -i no és mai la funció estètica- i d'altres de secundàries; però que la situació en què es troben pot modificar-se segons que es modifica la situació en què es produeixen. Aquesta estructura de funcions dominants i secundàries no roman immutable, i és suficient que es produeixi un canvi de situació en l'emissió o en la recepció del text literari perquè es modifiqui aquella estructura.

No és fàcil, arribats a aquest punt, comprendre l'abast de la següent pregunta: ¿Descontextualitzada de la societat en què vivia espontàniament, desproveïda del suport contextual que constituïa la base de la seva vitalitat, quines funcions pot exercir la literatura tradicional en el marc de l'escola d'avui? Dit d'una altra manera: ¿Fins a quin punt una literatura que formava part de la vida col.lectiva de la societat pre-industrial és capaç d'inserir-se en una nova estructura funcional i exercir l'acció de la seva presència, malgrat la transcontextualització -la paraula és de Josep M. Pujol, (1984: 167)- a la qual s'ha vist sotmesa?

La resposta no és simple i ens aboca a una multiplicitat d'obligats matisos. Només excepcionalment la trobam, encara avui, present en la vida quotidiana de les comunitats rurals. És cert que cada dia és menys viva en el context del qual havia sorgit. No hi és, en el medi, i per això és difícil de retrobar-la en aplicar una didàctica de descobriment de l'entorn. Però en redescobrir-la, com una deixalla dels homes que la crearen o la repetiren incansablement -i en cada repetició hi havia sempre un punt de recreació- durant segles en un determinat espai, fidels a la llengua d'aquell espai, redescobrim també que la feren servir, eina de joc, fins a convertir-la en vehicle de la imaginació. Potser aquesta és una de les funcions més atractives de la vella literatura del poble: la capacitat de testimoniar l'aventura dels homes que tractaren d'explorar els camins obscurs de la realitat a través del joc amb les paraules. En última instància, la imaginació projecta una llum nova sobre la vida, mentre ens indica possibles camins de comunicació col.lectiva. Però avui sabem que la imaginació no és sinó un procés d'aprenentatge. I és evident que, en aquest procés de construcció de l'home que imagina, hauran de jugar-hi un paper fonamental aquells productes que l'home ha imaginat al llarg de la seva peripècia. Es tracta, doncs, d'indagar les funcions que l'antiga literatura popular és capaç d'exercir novament sobre els receptors d'avui. Encara que els siste-

mes de comunicació han canviat -pocs expliquen contes a la vora del foc i ningú no canta amb la intenció de regular el treball-, no ens és possible deixar de banda les noves formes de transmissió oral de la cultura. Així i tot no hem d'oblidar que l'interès per les elaboracions culturals de les societats pre-industrials creix a mesura que progressa la consciència ecològica, mentre sorgeix una nova relació de l'home amb la Natura i es reivindica l'exercici de la imaginació com l'única força capaç de moure la història, perquè és això, l'acte d'imaginar: la capacitat d'aportar noves propostes, possibles quimeres.

No és necessari insistir en la contribució de la paraula oral en el desvetllament de la imaginació del nin. Sovint l'hem tinguda bandejada, la paraula, i hem fet caure el pes de la nostra activitat escolar en el text escrit, en el llibre imprès, sense tenir en compte que no s'arriba a la llengua escrita si no és pels camins de la llengua parlada. Àdhuc els primers contactes del nin amb la llengua literària s'han efectuat durant molt de temps a través d'aquella antiga literatura: una cançó de bres, l'explicació d'un conte, el relat d'una història màgica, el cant d'una corranda o d'un romanç. ¿Fins a quin punt els sons que configuren el text oral projecten l'eco del seu significat? L'oralitat implica alguna cosa més que la paraula: tot allò que es dirigeix al receptor, un gest, una mirada, l'entonació... Seria atractiu analitzar el paper que ha jugat la veu en la conservació de les societats humanes, comprendre com ha possibilitat la continuïtat d'una percepció de la vida vinculada a l'experiència d'una determinada col.lectivitat, a la seva personalitat bàsica. Els antics afirmaren que només la veu basta per seduir: "Gràcies a la veu, la paraula esdevé exhibició i do, virtualment erotizat" -ha escrit Paul Zumthor (1985: 4). I hi afegeix com és encara de present la veu en la cultura actual, malgrat que, en arribar-nos a través dels mitjans de comunicació, perdi aquella sensualitat que comunica la presència de l'emissor.

> L'audició continua essent -afegeix P. Zumthor (1985:8) -(en escoltar un disc o la ràdio, en contemplar la televisió) l'acte creador de l'"obra". Però el "medium", l'instrument de comunicació, s'ha desplaçat i ocupa un espai a part respecte de l'escriptura i de la paraula viva.

Els qui proposen la recuperació de l'oralitat fonamenten la seva proposta en la necessitat de retrobar allò que hi havia d'humanitzador en la vella, antiga tradició cultural. Tullio De Mauro ha insistit:

> ... nella practica educativa delle nostre scuole, recupero del valore dell'oralità significa anzitutto questo: recupero della coscienza e della dignità dell'inventività, dell'informale...
>
> (Tullio De Mauro, 1977: VI i VII)

Encara avui, en el nostre segle -hi afegeix Victoria Cirlot (1985:7)- necessitem l'oralitat, aquesta classe d'acte en què la creació i la recepció es produeixen en el mateix instant. És, segurament, la necessària permanència de la veu que ens ha portat a qualificar la poesia com una de les constants històriques que haurien d'ésser incloses entre els elements definidors de l'home:

> Je pourrai dir -l'afirmació és d'Yves Montand- que la chanson est à l'homme ce que la fleur est à la nature. Elle est son expression la plus fragile et la plus pure... Espoir et douleur, joie et angoisse, elle est l'homme
>
> (Citat per Geneviève Legrand, 1984:4)

També Borges afirmava que, si la tradició grega assegura que Homer era cec, era perquè es volia establir la prioritat del fet líric, és a dir del fenomen musical i verbal sobre el fenomen visual (Veg. Salah Stétié, 1985:22-23. Sobre aquest mateix tema insisteix el treball d'Eric A. Havelock (1973), que analitza la funció de la poesia èpica en la cultura grega amb la intenció de captar les estructures mentals, psicològiques i lingüístiques de la societat micènica. En la cultura grega de l'època arcaica, el cant èpic representava tota la saviesa tradicional i el cantador transmetia mitjançant el relat el patrimoni cultural, jurídic, religiós del poble; comunicava, emperò, alguna cosa més: els models acústics, la tècnica de l'eco com a expedient mnemònic... Diu Havelock que en l'edat clàssica el geni específic dels grecs era de naturalesa rítmica. Allò que nosaltres anomenem el sentit grec de la bellesa, en arquitectura, en escultura, en pintura, en poesia, fou sobretot el sentit de la proporció fluida i elàstica. Aquesta facultat fou portada pels grecs a la perfecció a través d'un exercici insòlitament intens en el camp dels ritmes acústics, verbals i musicals, durant els segles obscurs. Era la difusa autoritat de la paraula imposada per l'exigència de la memòria cultural que féu sorgir en els grecs la mestria en altres tipus de ritme. Aquell presumpte desavantatge en la conquesta de la civilització, l'analfabetisme, resulta que fou, en realitat, el seu principal avantatge.

En l'actualitat, una sèrie de moviments tornen a plantejar-se la possibilitat de la transmissió oral de la poesia. (De fet, experiències com la de la Nova Cançó demostren que mai no l'hem perduda, aquesta absoluta confiança en la projecció de la poesia més enllà dels límits del cenacle). Cerquen que el poema surti del seu ghetto, del llibre de tirada reduïda per a un grup d'amics, i retorni a la llibertat de la comunicació: a la recuperació de la força de la paraula sobre la cacofonia dels mass-media. Aquests grups -poesia física, poesia d'investigació, poesia activa,poesia centrífuga, poesia pública- tornen a reivindicar la musicalitat del poema, perquè fou per la musicalitat que la poesia fou antany fortuna, que adquirí la capacitat d'influir públicament en la vida col.lectiva. Enduits per aquesta voluntat de comunicar públicament els seus textos, els poetes de la "poesia sonora" s'han vist obligats a acceptar dos dels components fonamentals de la cultura d'aquest final de segle: la tecnologia i/o la comunicació de masses. "No deixa d'ésser una paradoxa -escrivia no fa gaire Jean-Jacques Lebel (1986:36) -que hagin estat les noves tecnologies de transmissió i de gravació que hagin reactualitzat la literatura oral, la presència física de l'autor. Amb la incorporació a la "poesia sonora" del joc fonètic, del crit, de l'onomatopeia i del sospir, de la manipulació semàntica mitjançant la tècnica (mescles de sons, reconstrucció de mots amb el propòsit d'atènyer una nova dimensió textual), del joc de la veu, també amb l'arrelament en la poesia oral antiga, hom tracta de substituir la petrificació de la llengua -de l'administració, de la burocràcia, de l'ordre- per un discurs poètic que, per la seva difusió i per la seva força, és capaç de subvertir les estructures mentals.

Ens trobem, doncs, davant un « vella tècnica de transmissió literària que ha sabut adaptar-se als temps nous, tot recobrant aquella màgica presència de l'home que es converteix, ni que sigui momentàniament, en un artista. Perquè en plantejar-nos la recuperació en el marc de l'escola d'aquella literatura antiga no solament ens interessa l'obra acabada, que recuperaren i fixaren definitivament els folkloristes, sinó que, juntament amb els productes literaris del poble, ens cal revisar els mecanismes de creació, els camins a través dels quals es constituïa l'imaginari col.lectiu.

Abans he fet referència a l'interès emergent per les elaboracions culturals de les societats pre-industrials i he dit que sorgia paral.lelament al creixement de la consciència ecològica i a la reivindicació de la imaginació. No sempre, emperò, és així. No és difícil trobar en els nostres dies una sèrie de materials propis de la societat tradicional convertits en objectes de consum. Assistim a una certa folkloització de les classes burgeses, a un *revival* de les tradicions i a la seva comercialització en funció del profit particular: festes, espectacles folklòrics, menjars típics, el gust evasionista pel món rural, l'artificiosa rusticitat, la creixent atracció per la màgia i l'ocultisme.

És bo de comprendre que aquest és un ús de la cultura tradicional que cal evitar en el marc de l'escola. Més enllà de la manipulació burgesa, l'antiga literatura del poble és capaç d'acomplir en la societat d'avui algunes funcions extraordinàriament suggestives, sobretot perquè ens pot serrvir de pauta en la configuració d'un model alternatiu de cultura. Ens cal tenir present la proposta de Gramsci. En definitiva es tracta d'entendre fins a quin punt la presa de contacte amb la literatura que sostingueren les classes subalternes pot conduir-nos a perfilar una cultura alternativa, projectada al futur, assentada en les bases de la tradició. Enfront de la cultura uniformadora que intenta esborrar les diferències, la nova cultura popular ha d'encaminar-se a la recerca de la identitat cultural, a la construcció d'una cultural contestatària, capaç d'encarar-se al risc de disgregació cultural. És en aquest sentit que tractam d'entendre l'interès d'avui per la recuperació dels signes culturals que defineixen la col.lectivitat. Perquè a mesura que creix frenèticament la força de la despersonalització, també creixen amb força:

> aquelles tendències contestatàries que refermen la identitat ètnica, social, cultural, lingüística... Quan un home ha perdut l'herència de la pròpia cultura és un desheretat que cerca sovint el seu últim, desesperat refugi, en la cuirassa psíquica d'un autisme obstinat. Hem de saber quins són els efectes d'aquest autisme: la droga, la violència... Perquè difícilment cap home pot esdevenir psíquicament sa sense la possibilitat d'identificar-se amb uns altres homes, amb una cultura
>
> (G. Janer Manila, 1985:1860)

No podem ser un poble amnèsic, sense memòria i sense cor, perquè deixaríem d'existir, si ens manquessin els punts de referència necessaris en la construcció del futur. ¿Per què el passat i el futur s'ignoren tan sovint l'un a l'altre?

La música i el vell cant del poble, les rondalles, el teatre espontani, la gestualitat, el testimoni històric, els jocs de paraules per fer equivocar qui les diu de pressa, les cançons disbaratades i els vells enigmes, en utilitzar-los a l'escola hem de tenir present que potser són una eina -no l'única- amb la qual ens podem defensar de la definitiva expropiació d'una

part del nostre patrimoni cultural. Possiblement és aquest el camí -un dels camins- a través del qual tornarem a omplir d'energia les paraules.

Bibliografia

ANGIONI, Giulio: "Il 'Circolo linguistico di Praga' e la considerazione funzionale del folklore", *Lingua e stile*. Bolònia, desembre de 1971.

BETTELHEIM, Bruno: "Juego y educación" *La educación hoy*, núm. 10. Barcelona, novembre 1973.

BOGATYREV, P. und JAKOBSON, R.: *Die Folklore als eine besondere Form des Schaffens. Donum natalicium Schrijnen.* Nimega-Utrecht, 1929.

BOGATYREV, Pëtr: *"La 'funcionalità' della canzone popolare"*. Dins Elide CASALI: *Letteratura e cultura popolare.* Zanichelli. Bolònia, 1982.

CIRESE, Alberto Ma.: *La cultura orale.* De Donate. Bari, 1977.

CIRLOT, Victoria: "Hacia un nuevo medievalismo", *Quaderns de l'Obra Social*, núm. 28. Fundació de la Caixa de Pensions. Barcelona, juny de 1985.

COMAS, Antoni: *Ensayos de literatura catalana.* Taber. Barcelona, 1968.

CHARPENTREAU, Jacques: *Le mystère en fleur.* Les éditions ouvrières. París, 1979.

DE MAURO, Tullio: "Prefazione" Dins: *La cultura orale.* De Donato. Bari, 1977.

DE MAURO, Tullio: *Guida all'uso delle parole* (6a. edició), Editori Riuniti. Roma, 1983.

GIOLITTO, Pierre: *Pédagogie de l'environnement.* PUF. París, 1982.

GRAMSCI, Antonio: *Letteratura e vita nazionale.* Einaudi. Torino, 1950.

HAVELOCK, Eric: *Cultura orale e civiltà della scritura. Da Omero a Platone.* Laterza. Bari, 1973.

JANER MANILA, Gabriel: *Sexe i cultura a Mallorca: el cançoner.* Edit. Moll. Mallorca, 1979.

Cultura popular i ecologia del llenguatge. CEAC, Barcelona, 1982.

"El paper de l'educació en la dinàmica de la cultura". Dins: *La cultura popular a debat.* Fundació de Cultura Popular. Edit. Alta Fulla. Barcelona, 1985.

JAUSS, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft.* Universitäts-Durckerei GmbH. Konstanz, 1967.

LAVINIO, Cristina: "Fiaba orale, transcritta e scritta nella scuola" Dins: A.A.V.V.: *Racconto: tra oralità e scrittura.* Emme Edizioni. Milano, 1983.

LEBEL, Jean-Jacques: "Dub-poetry, una poesia insurrecta" *Quimera*, núm. 48. Montesinos. Barcelona, 1986.

Abstracts

En este artículo el autor nos propone la recuperación e incorporación a la escuela de lo que llama "literatura tradicional", es decir, aquella literatura popular transmitida oralment, alejada de cualquier tipo de manipulación romántica y burguesa. Dado el valor simbólico de la lengua, y sus posibilidades didácticas para desarrollar la imaginación de los niños, y considerando que el lenguaje forma parte del ecosistema, el profesor Janer Manila nos presenta un modelo, ciertamente alternativo, recuperado buena parte de la tradición oral con la intención de hacer frente a las corrientes actuales de corte autista que desgraciadamente dominan la sociedad industrial.

Dans cet article, l'auteur propose la récupération et l'incorporation à l'école de ce qu'il appelle "littérature traditionnelle", c'est à dire la littérature transmise oralement, à l'écart de toute manipulation romantique et bourgeoise. Étant données la valeur symbolique de la langue et ses possibilités didactiques pour développer l'imagination des enfants, et tenant compte du fait que le langage fait partie de l'écosystème, le professeur Janer Manila présente un modèle vraiment alternatif, qui récupère une grande partie de la tradition orale avec l'intention d'affronter les courants actuels de style autiste qui dominent malheureusement la société industrielle.

In this article the author proposes the recovery and incoporation into the school of what he calls traditional literature", i.e., orally transmitted folk literature, apart from any type of romantic, bourgeois manipulation. Given the symbolic value of language, its didactic possibilities for developing children's imaginations, and considering that language is part of the ecosystem, professor Janer Manila presents a model -certainly an alternative- that recoups a major part of the oral tradition for purposes of standing up to current trends of an autistic cut that, unfortunately, dominate our industrial society.

CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial.

Feliciano A. Castillo*

Introducció

Durant aquest curs, s'acompleixen deu anys de l'inici de l'especialitat d'Educació Especial-Pedagogia Terapèutica, a l'Escola de Mestres de la Universitat de Barcelona.

Dos tipus fonamentals de demanda, una de social i una altra de professional, van portar un grup de professors i d'alumnes a donar resposta a les exigències i necessitats d'aquell moment, pel que fa a l'Educació Especial. El fet que la nostra Escola fos la primera de l'Estat que començava aquest tipus d'especialitat representava per a nosaltres una gran responsabilitat i un gran esforç. No ens serà difícil, si ho intentem, de recordar la situació universitària d'aquell moment, de manera que estalviarem paraules. Des d'un bon començament, el nostre equip de treball va constatar la necessitat de dotar-se dels recursos necessaris per emprendre la tasca que s'havia plantejat, i això volia dir la creació d'un centre de recursos organitzat. Igual com els altres objectius i pressupostos inicials, la idea de crear un centre de recursos ha continuat essent vàlida fins a l'actualitat, però també cal dir que han estat moltes les dificultats que varen fer endarrerir el projecte fins ara fa tres anys, exactament.

Els anys no passen en va i cadascun de nosaltres, abandonats per les promocions que s'anaven incorporant al món actiu de l'escola, començarem a notar el cansament de treballar en una universitat que potser no estransformava, no canviava amb l'agilitat necessària. La falta de perspectives, els vicis creats per la nostra pròpia dinàmica, les pressions i les exigències que comportava l'adequació a les noves situacions van arribar a crear una "certa" situació límit que calia solucionar.

El nostre equip de treball, però, consolidava la seva identitat, i les converses científiques habituals, malgrat ser poc sistematitzades, ens portaren a un replantejament de conceptes pel que fa al món de la infància, del mestre, de l'escola i de la universitat.

En definitiva, ens empenyia la necessitat de dur a la pràctica la nostra nova ideologia, sense deixar-nos arrossegar per a la banalitat i pel caràcter efímer que sovint tenen les innovacions científiques en la nostra societat, especialment en l'àmbit de l'educació; això ens féu replantejar la creació d'un centre de recursos que fos la base d'un nou model de formació

* Feliciano A. Castillo i Andrés és coordinador de CREI-Sants i catedràtic del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic Educatiu a l'Escola de Formació de Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona. La seva especialitat és l'estudi dels nens afectats per paràlisi cerebral i les seves darreres investigacions i publicacions giren al voltant del diagnòstic i l'avaluació del nen a través de diferents tècniques d'expressió

de professors. Així va ser com un grup de membres de l'equip que anys enrera havia organitzat l'especialitat emprengué la tasca de construir CREI-Sants, Centre de Recursos Educatius i d'investigació del barri de Sants. D'això fa tres anys. CREI-Sants és una experiència no institucional en el si de la institució universitària i, malgrat que és amplament coneguda en diferents universitats europees i en algunes escoles de l'Estat, la seva tasca encara és massa ignorada en el nostre propi àmbit universitari.

Aquests darrers anys la nostra Universitat s'ha dotat de nous estatuts. Podríem constatar-hi aspectes millorables, d'altres que fins i tot caldria millorar, però ens sembla encara més important de remarcar que la Universitat no serà mai ni una Llei aprovada ni un Pla d'Estudis determinat, sinó el fruit de la categoria i rigor que els seus membres, individuals i col.lectius, sàpiguen imprimir-li.

Les raons de la falta de coneixement de la nostra feina potser les trobaríem en la resistència al canvi d'alguns col.lectius i d'algunes persones, en la infravaloració, aparentment inamovible, del món del mestre a la Universitat, en el corporativisme i, encara més, en l'estancat punt de vista científic i laboral de les identitats professionals, que no permet de trencar uns esquemes establerts que dificulten el treball en equips multi o interdisciplinaris; en el concepte de ciència, en definitiva, i en la falta d'anàlisi sobre la personalitat científica i investigadora. I encara hi podríem afegir raons pel fet que la nostra experiència va encaminada concretament al món de l'Educació Especial i al món de la marginació. ¿Hem oblidat, potser, que l'Educació Especial també és educació i que busca les mateixes finalitats? ¿Hem oblidat, potser, que l'escolaritat ordinària i l'educació en general s'han nodrit històricament de les investigacions i de les innovacions provinents del món de la Pedagogia Terapèutica? ¿O potser no volem reconèixer que és la marginació, que són els desajustaments socials, el més gran instrument motivador de la planificació dels canvis necessaris, de les millores?

Malgrat el que hem dit, però, les diferències entre la Universitat d'aleshores i la Universitat actual són remarcables i ens permeten de mantenir certes perspectives de futur. És per tot això que, en la redacció d'aquest article, em veig obligat a introduir l'experiència de CREI-Sants de forma descriptiva i general, amb la finalitat de difondre-la. D'altra banda, no puc renunciar, ni que sigui breument, a donar compte de l'evolució i del procés d'aquest centre des de la fase inicial.

Què és CREI-Sants?

El terme CREI-Sants resumeix l'objectiu fonamental de formar el mestre a través de la investigació. CREI-Sants proposa un model teòrico-pràctic de formació de professors. Aquest model, cada vegada més caracteritzat com a disseny, va partir d'un conjunt d'hipòtesis i de criteris que exigien, des d'una dinàmica temporal, l'establiment d'una etapa pre-experimental de dos anys com a mínim, etapa que podem considerar ja acabada en una primera fase. CREI-Sants ha estat, doncs, bàsicament i fins a l'actualitat, una investigació dissenyadora "d'una forma de quefer educatiu", una investigació sobre investigació.

Això es justifica per la necessitat que ens havíem plantejat d'organitzar els diferents equips de treball, per la necessitat de formalitzar i d'homologar les teories de cada un dels seus membres, per la necessitat de crear un llenguatge científic comú, per la necessitat d'advertir les ca-

racterístiques que l'adaptació del model podria tenir a la pràctica i en el context. Aquesta etapa pre-experimental s'ha constatat com a temptativa en la recerca, tant en la confirmació d'hipòtesis inicials, com en l'establiment d'altres de noves, així com de problemes que altrament no haurien estat plantejats.

Aquest model de formació de professors implicava, tal com hem dit abans, un nou concepte d'infància, de mestre, d'escola i d'universitat -en aquest ordre- partint de les necessitats educatives dels nens. Concretament d'aquells que exigeixen una educació especialitzada, adaptada a la seva personalitat, una educació, doncs, que es plantegi les necessitats dels nens amb diferents tipus d'obstacles. El nostre model s'integraria en la perspectiva contextual-ecològica, un cop superades les concepcions merament mecanicistes i organicistes, i ens porta a una nova manera d'entendre el desenvolupament i els canvis de la conducta. "Si volem canviar la conducta hem de canviar els ambients". Tal com suggereix Cole (1987), això ens porta a intentar conèixer l'ambient, entès com a conjunt de formes de percepció particulars, i les interrelacions entre ambients contextuals. Però la nostra filosofia, la nostra forma d'entendre l'educació en relació amb la situació concreta en què vivim, ens ha portat a caracteritzar la nostra pròpia teoria psico-pedagògica i sociològica i a realitzar reflexions abundants sobre diferents punts de vista, entre els quals, els vigotskians, interpretats de manera interessant per Monereo. No hem d'oblidar que tots els membres de l'equip hem conegut els treballs de Luria i que més endavant, el descobriment del GRIM (Grup de Recerca de l'Imaginari i Mitocrítica) ens ha portat a debatre sobre perspectives del coneixement molt més generals, i no només en l'àrea de la pedagogia. Ara bé, la nostra concepció teòrica, de la qual he citat algunes influències, es fonamenta en la pràctica quotidiana. Aquest treball intenta fondre "confondre" la docència i la investigació, intenta combinar la teoria i la pràctica i vincular la formació inicial amb la permanent.

Obrir la Universitat a la nostra societat, i més concretament al barri on estem situats, és el més important dels nostres interessos. Els nens i nenes ens ofereixen, amb la seva arribada a CREI-Sants, l'oportunitat d'investigar directament, i així els professors de l'Escola de Mestres, juntament amb els alumnes de pràctiques, fan que la seva feina reverteixi en el tractament dels nens i de les nenes del barri que per qualsevol motiu no segueixen l'escolaritat tal com fóra desitjable, o que presenten altres tipus de problemes.

Quan rebem una petició d'ajuda -per part d'alguna família, de mestres, d'escoles, de l'assistència social del barri, etc.- i un cop seleccionat el cas (per això s'apliquen uns criteris basats en les nostres possibilitats materials, d'acord amb el nostre model d'intervenció i segons les característiques dels demandants), el nen o nena passa per un procés de diagnòstic-avaluació i d'observació global, en el qual també s'avalua la pròpia família, l'escola on assisteix, en el seu propi context i en d'altres!

Sense bandejar instruments de mesura i tests, proves estàndard, etc., durant les primeres sessions de treball utilitzem l'observació directa. Volem destacar que la validesa i la fiabilitat de les nostres observacions són molt altes, ja que comptem amb altres tipus d'observadors: observador participant, observador des de cabina i vídeo, el "tercer observador". Després de l'anàlis de les primeres informacions obtingudes, i a través d'una sessió clínica multiprofessional, es plantegen el tipus i la dinàmica de tractament educativo-terapèutic, es construeix un PDI i/o un PDS

(Programa de Desenvolupament Social). Des del primer moment, s'intenta que sigui el mestre de l'aula el qui intervingui directament en el tractament, per a la qual cosa ens desplacem a les escoles amb la finalitat d'informar-lo i, en algunes ocasions, és el mestre qui es trasllada a CREI-Sants per aprendre *in situ*, al costat dels nostres alumnes. Quan, per raons especials -problemes molt greus, falta de preparació del mestre, rebuig de l'escola, etc.-, es considera convenient, el nen rep tractament individualitzat i/o col.lectiu a CREI-Sants, al qual s'integren, quan és possible, els pares, els germans,...

A més de la relació-intervenció del nen, la família, el mestre, l'alumne de pràctiques, el tutor (professor de l'Escola de Mestres), els pares participen en grups de dinàmica familiar, amb dos objectius: cultural i formatiu (formativo-terapèutic); això contribueix a homogeneïtzar extraordinàriament el tractament del cas.

Un dels problemes més greus que hem hagut d'afrontar ha estat, precisament, la innovació que representa, a la pràctica, dur a terme un model com el nostre, ja que des d'una perspectiva teòrica pot resultar poc original. El model de CREI-Sants té una gran semblança amb l'IT-Inset Model", que s'experimenta des de fa anys a la Universitat de Leeds, a Anglaterra.

John Alban, professor de l'esmentada Universitat (el qual vaig tenir l'oportunitat de conèixer a la IInd. *Conference Social Education and the Preparation of Young People with Learning Difficulties for Adult Life*, patrocinada per la CEE i organitzada per l'Avery Hill College del Thames Polytechnic de Londres i pel Seminarium Voor Orthopedagogiek d'Holanda), fou qui, un parell d'anys enrera, ens ajudà més a seguir el nostre treball pre-experimental i ens aportà la creença que el nostre model era possible. Alban defineix així el model IT Inset: "Estudiantes maestros/as, profesores/as y otros trabajan juntos en una escuela, como miembros de igual categoría en un equipo. Es un enfoque a la educación de maestros que incorpora la cooperación entre personas que están en distintos niveles en su carrera de profesorado. Tiene tres aspectos que lo distinguen: 1) su enfoque se deriva de la escuela, 2) su práctica se centra en clase, 3) sus raíces son la participación activa y la reflexión ponderada de lo que sucede en clase" (Alban, 1987).

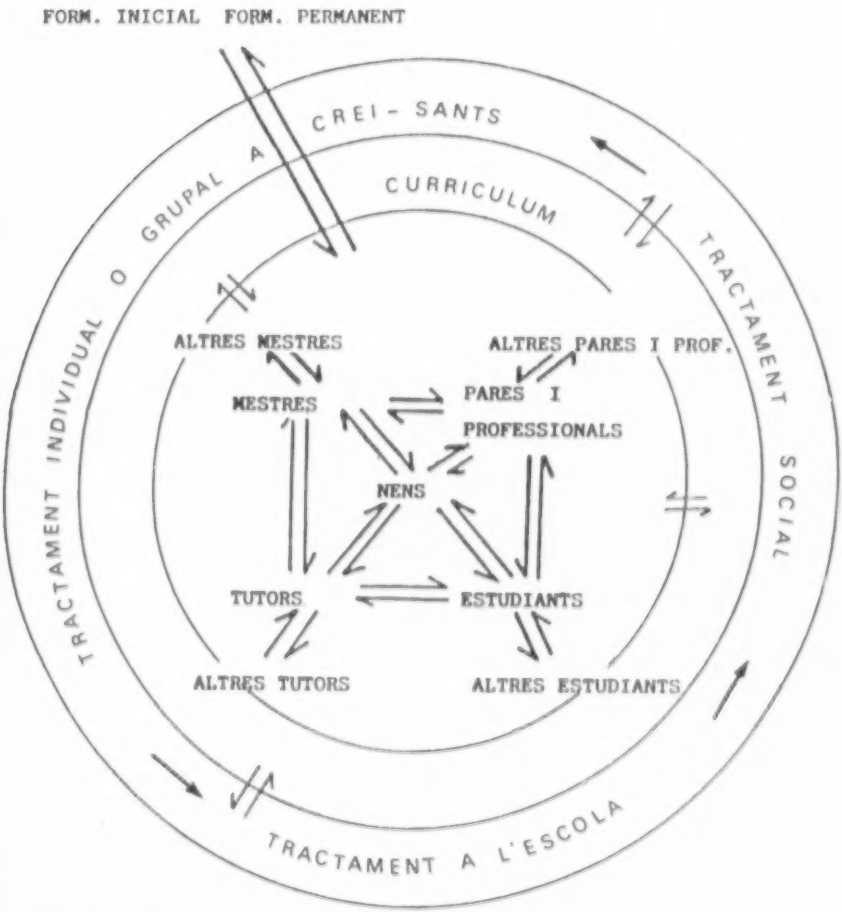
Fóra interessant de poder realitzar un estudi comparatiu sobre els dos models esmentats i una descripció més detallada de l'IT Inset. Sens dubte ens ajudaria a comprendre millor la complexa trama dels models multiintervinents i contextuals. En aquesta ocasió em referiré exclusivament al model de CREI-Sants.

A CREI-Sants, doncs, els alumnes, futurs mestres, treballen sota la tutoria dels seus professors de l'Escola de Mestres, en l'àmbit escolar i en l'espai de CREI-Sants, i formen equips d'observació, de participació guiada i de seguiment. Les teories s'apliquen en la pràctica quotidiana, pràctica que exigeix, alhora, una reflexió continuada sobre les teories i, així mateix, la creació i la construcció de respostes noves a esdeveniments desconeguts.

Tot i que pretenem estendre l'experiència a tots els alumnes de l'Especialitat, només 40 alumnes de l'Escola han pogut participar-hi, per raons òbvies. La mostra de l'experiència l'han constituïda 42 nens, amb les famílies i escoles respectives.

CREI-Sants, com a centre de recursos, empra també tota una sèrie d'objectius d'informació, prevenció social, activitats culturals, etc., que -així ho esperem- podrem començar a realitzar més endavant. Cal desta-

ESQUEMA I



MODEL CREI-SANTS

ESQUEMA I

177

car que les nostres activitats són completament gratuïtes i que cap professor ni col.laborador no rep cap compensació econòmica per la seva feina. Al costat d'això, gràcies a la gran difusió que el nostre model ha tingut a diferents universitats i institucions europees, es duen a terme investigacions concretes i convenis amb d'altres entitats, entre els quals volem remarcar els contactes amb el Seminarium Voor orthopedagogiek, d'Holanda, amb el Thames Polytechnic, de Londres, amb l'Instituto Costa Ferreira, de Lisboa, amb la Universitat d'Oldenburg, a Alemanya, i amb la Universitat de Chester, a Anglaterra.

Avaluació

Si el nostre model resulta complex, més complexa encara i difícil ha resultat l'avaluació d'aquesta etapa pre-experimental. Ha partit, aquesta etapa, del perfil de professor que hem considerat idoni, i s'ha desenvolupat longitudinalment i al final del procés, tenint en compte les possibilitats i dificultats amb què ens hem trobat.

L'avaluació s'ha realitzat en dues direccions, una de vertical i una altra d'horitzontal (Vegeu esquema pàg. següent).

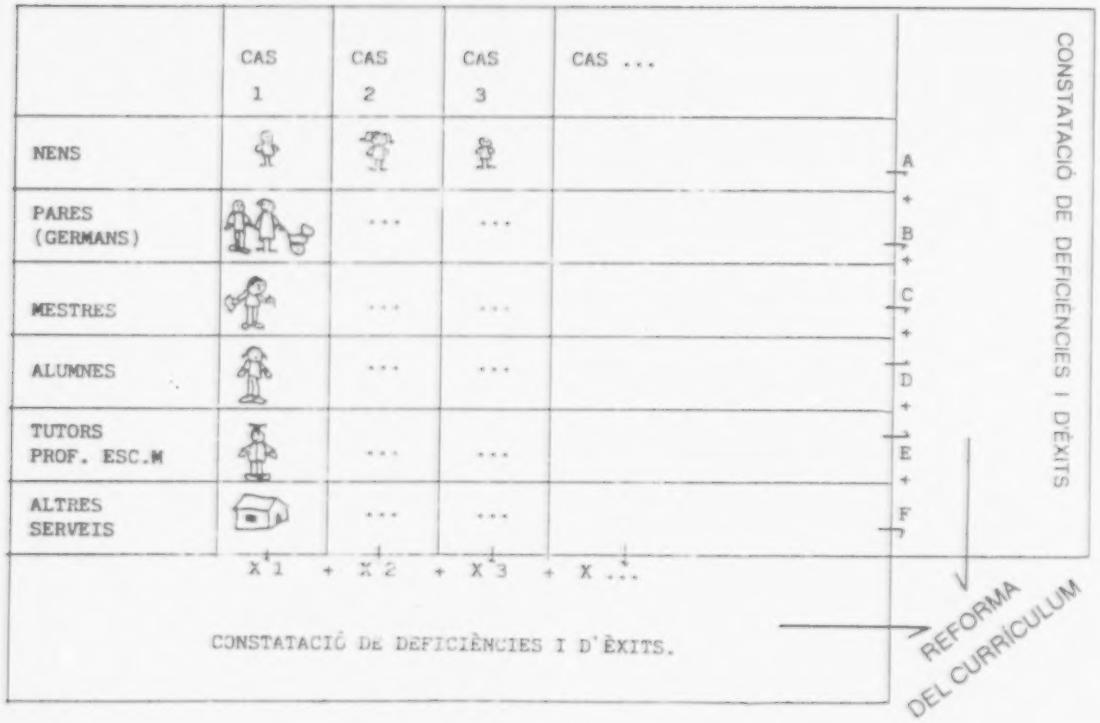
La vertical representa l'avaluació de cada cas específic i l'acció interventora en cada un dels espais -família, escola, CREI-Sants,...- per mitjà de diferents tècniques. L'horitzontal avalua els grups en els diferents contextos -tots els nens, tots els pares, tots els mestres, ...-. La confluència avaluativa ens haurà de portar a un replantejament del Pla d'Estudis i del perfil que hauria de tenir un bon mestre d'Educació Especial. Hi ha, doncs, una avaluació individual, a través de tècniques qualitatives i observacionals, i una de grupal, que ha possibilitat un tractament quantitatiu de les mostres. Aquest darrer ha permès, d'altra banda, la realització de contrastos de correlació entre els grups de mestres ja titulats que havien passat per CREI-Sants i els que no ho havien fet, així com entre els grups d'alumnes que practiquen a CREI-Sants i els que realitzen altres modalitats de pràctiques.

Atès el poc espai de què disposo, em limitaré precisament a l'aspecte de l'avaluació de mestres que van seguir el model CREI-Sants i de mestres que no van seguir-lo (esperem, d'altra banda, que molt aviat es publicarà un text monogràfic sobre el nostre model d'avaluació). Aquest aspecte de l'avaluació es realitzà a través d'una entrevista-qüestionari.

La finalitat d'aquesta entrevista-qüestionari era doble: d'una banda, un interès empírico-científic, és a dir, l'establiment d'uns barems quantitatius, indicadors d'un procés avaluatiu que es va posar en marxa fa tot just dos anys; d'altra banda, la veritable avaluació de la feina realitzada durant dos anys per professionals dedicats a la formació de mestres d'Educació Especial, en relació amb el model teòric de CREI-Sants i entre els seus elements prioritaris, mestres i alumnes.

Com en tota construcció d'instruments de mesura, partim d'un marc teòric que, en el nostre cas concret, es basava en la confecció d'un perfil de mestre de l'especialitat de Terapèutica. Aquest perfil fou confeccionat per tots els professionals que imparteixen les classes a l'especialitat, i es tingué en compte també el perfil elaborat pel Seminari Coordinador de les Escoles de Mestres de Catalunya, organitzat

ESQUEMA II



ESQUEMA II

per la Generalitat, en el qual aquests professors varen participar activament, i també el resultat de les discussions que s'hi mantingueren.

El perfil quedà configurat de forma estructurada i sistemàtica, i oferia la possibilitat de crear el marc teòric del qüestionari en elaboració. No hem d'oblidar, d'altra banda, que, a través del perfil, es realitzà el primer pas en l'emmarcament del qüestionari, que consistia en la identificació del tipus de conductes, continguts i actituds que es pretenia mesurar a través de l'instrument avaluatiu.

En l'etapa d'elaboració del perfil es considerà, en primer lloc, que l'alumne en formació havia de posseir coneixements acadèmics exhaustius i relacionats amb el seu treball professional en aules o escoles especials. Al costat d'aquests coneixements, les pràctiques havien de ser importants en la formació, per tal de posar en contacte l'alumne amb la realitat educativa i proporcionar-li una sèrie de recursos, necessaris per al coneixement del nen.

Un altre punt del perfil hauria de consistir en l'adquisició d'una sèrie de tècniques per al diagnòstic i tractament dels casos que es presentessin. Al costat d'això, l'alumne en formació hauria d'obtenir coneixements sobre programació i sobre l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual (PDI). Encara un altre aspecte a considerar en el perfil és el caràcter preventiu que hauria de tenir qualsevol professional que es dediqui a l'educació o, dit d'una altra manera, al procés d'ensenyament / aprenentatge. En aquest sentit s'exigiria, doncs, al mestre en formació, un coneixement de les funcions preventives que hi ha d'haver a l'entorn escolar i, dins d'aquest objectiu, una capacitat d'orientació als pares i a d'altres professionals.

Així mateix, vam creure imprescindible que, per raó del contacte necessari que el mestre de Terapèutica ha de tenir amb d'altres professionals, l'alumne conegués el treball dels equips multiprofessionals que es dediquen a l'educació i tingués possibilitats d'integrar-s'hi, com a component irrenunciable en matèria d'educació especial.

I, finalment, encara caldria considerar una altra exigència, no tant com a element del perfil pròpiament dit, sinó com a qüestió rellevant en l'avaluació: la maduresa i l'equilibri emocional dels alumnes i/o mestres novells.

Cada un dels punts considerats en el perfil quedà reflectit en dos blocs ben diferenciats: Coneixement del Nen i Tractament del Nen.

En relació amb un dels dos objectius que havia d'acomplir el qüestionari, cal destacar que aquest perfil teòric tenia una correspondència pràctica, mitjançant l'endegament del model teòric de CREI-Sants, que recull diferents aspectes: pràctiques, orientació preventiva, educativa i assistencial, treball amb diferents professionals de l'educació -pedagogs, psicòlegs, logopedes, metges, assistents socials, etc.-, és a dir, contacte directe amb els equips multiprofessionals. D'aquesta manera, s'avaluava alhora la formació dels mestres d'Educació Especial, la incidència de CREI-Sants i l'ajuda que suposava aquest model en el perfeccionament de la formació dels mestres.

Un cop realitzat tot el suport teòric, el marc teòrico-conceptual de l'instrument d'avaluació, passaríem a l'etapa que podríem anomenar empírica, a l'elaboració pròpiament dita de l'entrevista-qüestionari.

El primer pas, encaminat a identificar les propietats que preteníem avaluar i l'objecte -és a dir, el grup de subjectes que va ser avaluat-, fou l'operativització de cada un dels punts o aspectes importants que caldria

tenir en compte en el perfil de la formació d'un mestre de l'Especialitat de Terapèutica. Aquesta operativització va donar lloc a una sèrie d'ítems-preguntes, agrupats en cada un dels punts del perfil.

Dins de la població d'ítems-preguntes se'n va seleccionar una mostra, escollida mitjançant la tècnica de jutges (un total de vuit persones, totes especialistes en la formació i avaluació de l'alumne-mestre de Terapèutica) i se'n van descartar els que foren considerats irrellevants. Aquesta tècnica podria ser considerada, en realitat, com de mostratge racional, ja que l'elecció dels ítems-respostes va guiada pel contingut subjacent que han de tenir, per tal d'apropar-se al criteri extern que es persegueix. Direm, encara, que l'estratègia utilitzada, pensant en la seva validesa posterior, fou la denominada de contingut: és a dir, el qüestionari l'havien de conformar tots aquells ítems-respostes que fossin indicadors de dominis o continguts prèviament delimitats i estructurats; els punts del perfil, doncs, en aquest cas, un cop operativitzats i sistematitzats. Aquest supòsit apriorístic i teòric havia de tenir una implicació posterior, durant el procés d'anàlisi de les dades recollides, perquè cada ítem-pregunta seria una unitat d'anàlisi, susceptible de ser avaluada i sotmesa a tractament estadístic.

Finalment, en el procés de selecció dels ítems-respostes, vàrem optar per l'alternativa de resposta lliure, conscients que la valoració definitiva de les respostes obtingudes es realitzaria a posteriori, un cop finalitzat el procés de buidatge.

Seguint el desenvolupament de l'etapa d'elaboració, vam seleccionar els subjectes que havien de constituir la unitat d'anàlisi del qüestionari. Pel que fa a aquest apartat, hem de manifestar que, en la selecció, no prenguérem una decisió purament estadística, sinó que van tenir més pes les consideracions substantives i teòriques.

En la selecció dels subjectes vam prendre com a referència dos criteris bàsics. El primer concernia a la procedència dels subjectes, és a dir, havien de cursar o tenir acabada l'especialització en Terapèutica. Havien de ser alumnes i mestres per poder constatar el valor de la pràctica, tant en el moment de la formació, com posteriorment, en l'exercici professional. El segon criteri, concebut amb la finalitat de poder emetre un judici avaluatiu sobre un dels objectius que generaren la confecció del qüestionari, fou la utilització d'un grup discriminant (subjectes que havien realitzat les pràctiques a CREI-Sants) i un grup-control (subjectes que havien realitzat les pràctiques a d'altres centres).

L'ús d'un grup-criteri ens permetria, mitjançant tècniques de contrast, arribar a establir, en un pla d'estadística descriptiva, la incidència positiva que té CREI-Sants en el "Programa Curricular" de l'alumne i del mestre de Terapèutica.

Voldríem afegir que la mostra (n.=58) fou dividida en quatre grups, seguint els dos criteris:

- Mestres amb pràctiques a CREI-Sants.
- Mestres amb pràctiques a d'altres centres.
- Alumnes que realitzaven les pràctiques a CREI-Sants.
- Alumnes que practicaven a d'altres centres.

Aquesta classificació respon a les propietats que delimitàvem en les bases teòriques, de les quals ja hem parlat, i a les característiques avaluatives representades pels ítems seleccionats.

Un problema que voldríem esmentar i que pot haver produït algun biaix en la valoració de CREI-Sants és que les mostres seleccionades no oferien el mateix grau de representativitat. La mostra formada per mestres i alumnes que no havien realitzat les pràctiques a CREI-Sants es va escollir a través d'un mostratge simple a l'atzar, i es van tenir presents els requisits de representativitat. Per contra, en la mostra de mestres i alumnes de CREI-Sants, es va utilitzar un tipus de mostratge no probabilístic, com és el mostratge intencional.

Per finalitzar el procés d'elaboració empírica, ens disposàrem a passar a la fase de recollida i codificació de les dades obtingudes en l'etapa exploratòria de l'elaboració del qüestionari. Alhora, la taula de les puntuacions directes del grup o grups de subjectes havia de constituir la font primària d'informació per al tractament estadístic de les dades, independentment del tipus de tractament i de les taules que se n'havien de derivar, d'acord amb el model teòric subjacent del qüestionari que es pretenia d'elaborar.

La nostra taula d'entrada de dades havia de tenir la característica de ser de puntuacions relatives, per tal com a les respostes dels subjectes se'ls donava una codificació numèrica. La matriu d'entrada de dades per a la posterior anàlisi d'ítems-respostes del qüestionari fou rectangular, de *n* subjectes per *m* ítems.

A la matriu es recollia també informació sobre altres variables extremes al qüestionari, com ara l'edat dels subjectes, el sexe, el nivell cultural, etc.

Aquestes variables també van haver de ser categoritzades i se'ls assignà un codi numèric, per tal de poder realitzar l'anàlisi estadística corresponent.

Un cop les dades obtingudes a través del qüestionari foren passades a la matriu de codificació, s'inicià l'etapa de tractament estadístic.

Les possibles anàlisis de resposta per comprovar el grau de consistència interna no formaven part dels nostres objectius, ni teòrics ni empírics. Es realitzaren, en canvi, una sèrie de proves estadístiques, per tal d'eliminar un cert error de mesura o d'avaluació a l'atzar -fiabilitat empírica- i un cert error sistemàtic en el context de la medició o avaluació -validesa empírica-. I tenint en compte el caràcter, en principi, qualitatiu de les nostres dades, optàrem pel mètode Chi-quadrat. Aquest mètode permet comparar distribucions completes de resposta per a dos grups, en lloc de centrar l'atenció sobre un paràmetre d'ítem-únic.

El procediment Chi-quadrat proposat per Scheuneman es basa en el principi que un ítem es consideraria no esbiaixat si, per a subjectes amb la mateixa capacitat en l'àrea que es mesura, la probabilitat de resposta correcta és la mateixa, independentment del grup de població a què pertany el subjecte. Aquesta suposició apriorística va adquirir validesa a través d'unes proves estadístiques en les quals es realitzava la correlació entre l'ítem i el conjunt d'ítems-preguntes del qüestionari, per tal de trobar l'índex d'homogeneïtat entre cada variable i el conjunt de variables del qüestionari.

Vàrem utilitzar un programa d'ordinador 4F del paquet estadístic BMDP i vàrem realitzar Chi-quadrats per a totes les variables del nostre estudi, excepte les que eren externes al qüestionari, tal com ja hem dit abans. Els resultats ens demostraren que la majoria de les variables es correlacionaven significativament amb el criteri extern escollit i per tant el qüestionari acomplia un dels requisits bàsics de la seva elaboració: la fiabilitat de les preguntes.

Encara en l'etapa d'anàlisi de dades i per tal de poder valorar quantitativament el suport substancial que exerceix CREI-Sants en la formació de l'alumne i del mestre novell de l'especialitat de Terapèutica, vam utilitzar un indicador usat tradicionalment per discriminar grups; es tracta de la diferència entre la mitjana aritmètica obtinguda pel grup-control i l'obtinguda pel grup-criteri a cada ítem-pregunta. Aquest últim procés es troba en fase de realització i no en tenim encara els resultats, ja que l'anàlisi feta a través del programa 3D del BMDP requeria un canvi en la matriu d'entrada de dades. Tanmateix, podem avançar que, pels resultats obtinguts en la prova del Chi-quadrat, esperem constatar diferències estadísticament significatives, amb un grau de confiança del 95%, tot i que hi ha ítems, segons vam comprovar amb la prova del Chi-quadrat que no són prou discriminatoris per als continguts -criteris externs- que preteníem avaluar, i que en un procés posterior pensem reelaborar i ajustar a les dades obtingudes per aquest primer avenç del tractament estadístic del qüestionari.

L'anàlisi de les dades obtingudes per l'entrevista-qüestionari foren molt significatives i esperançadores. És clar que la comparació de mestres i alumnes que havien treballat a CREI-Sants amb els que no ho havien fets, significava una comparació, més que no pas entre dos models alternatius, entre un model -al qual es dispensà tot tipus de recursos- i l'ensenyament clàssic, amb les seves característiques, conegudes de tothom. Era, doncs, fàcil suposar que els mestres i alumnes que havien participat en el nostre model oferirien un nivell més ajustat al perfil que, al nostre parer, és l'idoni per a un mestre d'Educació Especial.

Per acabar, em voldria referir als aspectes més atractius, amb la intenció de subratllar-los. En cap d'ells no va caldre obtenir percentatges, ja que la probabilitat fou prou significativa. Aquests aspectes, doncs, referits als alumnes que treballaven a CREI-Sants, són els següents:

1. Millor actitud davant la problemàtica del nen amb obstacles i del seu entorn.
2. Major coneixement tècnic i sistematització dels processos d'observació, avaluació i diagnòstic escolar.
3. Major coneixement tècnic en l'elaboració de programes individuals i col.lectius.
4. Major capacitat d'utilització dels recursos didàctics.
5. Millors relacions amb els mestres.
6. Major capacitat crítica i capacitat per elaborar llurs actuacions i tractaments.
7. Millor actitud davant dels equips de zona i d'altres professionals.
8. Major capacitat d'organització.
9. Major facilitat d'orientació i de connexió amb les famílies.
10. Major facilitat per demanar ajuda i informació a d'altres professionals.
11. Millor acceptació i superació de la frustració.
12. Major creativitat.
13. Major identitat professional i respecte pel camp d'acció d'altres professionals de l'Educació.

Els alumnes que han dut a terme les pràctiques a CREI-Sants han creat un lligam molt fort amb les escoles on assisteixen els nens amb tractament, molts dels quals es troben en procés d'integració. Els nostres

alumnes han constituït un vehicle de modificació de la conducta del mestre, de les seves actituds, de la manera d'entendre les dificultats dels nens i la diversitat de personalitats. Són molts els casos en què s'ha pogut constatar això que acabem de dir, però, a més, en moltes ocasions, també els nostres alumnes s'han convertit en professors dels propis mestres, molts dels quals es troben en una "gran soledat professional" i sense els recursos necessaris per realitzar un treball coherent, pel que fa a les noves perspectives de l'Educació Especial.

CREI-Sants, d'altra banda, ofereix als mestres de la zona, no només formació directa i orientació, sinó que també posa a disposició de les escoles els petits recursos tècnics i els diferents materials didàctics amb què comptem. Així, aquest *feedback* entre l'escola d'EGB i l'Escola de Mestres crea un context de formació contínua en el qual, a través de la difusió realitzada pels nostres alumnes, neix la demanda de formació permanent dels mestres en servei. Alguns d'ells no es limiten a les nostres orientacions puntuals o a la feina que es duu a terme a CREI-Sants i sol.liciten d'entrar als cursos de Postgrau que es fan a la nostra Universitat.

CREI-Sants, tot i haver demostrat aspectes molt pisitius en la formació dels mestres i en el tractament dels nens, és un model molt complex i difícil de dur a la pràctica en una situació social com l'actual. El personalisme, la falta de coordinació entre els serveis socials, assistencials i educatius que depenen del municipi i de la Generalitat, els baixos pressupostos econòmics són aspectes amb els quals cal comptar. "...La capacidad de un entorno, para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo, depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro" (Bronfenbrenner, 1987).

CREI-Sants proposa, de cara al futur, de seguir investigant en el seu propi model, a través de la pràctica, però, a més, sempre que compti amb l'acceptació de la nostra Universitat, impulsarà diferents tallers als quals podran assistir els nens i els mestres, un cop acabada la jornada escolar. En tot això, al costat dels objectius inicials de dur a terme un gran nombre d'activitats culturals, se centrarien les nostres pretensions respecte de CREI-Sants.

El nostre desenvolupament en el barri ha estat molt rellevant i en aquests moments formem part de la Coordinadora d'Entitats de Sants i mantenim, també, una relació estreta amb diferents institucions. Som, potser, l'entitat més jove i ens cal guanyar identitat, però estem segurs que això és possible.

Componen l'Equip Coordinador de CREI-Sants M. Carmen Busto, Feliciano Castillo, Montserrat Costa, Francisco Escudero, Teresa Marbà, Ignasi Puigdellívol i Núria Servent, i comptem, a més, amb un gran nombre de col.laboradors. Cadascun de nosaltres, a més de les activitats quotidianes que realitzem segons la nostra especialitat i els nostres interessos, es responsabilitza de coordinar diferents investigacions concretes que es dedueixen de la pràctica del model: les noves formes d'organitzar una classe amb l'objectiu de fer compatibles els PDIs amb el context col.lectiu d'una aula, després d'haver constatat que el PDI és, en molts casos, un instrument marginador, més que no pas diferenciador; l'avaluació dels tractaments educativo-terapèutics, i convertir així l'estudi del cas en una autèntica investigació en què hi hagi un control més gran de les variables que condicionen l'èxit o el fracàs d'aquests tractaments; l'estudi de les in-

fluències, suports i relacions intersubjectes, no només de la díade alumne-mestre, sinó també les que els nens d'una classe exerceixen sobre el nen amb dificultats (nen-mestre, nen-terapeuta); les diferents maneres de "conèixer", percebre i construir la conducta; noves tècniques de rehabilitació de la parla i del llenguatge i les noves dimensions de la psicomotricitat, entre d'altres.

Tenim previst, en la mateixa línia i un cop constatades les dificultats de treballar en equip, de realitzar una investigació sobre com hauria de ser l'aprenentatge d'aquest tipus de treball en els alumnes de diverses carreres professionals, durant els anys de formació. Es tractaria d'una investigació interdepartamental i interdivisionària i permetria, a més del dit aprenentatge, el coneixement de les altres professions, una millor situació en el camp de l'actuació i la possibilitat, en el futur, que els equips treballin des d'una perspectiva interdisciplinària.

La visita a CREI-Sants, a finals del curs passat, del Sr. P. Daunt, Director General de l'Oficina en Favor dels Minusvàlids de la CEE, confirma l'interès que aquest organisme internacional manifesta per la nostra feina; ja només falta que aquest mateix interès arribi a existir a la nostra Universitat.

Així, doncs, el nostre cavall blau, anagrama del model CREI-Sants -fet a imatge de Marco Cavallo, el vell cavall de l'Hospital de San Giovanni de Trieste, mític emblema de l'obertura psiquiàtrica a Itàlia-, ha fet un salt més en la seva cursa d'obstacles. El nostre cavall sempre ha estat, des d'una altra perspectiva, un cavall-balancí, ha anat endavant i, en ocasions, enrera, ja que són molts els problemes que se'ns han plantejat i que se'ns plantegen, però estem segurs que l'interès actual dels màxims responsables universitaris ens ajudarà a aconseguir que en els propers anys el nostre cavall pugui seguir trotant per tal d'aconseguir una millor formació de mestres.

Bibliografia

ALBAN METCALFE, R.J.; TAYLOR, R.: *The Two Dales Project: An Evaluation.* Ed. Trinity All Saints College. Leeds, 1983.

ALBAN METCALFE, R.J.: "Perspectivas futuras en la Educación Especial". Ponencia a las VI Jornadas de Educación Especial en las Escuelas de Magisterio. Córdoba, 1987.

ASHTON, P. *Teacher Education in The Clasroom: Initial and in service.* Ed. Croom Helm. London, 1983.

CARRETERO, M.; GARCIA MADRUGA: "Principales contribuciones de Vygotski y la Psicología Evolutiva Soviética" a MARCHESI, PALACIOS, CARRETERO: *Psicología Evolutiva*, Vol. I. Alianza Ed., 1986.

CASTILLO ANDRÉS, F.: *Proyecto CREI-Sants.* Ed. PPU, Barcelona, 1985.

GARCIA ETCHEGOYEN DE LORENZO, E.: *El concepto de Transdisciplinariedad.* Ed. Instituto Interamericano del Niño. Montevideo, 1980.

MONEREO: "Los aprendizajes de Supervivencia en Situaciones de Integración Escolar" a *Siglo Cero*, nº 102, Nov. Dic., Madrid, 1985. pp. 29-43.

URIE BRONFENBRENNER: *La ecología del desarrollo humano.* Paidós. Barcelona, 1987.

Abstracts

Crei-Sants (Centro de Recursos Educativos y de Investigación del Barrio de Sants) es un servicio gratuito que la Universidad de Barcelona (División de Educación) pone, a través de la Escuela de Maestros, a disposición del barrio donde se ubica. El servicio trata, específicamente, de ayudar a los niños que con cualquier tipo de problema, no siguen la escolaridad con el ritmo y la eficacia que serian necesarios. El modelo Crei-Sants supone que el futuro maestro practica en la realidad, a través de observaciones sistematizadas con sus profesores que aplican tanto procesos de evaluación diagnóstica como tratamientos y programas educativo-terapéuticos. En este trabajo se integran, además, maestros en servicio, padres y otros profesionales. Este modelo guarda una cierta semejanza con el Modelo In Inset practicado en la Universidad de Leeds con el que mantenemos una buena relación. En síntesis, Crei-Sants trata de coordinar la teoría y la práctica, la formación inicial y la permanente, la docencia y la investigación. Se podría entender como un modelo contextual ecológico dentro de las nuevas corrientes de investigación etnográfica.

Crei-Sants ("Centro de Recursos Educativos y de Investigación del Barrio de Sants") est un service gratuit que l'Université de Barcelona met à la portée du quartier de Sants par le biais de l'"Escola de Formació del Professorat" (Ecole Normale). Ce service s'ocupe de l'aide aux enfants handicapés qui ne peuvent pas suivre leur scolarité avec le rythme et l'efficacité nécessaires. Le modèle Crei-Sants présume que le futur enseignant peut faire un travail pratique sur la réalité, au moyen d'observations systématiques avec ses formateurs qui appliquent aussi bien des processus d'évaluation diagnostique que des traitements et des programmes educativs thérapeutiques. Ce travail intègre, en outre, des professeurs en service, des parents d'élèves, et d'autres professionnels. Ce modèle ressemble en quelque sorte au Modèle Inset appliqué à l'Université de Leeds, avec laquelle il a d'ex-cellents rapports. En résumé, Crei-Sants veut intégrer la théorie et la pratique, la formation initiale et la formation permanente, l'en-seignement et la recherche. Il peut être considéré comme un modèle contextuel écologique à l'intérieur des nouveaux courants de recherche ethnographique.

Crei-Sants (Sants Neighborhood Center for Educational Resources and Research) is a free service that the University of Barcelona (Department of Education) makes available to the neighborhood where it is located, through the Teachers' School. Specifically, the service attempts to help children with any type of handicap who are unable to move through the schooling process with the necessary speed and efficay. The Crei-Sants model assumes that the future teacher will practice in actuality, through systematic observation together with his/her professors who are applying them, processes of diagnostic evaluation as well as therapeutic educational programs and treatments. This work involves teachers on the job, parents and other professionals. This model bears a certain similarity to the Inset model practiced at Leeds University, with which we maintain a close relationship. In summary, Crei-Sants tries to coordinate theory and practice, initial and ongoing training, teaching and research. It could be understood as an ecological contextual model within the new trends in ethnographic research.

Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència.

Delio del Rincón*

1. Introducció

Aquesta investigació pretén descriure les situacions vitals més significatives per als preadolescents i els predominis motivacionals considerats com a indicadors maduratius de la personalitat.

Si l'educador coneix millor els mòbils o valors que orienten o regulen els cursos d'acció dels alumnes, estarà en condicions òptimes d'induir els cursos d'acció desitjable mitjançant els elements motivacionals adequats.

En conseqüència, si l'educació pretén reduir la doble tensió existent entre el que el subjecte *és* i *ha de ser* i entre el que *fa* i *ha de fer*, l'educador haurà de tenir en compte:

a. - Els components motivacionals que de *fet* predominen en els cursos d'acció dels educands; aquesta descripció requereix un plantejament psicològic.

b. - Els components motivacionals que *han de* predominar per promoure cursos d'acció coherents amb la naturalesa humana genuïnament ètica. És necessària una aproximació filosòfica que ens permeti descriure el perfil maduratiu de la personalitat ètica.

Iniciarem aquesta doble anàlisi, des d'una concepció antropològica humanista personalista inserida en l'esfera axiològica, en què es posa de manifest que l'educació ha d'abordar l'àmbit de la personalitat humana (Rubio, 1980). Des d'aquesta perspectiva, es contempla la personalitat com un valor en si mateix, el qual permet abastar l'home des d'un enfocament més integral.

En el desenvolupament integral de la personalitat hi ha implicades totes les seves dimensions, però, des d'una òptica educativa, la dimensió ètica adquireix una major rellevància. Per continuar el nostre estudi, situem l'eticitat en el marc de la personalitat.

2. La personalitat de base

Abordarem les perspectives psicològica i filosòfica de l'eticitat per arribar a un enfocament integral del que anomenarem personalitat humana de base.

* El Dr. Delio del Rincón i Igea és Professor de Pedagogia Experimental de la Universitat de Barcelona. Investiagacions: Educació i valors i Motivació i Personalitat ètica.

A.- *Aportació filosòfica.* Segons Bartolomé (1981), l'eticitat s'ha d'entendre com la recerca d'una progressiva i constant humanització. L'eticitat projecta l'home vers el que *ha de ser* i *fer* en funció del que *és* i del que *fa*. Per aclarir aquest procés de recerca i projecció del ser humà, recorrem a la fonamentació de l'eticitat.

Vidal (1977) assenyala que ens podem basar en dues afirmacions, entenent la persona com a "lloc" adequat de l'eticitat i com a "realitat oberta". Basant-se en el estudis de Zubiri, i a partir de les categories antropològiques d'"ajustament", "justificació" i "pre-ferència", Aranguren (1976) contempla la persona com a suport formal o estructural de l'eticitat, i hi implica la *intel.ligència* i la *llibertat*. D'aquí que la fonamentació de l'eticitat es pot basar en les instàncies següents:

a.- *Intel.ligència.* Zubiri compara el comportament animal i l'humà per fonamentar l'eticitat. A l'animal, els estímuls sempre li provoquen respostes, en principi, perfectament adequades a aquells estímuls. En canvi, l'organisme humà, a causa de la seva complicació i formalització, ha arribat a una complexitat tal que ja no pot donar per si mateix resposta adequada o ajustada, en tots els casos, i queda en suspens davant els estímuls, "lliure d'ells". Per subsistir biològicament, l'home necessita "fer-se" càrrec de la situació i de si mateix , com a realitats i no merament com a estímuls. En aquest punt és imprescindible l'aparició de la *intel.ligència* a fi de concebre i projectar diferents opcions i cursos d'acció, referits a la situació implicada. La racionalitat s'origina en la intel.ligència que fa viable la llibertat per preferir.

b.- *Llibertat.* La vida de l'home no està predeterminada per les seves estructures psico-biològiques, les quals exigeixen que sigui lliure al preu de la seva viabilitat. L'autonomia sorgeix de l'"habitut" de l'home, de la seva indeterminació fonamental, però una indeterminació que no és un buit, sinó una obertura. Hem vist una primera dimensió de la *llibertat*, quan consideràvem que el ser humà està "lliure" dels impulsos. Una segona dimensió fa referència a la "llibertat per" preferir en vista d'alguna cosa. En aquest sentit, s'ha d'entendre la *llibertat* com a *autonomia* o ésser lliura per a algú o per a alguna cosa.

c.- *Justificació.* Les accions han de tenir justificació per ésser veritablement humanes. La justificació consisteix a *respondre*, donar raó, no sols de la possibilitat que ha entrat en joc, sinó també de la preferència escollida, ja que també entre les mateixes possibilitats hi ha un ajustament propi, una preferència.

d. - *Alteritat.* La persona no es pot entendre com a realitat tancada. El ser humà es constitueix en persona per la intimitat i per l'obertura a les altres persones. Gràcies a aquesta obertura, la persona queda constituïda com a fi-en-si mateix, i es deslliura de ser considerada com a mitjà. L'obertura de la persona és l'últim fonament i compliment de l'eticitat, punt de partida de l'*altruisme*.

La perspectiva filosòfica ha posat de relleu que els cursos d'acció *han d'*estar presidits per elements de *racionalitat*, *autonomia*, *responsabilitat* i *altruisme* per ser coherents amb la naturalesa humana, constitutivament ètica. Aquestes característiques apunten cap a l'ideal maduratiu que constitueix l'objectiu del procés educatiu. Però, per aproximar l'alumne a aquest punt més alt del desenvolupament, l'educador tindrà en compte que els cursos d'acció poden ser regulats, de FET, per altres elements motivacionals, tal com pot constatar-se des de l'àmbit psicològic.

B. - *Aportació psicològica*. Els diversos esquemes psicològics que tracten d'explicar l'eticitat, es poden agrupar a l'entorn de tres grans marcs teòrics: el psicoanalític, les teories de l'aprenentatge i la teoria cognitivo-evolutiva, segons les dimensions afectiva, conductual o intel.lectiva.

Cada teoria contempla l'eticitat des de la seva pròpia òptica, i en destaca aspectes parcials. El pluralisme existents, suggereix que cap de les interpretacions no és plenament satisfactòria, però, lluny d'excloure's, es complementen.

L'orientació cognitivo-evolutiva tendeix a presentar una teoria més elaborada i integrada que la teoria de l'aprenentatge i és més susceptible de prova empírica que la psicoanalítica, raó per la qual gaudeix d'un major acord entre els investigadors. A diferència de la teoria psicoanalítica, procura ressaltar els aspectes positius i prescriptius de la dimensió motivacional, per la qual cosa la fa més apta per explicar el nostre paper educatiu.

Associat al plantejament cognitivo-evolutiu, Kay (1968, 1972) presenta una concepció multidimensional de l'eticitat en funció de predominis motivacionals i actitudinals. Segons aquest autor, l'eticitat és constituïda per una mena d'etapes de desenvolupament. Cada etapa és presidida per un predomini motivacional que genera actituds capaces d'afavorir cursos d'acció específics en el context d'una situació vital determinada. Una anàlisi comparativa de les etapes permet detectar valuoses convergències amb altres autors, tal com es pot veure a la Taula I.

La jerarquia de necessitats bàsiques de Maslow (1970) i els components motivacionals que són subjacents al judici ètic i en els cursos d'acció, poden vincular-se (Kay, 1968 i Daniels, 1984) amb els estadis de desenvolupament de la personalitat (Havighurst i Taba, 1949 i Peck i Havighurst, 1960).

La seqüència evolutiva és constituïda per predominis motivacionals de tipus cautelós o arbitrari, autoritari o normatiu, social o elocèntric, idealista i personal. La seva descripció és la següent:

a.- *Predomini motivacional ARBITRARI*. És el nivell motivacional més baix i es caracteritza perquè el subjecte mostra una absoluta despreocupació pels altres, el que importa és el plaer propi. El criteri que regula els cursos d'acció és el gust. No hi ha llei o norma definida, per la qual cosa domina un comportament purament instintiu. Les actituds resultants tenen un caràcter cautelós perquè el subjecte adapta el comportament segons l'experiència de dolor i plaer.

b.- *Predomini motivacional NORMATIU*. Els cursos d'acció són presidits per la por de la llei i de les conseqüències que es poden derivar de violar-la o de respectar-la, per exemple, el càstig i la recompensa. És una eticitat imposada des de fora i basada en la submissió a l'autoritat.

c.- *Predomini motivacional ALLOCÈNTRIC*. Els elements que hi operen són l'alabança i la censura social. Apareixen actituds de submissió i conformitat respecte als pares i al codi social en general. L'autoconcepte, pel seu origen social, exerceix una influència important.

d.- *Predomini motivacional IDEALISTA*. La instància reguladora és la pròpia conciència, però és una eticitat inflexible, rígida i originada en un codi de valors internalitzats al qual no té accés la raó.

e.- *Predomini motivacional PERSONAL*. El subjecte actua pels seus propis principis de conducta, assumits i aplicats amb racionalitat, autonomia, responsabilitat, i altruisme. És el nivell més elevat i suposa la maduresa de la dimensió motivacional.

TAULA I. ANÀLISI COMPARATIVA DE LES ETAPES EVOLUTIVES DE L'ETICITAT SEGÒNS DIVERSOS AUTORS

NECESSITATS BÀSIQUES	MOTIVACIÓ JUDICI ÈTIC			MOTIVACIÓ CURSOS D'ACCIÓ		ESTRUCTURA DE LA PERSONALITAT	
MASLOW 1970	**PIAGET 1932**	**KOHLBERG 1963**	**BULL 1969**	**KAY 1972**	**RINCON 1987**	**HAVIGHURST I TABA 1949**	**PECK i HAVIGHURST 1960**
FISIOLÒGIQUES		PRE-MORAL	ANOMIA	CAUTELÓS	ARBITRARI	DESAFIANT	AMORAL
SEGURETAT	HETERONOMIA		HETERONOMIA	AUTORITARI	NORMATIU	SUMIS	OPORTUNISTA
AMOR I PERTINENÇA		CONVENCIONAL	SOCIONOMIA	SOCIAL	AL LOCÈNTRIC	ADAPTATIU	CONFORMISTA
AUTOESTIMA	AUTONOMIA		AUTONOMIA		IDEALISTA		CONCIÈNCIA
AUTOREALITZACIÓ		PRINCIPIS AUTOACCEPTATS		PERSONAL	PERSONAL	AUTODIRIGIT	RACIONAL ALTRUISTA

Aquestes característiques són coherents amb l'anterior aportació filosòfica, d'aquí la viabilitat d'un enfocament que aglutini les aportacions filosòfica i psicològica.

C.- *Vers un enfoc integral.* L'educació ètica ha de sortir d'un model de personalitat que ofereixi un marc de referència per guiar el procés educatiu (Rios, 1980) i que ens permet assentar-hi el treball empíric.

Fins aquí hem presentat una panoràmica general de l'eticitat des de les òptiques filosòfica i psicològica. Aquestes perspectives són complementàries i es poden integrar en un "construct" multidimensional constituït per elements motivacionals que duen associades actituds ètiques.

A fi de perfilar els components de la personalitat tornem a insistir en la connexió entre instàncies antropològiques i psicològiques. Així, l'"ajustament" i la "preferència" com a categories antropològiques posen de manifest la necessitat que l'home desenvolupi una capacitat per autodirigir i orientar la pròpia realització personal. Aquesta *autonomía* implica necessàriament una *responsabilitat.* Però l'autonomia pot ser-hi perquè la intel.ligència concep possibles opcions i cursos d'acció, examinant el valor relatiu de cadascun, el que exigeix un component *racional.* L'home haurà de realitzar la "justificació" dels seus cursos d'acció de forma coherent o "responent" amb la realitat. Ser responsable suposarà ser lliure, poder recollir i, per tant, haver de respondre davant de si mateix i davant els altres. Finalment, havíem vist que de l'alteritat sortia l'*altruisme.*

La coexistència ben desenvolupada dels components *racionalitat, autonomía, responsabilitat* i *altruisme* indica la presència d'una estructura èticament madura i constitueix la *personalitat humana de base.* Aquesta denominació obeeix a les raons següents:

1a. - Segons Giammancheri i Peretti (1981, l'eticitat està present en la personalitat interna i en constitueix la qualitat humana, fins al punt que "ser ètic" es pot considerar sinònim de "ser humà".

2a. - Els components esmentats abans emanen de l'eticitat humana i són subjacents a la conducta observable.

3a. - Com a elements constitutius de l'eticitat, els components han de ser comuns a tot ésser humà.

Juntament amb els components que *han de* presidir els cursos d'acció, hi poden coexistir elements d'etapes anteriors que de *fet* presideixen els cursos d'acció. Atesa la seva importància en l'àmbit educatiu, aquesta dimensió motivacional constituirà l'objectiu prioritari de la nostra anàlisi.

3. La dimensió motivacional de la personalitat de base

Pel que hem constatat fins aquí, podem afirmar que la conducta de l'home, almenys en un grau considerable, és la resultant d'una sèrie de components o determinants que, una vegada integrats, constitueixen la personalitat de base. D'entre aquests determinants hem prestat una atenció especial als predominis motivacionals que presideixen cada fase evolutiva.

La revisió bibliogràfica posa de manifest que la dimensió motivacional està present en el criteri ètic (Piaget, 1932, Bull, 1969, Kohlberg, 1971 i Rest, 1976), en els valors (Morris, 1958, Hoover, 1977; Hensjel, 1971 i Feather, 1979) i en les actituds (Ajzen i Fishbein, 1973 i 1977 i Mervielde, 1977). Per altra banda, i mitjançant una anàlisi minuciosa des del pla psi-

ológic, Hamilton (1983) conclou que la teoria cognitivo-evolutiva conjuga adequadament la dimensió motivacional en el marc de la personalitat.

Tenint en compte l'anàlisi realitzada per Beltran Llera (1977) i basant-nos en les constatacions de Kay (1968, 1972) optimitzades arran d'un estudi exploratori (Rincón, 1987), hem elaborat la Taula II.

Com es pot veure, la personalitat de base és constituïda per una serie de predominis motivacionals que es desplacen progressivament i unes actituds associades. En certs aspectes, la maduració de personalitat de base és progressiva. Així, les actituds de racionalitat, autonomia, responsabilitat i altruisme, generades en la motivació personal, apareixen a la infantesa i maduren lentament. Per altra banda, hi ha fases que es poden situar en una seqüència fixa. Cada fase és presidida per un predomini motivacional que reflecteix un nivell maduratiu específic.

Una anàlisi de l'eticitat en termes d'elements motivacionals (Daniels, 1981 i O'Conner et al, 1981) afavoreix l'intent d'aclarir millor alguns dels interrogants que te plantejats l'anàlisi de l'eticitat en la pre-adolescència i la coexistència d'eticitats prèvies amb eticitats posteriors.

Atès que els predominis motivacionals estan associats a les característiques de les situacions en què es presenten (Rincón, 1987), especifiquem el procés a seguir tant per analitzar les situacions vitals com les motivacions subjacents en els cursos d'acció implicats.

4. Metodologia adoptada per analitzar les situacions vitals i les motivacions subjacents

Dins del marc teòric de la personalitat de base, i en el context de la dimensió motivacional, formulem els objectius següents:

1r. - Descriure les característiques de les situacions vitals a fi que serveixin de punt de referència perquè l'educador elabori situacions adequades per a les seves classes d'educació ètica.

2n. - Descriure els predominis motivacionals subjacents en els cursos d'acció implicats.

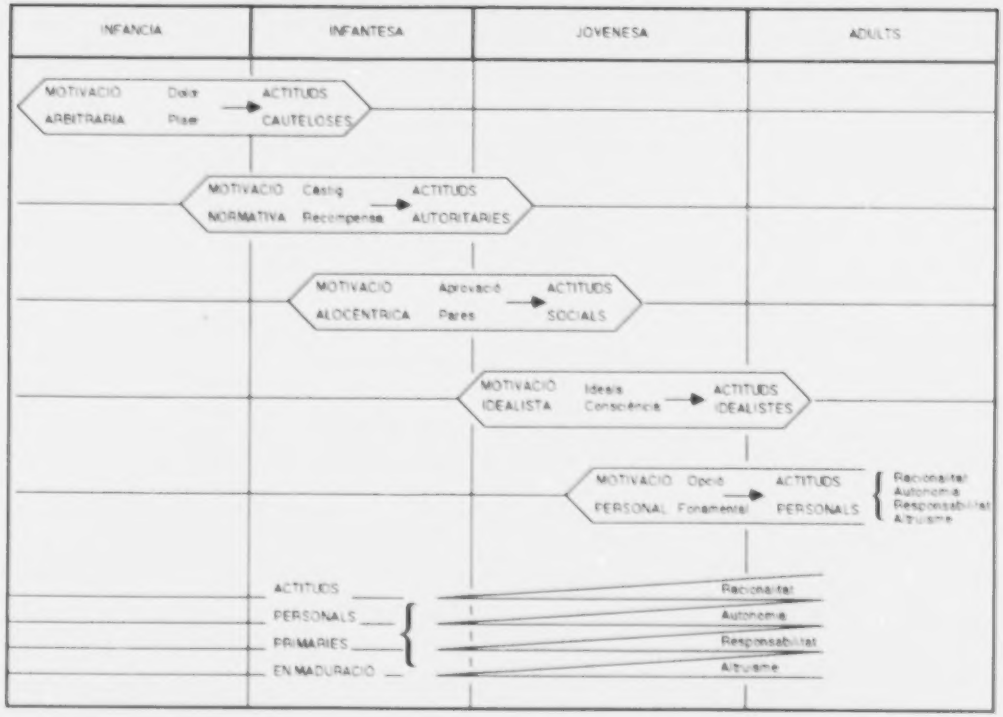
3r. - Mesurar el nivell maduratiu de la motivació.

4t. - Detectar possibles associacions amb altres variables.

L'enorme complexitat que comporta la personalitat de base exigeix un plantejament que abordi la motivació ètica des de la doble perspectiva qualitativa i quantitativa. La convergència entre ambdós mètodes ofereix avantatges potencials que poden pal.liar els caires inherents a cada enfocament. En conseqüència, abordem les situacions vitals des d'un enfocament etnogràfic, i fem també una primera aproximació als elements motivacionals, analitzant les cognicions dels pre-adolescents. Ens centrem en les raons que expressen per justificar els cursos d'acció ja esmentats en els relats situacionals. Partint d'aquests indicadors motivacionals elaborem tècniques semiestructurades que culminen amb la construcció d'un test per mesurar el nivell maduratiu de la motivació. Encara que hem començat des d'un paradigma interpretatiu, arribem així a la polaritat metodològica presidida per un paradigma normatiu, més centrat en l'enfocament objectiu que caracteritza la investigación nomotètica.

En l'àmbit situacional analitzem les variables contextuals, temps i lloc en què van passar les situacions, tema implicat, protagonistes i les reaccions dels subjectes o cursos d'acció. Les altres variables investigades, que constitueixen el nucli central de la investigació, són els predominis

TAULA II COMPONENTS MOTIVACIONALS DE LA PERSONALITAT DE BASE



SÈRIES DESPLAÇANTS DE COMPONENTS MOTIVACIONALS

BEST COPY AVAILABLE

motivacionals, arbitrari, normatiu, al.locèntric, idealista i personal, i també el seu nivell maduratiu.

Entre les variables d'investigació considerem curs, edat, sexe i nivell sòcio-econòmic.

Per tenir informació de les situacions vitals s'han analitzat 565 subjectes procedents de sis col.legis públics de Barcelona i del Cinturó, que seran l'escenari de la nostra experiència docent. Satisfem així un dels requisits exigits per l'orientació etnogràfica en el sentit que l'investigador ha de compartir el mateix marc de referència per entendre millor les interpretacions dels pre-adolescents. Per això, es va dur a terme un mostratge deliberat segons conglomerats que cobreixen els cursos 5è., 6è., 7è. i 8è. d'EGB. Posteriorment, es va anar a uns altres col.legis on es van analitzar les raons esmentades per 385 subjectes en justificar cursos d'acció, fet que posà de manifest els predominis motivacionals. L'elecció va estar presidida per les mateixes característiques del mostratge anterior. Per descriure el nivell motivacional es va realitzar un mostratge aleatori per conglomerats, estratificat amb afixació proporcional a fi d'aconseguir la màxima representativitat fins a completar una mostra total de 3.448 subjectes.

5. - Tècniques de recollida i anàlisis de dades

Atès que no hi ha al mercat cap instrumentació solvent per a les exigències del nostre plantejament, hem elaborat una sèrie de tècniques agrupades sota les denominacions que apareixen a la Taula III.

TAULA III. GRUPS DE TÈCNIQUES UTILITZADES PER CADA CONJUNT DE VARIABLES.

VARIABLES	MÈTODES	TIPUS D'INSTRUMENT	TÈCNIQUES D'ANÀLISI
Situacions	Enquesta	Incident critic Entrevista	Anàlisi de contingut
Predominis motivacionals	Enquesta	Test semiprojectiu no estructurat	Anàlisi de contingut
Nivell motivacional	Mesurament objectiu	Test semiprojectiu estructurat	Psicomètriques

L'estratègia general amb les fases de la investigació i la instrumentació utilitzada, es pot veure a la Taula IV. La varietat de tècniques elaborades obeeix a la necessitat de triangular la informació.

L'aplicació d'instruments amb diferents característiques permet recórrer a la combinació de dos o més criteris per establir bases comparatives entorn als mateixos objectius. L'anàlisi de dades s'ha realitzat amb els tractaments estadístics i els informes de l'Statistical Package for Social Sciencies" (SPSS-X), confeccionat a la Universitat de Xicago i implementat al Centre d'Informàtica de la Universitat de Barcelona.

TAULA IV. OBJECTIUS I INSTRUMENTS SEGONS EL TIPUS DE RESPOSTA I LA NATURALESA DE LES DADES

OBJECTIUS	INSTRUMENTS	RESPOSTA	DADES
Analitzar situacions	Qüestionari sobre situacions	Lliure limitada	Qualitatives
Analitzar predominis motivacionals	Qüestionari sobre raons	Lliure limitada	Qualitatives
Mesurar nivell motivacional	Test de motivació ètica (TME)	Totalment estructurada	Quantitatives

Les característiques dels instruments són les següents:

a. - *Qüestionari sobre situacions.* Es basa en la tècnica de l'incident crític (Flanagan, 1954) i aporta informació sobre aspectes contextuals, contingut temàtic o argument de les situacions vitals, els protagonistes implicats i les reaccions o cursos d'acció seguits. Permet una primera aproximació a la motivació perquè recull les raons que indueixen al subjecte a optar per determinats cursos d'acció en un triple context presidit per *situacions problemàtiques, felices i infelices* (Ungoed Thomas, 1978). Així, en el cas de les situacions problemàtiques, les qüestions formulades són les següents:

> "Recorda una vegada que estaves sol o amb algú més i era necessari decidir el que havies de fer però no estaves segur de què era més convenient:
> - Descriu la situació, explica quan era, on va passar i què va passar.
> - Què vas fer?
> - Per què ho vas fer?"

b. - *Qüestionari sobre raons.* El constitueixen 20 situacions i cursos d'acció trets de les situacions vitals relatades pels pre-adolescents en el qüestionari sobre situacions. En cada situació apareix un protagonista del mateix sexe que el subjecte analitza seguint un curs d'acció com el següent:

> "1a. SITUACIÓ: L'Ignasi admira molt en Manel i té moltes ganes de pertànyer al seu grup d'amics. Un dia l'Ignasi passeja avorrit i apareixen en Manel i els seus amics diferents motos. En Manel intueix l'enveja de l'Ignasi i li diu que pugi. Ja lluny de la ciutat, en un descampat, en Manel i els altres prenen droga. Quan n'ofereixen a l'Ignasi, es nega a prendre'n."
> "2a. SITUACIÓ: En passar per un passadís del col.legi, l'Anna toca sense voler un gerro de flors i es trenca en caure a terra. Encara no l'ha vist ningú, l'Anna explica al director el que li ha passat".

La raó que mou el protagonista a iniciar o inhibir-se d'un curs d'acció no és estructurada en la situació. En preguntar per què el protagonista actua així, obtenim una informació que revela l'estructura motivacional del subjecte. Per facilitar l'anàlisi de contingut s'utilitzen fulls de resposta en què es reserva un espai emmarcat per a cada situació:

1a. SITUACIÓ: l'Ignasi es nega a prendre la droga PERQUÈ.....	2a. SITUACIÓ: l'Anna explica al director el que li ha passat PERQUÈ.....

Un cop retallades totes les respostes es poden categoritzar amb més facilitat. Per mitjà d'un criteri lògic de classificació s'agrupen les raons similars fins que formin els elements motivacionals subjacents que caracteritzen cada predomini motivacional. El qüestionari té quatre formes paral.leles, una per a cada sexe, i unes altres dues, segons el nivell lingüístic dels alumnes de 5è.-6è. i de 7è.-8è. d'EGB.

c. - *El Test de Motivació Ètica (TME).* És un instrument d'elecció forçada entre cinc raons possibles que justifiquen un curs d'acció implicat en cadascuna de les 25 situacions que componen el test. Cada situació vital i les diferents raons associades als cursos d'acció han estat extretes de la informació analitzada en aplicar els qüestionaris previs sobre situacions i sobre raons. Així, l'ítem 23 és el següent:

"23a. SITUACIÓ: El col.legi organitza una excursió, però a en Miquel no li agrada i queda amb altres companys de classe per fer una volta pel barri. A causa del mal temps, els professors suspenen l'excursió i fan classe normal. Els companys d'en Miquel no volen assistir a classe, però en Miquel VA A TOTES LES CLASSES. ¿PER QUÈ HO FA?:

A. - No s'ho passa gaire bé amb els seus companys.	(Arbitrari)	1
B. - Sap que el seu deure és assistir a classe.	(Idealista)	4
C. - Quan falta es retarda en els estudis.	(Personal)	5
D. - És un bon estudiant.	(Al.locèntric)	3
E. - Si no va a classe els seus pares podrien saber-ho."	(Normatiu)	2

A tall d'exemple hi hem inclòs el predomini motivacional associat a cada raó i la puntuació que hi correspon en funció dels criteris maduratius implicits en la Taula II.

El TME presenta un coeficient Alfa de Cronbach per a la consistència interna que puja a una mitjana de 0,75, mentre que l'estabilitat temporal en un període de 25 dies és de 0,81. La validesa de criteri extern, basada en valoracions efectuades pels professors respectius, ens dóna un coeficient r de Pearson de 0,33 ($p<0,01$) i una $t = 3,44$ ($p<0,001$) en comparar el nivell dels grups extrems.

6. - Descripció de les situacions vitals

Les característiques següents han estat analitzades de forma diferenciada en situacions problemàtiques, felices i infelices.

A. - *Aspectes contextuals.*

En relació al context de les situacions, es constata que els subjectes tendeixen a citar més la *llar*, el *col.legi* i el *veïnat* com a escenaris principals. Aquests llocs són esmentats com a fonts de qualsevol dels tres tipus de situacions sol.licitades. Les respostes dels alumnes semblen suggerir que quasi el 50% de les situacions infelices i més del 30% de les percebudes com a problemàtiques es viuen en la pròpia llar. En general, encara que aquestes constatacions no siguin concloents, semblen confirmar la incidència decisiva que pot tenir la *família* i l'*escola* en la formació ètica dels pre-adolescents (Bull, 1969; Sugarman, 1973; Kay, 1975). Per altra banda, un 20% dels subjectes que relaten situacions o qualsevol tipus d'organitzacions confirma l'opinió que les *associacions juvenils* també tenen un paper important en l'Educació Etica (Secco, 1981).

Si tenim en compte el lloc on van passar els diferents tipus de situacions, es constata que la llar surt el doble de vegades que el veïnat en les situacions infelices, mentre que en les problemàtiques la freqüència d'aparició és similar. Aquest descobriment contrasta amb les conclusions obtingudes per Ungoed-Thomas (1978). Aquest autor, en analitzar col.legis públics i confessionals d'Anglaterra, conclou que el veïnat és considerat pels nens com l'escenari principal on han d'afrontar la majoria de les seves situacions problemàtiques.

Pel que fa al temps en què van ocórrer les situacions, era d'esperar que la majoria d'elles (60%) fossin categoritzades com a molt recents, probablement perquè els subjectes tendeixen a evocar amb més facilitat les situacions més pròximes en el pla temporal. Per altra banda, més del 25% dels subjectes semblen reflectir que situacions distants o molt distants, fins i tot les que han passat en els primers anys de l'escolaritat, els han deixat empremtes més profundes i duradores.

B. - *El contingut temàtic.*

La gran varietat de temes esmentats es va agrupar en categories globals que alhora comprenien temes més específics. Aquests darrers van constituir el material bàsic per configurar les situacions del test. Així, en les situacions felices, els temes categoritzats sota l'epígraf d'*ocasions i esdeveniments especials* van ser els més esmentats. Dins d'aquesta categoria van predominar les situacions que es van originar arran d'estades fora de la llar, celebracions fora de la llar i aniversaris i lliurament de regals.

Les situacions infelices i problemàtiques són presidides per les anomenades *situacions crítiques*. Les que se citen més sovint són: *morts, accidents, metges, malalties i operacions*. Quant a les situacions problemàtiques, les majors freqüències van correspondre a casos on el protagonista *es perdia, es trobava davant estranys o tenia por*.

Els temes globals categoritzats com a *vida personal i familiar, altres nens, activitats i entreteniments, dificultats de comportament, problemes i expectatives* van ser els que van originar cursos d'acció que posaven de manifest els motius subjacents. Aquesta circumstància es va tenir en compte en adaptar els temes d'algunes situacions escollides per configurar el test.

C. - *Els protagonistes implicats.*

Uns altres elements importants a tenir en compte en l'elaboració de les situacions o dilemes són els referents o personatges a incloure-hi. Es van considerar les categories globals de *família, nens que no pertanyen a la família, éssers, objectes i medi ambient, elements sobrenaturals, ficticis i personatges coneguts*.

En aquestes edats analitzades, els referents més esmentats en els diferents tipus de situacions es vinculen a la família: pares, germans, cosins i parents. Els nens aliens a la família se citen en segon lloc i d'aquests, la freqüència més alta correspon als amics.

Aquestes conclusions són coherents amb els referents inclosos en les situacions de Williams (1965), Bull (1969) i Kay (1972). Dins del corrent cognitivo-evolutiu, els altres investigadors tendeixen a incloure referents més allunyats de la família i del cercle d'amistats. És probable que l'anàlisi del judici moral requereixi una gamma de referents més àmplia i variada per posar de manifest les estructures més cognitives del subjecte. En el nostre cas, per analitzar la motivació dels subjectes hem optat per aquells aspectes de les situacions més significatives per als propis alumnes.

D. - *La reacció dels subjectes o cursos d'acció.*

Les qüestions *què vas fer?* i *Descriu el que vas fer* van originar una gran varietat de cursos d'acció la sistematització dels quals encloïa una certa complexitat. Es va considerar que el més indicat era establir una mena de categories genèriques que agrupessin diferents tipus de reacció dels subjectes. Però els cursos d'acció, tal com van ser redactats pels alumnes, es van haver de consultar freqüentment en elaborar les situacions que s'incloïen en el test.

Les situacions problemàtiques són presidides per reaccions de dependència adulta, independents, dependència dels pares i reflexives. En la dependència adulta sortia subordinació i acatament d'una autoritat superior. En canvi, les decisions i cursos d'acció fruit de la iniciativa pròpia i no indicades de forma convencional revelaven una reacció independent.

La reacció reflexiva implicava una consideració o ponderació de possibles cursos d'acció abans d'optar per un d'ells. També era freqüent que els subjectes valoressin o jutgessin determinats esdeveniments.

En les situacions felices i infelices predominaven les reaccions *emotives de tipus psicològic*.

E. - *Associació de les característiques situacionals amb altres variables*.
[Les conclusions descrites són d'un nivell de significació estadística del 5% o menys i el còmput es pot veure en l'informe complet de la investigació (Rincón, 1987)].

Tant en el *lloc* com en el *temps* en què van passar, les situacions mantenen algunes relacions significatives amb el curs escolar, el sexe, l'enclavament sòcio-econòmic i la professió dels pares. En general, pot afirmar-se que el *contingut temàtic* de les situacions està significativament en funció del curs, de l'edat, del sexe i de l'enclavament sòcio-econòmic.
Els referents esmentats més amunt presenten relacions significatives segons el tipus de situació. En les situacions problemàtiques hi ha relació amb l'edat i amb el sexe i en les situacions felices amb l'enclavament sòcio-econòmic.
Quant a les *reaccions* dels subjectes, es van constatar relacions significatives amb l'enclavament sòcio-econòmic, el nombre de germans i la professió dels pares. Algunes relacions ocasionals van aparèixer respecte al sexe.
Les relacions esmentades apuntaven la necessitat de tenir en compte aquestes variables en elaborar els instruments i en analitzar la informació que aporten.

7. Els predominis motivacionals

Atès que el tipus d'instrument pot condicionar la recollida d'informació, s'ha de tenir en compte que els dos qüestionaris són oberts, mentre que el TME és tancat.

A. - *El Qüestionari sobre Situacions*.

En aquest punt els alumnes disposaven d'una gran llibertat per relatar situacions vitals i cursos d'acció. En conseqüència moltes situacions no posaven de manifest raons susceptibles de ser categoritzades i quasi el 25% de les respostes van quedar sense classificar.
Els alumnes tendeixen a esmentar amb més freqüència raons *arbitràries* en les situacions problemàtiques i en les felices, mentre que les *al.locèntriques* predominen en les infelices.
Per al procés d'elaboració del *Qüestionari sobre Raons* i del *TME* es va tenir en compte que hi havia algunes relacions significatives entre els components motivacionals i variables, com el curs, el sexe i l'enclavament sòcio-econòmic.

B. - *Qüestionari sobre Raons*.

La informació aportada pel *Qüestionari sobre Raons* manté una certa coherència amb els resultats obtinguts en l'aplicació del *Qüestionari sobre Situacions*.
Segons el *Qüestionari sobre Raons* sembla que hi ha un predomini conjunt dels components *al.locèntric* (21,5%) i *personal* (20,1%). En el

component *al.locèntric* el 25% de les raons especificades impliquen amabilitat i identificació amb les penes i alegries dels altres. Hi sol ser present una inclinació afectiva envers amics i companys i un desig de ser atraients i agradables als altres.

El 24% de les raons *al.locèntriques* esmentades fan referència a l'element motivacional aprovació social perquè inclouen al.lusions a la influència de l'elogi, la fama, el quedar bé o malament i la reputació. Un examen detigunt de les raons escollides suggereix que hi ha una gran sensibilitat al codi ètic de les *societats de parells*. En aquest sentit Morris (1958) havia constatat que la influència dels valors i les normes vigents en la societat de parells guien i produeixen canvis en la conducta. Les altres raons al.locèntriques han estat menys esmentades i denoten la presència d'elements motivacionals associats a la justícia, l'autoconcepte, la conformitat i la reciprocitat.

Quant al component *personal*, s'observa un clar predomini de raons *altruistes*.

Els components restants presenten percentatges d'elecció molt propers al 15%, mentre que els components *al.locèntric* i *personal* no ultrapassen mai el 20% del total de respostes. Això indica que els components *arbitrari, idealista i normatiu* continuen essent bastant actius en les edats analitzades. La motivació arbitrària és presidida per raons hedonistes, cauteloses i, en menor grau, per les egocèntriques. Quant al component *idealista*, més del 60% de les raons esmentades van ser categoritzades com a valors internalitzats. Els elements expeditiu, autoritari i prescriptiu dominen en la motivació *normativa*.

6. - Nivell maduratiu de la motivació

El *TME* detecta el nivell de cada component i aporta un índex maduratiu global. Ambdós s'obtenen, respectivament, per acumulació sumativa del nombre de raons escollides i de les ponderacions assignades segons l'etapa evolutiva a què pertany cada raó escollida.

Considerant el grup normatiu conjuntament i segons el *TME*, hi ha una tendència a predominar el component idealista, mentre que els elements personal i al.locèntric presenten nivells una mica més moderats. Aquestes constatacions poden confrontar-se amb la informació aportada pel *Qüestionari sobre raons*. Segons aquest instrument, els predominis corresponen als components al.locèntric i personal.

És probable que la causa d'aquesta discrepància sigui una elecció diferenciada de la consciència i la naturalesa de cada tècnica. La inspecció visual dels percentatges d'elecció de l'element consciència suggereix que no s'esmenta gaire en un instrument obert com el *Qüestionari sobre Raons*, però és més escollida en el TME. Com a conseqüència el Qüestionari no detecta el predomini idealista.

L'anàlisi estadística revela una absència d'interacció entre les variables més rellevants. Les noies presenten un nivell maduratiu més precoç, però en ambdós sexes es troba un descens que sembla iniciar-se als dotze anys. Per altra banda aquests resultats no sembla que estiguin contaminats per la intel.ligència. Atès que aquestes constatacions impliquen una educació diferenciada de la motivació ètica, ens sembla important afegir-hi algunes observacions addicionals sobre les diferències sexuals, el decaïment de la motivació i la relació amb la intel.ligència.

A. *Les diferències sexuals.*

Les noies presenten un major nivell que els nois en els components arbitrari, normatiu i al.locèntric, mentre que les noies superen els nois en els components idealista i personal. En conseqüència el sexe femení presenta un major nivell maduratiu. Tal com es pot apreciar en la Figura 1, aquesta diferència tendeix a mantenir-se en els diferents cursos.

Aquesta diferenciació segons el sexe és coherent amb les constatacions d'altres autors en analitzar el criteri o judici moral. Així, Rest i altres (1974), en aplicar el *Defining Issues Test*, arriben a obtenir lleus diferències significatives en analitzar estudiants de 14 anys i Martin i altres (1977), amb el mateix test, detecten una tendència a favor de les noies que encara no resulta ser significativa en estudiants de 13 a 20 anys.

Els estudis sobre el criteri moral de Bull (1969) revelen l'existència de clares diferències sexuals, tant en els tests verbals com en els escrits. Els nois recorren molt més que les noies a l'anomia i a l'heteronomia a totes les edats. També van aparèixer indicis que les noies desenvolupen la *consciència* abans que els nois i que aquests mostren nivells inferiors en *autonomia*.

Encara que aquests resultats no estan en contradicció amb les constatacions del *TME*, s'ha de tenir en compte que Rest i altres (1974) i Bull (1969) incideixen més en la comprensió moral de les situacions implicades. Aquesta circumstància pot influir en el fet que Bull detecti que les nenes superin els nens en *socionomia*, en el sentit que les nenes mostren una comprensió més profunda de les relacions interpersonals. En canvi, en la nostra investigació, els nens són significativament més *al.locèntrics* que les nenes.

B. - *El descens motivacional.*

Els autors que se centren més en el raonament moral (Rest i altres, 1974, Ziv, 1976, i Bode i Page, 1980) coincideixen a assenyalar un desenvolupament progressiu vers la maduresa.

Segons les dades aportades pel TME, visualitzades en la Figura 2, trobem un decaïment de la motivació ètica en les albors de l'adolescència.

Insistim en el fet que ara analitzem un àmbit de l'eticitat que és el motivacional. Hi ha, per tant, una major vinculació amb els cursos d'acció reals, on també es posen en joc elements no cognoscitius de l'eticitat. En conseqüència, el descens motivacional pot no estar en contradicció amb l'evolució del raonament moral. Per altra banda les investigacions de Macaulay i Watkins (1925), Hartshorne i May (1928), Beller (1949), Swainson (1949), i Morris (1955) ja van constatar empíricament que a principis de l'adolescència hi ha un descens en alguns aspectes del desenvolupament ètic.

No obstant això, segueix essent necessària una anàlisi més completa de la interacció de l'edat amb les *raons "millors" i "reals"*. És probable que, en augmentar l'edat, els subjects siguin més capaços de detectar les raons "reals" que els mou a actuar i és possible que siguin més arbitràries i normatives. En la nostra investigació, a penes es va iniciar aquest estudi per les dades recollides, com era d'esperar, aquestes dades indicaven que les raons "millors" presentaven un nivell motivacional més elevat que les "reals" (Figura 3).

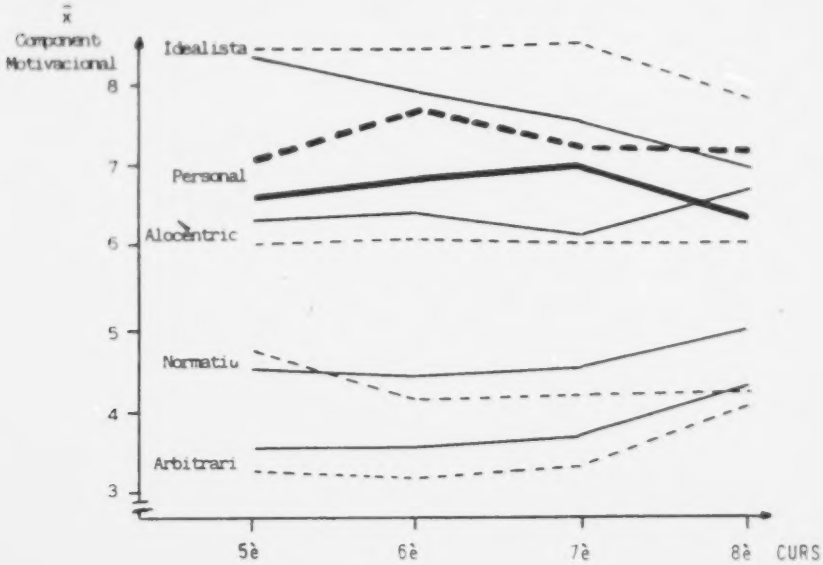


FIGURA 1. EVOLUCIÓ DELS COMPONENTS MOTIVACIONALS SEGONS EL SEXE I EL CURS

——— Nois
- - - - - - Noies

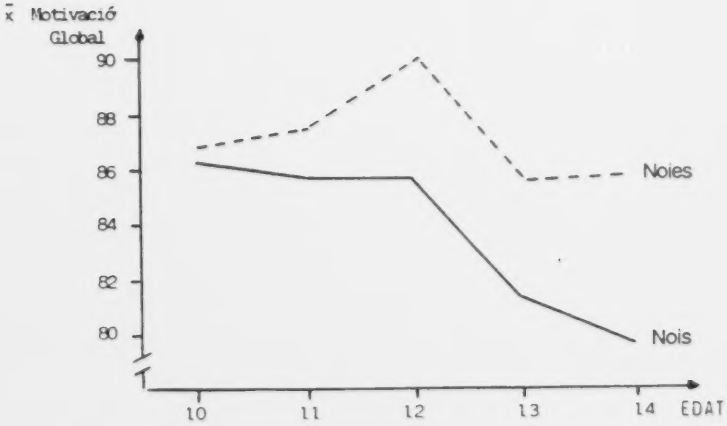


FIGURA 2. EVOLUCIÓ DE LA MOTIVACIÓ GLOBAL SEGONS EL SEXE I L'EDAT

——— Nois
- - - - - - Noies

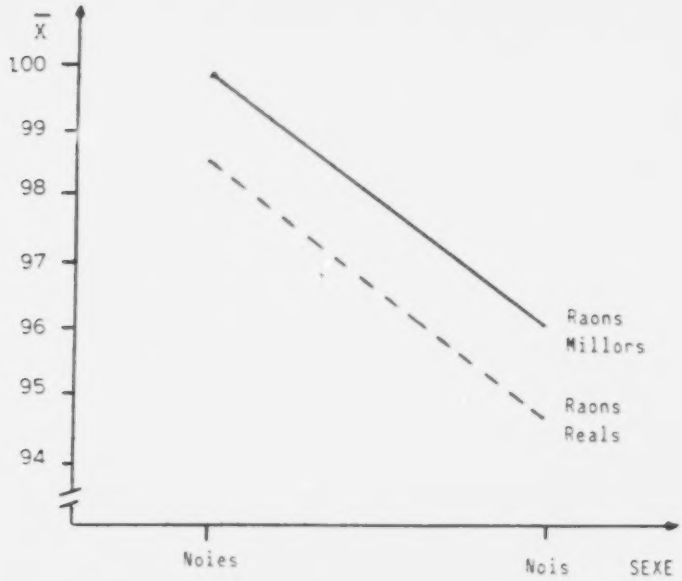


FIGURA 3. LA MOTIVACIÓ GLOBAL SEGONS LES RAONS MILLORS I LES RAONS REALS

Consideracions similars han de fer-se en relació amb la possibilitat que hi hagi una motivació ètica "escolar" i una "altra d'extraescolar".

C. - *La capacitat intelectual.*

Si la motivació ètica no és primàriament cognoscitiva pot haver-hi la disparitat observada entre edat i nivell motivacional. Malgrat això, es va dur a terme una anàlisi de la covariança per veure fins a quin punt hi podia intervenir la intel.ligència.

En general, les dades analitzades semblen suggerir que les diferències observades en intel.ligència exerceixen una influència que no altera substancialment les mitjanes de la motivació global.

9. - Implicacions educatives

En un context educatiu s'han de tenir en compte les consideracions seguents:

1r. - El nivell motivacional que ha de presidir els cursos d'acció segons criteris maduratius.

2n. - El nivell motivacional que presideix els cursos d'acció.

3r. - La discrepància entre els dos nivells esmentats i les causes que la produeixen.

La culminació del desenvolupament motivacional és el predomini del component *personal*, mentre que el *TME* ha detectat l'existència d'un predomini *idealista*. Les motivacions *personal* i *al.locèntrica* presenten nivells inferiors i continuen madurant les motivacions *normativa* i *arbitrària*. L'objectiu de l'educador consistirà a minorar la influència dels components que pertanyen a l'etapa inicial de l'escala evolutiva i potenciar progressivament els predominis motivacionals associats a etapes posteriors.

L'anàlisi de les causes que provoquen la discrepància entre el nivell detectat i el desitjable pot il.luminar la dinàmica a seguir en el procés educatiu. Som conscients que l'anàlisi estadística realitzada no ens permet establir relacions de causa-efecte. La nostra intenció és aportar arguments lògics i metodològics que ajudin l'educador a aclarir dues qüestions: *per què en els adolescents analitzats predomina la motivació idealista per sobre de la personal i per què hi ha un descens del nivell motivacional amb l'edat*.

És probable que la millor resposta a la primera qüestió sigui admetre que, grupalment, aquests alumnes travessen per aquesta fase evolutiva pròpia de la personalitat ètica del pre-adolescent. Hi ha tota una mena de característiques psicològiques que descriuen aquesta etapa del desenvolupament ètic que confirmen aquesta afirmació (Beltrán Llera 1977). L'educador ètic podria accelerar l'aparició del predomini motivacional *personal* si té en compte aquestes característiques.

La resposta a la segona qüestió plantejada comporta una major complexitat. L'índex de la motivació global pateix un descens perquè els subjectes, a mesura que augmenta l'edat i el curs escolar, tendeixen a mostrar un nivell més baix en la motivació *idealista* i més alt en l'*arbitrària*. Uns altres components, com el *normatiu*, dominat per l'element autoritari, semblen iniciar una tendència similar (vegeu Figura 1). En canvi, segons la seqüència de desenvolupament, el descens del component *idealista* hauria de donar pas al predomini de la motivació *personal*.

S'hi pot objectar que el descens detectat pel TME és aparent, ja que en augmentar l'edat, el subjecte és més capaç d'autoanalitzar-se i de descobrir les raons "reals" que expliquen les accions. Així, quan els subjectes explicitaven les raons dels propis cursos d'acció per mitjà del *Qüestionari de Situacions*, predominaven les respostes *arbitràries*. Es tractava de situacions "reals" que podien constituir un marc més adequat per descobrir les raons "reals".

Si aquesta objecció es pogués contrastar empíricament seria més adequat utilitzar el TME en cada curs, sense que els índexs respectius siguin comparables. En qualsevol cas l'interrogant segueix plantejat, ja que en el pla de les raons "reals" els nivells *arbitrari* i *normatiu* també han de ser superats.

És necessari tenir en compte la incidència de possibles condicionaments d'índole sociològica. L'anàlisi de les situacions relatades pels subjectes només revela una panoràmica molt general de la situació ètica dels pre-adolescents. La lectura de les situacions problemàtiques infelices i, especialment, les que inclouen referents com pares, professors i adults ens confirmen les conclusions d'autors com Sugarman (1973) i Kay (1968 i 1975). Segons aquests autors i tal com es desprèn de les entrevistes realitzades per López, Marqués i Martínez (1985) tendeixen a mantenir una estructura *normativa*. Adorno (1950) assenyalà que alguns alumnes encaixen còmodament en un *sistema autoritari*.

Un bon tema d'investigació seria comprovar si els alumnes que qüestionen el sistema establert, criticant l'estil de vida que s'inculca en la institució, desaprovant els reglaments escolars i la pràctica educativa, són els que tendeixen a presentar un nivell motivacional *personal*. Segons Spiel (1962), l'eticitat *personal* no és possible en la majoria dels col.legis pel clima *autoritari* en què són immergits. Es pot argumentar que el professorat no és capaç de satisfer les necessitats d'uns alumnes als quals es permeti la plena expressió de la incipient motivació *personal*. És evident que això exigeix als educadors una mesura ètica molt elevada. Si no s'aconsegueix, és probable que l'educador senti inseguretat i hagi de recórrer a elements *autoritaris*.

De la nostra exposició no es desprèn que els educadors hagin d'abandonar les tècniques *autoritàries*. Per aclarir aquest punt recorrem a autors com Bull (1969) i Beltran Llera (1977) i analitzem el que anomenen *educació directa i indirecta*.

L'educació indirecta tracta d'ajudar el subjecte a desplaçar els predominis motivacionals. Els subjectes passen per cada fase del desenvolupament i l'educador s'haurà d'adaptar al grau de predomini de cada component motivacional per facilitar el progrés a predominis posteriors en l'escala evolutiva. En conseqüència, haurà de recórrer a tècniques *autoritàries* només en la mesura que faciliten el desenvolupament motivacional dels subjectes. És inadmissible que s'inculquin aquestes tècniques perquè es considerin com a pròpies de la maduresa motivacional.

Aquest argument pot ampliar-se als altres components motivacionals. En la pre-adolescència, i segons el TME, el component *al.locèntric* té una influència força alta encara que no arribi a predominar. L'educador tindrà en compte que el comportament dels pre-adolescents és reforçat pel grup de pareils, i haurà de saber utilitzar aquest poderós instrument social que és el grup. Però no pot ignorar que l'objectiu educatiu continua essent la motivació *personal* i no l'*al.locèntrica*. Per això haurà de recórrer de forma especial a tècniques que facilitin la motivació *idealista* perquè és la predominant.

Paral.lelament tractarà de fomentar *autonomia, racionalitat, responsabilitat i altruisme* com a elements constituents de la motivació *personal*. Aquests elements apareixen de forma incipient en la infància i constitueixen les característiques indispensables de la personalitat ètica madura, és l'objecte de l'educació directa.

Per als propòsits de l'Educació Etica, i sempre movent-nos en el context del nostre estudi, ens interessa determinar el que pot fer l'educador per augmentar el nivell motivacional.

Creiem que el professor ha d'oferir l'experiència pràctica de situacions vitals perquè el nen capti la motivació que explica els cursos d'acció. A partir d'aquí el diàleg, a escala individual i grupal, anirà perfilant la motivació que presidirà el "projecte de vida" de cada alumne. El marc d'aquesta educació és la situació vital. Així, al col.legi, a la família i a la societat es viuen situacions i cursos d'acció, en què professors, pares i alumnes posen en joc una variada gamma de motivacions. Aquestes motivacions tenen més sentit i significat en relació a situacions reals i rellevants. El professor pot recórrer a tres grans modalitats de situacions:

A.- *Vitals*

En aquest sentit, la nostra investigació constitueix una font molt important de situacions vitals. Resultarà molt útil que l'educador recorri a la tèc-

nica de l'incident crític tal com ha estat utilitzada en el Qüestionari sobre Situacions.

B. - *Fictícies*

Les situacions vitals dels nens poden ampliar-se amb la imaginació. A més a més de la utilització dels mitjans àudio-visuals, es poden realitzar representacions escenificades per plantejar situacions de la llar, escolars o extraescolars. Quan els nens es familiaritzen amb aquestes tècniques poden idear situacions i cursos d'acció per si mateixos. A cada escenificació seguirà un diàleg per posar de relleu cursos d'acció i motivacions ètiques.

C. - *Dilatades*

Es poden prolongar les situacions fora del col.legi i dur-les després a la classe: excursions i visites.

Bibliografia

ADORNO, T.W. et al. (1950) *The Authoritarian Personality*. Harper and Row. New York.

AIZEN, I. I FISHBEIN, M. (1973). Attitudinal ad normative variables as predictors of specific behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27: 41-57.

AIZEN, I. i Fishbein, M. (1973). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84: 888-918.

ARANGUREN, J.L. (1979).*Ética*. Revista de Occidente. Madrid.

BARTOLOMÉ, M. (1981). *Educación del sentido moral*. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, documento poligrafiado, VI Jornadas Pedagógicas. Avila.

BELLER, B. (1949). Children's Attitudes Towards Honesty. *Journal of Social Psychology*.

BELTRAN LLERA, J. (1977). *Estructura y evolución del comportamiento moral*. Revista Española de Pedagogía, 137: 235-275.

BODE, J. and PAGE, R. (1980). The Ethical Reasoning Inventory. En L. Kuhmerker, M. Mentkowski and V.L. Erickson (Eds.) *Evaluating Moral Development and Evaluating Educational Programs That Have a Value Dimension*. Character Research Press. New York, 139-149.

BULL, N. (1969). *Moral Education*. Routledge and Kegan Paul. London. (Trad. Cast.: *La educación moral*. Verbo Divino, Estella. Navarra, 1976.

DANIELS, M.I. (1981). *Morality and the person: an examination of the moral development to self-actualization, mental disorder and personality*. Unpublished doctoral dissertation, University of Leeds.

DANIELS, M.I. (1984). The relationship between moral development and self-actualization. *Journal of Moral Education*, 13, 1: 25-30.

FEATHER, N.T. (1979). *Values, expectancy and action.* Australian Psychologist. 14, 3: 243-260.
FLANAGAN, J.C. (1954). The critical Incident Technique. *Psychological Bulletin,* 131, 4: 327.
GIAMANCHERI, E. y PERETTI, M. (1981). *La educación moral.* Herder, Barcelona.
HAMILTON, V. (1983). *The Cognitive Structures and Processes of Human Motivation and Personality.* Wiley. New York.
HARTSHORNE, H. and MAY, M.A. (1928). *Studies in the nature of character: Studies in deceit.* Vol 1. Macmillan. New York.
HAVIGHURST, R.J. and TABA, H. (1949). *Adolescent character and personality.* Wiley, New York.
HENSHELL, A.M. (1971). *The relationship between values and behavior: A developmental hypothesis.* Child Development. 42: 1997-2007.
HOOVER, K.H. (1977). Values Education. Developing Values. En Rubin, L. *Curriculum Handbook. The disciplines, Current Movement and instructional methodology.* Allyn and Bacon. Boston.
KAY, W. (1968). *Moral Development.* Allen and Unwin. London. (Trad. cast. *El desarrollo moral.* Ateneo. Buenos Aires, 1976).
KAY, W. (1972). The Self Concept as a Moral Control. *Journal of Moral Education,* 2, 1.
KAY, W. (1975). *Moral Education: A Sociological Study of the Influence of Society, Home and School.* Allend and Unwin. London. (Trad. cast. *La Educación Moral.* Ateneo. Buenos Aires, 1977).
KOHLBERG, L. (1971). *Stages of moral development as a bais for moral education.* En C. Beck y E. Sullivan (Eds.) Moral Education. University of Toronto Press. Toronto. Ontario. Canada.
LOPEZ, A.; MARQUÉS, J. i MARTINEZ, A. (1985). *El fracaso escolar.* Institució Alfons El Magnànim. València.
MACAULAY, E. y WATKINS, S. (1925, 26, 28). *An Investigation into the Development of the Moral Conceptions of Children.* The Forum of Education, IV.
MARTIN, R.M., SHAFTO, M. and VANDEINSE, W. (1977). The reliability, validity, and Design of the Defining Issues Test *Developmental Psychology,* 13, 5: 460-468.
MASLOW, A.H. (1970). *Motivation and Personality.* Harper and Row. New York.
MERVIELDE, I. (1977). Methodological problems of Research about attitude-behavior consistency. *Quality and Quantity,* 11: 259-281.
MORRIS, J.F. (1958): The Development of Adolescent Value-Judgements *British Journal of Educational Psychology,* XXVIII: 1-14.
O'CONNER, M., CUEVAS, J. and DOLLINGER, S. (1981). Understanding motivations behind prosocial acts: A developmental analysis. *Journal of Genetic Psychology,* 139, 2: 267-276.
PECK, R.F. and HAVIGHURST, R.J. (1960). *The Psychology of Character Development.* Wiley. New York.
PIAGET, J. (1932) *The moral judgement of the child.* Allend and Unwin. London. (Trad. cast. *El criterio moral en el niño.* Fontanella. Barcelona, 1971.)
REST, J. et al. (1974). Judging the important issues in moral dilemmasan objective measure of development. *Development Psychology,* 10: 409-501.
REST, J. (1976). New approaches in the assessment of moral judge-

ment. En T. Lickona (Ed). *Moral development and behavior* Holt, Rinehart and Winston. New York.
RINCON, D. (1987). *Análisis de los componentes motivacionales en el desarrollo de la personalidad ética*. Tesi doctoral. Dra: M. Bartolomé. Universitat de Barcelona.
RIOS, J.A. (1980). Bases psicopedagógicas de la educación ética. En Instituto Superior de Investigaciones Morales. *La educación ética*. PS. Madrid.
RUBIO, M. (1980). La educación ética en una sociedad secular. En Instituto Superior de Ciencias Morales. *La educación ética*. PS. Madrid.
SECCO, L. (1981). La formación moral en las asociaciones juveniles. En E. Giammancheri y M. Peretti. *La Educación Moral*. Herder. Barcelona, 473-498.
SPIEL, O. (1962). *Discipline whithout Punishment*. Faber. London.
SUGARMAN, B.N. (1973). *The School and Moral Development*. Croom Helm. London.
SWAINSON, B.M. (1949). *The Development of Moral Ideas in Children and Adolescents*. Tesis de doctorado inédita en Filosofía. Oxford.
UNGOED-THOMAS, J.R. (1978). *The Moral situation of Children*, Macmillan. London.
VIDAL, M. (1977). *Moral de actitudes. I: Moral fundamental*. PS. Madrid.
WILLIAMS, N. i WILLIAMS, S. (1965 y 1970). *The Moral Development of Children*. Macmillan. London. (Trad. cast. *Desarrollo moral en el niño*. Publicaciones Culturales. México, 1976.
ZIV, A. (1976). Measuring Aspects of Morality. *Journal of Moral Education*, 5, 2: 189-201.

Abstracts

Con el fin de detectar los determinantes fundamentales que regulan la conducta moral de los niños, este trabajo pretende aportar bases que constituyan un fundamento válido para desarrollar materiales situacionales y motivacionales para los alumnos. El Cuestionario de Situaciones fue elaborado para describir aspectos contextuales, el contenido temático o argumento, protagonistas, reacciones o cursos de acción y la motivación subyacente. Esta información sirvió para extraer situaciones y componentes motivacionales, lo que permitió crear el Cuestionario sobre Razones. Así, era posible preguntar por qué actuaba de una manera especifica el niño implicado en tales situaciones. Las razones aportadas por los alumnos quedaron reducidas a las siguientes: arbitrarias, autoritarias, alocéntricas, idealistas y personales. En consecuencia, las situaciones y las razones que explican los cursos de acción fueron utilizadas para elaborar el Test de Motivación Etica. Con 3.448 chicos y chicas, comprendidos entre los 10 y los 15 años de edad, se han analizado los cambios motivacionales referidos a las diferencias en sexo y edad. Se apuntan implicaciones para la educación moral.

Afin de déceler les déterminants fondamentaux qui règlent la conduite morale des enfants, cette étude prétend apporter les fondements du développement de matériaux situationnels et de motivation pour les élèves. Le Questionnaire de Situations a été élaboré pour décrire les aspects contextuels, le contenu thématique ou argument, les protatonistes, les réactions ou déroulements d'action et la motivation sous-jacente. L'information obtenue a servi à extraire des situations et des composantes de motivation, ce qui a permis de créer le Questionnaire sur les Raisons. Il a ainsi été possible de demander pourquoi l'enfant impliqué dans de telles situations agissait-il de telle façon. Les raisons apportées par les élèves se réduisent aux suivantes: arbitraires, autoritaires, allocentriques, idéalistes et personnelles. Par conséquent, les situations et les raisons qui expliquent les déroulements d'action ont été utilisées pour élaborer le Test de Motivation Ethique. L'analyse des changements motivationnels relatifs aux différences de sexe et d'âge a été portée sur 3448 garçons et filles, dont l'âge oscillait entre 10 et 15 ans. On envisage des implications dans l'éducation morale.

In order to discover the basic determinants governing the moral conduct of children, the aim of the present work is to provide a valid foundation for the development of situational and motivational pupil material. The Situational Questionnaire was elaborated to describe contextual aspects, thematic content or argument, protagonists, reactions or courses of action and underlying motivation. From this material, situations and motivational components emerged and it was possible to create the Reasons Questionnaire. This enables the researcher to ask why a child involved in such situations would be have in a specific way. The reasons provided by the pupils were reduced to the following: arbitrary, authoritarian, social, idealist and personal. As a result, it was then possible to formulate the Ethical Motivation Test with situations and reasons which explain the courses of action. Changes in motivation related to age ans sex differences were investigated with 3.448 boys and girls, aged between 10 and 15. The implications for Moral Education are discussed.

RECENSIONS
I
NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

BLOOM, Allan: *The clossing of the american mind.* Simon & Schuster, New York 1987, 392 pp.

L'autor és professor de ciències polítiques i filosofia a la Universitat de Chicago. Ha traduït a l'anglès l'obra de Plató i la de Rousseau.

El tancament del pensament americà. Llibre polèmic en l'intent d'explicar la crisi cultural de la civilització occidental i en la reflexió sobre com l'educació superior ha debilitat la democràcia americana. La cosa més sorprenent, però, és que un llibre que tracta d'educació, en definitiva, del món de la pedagogia universitària, es mantingui, al llarg de 41 setmanes, en la llista d'èxits literaris a les planes del "Book Review" del New York Times (1 de maig de 1988).

Constitueix, alhora, un manifest sever contra el judici de l'autor respecte de la decadència en la capacitat per reflexionar sobre qüestions importants, ja que l'èxit de llibreria és una prova oportuna de l'alt nivell de reflexió, a l'entorn de temes educatius, d'un bon nombre d'americans.

La tesi bàsica és una paradoxa: el relativisme cultural. La idea que els punts de vista d'una persona són tan bons com els d'una altra. La il.lusió de la tolerància, que hi hagi idees que puguin ser millors que altres. La tolerància de les idees dels altres implica que pensem en nosaltres mateixos amb gran passió. El que passa, però, és que som indiferents més que tolerants amb les idees dels altres.

Una altra ironia és la tensió entre comunalitat i individualitat, però s'ha inventat el terme "compromís" per eliminar el de "responsabilitat".

El llibre és, doncs, l'última manifestació d'una marxa, d'una tendència: la pèrdua o la temença de perdre l'esperit lliberal; la pèrdua, especialment a la Universitat, de la cultura en el sentit dels clàssics.

Una plaga en la vida dels nostres dies es configura en una "crisi de valors" entre els universitaris. La relativització dels valors es constitueix en un nou llenguatge. La resolució de conflictes troba un camí més planer, entre els líders socials i polítics, en la reducció de tensions entre valors que no pas en la tensió que s'estableix entre el bé i el mal.

El món de la cultura, i també el de la política, posseeix un arsenal de mots per no dir gairebé res: "autorealització", "alerta", "expansió de consciència" i una munió més de conceptes, potser perquè els anhels espirituals de l'home es manifesten insatisfets com mai.

Com a traductor de l'obra de Rousseau, Bloom planteja els grans eixos de l'educació de l'home demòcrata: l'alegria i la fruïció dels sentiments humans, el conreu dels propis talents, el descobriment de la pròpia naturalesa. És sobre aquests temes que ha de tractar l'educació.

Què busca un estudiant, a les aules de la Universitat? Sadollar-se del goig de la cultura o bé afegir-se a una innombrable massa que sol.licita al mínim preu cultural un títol que l'habiliti per a una professió?

L'aspecte més miop de tota la Universitat és que prepara els individus per a les professions -medicina, lleis, educació...- i oblida que això només és una petita esperança per a l'educació lliberal de les persones, ja que s'ha perdut el contacte amb l'herència cultural. Els ideals de rellevància i utilitat han produït en tots nosaltres una increïble i distorsionada visió de l'educació. En aquest punt, Bloom introdueix una aferrissada denúncia del postestructuralisme i desconstruccionisme de la literatura moderna i clama per un retorn a la lectura dels clàssics. Cal que els estudiants trobin el veritable significat de la lectura, la dificultat de cercar la veritat.

El llibre pot molestar-nos a nosaltres, els educadors, ja que usualment

ens rebel.lem contra aquells que des de fora repten les nostres habilitats i proposen solucions simplistes a problemes complicats. Però pot ser profitós donar una mirada als nostres ensenyaments i als llibres que utilitzem i que utilitzen els nostres alumnes.

Els científics socials són, en general, hostils als grans llibres, ja que els clàssics tendeixen a tractar coses humanes com les que tracten les Ciències Socials i els professors estan orgullosos de fabricar els seus propis llibres.

Els professionals restem lamentablement ignorants de qualsevol herència cultural. Aquest és un problema greu per a la Universitat: haver de comptar amb educadors mancats de cultura als quals serà impossible transmetre-la a la generació següent.

En la crítica als curricula universitaris l'autor ens indica com les Ciències Naturals obliden l'home en la natura. Excepte per als aspectes anatòmics, l'home resta ignorat en aquest estudi.

Les Ciències Socials, xerrotejant nèciament, escoren en les Ciències Naturals, però "no res respecte a l'existència de l'home". Només a l'Antropologia, segons l'autor, s'hi detecta algun signe de consideració envers la totalitat de l'home en la natura.

Les Humanitats semblen paralitzades, com relegades a una posició de guardianes d'artefactes antics de les primitives cultures intel.lectuals. Però la solució resta en les Humanitats: cal trobar el camí que forci els estudiants a lluitar amb la qüestió de l'home a la natura.

Cal recuperar el desig i el goig de saber, que posseeixen tan pocs. La idea de l'educació infinita, el goig de l'educació; com es pot viure en el món sense perdre la pròpia ànima.

No hi ha d'haver "bits", parcel.les desarrelades de saber, sinó educació lliberal que doni als estudiants el sentit que l'aprenentatge ha de ser alhora sinòptic i precís, de manera que proporcioni una mica de la perduda excitació intel.lectual de professors i estudiants.

El problema és la manca de cada unitat de la ciència i la pèrdua del plaer i la voluntat per discutir-ne les sortides. Cal unitat de la ciència i no aquesta "Suïssa" de l'aprenentatge. Homes cultivats que senten admiració per les altres branques del saber.

En definitiva, un llibre polèmic que ens indica la urgència per la defensa de la cultura i el coneixement de l'home en els estudis superiors. Una reflexió per a alumnes i professors a l'entorn dels continguts i els discursos buits que la Universitat ofereix en nom d'un utilitarisme que destrueix, potser sense adonar-se'n, els valors que ens permeten esdevenir autèntic-ament humans.

En paraules de Saul Bellow, el llibre ens ofereix una guia indispensable per a una discussió completa i articulada de la vida mental a l'ensenyament superior.

Maria Pla

BRONFRENBRENNER, Urie: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós. (Col. Cognición y desarrollo humano), 1987.

De tant en tant surten llibres que estan destinats a convertir-se en clàssics de determinades especialitats. Aquest és el cas del llibre d'Urie Bronfrenbrenner que ara comentem, en relació amb la psicologia del desenvolupament. Tenim prou motius per donar una opinió tan categòrica, i només esperem haver pogut transmetre aquesta sensació en acabar la lectura d'aquestes ratlles. Es podria pensar -erròniament, al nostre entendre- que la virtut principal de *La ecología del desarrollo humano* es troba en

la novetat que representa. Certament, és una virtut que té, però no és l'única.

Dins aquest sector del desenvolupament, els aspectes metodològics s'han de tenir molt en compte, i les propostes teòriques s'haurien de poder contrastar amb els comportaments reals, quotidians i significatius per al propi subjecte en desenvolupament. L'obra es planteja aquests problemes i proposa vies que poden ajudar a solucionar-los. És, en certa manera, una proposta integradora de coneixements psicològics clàssics i recents, però inscrits i reelaborats convenientment. Manté una actualitat prou significativa -només fa vuit anys que es va publicar l'original, de la qual cosa ens hem de felicitar.

Abans d'entrar a parlar de l'obra, pensem que hem de començar fent un aclariment, perquè el terme ecològic ja es fa servir en psicologia des dels anys cinquanta, si bé des d'una perspectiva metodològica exclusivament. Els psicòlegs ecologistes han defensat enfront dels experimentalistes l'observació en una situació natural per a l'estudi del comportament. Aquest mètode és simplement imprescindible per estudiar conductes significatives des del punt de vista psicològic, com ara l'activitat lliure, el joc infantil o la interacció espontània, per posar-ne algun exemple. Ara bé, les investigacions naturalistes se solen limitar a observar un o dos subjectes cada vegada en un entorn immediat o conegut. Aquest plantejament és insuficient per a la perspectiva ecològica que ens presenta Bronfrenbrenner, que és una autora, per altra banda, especialment crítica amb la perspectiva experimentalista; la defineix, amb molta gràcia, dient que és "la ciencia de la extraña conducta de los niños, en situaciones extrañas, con adultos extraños durante el menor tiempo posible". No obstant això, no és partidària de plantejar la qüestió mètode d'observació natural versus mètode experimental com a excloent. En l'obra afirma que "el método experimental és un instrumento heurístico poderoso y esencial para la investigación rigurosa dentro de un contexto".

L'orientació ecològica vol arribar a comprendre el desenvolupament humà a partir de l'examen de sistemes de relació, que abasten dues persones o més, amb una relació que es manté en entorns diversos, on les relacions establertes es troben influïdes per aspectes de l'ambient que sobrepassen la situació immediata en què es trobem els subjectes o, dit d'una altra manera, els diversos ambients es relacionen i incideixen l'un en l'altre.

Les tècniques i la metodologia a utilitzar depenen del context de desenvolupament, de les activitats realitzades, dels objectius d'una investigació concreta de les moltes que es poden plantejar des d'aquesta perspectiva.

En l'obra hi trobem definits els paràmetres bàsics d'aquest model pel que fa als aspectes teòrics i metodològics. Parteix de la definició -que en molts casos és una redefinició des de la nova perspectiva- dels conceptes bàsics en els quals es basa el model ecològic. Defineix els trets propis de l'"orientació ecològica" -n'acabem de parlar-; els tipus generals d'entorns o sistemes contextuals en què es produeix el desenvolupament (microsistema o entorn immediat -guarderia, casa, feina-; mesosistema o sistema on la persona participa només a vegades i per això mantenen una relació -escola i casa-; exosistema o sistema on la persona en desenvolupament no participa directament, però incideix en les condicions dels sistemes més immediats -categoria professional dels pares-; i, en darrer lloc, macrosistema o entorn social, cultural, religiós, que caracteritza el grup o subgrup on s'insereix l'individu); desenvolupament en el sentit de generalització de coneixements d'un entorn a un altre; transicions ecològi-

ques o pas d'uns entorns a uns altres, i tipus d'activitat que s'hi produeix com a elements fonamentals del desenvolupament. L'activitat amb una continuïtat, pel fet d'estar marcada per un objectiu general, més o menys llunyà, la qual s'anomena "molar", i formes de relacions interpersonals i els rols que s'assumeixen, són els elements de l'entorn que provoquen el desenvolupament. Una vegada establerts els conceptes bàsics, es van formulant proposicions -els axiomes bàsics del model- sobre la importància que s'ha donat a certs elements de l'entorn, als propis entorns, i sobre les formes de procedir per analitzar-los segons els trets particulars. En un tercer nivell, es presenten hipòtesis de treball sorgides dels propis conceptes, i proposicions presentades per via lògica i deductiva. Aquestes hipòtesis incideixen especialment en el "potencial evolutiu" d'un entorn i de les activitats i interaccions que s'hi produeixen.

La preocupació de Bronfrenbrenner per formular les idees fonamentals com a definicions, proposicions i hipòtesis sorprèn d'entrada, perquè representen la síntesi de la discussió o argumentació precedents. L'estratègia, sens dubte, és molt adequada per tal de clarificar els elements centrals de la proposta al llarg de la lectura. La revisió d'investigacions clàssiques que fan possible d'il.lustrar l'opció ecològica, des del moment que discuteixen els aspectes que hi coincidirien o que se n'apartarien, són també aspectes que s'han de destacar.

L'orientació que presenta l'autora demana que es posi en pràctica urgentment. I això és el que hem d'esperar, ja que, com diu Michael Cole a la introducció, "una idea es poderosa en función de lo que se puede hacer con ella". De tota manera, la tasca que se'ns presenta és d'una gran envergadura.

Per tal d'il.lustrar aquesta darrera manifestació s'ha de fer referència al plantejament més essencial de la perspectiva que presentem. Efectivament, sempre es parla de la confrontació o intercanvi entre la persona i l'ambient per tal que sorgeixi i es desenvolupi la conducta. Tot i això, segons Bronfrenbrenner, el que es podria esperar de la psicologia -que donés la mateixa importància a la persona, l'ambient i la interacció- "se traduce en la práctica en una marcada asimetría, una hipertrofia de la teoría y la investigación relacionada con las propiedades de la persona y sólo una concepción y caracterización rudimentaria del ambiente en el que se encuentra".

Els coneixements sobre l'ambient de desenvolupament són escassos i inadequats, per la qual cosa sembla imprescindible i prioritari que s'investiguin els entorns on es desenvolupen les persones, per tal d'intentar caracteritzar-les. Fixeu-vos en les implicacions d'aquesta afirmació amb vista a plantejar investigacions que possibilitin la comprensió de temes tan tractats com la interacció, que és vital per a la psicologia del desenvolupament.

Hem de dir, per acabar, que tot i que la proposta és complexa, el llibre és perfectament assequible per a l'estudiant universitari de cursos mitjans, segons el que hem pogut constatar en un Seminari amb estudiants de tercer curs de Psicologia. Cal fer referència també a un fet que crida l'atenció només que donem una ullada a l'índex de *La ecología del desarrollo humano*. És l'allunyament conscient i assumit per l'autora de les formes comunes de presentar dades sobre el desenvolupament que, com és sabut, o bé opten per presentar els processos o sectors que van canviant al llarg de la vida de la persona o bé segueixen convencionalment uns nivells d'edat suposadament caracteritzables i il.lustradors del desenvolupament.

G. Martínez

BEST COPY AVAILABLE

HERBART, Johann Friederich: *Esbós per a un curs de Pedagogia.* Vic, Eumo Editoria./Diputació de Barcelona, 1987.

Parlar i comentar qualsevol de les obres publicades en la col.lecció Textos Pedagògics de l'editorial EUMO obliga, sortosament, a referir-se al tòpic de la conveniència i oportunitat d'haver editat l'obra que se'ns ofereix. La publicació d'autors clàssics del pensament pedagògic ha estat durant molt de temps una tasca tan absolutament oblidada, i més encara en llengua catalana, que avui és inevitable repetir per a cada nova obra com és de necessària per als professionals de l'educació. Quedi, doncs, constància una vegada més de l'excel.lent tasca que, amb l'ajut de la Diputació de Barcelona, fa l'editorial Eumo amb aquesta col.lecció.

Un altre encert de la col.lecció *Textos Pedagògics* rau en la cronologia, la bibliografia i, especialment, en el pròleg que encapçala cada obra. El sentit didàctic i informatiu que tenen per a qualsevol lector és evident. A més a més, en el cas dels pròlegs permet notables estudis sobre les obres i els autors publicats. De manera que, fins i tot si ja es posseeix l'obra en una altra edició, hom se sent inclinat a tornar-la a comprar encara que "només" sigui pel pròleg.

Aquesta darrera opinió és perfectament escaient al volum que comentem aquí. El pròleg d'Antoni J. Colom, Els significants de J.F. Herbart, és una lectura entenedora i a la vegada innovadora de l'obra de Herbart. És sense cap dubte un dels atractius del volum. A més s'inscriu en el que és una tradició de prologuistes de Herbart: primer Ortega, amb qui Colom manté certes discrepàncies quant al valor de la formalització matemàtica que pretén l'autor de l'*Esbós*...; i després García Carrasco, amb qui Colom coincideix amb força tesis i en complementa d'altres. Llegir l'estudi introductori que se'ns fa a mans en aquest llibre resulta, com hem dit, molt satisfactori.

Malgrat el que acabem de dir, el volum no es justifica només per la introducció, sinó que evidentment el nucli rau en el text del mateix Herbart. Bo i que som del parer que qualsevol autor clàssic de la pedagogia hauria de tenir la seva obra publicada i estar a l'abast dels educadors i investigadors actuals, això ara com ara no és possible i inevitablement s'ha de procedir a una tria per raó de criteris com, per exemple, el de la major utilitat de l'obra a publicar. En el cas de l'*Esbós per a un curs de pedagogia* de Herbart pensem que la tria és encertada, i ho creiem perquè aquesta no és una obra secundària dins el panorama pedagògic. Tot el contrari, és una d'aquelles obres que permeten, en primer lloc, i atesa la seva significació, entendre el panorama pedagògic del moment en què fou concebuda per l'autor: ens ajudarà a comprendre la funció que es reservava a l'educació, ens fa paleses les preocupacions epistemològiques que tenia la pedagogia i ens dóna idea de molts altres temes que l'autor entengué que eren claus. Però, en segon lloc, és una obra que ens ajuda també a entendre i a construir el nostre present de l'educació i la pedagogia. És una obra que ens permet explicar-nos alguns temes ben actuals gràcies a l'estudi de la seva gènesi i evolució: per exemple, la significació de la proposta epistemològica de recolzar-se en la psicologia i l'ètica per aconseguir un saber fer més eficaç encara plana avui en tota discussió sobre l'estatus de la pedagogia. Però, finalment, és també una obra que en ser treballada avui actua com a analitzador de les nostres preocupacions actuals, i permet que les diferents "lectures" que pot propiciar esdevinguin també una interpretació del present i una creació a propòsit dels problemes

pedagògics actuals. És així com s'explica la preponderància que els prologuistes d'avui donen a la lectura tecnològica del pensament de Herbart, quan en altres moments s'havia preferit l'aspecte ètic de la seva proposta, i encara és probable que se'l pogués relacionar amb postures epistemològiques predisposades a incloure els judicis de valor en el seu treball sense convertir-se per aquest motiu en pura arbitrarietat especulativa. En definitiva, el que volem dir és que com tota gran obra permet projectar les pròpies preocupacions en el seu contingut, i alhora extreure'n valuoses indicacions.

A tall d'exemple voldria assenyalar tan sols alguns d'aquests temes que ens permeten entendre el passat i pensar millor el present. No vull insistir més en la temàtica epistemològica, bo i que és un bon exemple de la vigència de l'obra de Herbart. El destacat paper que concedeix a la instrucció educativa pot ser en l'actualitat una bona manera de tornar a pensar la discutible distinció entre ensenyar i formar. Així mateix el lloc central que confereix a l'educació moral ens pot ajudar a avaluar el lloc que avui li concedim nosaltres dins l'ensenyament reglat. Les reflexions sobre l'interès són també un dels aspectes que han marcat un solc profund en la pedagogia i que avui no podem donar per sabudes. Probablement la lectura de l'*Esbós*... ens permet també pensar en la figura del mateix Herbart: filòsof, però amb preocupacions notables per la psicologia, òbviament prou interessat per la pedagogia, fundador d'un seminari pedagògic, creador d'una escola experimental de pràctiques, autor del que ara en diem un llibre de text, etc. Amenys val la pena pensar-hi per intentar aclarir què hem guanyat respecte a aquest tipus de pensador, què hem perdut i com cal formar els futurs pedagogs. Com hem dit anteriorment aquest no és un inventari de tots els temes rellevants de l'obra: és únicament la mostra d'alguns exemples que considero significatius.

Quant al contingut del llibre, entès com allò que reflecteix directament l'índex, ens trobem, com diu A.J. Colom, amb l'estructura germinal de les futures Ciències de l'Educació: "De la primera part -*De la fonamentació de la pedagogia*- se'n preocuparia avui l'anomenada Teoria de l'Educació; la segona -*Esbós de la Pedagogia General*- alimentaria, de bell nou, la Teoria de l'Educació (capítols sobre el govern dels infants i la disciplina), la Didàctica General (capítol referent a la instrucció) i la Pedagogia Diferencial per mitjà del capítol que es refereix a l'educació per edats. En canvi, la tercera i darrera part de l'obra -*Branques particulars de la Pedagogia*- aportaria avui continguts a les didàctiques especials, a la Pedagogia Terapèutica, a l'Organització Escolar i també a la Pedagogia Familiar". Finalment és aquest caràcter sistemàtic de l'obra el darrer mèrit que m'agradaria destacar: primer, pel que té de confiança de l'autor en el fet que l'exposició constructiva dels sabers aporta quelcom a la intel.ligibilitat dels fets educatius; segon, perquè ens dóna un panorama complet de les idees pedagògiques de Herbart.

Josep Mª Puig

ANTÚNEZ, S.: *El Projecte educatiu de centre*. Barcelona, GRAÓ. (Col.lecció Biblioteca del Mestre. Sèrie Alternatives),1987, 45 pp.

Els models de gestió basats en actuacions intuïtives generen provisionalitat, incertesa i esforços vans. Cal establir estratègies d'acció més coordinades i basades en la divisió racional de tasques per aconseguir una polivalència necessària de les persones i l'actuació de tots els estaments que intervenen en el procés educatiu. Amb aquesta finalitat, el centre docent haurà d'elaborar el seu propi projecte educatiu.

Amb aquesta obra es pretén en primer lloc aconseguir convencions terminològiques aclaridores i unitàries que simplifiquin el lèxic confús i, en segon lloc, avançar en aquesta direcció proporcionant unes notes explicatives sobre el Projecte Educatiu de Centre. Amb aquesta finalitat es presenta l'estudi del problema en la perspectiva de la reflexió teòrica i l'estudi documental, a partir d'una experiència significativa de caràcter pràctic a nombroses escoles catalanes.

BALL, J.: *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London, Methuen, 1987, 307 pp.

La teoria de l'organització escolar que trobem en aquest llibre es basa en l'anàlisi de diversos estudis de casos. No és un conjunt de conceptes tancats i complets, ni una refutació sistemàtica de les teories existents. Les crítiques que fa són més aviat asseveracions que no pas demostracions. Presenta les anàlisis com a directrius per a una alternativa. Conté reflexions en dos nivells d'aprofundiment.

Els materials corresponen fonamentalment a onze estudis de casos d'escoles d'Anglaterra i Gal.les, però també s'hi troben dades d'altres centres americans i australians.

Analitza temes tan importants com el liderat, la direcció (posició i control) la política de la carrera docent, la discriminació a causa del sexe, els recursos, l'escola dins el context polític, etc.

BENEDITO, V.: *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona. PPU. Colección Didáctica y Organización escolar, 1987, 302 pp.

La finalitat d'aquesta obra és l'exposició d'alguns dels temes bàsics de la Didàctica a partir d'una visió pluridimensional amb recolzament en altres autors. La síntesi resultant pot ser un bon material de consulta i reflexió per a alumnes i professors de Didàctica, amb prou documentació i pistes per anar a altres fonts d'informació de caràcter monogràfic i d'una major profunditat citades en aquest treball.

L'obra s'estructura en quatre parts. La primera part se centra en l'"Aproximació al concepte de la Didàctica", la segona fa referència al "Mètode científic i Didàctica", "Mètodes i tècniques d'ensenyament" constitueixen el contingut de la tercera. part i "Elements essencials de la programació didàctica" el de la quarta.

La característica principal d'aquestes quatre parts és partir del comentari a l'aportació de diferents autors a continuació es presenta el punt de vista de l'autor, i s'intenta que la presentació sigui al més sistemàtica i clara possible.

BENEDITO, V., BORDAS, I., DE LA TORRE, S., MASCORT, E., MILLÁN, M.D.: *Innovación en el aprendizaje universitario.* Barcelona, PPU Colección Didáctica y Organización escolar, 1988, 114 pàgs.

La renovació pedagògica per a la millora de la qualitat de l'ensenyament és un dels temes d'actualitat permanent al voltant del qual gira la preocupació de docents i investigadors del sistema educatiu. És evident que ens hem de preocupar per la major qualitat i profunditat de l'ensenyament i, en conseqüència, dels aprenentatges a desenvolupar en els nostres alumnes.

Diferents treballs realitzats han constatat un elevat percentatge d'alumnes que no han acabat els estudis universitaris. Les causes més rellevants n'han estat el fracàs acadèmic i la manca de motivació pels ensenyaments rebuts.

Els autors de l'obra, conscients d'aquesta realitat i partint dels treballs realitzats per ells mateixos o per altres autors, exposen una alternativa d'innovació metodològica universitària, i també la seva projecció en les aules i els resultats que s'hi han obtingut.

Pensem que aquest llibre és positiu, no sols per la presentació d'un model i d'un treball realitzat, sinó perquè pot donar al lector inquiet per les innovacions pedagògico-didàctiques noves bases d'estudi i discussió.

BENEDITO, V.: *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular,* Barcelona, Barcanova, 1987, 226 pp.

Aquesta obra, àmplia i moderna introducció a la didàctica, es divideix en dues parts fonamentals i complementàries. A la primera es planteja el concepte i les característiques de la Didàctica entre les Ciències de l'Educació. A partir de l'estudi epistemològic es perfila una nova concepció de la Didàctica com a ciència, tecnologia o art. Una anàlisi de l'objecte i la finalitat de la Didàctica dóna unitat i coherència a aquesta fonamentació teòrica.

A la segona part es desenvolupa un disseny curricular de la didàctica amb projecció universitària. El centre del model proposat fa referència al lligam amb les pràctiques i la investigació tan necessàries en l'ensenyament universitari en general i de la Didàctica en particular.

Aquesta obra va adreçada als interessats pels temes didàctics i curriculars, i especialment als professors i estudiants de Pedagogia, tant de les facultats com de les escoles universitàries de formació del professorat.

BISQUERRA, R.: *Introducción a la Estadística aplicada a la Investigación Educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X.* Barcelona, PPU., 1987.

A principis dels anys vuitanta ens va arribar la revolució informàtica, davant la qual no podem romandre indiferents. Els programes acadèmics d'Estadística Aplicada fins ara han suposat que el procés de càlcul es faria com a màxim amb una calculadora de butxaca. Avui dia el procés mecànic de càlcul ha deixat de tenir importància: els ordinadors resolen el problema amb els paquets de programes estadístics.

Amb aquesta obra es pretén donar una visió del procés d'anàlisi de dades, tal como es realitza actualment: per procediments informàtics. Inclou el procés paral.lel manual i per ordinador de les tècniques més habituals: estadística descriptiva, t de

Student, ji-quadrat, ANOVA, correlació, proves no paramètriques, alfa de Cronbach, coeficient de Kuder-Richardson i altres càlculs de la fiabilitat, anàlisi d'ítems, anàlisi d'enquestes de resposta múltiple, etc. Tot això utilitzant dos dels paquets més prestigiosos i complets, com són el SPSS-X i el BMDP.

BUISÁN, C. i MARÍN, M.A.: *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico.* Barcelona, Oikos-Tau, 1987.

Aquesta obra té com a finalitat principal oferir al lector un Model de Diagnòstic en el qual apareixen detallades i seqüencialitzades totes les fases del procés, teòricament i mitjançant la presentació d'un cas pràctic resolt.

Es parteix d'un concepte de diagnòstic pedagògic i de les funcions que acompleix; s'ofereix una relació de tots els factors implicats en el desenvolupament i l'aprenentatge de l'individu; s'analitzen els problemes que es presenten més sovint en els diferents cicles educatius i s'ofereixen des de la pràctica indicacions sobre com s'han d'abordar aquests problemes, amb la inclusió d'instruments nous de recollida de dades i avaluació.

Aquest treball pretén contribuir a l'actualització permanent del professional i és també de gran utilitat per a qui es vulgui iniciar en aquest tipus de tasques.

CARBONELL, J., TORRENTS, R., TORT, T., TRILLA, J.: *Els grans autors i l'escola.* Vic, Eumo Ed., 1987, 420 pp.

La literatura, entre d'altres coses, descriu, recrea, imagina la realitat humana i social. I un espai de la nostra realitat és el lloc que anomenem escola. Aquest llibre ofereix una mostra de com la literatura s'ha referit a aquesta parcel.la de la realitat que anomenem escola. Aplega textos, ordenats per capítols, sobre l'alumne, el mestre, les trapelleries, l'examen, el càstig, etc., d'escriptors com Brecht, Canetti, Dickens, Dostoievski, Flaubert, Gaziel, Bertrana, Graves, Gombrowicz, Guimerà, Hesse, Janer Manila, Joyce, Mann, Maragall, Musil, Oliver, Oller, Passolini, Pla, Puig i Ferrater, Rusiñol, Sagarra, Salinger, Sharpe, Shaw, Twain, Vittorini... Es tracta d'autors catalans o bé d'autors estrangers que han estat traduïts al català. Com s'anuncia a la presentació, properament ha d'aparèixer un altre llibre de les mateixes característiques amb textos d'escriptors castellans i d'altres autors estrangers.

DOLCINI, Carlo: *Universita e studenti a Bologna nei secoli XII e XIV.* Torino, UTET, 1988, (Presentació de G. Amaldi).

Encara que sembli inversemblant el llibre que presentem no és més que una obra de regal, repartida per la casa UTET i la seva organització comercial entre els clients i amics durant les darreres festes de Nadal. En qualsevol cas aquesta circumstància no està renyida -tot el contrari- amb les exigències científiques del treball històric. A part de reproduir, entre altres documents, els estatuts dels estudiants de Dret d'aquesta Universitat, situats cronològicament entre 1317 i 1347, cal destacar l'estudi introductori de Carlo Dolcini, que té l'avantatge de precisar de manera breu i concisa l'origen i evolució del concepte *universitas.* Per altra banda l'obra té l'encert de plantejar la qüestió des d'una perspectiva jurídica, sense oblidar la pedagògica, quan comenta, per exemple, el sistema d'ensenyament del *Decretum* de Gra-

ziano, que data de mitjans del segle XIII. De la mateixa manera és significativa l'extensa nota bibliogràfica inserida entre les pàgines 39 i 42, per mitjà de la qual tenim coneixement de les orientacions que sobre la història de les Universitats -capítol important dins el marc general de la història de l'educació- han aparegut en els últims temps, molt especialment des que es creà una comissió internacional per a la història de les Universitats en el si de l'XI Congrés Internacional de Ciències Històriques reunit a Estocolm el 1965, on tingué un paper fonamental Jacques Le Goff, si bé l'èxit més destacable de tot aquest procés ha estat l'aparició de la revista anyal *History of Universities*, fundada el 1981 per Ch. Scmitt i dirigida per L.W.B. Brockliss. Tot això, i molt més, podem trobar en un simple llibre de regal.

ESPIN, J.V.: *Lectura, lenguaje y educación compensatoria.* Oikos-Tau, Barcelona.

En aquesta obra es presenta un estudi diferencial realitzat sobre la comprensió lectora d'infants que acaben el primer cicle de l'Ensenyament General Bàsic (7-8 anys) en funció de la classe social. Les conclusions d'aquesta investigació suggereixen pautes d'acció per a l'elaboració de programes d'educació compensatòria i obren pas a altres estudis i experiències.

El llibre és de gran interès i utilitat per a tots els professionals de l'educació que vulguin treballar els àmbits estudiats. S'hi desenvolupa una acurada fonamentació teòrica en la qual s'estudien les característiques dels infants de suburbi i del seu ambient, els enfocaments donats a l'educació en suburbis -culturalista i compensatori-, les investigacions realitzades sobre llenguatge suburbial, les teories i els models explicatius de la comprensió lectora i els factors que s'hi relacionen..., amb la finalitat de proporcionar un marc adequat en el qual situar el lector. És especialment útil l'Annex on es recullen les proves utilitzades i la referència bibliogràfica de les que poden trobar-se en altres fonts.

ESTEVE, J.M.: *El malestar docente.* Barcelona, Ed. Laia, Col. Cuadernos de Pedagogía, 1987, 158 pp.

Aquest llibre tracta amb rigor, sentit crític i amenitat un tema que, per desgràcia, sembla de permanent actualitat. S'hi estudien les causes i les conseqüències del malestar docent i s'hi ofereix un punt de partida per a la necessària reflexió dels professors, i de la societat en conjunt, sobre el paper dels ensenyants i sobre les noves estratègies que cal adoptar per respondre als canvis de l'escenari educatiu produïts per l'acceleració del canvi social. L'autor reflexiona i aporta nombroses dades en les quals es subratlla la pressió que recau sobre la professió docent, els conflictes del mestre amb els pares, amb els alumnes i amb ell mateix. També ofereix propostes alternatives per afrontar positivament l'anomenat malestar docent.

GROS, B.: *Aprender mediante el ordenador. Posibilidades pedagógicas de la informática en la escuela.* Barcelona, PPU, Biblioteca Universitaria de Pedagogía, 1987, (Pròleg: Horacio Reggini).

La introducció de les noves tecnologies de la informació a l'àmbit educatiu és, des dels darrers anys, una temàtica que ocupa una bona part dels debats sobre educació. Les problemàtiques originades són diverses: aspectes de tipus didàctic, repercus-

sions socials, influencies en el desenvolupament intel.lectual, afectiu, etc.

El llibre *Aprender mediante el ordenador* centra aquesta temàtica en l'anàlisi de la introducció de l'ordinador com a mitjà per afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge en l'àmbit escolar. L'obra té com a nucli d'estudi dos sistemes d'utilització de l'ordinador a l'escola: l'ensenyament assistit per ordinador (EAO) i l'ús del llenguatge Logo. Mitjançant l'estudi d'ambdues formes d'aplicació, el llibre ofereix una visió àmplia de les formes d'ús actual d'aquests sistemes, dels problemes que plantegen i de les recerques més importants a l'entorn d'aquesta temàtica.

IMBERNÓN, F.: *La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors.* Barcelona, Barcanova, 1987, 189 pp. (Pròleg de Vicenç Benedito i Antoli)

Quan un sistema educatiu ha cobert les seves necessitats més peremptòries es preocupa de millorar la formació i l'actualització del seu professorat, en el marc d'un nou projecte educatiu. Dins d'aquest projecte serà fonamental dissenyar una formació del professorat que permeti als professionals de l'ensenyament una formació cultural, científica i pedagògica constant. Però aquesta formació permanent no esdevindrà una eina de canvi qualitatiu si no posem especial atenció en la preparació dels formadors de mestres. Aquest llibre fa un repàs de la formació permanent del professorat i, després d'una investigació descriptiva, formula una proposta de formació de formadors.

Aquesta obra fou guardonada amb el V Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica (1987).

JORDAN, J.A. i SANTOLÀRIA, F.F. (editores): *La educación moral, hoy.* Barcelona, PPU, Biblioteca Universitaria de Pedagogía, 1987.

Probablement no és equivocat afirmar que l'obra que han preparat els compiladors és una de les millors obres d'educació moral de què disposem en l'actualitat en llengua castellana. A la qualitat dels articles seleccionats s'afegeix també l'oportunitat del moment en què ha estat publicada, ja que cada vegada és més palès l'interès que desperten temes com l'educació moral o l'educació cívica, fins ara força menystinguts. El contingut del llibre incideix en una ampla gamma de temes, entre els quals voldria destacar els següents: la fonamentació de l'educació moral, la discussió d'aspectes referents als currículums escolars d'educació moral, o la reflexió sobre les exigències de l'educació moral en les societats pluralistes. Aquests continguts no són tractats des dels mateixos pressupòsits de pensament, però potser precisament per això l'obra adquireix l'atractiu propi d'un diàleg entre posicions no coincidents.

MARÍN, M.A.: *Crecimiento personal y desarrollo de valores.* Valencia, Promolibro, 1987.

En aquesta obra s'analitzen els problemes que la manca de sentit provocada pel tipus de societat despersonalitzada en què vivim genera en la personalitat de l'individu.

S'hi estudien les diferents teories humanístico-existencials pel que fa a les seves aportacions a la maduració de la personalitat, i el concepte d'educació en valors des d'aquesta mateixa perspectiva. Un resum de la

investigació duta a terme amb una mostra d'universitaris per al desenvolupament del procés de valoració i la maduració personal completa el treball. S'hi presenten els materials que s'han utilitzat en la investigació i els resultats obtinguts.

MARÍN, M.A..: *El potencial de aprendizaje: aplicaciones al diagnóstico y la orientación.* Barcelona, PPU, 1987.

En aquesta obra es parteix d'una anàlisi crítica de diverses teories del funcionament cognitiu i de les seves implicacions en el diagnòstic. S'hi presenta amb més amplitud l'Avaluació del Potencial d'Aprenentatge i els canvis que implica en la manera de realitzar l'exploració i d'analitzar les dades durant el procés diagnòstic. La descripció de les principals tècniques emprades per Feuerstein -creador del model- dóna una visió més àmplia de les seves possibilitats d'utilització. Una valoració crítica d'aquest tipus de diagnòstic i de les seves possibilitats d'utilització completen el treball. L'obra pot ser d'interès per a tots els professionals de l'educació que es dediquen a la intervenció en el camp del diagnòstic de les dificultats de l'aprenentatge.

MARÍN, M.A. i BUISÁN, C.: *Tendencias actuales del diagnóstico pedagógico.* Barcelona, Laertes. 1987.

El llibre és un intent de recollir els models de diagnòstic que hi ha actualment. No pretén únicament oferir una síntesi teòrica, sinó que vol proporcionar també alguns exemples pràctics de com aquests models poden aplicar-se segons els objectius, les funcions o la finalitat del diagnòstic.

A tall d'il.lustració, s'hi presenten dos casos típics d'orientació en el marc escolar i les diferents alternatives que poden escollir-se a partir dels models explicats. Aquests models constitueixen uns suggeriments per al professional a partir dels quals podrà introduir-hi les seves pròpies variacions.

MARQUÈS, P. i SANCHO, J.M.: *Cómo introducir y utilizar el ordenador en la clase.* Barcelona, CEAC, 1987, 144 pp.

El contingut d'aquesta obra s'inscriu en la necessitat que té l'escola d'afrontar l'impacte de les noves tecnologies de la informació, posant-les a l'abast dels seus alumnes i dels seus projectes educatius. Tot a l'escola pot quedar afectat per l'ús de l'ordinador. S'ha comprovat que la memorització de dades i la resolució de problemes de rutina ocupen gran part del temps escolar. L'ordinador pot realitzar aquestes funcions d'una forma més ràpida, més eficaç, més econòmica i, fins i tot, més motivant. Això permetrà al professor dedicar-se a activitats més formatives tant per als seus alumnes com per a ell mateix. Aquest treball intenta cobrir tres facetes. La primera de caràcter pràctic, amb la finalitat que el lector després de la lectura d'algun dels apartats arribi a posar en marxa qualsevol ordinador i es converteixi en usuari de qualsevol programa dissenyat de manera coherent. La segona de caràcter informatiu, en què es pretén que el lector es familiaritzi amb el vocabulari informàtic i comenci a entreveure els insospitats camps que s'obren. I la tercera de caràcter crític/innovador, perquè l'ús de l'ordinador sigui quelcom més que utilitzar una nova tecnologia, la utilitza-

ció d'aquesta eina ha de suposar una nova i millor aproximació als problemes que avui té plantejats l'Escola.

MASCORT, E.: *Tecnología Educativa. Teoría y Técnicas Básicas.* Barcelona, PPU, 1987, 151 pp.

En aquest llibre es fa referència a la fonamentació teòrica de la Tecnologia. La moderna visió de la tecnologia educativa es fonamenta en la cibernètica, la teoria de models, la teoria de la imatge i la teoria de la comunicació; de tot això, en parla la primera part d'aquest treball.

En la segona part es baixa a una major concreció i per aquest motiu s'apropa a la pràctica descrivint les principals tècniques d'aprenentatges en el món dels mitjans de comunicació.

MASCORT, E.: *Tecnología de la organización educativa. (Dirección y gestión de centros).* Barcelona, Oikos-Tau, 1987, 138 pp.

Aquest llibre pretén oferir una tècnica operativa al professional que ha d'enfrontar-se amb la realitat d'una institució, centre o sistema educatiu, sigui com a directiu, organitzador o supervisor.

El propòsit central de l'obra és presentar una tecnologia de l'organització escolar com una ciència de l'educació que és una ciència aplicada a uns condicionaments, motivacions, relacions, operacions i elements.

PUIG, J.; TRILLA, J.: *La pedagogía del ocio.* Barcelona, Ed. Laertes, 1987, 226 pp.

Es tracta de l'edició castellana de l'obra, originalment publicada en català, guanyadora de la setena convocatòria del Premi Pallach. El llibre consta de set capítols i un epíleg. En el primer es fa un resum de la història i la sociologia del temps lliure i es presenta el concepte d'oci. El segon capítol tracta de la gènesi de la pedagogia de l'oci, és a dir, es sistematitzen els condicionaments socials que han originat les intervencions educatives en el lleure i se'n cerquen els antecedents. El següent capítol es dedica als temes més teòrics i generals: objecte i principis de la pedagogia de l'oci. El quart es centra en la tasca de l'animador en situacions institucionalitzades d'educació en el temps lliure. En els dos capítols següents es passa revista als medis i els mitjans de la pedagogia de l'oci: escola, família, mitjans de comunicació de masses, medi urbà, indústria de l'oci, colònies de vacances, esplais i casals, ludoteques, parcs infantils, etc. El darrer capítol introdueix el tema de l'animació sociocultural.

SANCHO, J.M.: *Entre pasillos y clases.* Barcelona, Sendai, 1987, 142 pp. (pròleg de Miguel Angel Santos Guerra).

Aquest treball ens mostra les vies per arribar a un coneixement autèntic d'un centre educatiu. En primer lloc ofereix als professionals de l'educació un model d'avaluació de Centres basat en el paradigma ecològic. En segon lloc cal destacar l'enfocament que l'autora fa de la funció del psicopedagògic en el Centre escolar. El present treball és un intent de fer avançar la teoria i la pràctica educativa, una invitació a la innovació i un estímul des del moment que ens diu com es pot fer el canvi d'una forma eficaç i autèntica. El lector que es trobi immergit en la dinàmica d'un centre i aquell que es preocupi per aprofundir en la vessant epistemolò-

gica trobaran en aquesta obra molts camins oberts a la reflexió.

"Entre pasillos y clases" (un estudio ecológico de un centro de bachillerato desde una perspectiva psicopedagógica), ha obtingut el premi convocat pel "Centro de Investigación y Documentación educativa" (CIDE) del Ministeri d'Educació i Ciència de 1986.

SARRAMONA, J. (Ed.): *Currículum y educación.* Barcelona, Ed. Ceac, 1987, 176 pp.

Aquesta obra recull alguns dels treballs presentats al V Seminari Interuniversitari de Teoria de l'Educació, celebrat a Cardona (Barcelona) el desembre de 1986. En els diferents capítols que componen el llibre s'estudia el tema del currículum des de la filosofia (J.A. Ibáñez-Martín), l'antropologia (J. Escámez) i la política (O. Fullat). Es relaciona el currículum amb el model de la investigació-acció (G. Vázquez), es reflexiona sobre un enfocament tecnològic en la planificació curricular (R. Medina), s'especifiquen les condicions pedagògiques que ha de reunir el currículum (Castillejo, Gómez, Aznar, Pérez), es relaciona aquest currículum amb l'educació ambiental (A. Colom, J. Sureda) i, finalment, el Professor Sanvisens ofereix una visió prospectiva d'aquest tema.

SOLÉ, I.: *L'Ensenyament de la comprensió lectora*, Barcelona, Edicions CEAC, 1987, IX Premi d'Educació Josep Pallach.

L'autora es planteja les decisions que ha de prendre el mestre per tal de posar en marxa un procés d'ensenyament/aprenentatge de la comprensió lectora. En primer lloc, la conceptualització de la lectura: ho fa amb una aproximació crítica i molt clara als models teòrics i a les opcions metodològiques que s'hi relacionen, i se centra en el model interactiu, segons aquest, la lectura és un procés actiu d'emissió i de verificació d'hipòtesis a partir d'índexs textuals. En segon lloc, els processos d'aprenentatge que permeten als nens i nenes d'esdevenir lectors capaços de llegir segons les seves necessitats i els seus propòsits. El treball de recerca consisteix en una proposta de model que recull els factors de l'ensenyament/aprenentatge de la comprensió escrita, una descripció del disseny d'investigació i una anàlisi de les dades obtingudes. Lamentem l'absència de referències bibliogràfiques. Aquest estudi, però, presenta força interès.

STEGÖ, N.E.; GIELEN, K., GLATTER, R. and HORD, S.M. (eds.): *The role of school leaders in school improvement OECD-ACCO*, Leuven, 1987, 216 pp.

Aquest llibre forma part de la col.lecció de treballs de l'ISIP (Projecte Internacional per a la Millora de l'Escola). "El líder escolar, que abans era en un pedestal, ara és en una sala de tir al blanc". Les demandes que reben aquests líders escolars a tots nivells són canviants de manera dramàtica. L'exigència més gran és l'habilitat per guiar les millores en la qualitat de l'escolarització.El llibre és un compendi de coneixement útil sobre el rol dels líders escolars en escoles i llocs diversos.Vol respondre les preguntes següents:

¿Quin paper hi tenen, i quines són les tasques que corresponen als líders escolars en relació amb la millora de l'escola?

¿Quines capacitats ha de tenir un líder per exercir aquest paper i realitzar aquestes tasques?

¿Com es poden desenvolupar aquestes capacitats?

¿Quina és la influència dels factors del context en els líders?

El llibre, l'ha escrit un grup d'autors de països diferents, amb perspectives culturals i professionals diferents. Representa així el fruit d'una cooperació internacional. És un recurs important per als directius escolars, els polítics i els encarregats de prendre decisions, els formadors, els assessors, els investigadors i tothom qui treballi per aconseguir unes escoles millors.

Monografía: PAULO FREIRE

Coordinador: Ramón Flecha

Traducción castellana
(Para la bibliografía, notas, esquemas e ilustraciones de cada artículo véase la versión catalana)

Presentación

Ramón Flecha

No creo que necesite justificación el hecho de destinar la monografía de este primer número a la figura y la obra de Paulo Freire. La inusual repercusión a todos los niveles de su reciente estancia en Catalunya, para recibir el nombramiento de Doctor *Honoris Causa* por la Universidad de Barcelona, ha vuelto a poner de relieve la importancia y singularidad de este gran educador. Por una parte, no parece aventurado considerarle el más destacado pedagogo actualmente vivo; en cierta forma es el último de toda una serie "pretecnológica" de grandes pensadores sobre el hecho educativo. Por otra, su celebridad ha desbordado con creces la frontera del mito.

Las personas y organismos de la División de Ciencias de la Educación han desplegado un trabajo eficaz e ilusionado, con el objetivo de convertir ese homenaje en un enriquecimiento de su universidad y su sociedad. La Facultad de Pedagogía y la E.U. de Formación del Profesorado no sólo han aprobado coordinada y unánimemente la propuesta, sino que también han puesto todos sus recursos y entusiasmo en cada momento del proceso. El ICE ha organizado un seminario de profundización en su obra. Profesores, PAS y estudiantes han participado muy intensamente en todas las actividades. Además se ha colaborado estrecha y establemente, en la campaña popular "Freire a Catalu-nya", con los movimientos socioeducativos que recrean aquí su metodología.

Pretendemos ahora, con estos trabajos, contribuir al avance de la investigación en una concepción teórico-práctica de la educación tan original y creativa. Hemos evitado reiterar los temas que ya pueden encontrarse en la extensísima literatura existente. Sólo queda fuera de este criterio la somera relación bibliográfica, que se añade para quienes aún no se hayan introducido directamente en su obra.

La conferencia de Freire, "La práctica educativa", tiene un carácter inédito. La impartió en medio del calor de un numerosísimo público (participantes y educadores de los centros de adultos mezclados con profesores y estudiantes universitarios) que explotó en doce ovaciones, la última de un minuto y diecisiete segundos. En su exposición podemos apreciar una maduración y adaptación a los nuevos tiempos de algunos elementos de su teoría; merecen destacarse la sistematización de los componentes de la práctica educativa y las referencias a su metodología de pensamiento. En el coloquio, en el diálogo directo con sus educandos (¡cómo no!), sus respuestas contienen las urgencias que echa en falta Jarvis en sus últimos escritos.

Igualmente inédita es la entrevista. En algún caso se introduce en temas de los que nunca había hablado públicamente (alegría y responsabilidad ante su mitificación). En otras respuestas, precisa elementos sobre alguna cuestión (su interés por Vygotsky, relación entre ética y estética) que ya había mencionado con anterioridad.También hay definiciones muy nítidas sobre aspectos (formación universitaria de los educadores de adultos, universalidad de su reflexión pedagógica) en los que ha sido muy malinterpretado en nuestro país. Quizá sigue sabiendo a poco la argumentación de su postura no directiva. No faltan tampoco referencias a su compromiso con la realidad (Nicaragua, lucha por la escuela pública), a otras pedagogías liberadoras (Escuela Moderna) y a la actualidad (reformas educativas).

En el discurso de Paulo podemos descubrir una calidad humana que no se ha desdibujado con el merecido reconocimiento social de su creación pedagógica. Los diferentes estamentos de la Universidad de Barcelona hemos considerado la investidura como un ejemplo de lo que siempre debieran ser estos actos académicos. Los diferentes sectores de la vida cultural, que desbordábamos la capacidad del Paraninfo, asistimos a una excelente presentación de la obra de Freire y a una emocionante comunicación con la personalidad que la había hecho posible.

El discurso de presentación de Jaume Trilla consiste en una rigurosa interpretación del aporte pedagógico de Freire, a partir del nexo dialéctico entre la teoría y la práctica. A pesar de lo mucho que ya se ha escrito sobre su obra, este trabajo la aborda con una visión nueva y creativa. A lo largo de su análisis van quedando al descubierto los elementos que representan una importante contribución a una de las cuestiones esenciales de las ciencias de la educación: la búsqueda de la adecuada conjunción entre explicación e intervención. Este problema adquiere ahora en nuestro país una actualizada relevancia, cuando la pedagogía universitaria quiere ocuparse de las necesidades de educación no formal que está generando la evolución de la sociedad. La obra de Freire es un filón aún no explotado en esa orientación y el discurso de Trilla nos proporciona un modelo de la metodología con que debe realizarse su prospección.

La apertura de la Universidad de Barcelona a la situación cultural de la sociedad que la sustenta exigía la elaboración del primer balance pormenorizado de la repercusión de la obra de Freire en Catalunya. Jaume Botey y Alfons Formariz reúnen en sus personas, como Paulo, la vinculación con la aplicación práctica y la teorización de esta corriente educativa. Su análisis camina, desde el exhaustivo compendio de las primeras experiencias, hacia la globalización de las principales características y problemas que tiene en la actualidad la ya amplia y consolidada educación de adultos. El artículo es rico en elementos y reflexiones sobre una cuestión crucial, en la que aún está en ciernes la investigación: ¿qué pasa cuando un movimiento freiriano de educación de adultos se plantea irrumpir en el marco escolar, para desbordarlo e intentar transformarlo? El modelo desplegado en Catalunya es el campo ideal para realizar dicho estudio.

Entre quienes siempre hemos vivido y leído su obra desde este lado del Atlántico (y no sólo, ni principalmente, en su sentido geográfico), hay la tendencia a considerarla como producto de "uno de los movimientos" latinoamericanos de la década de los sesenta. La personal aportación de Claudio Lozano penetra hasta sus raíces más profundas en la historia y situación sociocultural que hizo posible la gestación, consagración y difusión de este mito. Particularmente sugerente y útil resulta su relación de la metodología freiriana con un Brasil, en el que la irrupción de un desarrollo exageradamente desequilibrado obliga a las masas por él marginadas a reinventar modos de sobrevivir, que incluyen formas culturales alternativas al incapaz saber académico. Muchos presentan ahora experiencias brasileñas de autoocupación como los nuevos modelos a seguir por los marginados de la actual revolución tecnológica. Los movimientos freirianos de nuestro país ponen cada vez más el acento en la alternativa cultural-ocupacional y menos en la cultural-política. ¿Proporciona la línea de análisis de este artículo un germen de explicación de esos nuevos fenómenos?

¿Están interesados en Freire los países anglosajones? Peter Jarvis, uno de los principales intelectuales de la educación de adultos a nivel mundial, nos demuestra que existe mucho interés teórico y muy poca aplicación práctica de su línea pedagógica. Frente a quienes (¡todavía!) están en el error de considerar la educación de adultos como una tarea compensatoria propia del Tercer Mundo, este artículo sirve de exponente del nivel de elaboración actual del conocimiento sobre este tema. Al comentarnos la extensa bibliografía publicada en inglés, va construyendo un documentado y sugerente estudio de sus presupuestos teóricos. Se destaca la contribución que ha realizado a la reorientación de la educación de adultos, a un "revestimiento" que ha cristalizado sólidamente en amplios sectores de la misma, por encima de los conceptos por él definidos de forma explícita. Un momento de especial interés se produce cuando entra en el análisis de las causas de que unos países y estamentos académicos, que marginan como sospechosos a otros pedagogos radicales, consideren excepcional a Paulo Freire.

Indudablemente no agotamos así una cuestión que aún seguirá, durante mucho tiempo, desencadenando caudalosos ríos de tinta. Tampoco era la pretensión. Sólo queríamos conseguir el difícil logro de crear y no redundar, de decir algo nuevo, de contribuir con nuestro esfuerzo a hacer avanzar un paso más la investigación en este importante tema en el que, precisamente por muy trillado, abundan tanto los lugares comunes como los acercamientos apresurados y reiterativos.

La relación teoría-práctica en la pedagogía de Paulo Freire

Jaume Trilla Bernet

Me sería difícil iniciar este discurso de presentación de Paulo Freire, a quien la Universidad de Barcelona tiene hoy el honor de investir Doctor *Honoris Causa*, sin hacer previamente tres cosas. En primer lugar, agradecer muy sinceramente el encargo que se me ha hecho de dirigirles estas palabras. En segundo lugar, me gustaría referirme a uno de los significados de este acto. Paulo Freire será el primer Doctor *Honoris Causa* de la Universidad de Barcelona propuesto por la recientemente creada Facultad de Pedagogía y por la División de Ciencias de la Educación, con el apoyo de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB y del Instituto de Ciencias de la Educación. Con una unanimidad total, los centros de esta Universidad que tienen como tarea específica la formación de educadores y la investigación pedagógica han querido honrarse incorporando a su comunidad a quien, probablemente, es en la actualidad el pedagogo vivo más universalmente conocido y reconocido.

Y como tercera parte de este prolegómeno, no quiero dejar de confesar una cierta mala conciencia en relación a este discurso. Paulo Freire ha escrito que es preciso enfrentarse a una obra, a un tema, a la lectura de un texto con una actitud crítica, de desafío, problematizadora. « Leer - dice Freire- es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura». Y estudiar «no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas», un acto que exige que quien estudia asuma el papel de sujeto en una «relación de diálogo con el autor del texto» (IL, pp. 52 y ss.)[1]. No se si en la lectura que he hecho de la obra de Freire y en esta presentación habré asumido suficientemente el reto de ser crítico, de intentar dialogar con sus ideas. Es posible que en este discurso se de la paradoja de que, justamente por querer expresar con fidelidad algunos de los pensamientos de Freire, traicione una de las voluntades explícitas de este pensamiento: la de enfrentarse a él con una actitud crítica y dialógica.

Sin embargo, probablemente habrá notables dosis de subjetividad al seleccionar los aspectos de la aportación de Freire que aquí se glosarán. Además, he optado por intentar exponer tales aspectos parciales por medio de una suerte de extensión metonímica que funcione como hilo conductor. Este será el de la relación teoría-práctica. Es decir, parto de la hipótesis de que gran parte de la aportación pedagógica de Freire puede ser interpretada desde uno de sus ele-

mentos concretos: la búsqueda de un nexo dialéctico entre la acción y la reflexión, entre la teoría y la práctica.

Quisiera justificar de dos formas la elección de esta especie de *leitmotiv*: una tiene que ver con el contexto académico e institucional de este acto; y la otra con la propia obra de Paulo Freire.

La relación teoría-práctica es un problema importante seguramente en todas las disciplinas que se cultivan en la universidad, pero en el caso de la Pedagogía adquiere, sin duda, una particular relevancia. A la Pedagogía, como a otras disciplinas epistemológicamente próximas a ella, se le exige no sólo dar cuenta con rigor y sistema de la realidad del objeto al que se refiere (la educación), sino también encontrar las formas más adecuadas de intervenir en él y reflexionar sobre el sentido de esta intervención. A la Pedagogía (o a las Ciencias de la Educación) se les reconoce pues, una dimensión descriptiva y explicativa (teórica, en el sentido fuerte de la palabra), pero también otra vertiente que es práctica o técnica y que debe legitimarse, además, en un marco axiológico. Estas dimensiones clásicamente reconocidas en la Pedagogía no siempre, sin embargo, las encontramos realmente unidas y sincrónicamente imbricadas. La frecuente dicotomía entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión educativas, desgraciadamente,puede ejemplificarse mediante la escisión que, a veces, se da entre las que podríamos denominar pedagogía *académica* y pedagogía *civil*, es decir, entre la pedagogía teórica que se cultiva en la universidad y la realidad de la educación de cada día. Y esta escisión se hace todavía más patente en la frecuente contradicción entre los contenidos pedagógicos con que teóricamente intentamos formar a los educadores y la práctica concreta de esta formación; es decir, entre la pedagogía que se verbaliza y la pedagogía que se practica. Para poner un ejemplo más, que en este caso será doblemente oportuno: no es nada extraña en nuestro contexto la flagrante contradicción de introducir en nuestras clases la pedagogía de Freire por medio de unos métodos unilateralmente transmisivos, narrativos, acríticos, a base de comunicados y no de comunicación -empleando términos utilizados a menudo por el propio Freire. Con conceptos también típicamente freirianos, se verbaliza una pedagogía problematizadora, concientizadora y liberadora en un marco metodológico y por medio de unas prácticas fundamentalmente «bancarias».

En el contexto universitario y pedagógico el problema de la relación teoría-práctica parece pues altamente significativo y relevante. Pero esto es sólo una parte de lo que puede justificar el hecho de tomar este tema como hilo conductor. La relación teoría-práctica es una preocupación que atraviesa el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Y no sólo su obra sino que también su vida puede servir de ejemplo de cómo la acción y la reflexión pueden devenir inseparables. Freire ha teorizado pero también ha encarnado la relación teoría-práctica. Ha aportado reflexiones de teoría del conocimiento referidas a la pedagogía, ha desarrollado, de forma más o menos sistemática, una teoría de la educación, ha creado un método de alfabetización con derivaciones importantes a otros ámbitos educativos y socioculturales, y ha puesto en práctica personalmente este método. Y, lo que resulta más significativo en relación a nuestro tema, es que ha logrado una considerable coherencia entre todas estas vertientes de su pensamiento y de sus acciones educativas[2]. La combinación de una reflexión teórica profunda, con una aportación metodológica excepcional, y una práctica educativa eficaz y comprometida no es muy frecuente ni en la historia ni en el panorama actual de la pedagogía.

A continuación me voy a referir, en primer lugar, a algunos momentos de la biografía de Freire para ejemplificar lo que acabo de decir. En segundo lugar, intentaré mostrar que incluso el lenguaje, la forma de su producción escrita, en cierta forma refleja aquella dialéctica entre teoría y práctica. Seguidamente, entraré ya en algunos contenidos de su pensamiento y de sus propues-

 BEST COPY AVAILABLE

tas. Y, para terminar, intentaré resumir las que son, a mi modo de ver, las repercusiones más fundamentales de su trabajo.

Freire: una vida de acción y reflexión.

En Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, nacía Paulo Freire en 1921. La crisis económica de 1929 obligó a su familia a transladarse a Jaboatao, donde -dice el propio Freire- parecía que iba a ser menos difícil sobrevivir, pero donde también experimentó lo que es el hambre y comprendió el hambre de los demás (MPF, pp.19-20). Después de cursar con ciertas dificultades los estudios secundarios, realiza la licenciatura en Derecho en la Universidad de Pernambuco y durante un tiempo imparte clases de portugués. Contrae matrimonio a los 23 años. Elza, su compañera, era maestra de profesión e influyó de manera determinante en la opción que hizo Freire de abandonar el oficio de abogado para dedicarse plenamente a la educación. Desde 1946 hasta 1954 trabaja, primero como Director y más tarde como Superintendente, en el Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco. Allí inicia las experiencias educativas a partir de las cuales se irá gestando su propio método de alfabetización de adultos, método que desarrolla a partir de 1961 en el Movimiento de Cultura Popular de Recife y, más tarde, como Director del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de la misma población, en la cual ejerció también docencia en Historia y Filosofía de la Educación.

En un párrafo Freire resume muy bien el contexto y la intención de su método: «En plena "cultura del silencio", en Brasil, empecé, como hombre que soy del Tercer Mundo, a elaborar no un método mecánico para la alfabetización de adultos, sino una teoría educacional engendrada en las propias entrañas de la cultura del silencio. Necesariamente, tenía que ser una teoría que pudiera convertirse en la práctica, no tanto en la voz de aquella cultura, sino en uno de los instrumentos de expresión de aquella voz todavía ausente» (ACL, p. 13). En este párrafo de Freire hay una referencia a su contexto de origen, que es también el contexto que ha elegido como destinatario privilegiado de su pensamiento y de su acción: los hombres y los pueblos del Tercer Mundo; los pueblos y los hombres que viven inmersos en la que Freire describe como la «cultura del silencio». También en este párrafo se encuentra anunciada una declaración de intenciones y un compromiso: colaborar para ofrecer un instrumento de expresión a aquella voz «todavía ausente». Que el hombre pueda «decir su palabra» es uno de los objetivos de los procesos de alfabetización y de acción cultural que Freire ha ido pensando y diseñando desde sus primeras experiencias. Por último, en el párrafo citado está expresada también la dinámica entre la teoría y la práctica por la que Freire ha optado: una teoría que se genera directamente desde las entrañas de aquella cultura del silencio y que retornará a esta realidad con la vocación de contribuir a transformarla.

Los primeros resultados obtenidos por la aplicación del método de Freire (300 adultos alfabetizados en un mes y medio) lo popularizarían de tal forma que el Gobierno Federal decidió extenderlo por todo el territorio brasileño. Para el año 1964 estaba prevista la creación de 20.000 Círculos de Cultura que alfabetizarían a cerca de dos millones de analfabetos. Pero el año 1964 fue el año del golpe de estado que derrocó el gobierno del presidente Goulart. La campaña de alfabetización fue interrumpida y Paulo Freire encarcelado. Se le consideró, como él mismo ha explicado, un «subversivo intencional» y un «traidor a Cristo y al pueblo brasileño» (MPF, p. 22). Desgraciadamente, la reacción brasileña, que no podía aceptar que un educador que explicitaba su profesión de fe católica optase de manera tan decidida por los oprimidos, entendió perfectamente, en cambio, que el método pedagógico de Freire no era tan sólo un aséptico instrumento didáctico, sino que en cierto modo formaba parte de un proceso global de transformación social y política.

Después de la cárcel y de los interrogatorios

Freire puede refugiarse en la embajada de Bolivia, desde donde inicia un largo exilio. De 1964 a 1969 fija su residencia en Chile. Concretamente en Santiago es donde firma, respectivamente en 1965 y 1969, las páginas introductorias de dos de sus obras más importantes: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*.La primera de ellas tiene como referencia fundamental las experiencias realizadas en Brasil, mientras que la segunda constituye seguramente el trabajo más emblemático y conocido de Freire. En Chile es profesor de la Universidad de Santiago y, simultáneamente, asesora y colabora en los programas estatales de educación de adultos. Su método, a pesar de la resistencia de algunos sectores de la democracia cristiana que etiquetan a Freire de radical y comunista, fue la base principal de las campañas de alfabetización que se extiendieron por el país. También, posteriormente su influencia se manifestará en la reforma del sistema educativo emprendida durante el gobierno del presidente Allende.

Pero antes de esto último, en 1969, Freire había sido nombrado experto de la UNESCO y en aquel mismo año impartió clases durante diez meses en la Universidad de Harvard. Fija después su residencia en Ginebra trabajando en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Durante estos años, con el equipo del Instituto de Acción Cultural, asesoró y participó muy directamente en diversos programas de educación de adultos emprendidos, principalmente, en países africanos (Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde, Sao Tomé e Príncipe). Tales programas, desarrollados en naciones que habían conseguido recientemente la independencia, Freire los comprendía siempre como integrantes de procesos más globales de reconstrucción nacional. En otra de sus obras más importantes, la titulada *Cartas a Guinea-Bissau*, Freire ha explicado ámpliamente sus participación en uno de estos programas y ha puesto en evidencia cómo puede ser operativa una colaboración teórica y técnica que, a pesar de provenir del exterior, respete escrupulosamente y potencie los dinamismos autóctonos. Freire, con su participación en proyectos educativos de países de una cultura tan distinta a la suya, ha mostrado también de qué forma la cooperación puede apartarse no sólo de la prepotencia del colonizador, sino también de las actitudes paternalistas y asistencialistas de quien se cree poseedor de pautas universalmente aplicables. Como se hace patente en los textos donde explica su colaboración con las citadas naciones del continente africano,[3] Freire se acerca a estas realidades y a estos pueblos con la misma actitud que siempre ha reclamado al educador: la actitud dialógica de quien sabe que para poder enseñar ha de empezar por reconocer que también puede aprender de aquellos a quienes intenta enseñar. En resumen, también en esto Freire ha ejemplificado cómo una teoría de la intervención social y educativa se puede construir mediante el diálogo permanente con la realidad y con las prácticas que están en el origen y que serán las destinatarias de tales intervenciones.

A principios de la década actual Paulo Freire ha podido volver al Brasil. En Sao Paulo, donde ha fijado su residencia, ha proseguido su tarea pedagógica, que se ha manifestado en diversas publicaciones[4] y en la docencia universitaria. De este último periodo hay que mencionar también el premio «Paz y Educación», que la UNESCO le concedió en el año 1986.

Teoría y práctica en la forma del discurso de Paulo Freire.

Es sabido que la forma no sólo posibilita la función sino que además denota tal función. Es así que la escritura de Freire no solamente explica una teoría que se construye dialécticamente desde la acción y para la acción, sino que la propia escritura, la forma de su discurso, denota esta manera de construir la teoría. El lenguaje, el estilo, la estructura, la configuración de los textos de Freire, en cierto modo, reflejan la voluntad constante del pedagogo brasileño de no escindir acción y pensamiento. Un educador que ha hecho del lenguaje y de la palabra el centro de

su reflexión pedagógica no podía dejar de ser consciente de que la forma en la cual ésta se expresa no es independiente de la intención y del contenido que se pretende expresar[5].

Pierre Furter ha escrito sobre el carácter típicamente oral i dialògico de algunos escritos de Freire. Y no es que sus libros tengan siempre la forma literaria del diálogo, pero si que tienen a éste como origen y como finalidad. Como destino porque, según su propia voluntad, hay que tomar sus textos como un desafío, como un estímulo que provoque el diálogo con el autor. «Si para muchos lectores encontrarse con Freire es leerlo, su lectura supone ante todo *hablar*. No hablar de Freire, sino hablar *con* él.»[6]

Y el diálogo está también en el origen de las obras de Freire. Su escritura es un diálogo entre la acción y la reflexión que sobre ella realiza. Él mismo ha afirmado que sus libros, de hecho, son informes: «Hasta hoy, ninguno de los pocos libros que he escrito, sin excepción, dejó de ser una especie de informe, nada burocrático por cierto, de las experiencias realizadas o en proceso de realización, en momentos distintos de la actividad político-pedagógica a que me comprometí desde el comienzo de mi juventud.» Esto lo escribía Freire en el libro titulado *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (CGB, p. 236). En este libro, que constituye un verdadero *work in progress*, se manifiesta claramente lo que estamos diciendo sobre la analogía entre forma y contenido que se encuentra en la obra de Freire. No sólo porque la correspondencia que incluye el libro es una forma de diálogo, sino porque mediante su lectura se puede percibir directamente cómo participa Freire en la elaboración y realización de un proyecto y cómo, a la vez, a partir de ello elabora pensamiento.

Pero además, siendo los libros de Freire diálogo entre el pensamiento y la acción, son también un diálogo en el cual intervienen otros participantes: los destinatarios de su acción, los autores de sus lecturas,[7] las personas con las que colabora. Freire continuamente integra en su discurso la voz de los sujetos de su práctica, la voz de los oprimidos que se están alfabetizando con él. No es extraño encontrar en un libro de Freire, junto a una nota que referencia una cita, por ejemplo, de Hegel o de Jaspers, un texto, una frase o una reflexión formulada por un campesino que se estaba alfabetizando en un Círculo de Cultura. Pero la palabra del analfabeto no la integra en tanto que ilustración, ejemplo o anécdota, sino realmente como una fuente más de su pensamiento. Y ello es así, porque el educador Freire, que se asume simultáneamente como educando, aprende con los que se están alfabetizando que devienen entonces, también, a la vez educandos y educadores.

Otros interlocutores que suelen aparecer en cada nuevo libro de Freire son sus libros anteriores[8]. Freire, a lo largo de su obra, ha estado continuamente reelaborando su pensamiento y ha tenido la modestia suficiente para autocriticarse y para admitir críticas ajenas. Esta apertura intelectual, esta capacidad de autocrítica, la pone de manifiesto cuando explica que para él nunca hay asuntos concluídos. «Es por eso -ha escrito Freire- por lo que pienso y repienso el proceso de alfabetización siempre como quien se encuentra frente a una novedad, aun cuando no todas las veces tenga novedades de que hablar. Pero al pensar y repensar la alfabetización, pienso o repienso la práctica en que estoy metido.» (IL, p. 125). Esta frase la escribía Freire en el año 1981, es decir, veinte años después de haber creado un método de alfabetización reconocido como la aportación más consistente de las realizadas hasta ahora a la educación de adultos.

La relación teoría-práctica i algunos conceptos nucleares de Freire.

Toda la pedagogía freiriana, desde los conceptos más abstractos hasta las propuestas metodológicas más concretas, está fundamentada en una teoría del conocimiento que, aquí y allá, ha ido explicitando. Es una teoría dialéctica del conocimiento, de raíces

claramente marxistas, con la cual pretende superar los dualismos que establecen dicotomías insalvables entre sujeto y objeto, hombre y mundo, conciencia y realidad, teoría y práctica.9 El concepto marxista de praxis se convierte, en este marco, en un concepto fundamental para Freire. Un concepto a partir del cual localiza lo específicamente humano -la praxis es «la forma humana de existir», dice Freire (EC, p. 10)- y que le sirve para significar la dialéctica teoría-práctica: «Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría» (IL, p. 30). Y, en otro lugar, introduciendo los conceptos de *contexto teórico* y *contexto práctico* que aplicará después a las situaciones educativas, Freire escribía también: «Es necesario que la praxis, a través de la cual la conciencia se transforma, no sea pura acción, sino acción y reflexión. De ahí la unidad entre práctica y teoría, en la que ambas se van constituyendo, haciéndose y rehaciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica. La praxis teórica no es otra cosa que aquello que hacemos desde el contexto teórico, al tomar distancia con respecto a la praxis realizada o que está realizándose en el contexto concreto. Por ello es que la praxis teórica sólo es auténtica en la medida en que no se rompa el movimineto dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis a ser realizada en el contexto concreto. De ahí que ambas formas de praxis sean momentos indicotomizables de un mismo proceso por el cual conocemos en términos críticos» (IG, pp. 12-13).

Pero para Freire esta teoría del conocimiento no es solamente una fundamentación de la acción educativa; de hecho, para él la educación supone la *puesta en práctica* de tal teoría del conocimiento, pues toda situación educativa la entiende como una situación gnoseológica. Lo cual, si se persigue la coherencia, tendrá importantes repercusiones. Él mismo destaca tres cosas que se tornan imposibles si se asume aquella concepción de la praxis: «a) dicotomizar la práctica de la teoría; b) dicotomizar el acto de conocer el conocimiento existente del acto de crear el nuevo conocimiento; c) dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse» (CGB, p. 121). El primer enunciado, en algún momento, conducirá a Freire a situarse muy cerca de las pedagogías socialistas clásicas que insistían en la unión entre la educación y la actividad directamente productiva.10 El segundo enunciado relaciona a Freire con la mejor tradición del activismo pedagógico que tiene por lema que aprender es descubrir, reinventar: «Sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros» (PO, p. 77). Del tercer enunciado, que afirma la unidad enseñar-aprender, educar-educarse, ya hemos dicho antes algo y más adelante diremos alguna cosa más.

A continuación introduciremos tres de los núcleos básicos del *corpus* conceptual de la aportación freiriana, intentando mostrar que sólo son interpretables desde la dialéctica teoría-práctica que atraviesa su trabajo. Se trata de los conceptos de *concientización, diálogo* y *cambio*. No son los únicos conceptos fundamentales, pero, dado que la obra de Freire es como una compleja red nomológica en la que todos los conceptos se encuentran interrelacionados y se explican mutuamente, los que hemos citado inevitablemente forzarán la aparición, aunque sea de soslayo, de aquellos a los que aquí no dedicaremos una atención específica.

Concientización.

«Concientización» es probablemente el término que más a menudo se ha utilizado para caracterizar a la pedagogía de Paulo Freire. El nombre del pedagogo brasileño se asocia automáticamente al concepto de concientización. Y esto es así a pesar de que él mismo ha escrito que la paternidad de este término no es suya y que en

los primeros momentos quien más contribuyó a su divulgación internacional no fue él sino el obispo Helder Cámara.[11] También, en algunos artículos posteriores a sus primeras reflexiones sobre la concientización, Freire ha salido al paso de ciertos malentendidos y de algunas mixtificaciones que este concepto ha tenido que soportar, de la misma forma que también ha ejercido la autocrítica respecto de algunos alementos de sus primeros textos[12] que podían ser interpretados como una forma de subjetivismo o idealismo.[13]

Precisamente, para comprender de manera correcta el concepto de concientización hay que referirlo a lo que ya hemos dicho antes sobre cómo entiende Freire la relación entre la teoría y la práctica. En primer lugar, hay que distinguir la concientización de la simple toma de conciencia. Ésta es previa a la concientización tal y como la entiende Freire, pero no se idenfica con ella. «La concientización es más que una simple *toma de conciencia*. En la medida en que implica superar "falsas conciencias", es decir, superar una conciencia transitiva ingenua, implica una inserción crítica de la persona concientizada en una realidad desmitificada» (ACL, p. 89). En una primera aproximación espontánea hacia el mundo, el hombre todavía no percibe la realidad objetiva como algo críticamente cognoscible. Tan sólo experiencia su realidad, se opera en él una cierta toma de conciencia y adquiere también un grado de conocimiento sobre este mundo. Sin embargo, no hay todavía, -como dice Freire- una actitud epistemológica, de interrogación, deliveradamente curiosa. La concientización, que sí requiere esta actitud cognoscitiva, es en realidad el desarrollo crítico de la simple toma de conciencia. «Cuanto más se concientiza uno, tanto más desvela la realidad, tanto más penetra en la esencia fenoménica del objeto frente al cual se encuentra para analizarlo. Por eso mismo la concientización no es estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual, por lo tanto intelectualista; es por esto por lo que la concientización no puede existir fuera de la praxis, esto es, fuera de la acción reflexión, como unidades dialectizadas permanentemente constituyendo la forma de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres» (PAL, p. 60).

Así pues, en Freire el concepto de concientización implica más cosas que una simple toma de conciencia de la propia realidad. Es, en todo caso, una toma de conciencia que pretende ser objetiva, crítica y comprometida. Una tal toma de conciencia que solamente es posible adquirirla mediante la praxis, y nunca solamente a través de una pura actividad intelectual desligada de la acción concreta (EX, p. 89). Una toma de conciencia, en fin, que implica necesariamente el compromiso del sujeto en el proceso de transformación de su realidad.

Diálogo.

Diálogo es otro de los conceptos importantes y centrales en la obra de Paulo Freire. Es una palabra que en los textos freirianos aparece constantemente: diálogo del hombre con el mundo, diálogo del autor con el lector y, sobre todo, diálogo entre educador y educando para educarse conjuntamente, mediatizados por el mundo.[14]

La concepción *dialógica* del acto educativo es uno de los aspectos principales que configuran la antítesis de la concepción *bancaria* de la educación. Concepción que Freire describió mediante aquel archicitado decálogo que dice: el educador es siempre quien educa, el educando el que es educado; el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente, etc., etc. (PO, p. 78). Esta concepción bancaria, que se materializa en la forma aun dominante de la práctica educativa actual, está viciada por lo que Freire denomina la «enfermedad de la narración». La educación es entonces únicamente un acto unidireccional de depositar, de transmitir, de narrar; un acto en el que no exis-

te verdadera comunicación, sino en el que el educador hace comunicados.

La concepción de la educación defendida por Freire parte, en cambio, del hecho de que la educación es diálogo, comunicación entre sujetos cognoscentes frente a un objeto cognoscible. Y esto, que significa entender que la educación es una situación gnoseológica, tiene dos implicaciones importantes. La primera, como ya decíamos antes, es que hay que superar la radical escisión entre el papel de quien educa y el papel del que es educado: «... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa» (PO, p. 90). La segunda implicación es que entonces entre educando y educador no solamente se trafica el conocimiento que ambos ya poseían sobre el objeto, sino que los interlocutores elaboran nuevos conocimientos en la interacción que se establece entre ellos y entre ellos y la realidad.

La relación entre la praxis y esta concepción del diálogo educativo puede establecerse de diversas formas. Una de ellas a partir del rico contenido que Freire atribuye a la palabra: «No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis» (PO, p. 103). La palabra escindida de la acción es solo verbalismo, charlatanería, y separada de la reflexión imposibilita el diálogo y genera el activismo ciego, la acción por la acción. Es la palabra auténtica, la que se genera a través del diálogo y la que genera diálogo, la que tiene como referencia la realidad vivida y la acción sobre esta realidad, la palabra, en definitiva, que puede «pronunciar el mundo» como primer paso para transformarlo. Y así introducimos ya el tercer tema que habíamos anunciado: el tema del cambio.

Cambio.

Uno de los numerosos libros que recogen trabajos y artículos dispersos de Freire lo titularon *Educación y cambio.* No obstante, el tema de la relación entre la educación y el proceso de transformación social está presente en casi toda la obra de Paulo Freire. No podía ser de otra manera ya que su pedagogía es, como hemos dicho antes, una pedagogía social y políticamente comprometida. Como seguidamente veremos, para Freire todas las pedagogías tienen un alcance social y político, pero a diferencia de otras que ingenuamente se pretenden neutrales o que astutamente pretenden ocultar o enmascarar su dependencia y trascendencia políticas, la de Freire declara de forma abierta su compromiso. Así pues, la reflexión pedagógica de Freire no podía obviar las relaciones del sistema social y de las estructuras políticas con la educación. De la rica y profunda reflexión que hace Freire sobre este complejo tema, aquí solamente diré cuatro palabras sobre tres aspectos que se refieren a él directamente: en primer lugar, sobre la cuestión ya aludida de la neutralidad; en segundo lugar, sobre el problema del papel de la educación en el proceso de cambio social; en tercer lugar, sobre la utopía tal y como Freire la entiende.

Como acabo de señalar, según Freire no es posible negar el carácter político de la educación, así como -añado ahora- tampoco puede dejar de reconocerse el significado educativo de cualquier práctica política. Esto, que hasta aquí es sólo la constatación de un hecho, exige la clarificación de las opciones reales que realizan los agentes: «Tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de *en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, hacemos la educación y de *en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, desarrollamos la actividad política. Cuanto más alcanzamos esa claridad a través de la práctica, tanto más percibimos la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política. Entendemos entonces con facilidad que no es posible pensar siquiera la educación sin estar atento a la cuestión del poder» (IL, p. 110).

Reconocer que la educación tiene siempre un alcance político signi-

fica afirmar que la educación nunca es neutral, que siempre es beligerante. No existe una práctica educativa pura, autónoma, desligada realmente de opciones políticas, sociales, ideológicas.[15] Defender la supuesta neutralidad en la acción educativa, o proviene de una percepción ingenua de la relación entre educación y política, educación y sociedad, o es una trampa ideológica. Como ha afirmado Freire, quienes afirman la neutralidad son precisamente aquellos que temen perder el derecho de utilizar a favor suyo su no-neutralidad (EX, p. 89).

Pero Freire aun matiza un poco más. Aceptar la no-neutralidad de la educación es reconocer que no solamente no es neutral la educación genéricamente considerada, sino que tampoco son neutrales los métodos, las técnicas y los instrumentos que se utilizan. Es importante hacer esta precisión ya que, si bien hoy día ya son pocos quienes niegan la dimensión política del hecho educativo, son bastantes quienes se esfuerzan en propugnar la autonomía, la asepsia política o, en general, axiológica de las técnicas educativas. Como escribió Freire refiriéndose a su prioritario campo de trabajo, la alfabetización, «sólo alguna persona con una mentalidad mecanicista, a la cual Marx llamaría "groseramente materialista", podría reducir la tarea de la alfabetización de adultos, a una acción puramente técnica. Sólo un enfoque ingenuo de esta tarea sería incapaz de percibir que la propia técnica usada por los hombres como un instrumento de orientación en el mundo no es neutral» (ACL, p. 18-19).

Reconocida la dimensión política de la educación, corresponde ver ahora qué lugar le asigna Freire en el proceso de transformación social. Aquí hay que enfrentarse con el viejo y, si se plantea en términos absolutos, seguramente irresoluble y falso problema del huevo o la gallina; es decir, con el problema de qué es primero: la transformación de la estructura social o el cambio educativo. Freire, por un lado, ha criticado las prácticas educativas que él bautiza como «acciones anestesiadoras» o «acciones aspirina», las cuales, partiendo de un cierto «idealismo subjetivista», tienen como supuesto fundamental la ilusión de que es posible transformar la conciencia de los hombres sin modificar las estructuras sociales[16]. Pero Freire tampoco puede apuntarse al pesimismo pedagógico de creer que la educación crítica es del todo impotente para colaborar en un proceso de cambio social, o que las transformaciones estructurales han de preceder siempre y necesariamente a los cambios educativos. El sistema educativo ciertamente refleja y contribuye a la perpetuación del sistema social del cual forma parte, como ha afirmado y analizado ampliamente el denominado paradigma de la reproducción. Pero Freire, aun y aceptando básicamente este paradigma, no lo hace degenerar en simplificaciones mecanicistas: «Las relaciones entre la educación en cuanto subsistema y el sistema mayor son relaciones dinámicas, contradictorias y no mecánicas. La educación reproduce la ideología dominante, es verdad, pero no hace solo eso. (...) Las contradicciones que caracterizan a la sociedad tal como está siendo penetran en la intimidad de las instituciones pedagógicas en que la educación sistemática se está dando y alteran su papel o su esfuerzo reproductor de la ideología dominante» (IL, p. 111).[17]

De hecho, sin embargo, la solución de la antinomia planteada (cambio educativo-cambio social) que Freire utiliza es, como siempre, el de la comprensión de la dialéctica entre hombre y mundo, sujeto y objeto, conciencia y realidad[18]. El hombre transforma su conciencia, se educa, en el propio proceso de transformación social en el que participa no en tanto que objeto sino en tanto que sujeto. «Si antes la transformación social era entendida en forma simplista, como haciéndose con la transformación, primero, de las conciencias, como si la conciencia fuese de hecho la transformadora de lo real, ahora la transformación social es percibida como proceso histórico en que subjetividad y objetividad se ligan dia-

lécticamente» (IL, p. 118).

Un concepto que también Freire recrea y que relaciona con la pedagogía transformadora y liberadora es el concepto de utopía. Él mismo ha afirmado el carácter utópico de su teoría y práctica de la educación. La concientización, dice Freire, invita a asumir una postura utópica frente al mundo. Pero utopía no es para él una forma de idealismo, no es algo irrealizable; «es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar» (PAL, p. 62). De denunciar, que quiere decir penetrar críticamente en la realidad de las estructuras deshumanizantes y opresoras; y de anunciar, que significa descubrir a través de la praxis aquello que Freire llamaba en la *Pedagogía del oprimido* lo «inédito viable» (PO, p. 142). Es por eso que el utopismo en el que Freire reconoce su pedagogía no es en ningún sentido una huida de la realidad, sino un compromiso con ella para transformarla.

Teoría y práctica en el método de alfabetización.

En la aportación pedagógica de Freire hay una reflexión teórica sobre la educación, algunos de cuyos componentes ya hemos intentado glosar. Freire también ha llevado a cabo acciones educativas concretas, como hemos visto al exponer algunos momentos de su biografía. Y, de alguna forma, en medio de ambas cosas, como nexo que permite, por un lado, operativizar la teoría y, por otro lado, racionalizar la práctica, está el método de alfabetización creado por él. Como he dicho al principio, las tres cosas (teoría, método y práctica) guardan entre sí tanta coherencia y Freire las combina de tal forma, que resulta difícil referirse a ellas por separado sin caer en redundancias. Corresponde ahora, no obstante, hablar específicamente del método de alfabetización.

Es obvio que no pretenderé aquí explicar el método. Sobre él haré sólo algún comentario siguiendo el hilo conductor que me había propuesto. Concretamente, quisiera enfatizar dos cosas: en primer lugar, que también el propio método se genera desde la dialéctica teoría-práctica. En segundo lugar, intentaré mostrar que mediante el método, además de los contenidos concretos de la alfabetización o postalfabetización, se aprende aquella dialéctica: la aplicación del método implica para el educando y para el educador -valga el juego de palabras- la práctica de la praxis y, por tanto, el aprendizaje de esta última.

El método de Freire no es un método engendrado ni en el laboratorio ni en el despacho; como debe haber quedado claro en la parte biográfica, Freire crea el método a partir de su propia experiencia alfabetizadora. Pero este origen, en realidad, no es tan significativo como la forma en la que Freire, o quienes lo han utilizado de forma consecuente, cada vez lo han tenido que ir recreando. El propio método exige renunciar a su aplicación mecánica: «... la práctica realizada o en proceso de realización en el contexto A no se hará ejemplar para el contexto B sino a condición de que quienes actúan en éste la recreen, rechazando así la tentación de los transplantes mecánicos y enajenantes» (CGB, p. 104). El método exige, pues, su aplicación contextualizada, y esto no significa otra cosa que la necesidad de reelaborarlo por parte de sus usuarios. Esta reelaboración supone, por un lado, una previa e implicada investigación sobre el contexto y sobre los destinatarios (obtención del universo vocabular, selección de las palabras generadoras, elección y codificación de las situaciones existenciales, etc.). Y, por otro lado, supone también la construcción *ad hoc* de los instrumentos y materiales necesarios (cuadernos, láminas y material gráfico, etc.). El primer momento de la aplicación del método es, por tanto, algo más que una simple adaptación, es realmente su recreación.19

Igualmente, el método exige también insertarlo en una acción social y cultural más amplia que la puramente alfabetizadora. El contexto del proceso alfabetizador es la realidad donde se aplica, pero también forman parte de él las intervenciones sociales, culturales y políticas que simultáneamente se realizan sobre esta realidad: «La

alfabetización de adultos, según la entendemos nosotros, viene a ser una de las dimensiones de la acción cultural liberadora. No puede, por eso mismo, ser ni siquiera pensada aisladamente: está siempre en relación con otros aspectos de la acción cultural tomada en su globalidad» (CGB, p. 102).

Finalmente, en la recreación del método también participan quienes serán sus destinatarios. No es pues sólo un método adaptado a ellos,[20] sino recreado *con* ellos. Los alfabetizandos son objeto de la investigación que conlleva la aplicación del método, pero, a la vez, son también sujetos de la misma. El método de Freire y la investigación que lo acompaña implican «el reconocimiento del derecho que el pueblo tiene a ser sujeto de la investigación que procura conocerlo mejor, y no objeto de la investigación que los especialistas hacen acerca de él» (IL, p. 123). Esto implica poner en práctica una metodología de investigación que posibilite que los individuos sobre los que se investiga participen activamente en el proceso de investigación.[21] No es nada extraño, pues, que se relacione a Freire, en tanto que precursor, con las metodologías de investigación que tanto predicamento tienen en la actualidad en el terreno de las ciencias humanas y sociales, como son la investigación acción, la investigación participativa, etc.[22]

El segundo aspecto que queríamos remarcar del método de Freire hace referencia a que, más allá del aprendizaje de la lectura y de la escritura en la alfabetización o de una serie de contenidos concretos en el proceso de postalfabetización, lo que el método realmente persigue es el aprendizaje de la praxis. De hecho, el objetivo del método es conseguir, simultáneamente a la alfabetización, la concientización del educando. Y concientización significa, como hemos visto antes, penetrar cada vez más profunda y criticamente en la realidad para poder actuar sobre ella: «El esfuerzo de concientización (...) es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto (...) el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Por eso mismo (...) no hay concientización fuera de praxis, fuera de la unidad teoría-práctica, reflexión-acción" (pp. 38-39). Así pues, concientizar a través de la alfabetización quiere decir aprender a leer una palabra que exprese al mundo, aprender a reflexionar sobre un texto que exprese la propia acción en el mundo; aprender, en definitiva, mediante un método que pretende religar acción y reflexión, a reflexionar críticamente y a actuar en consecuencia.

Repercusiones de la obra de Freire.

Y ya para concluir esta presentación hay que añadir todavía unas palabras en torno a las repercusiones de la obra de Paulo Freire. No nos es nada fácil, sin embargo, hacer una suerte de balance en este sentido. No lo es, en primer lugar, por la magnitud de estas repercusiones y, en segundo lugar, porque quien esto escribe carece de suficiente perspectiva en bastantes de los terrenos intelectuales y prácticos en los que la obra freiriana ha tenido una incidencia importante. Por otro lado, pretender hacer un balance parece comportar el reconocimiento de una obra acabada o de un pensamiento que ya ha concluído, y obviamente éste no es el caso de Paulo Freire. No obstante, si no un balance, sí que es preciso hacer al menos una breve recapitulación que resuma lo más substancial de las aportaciones del sujeto de este acto.

No hay duda que el terreno en el que resulta más notoria y universalmente reconocida la contribución de Freire es el de la educación de adultos. Difícilmente íbamos a encontrar en este campo una obra consistente posterior a la divulgación internacional de sus libros que no incluya referencias a Freire. No es un tópico decir que ha devenido referencia obligada, porque tampoco es demasiado atrevido afirmar que la aportación del pedagogo brasileño ha sido la más substancial de las realizadas hasta ahora a la educación de adultos. Y, además de este reconocimiento explícito que se hace en forma de citas bibliográficas, de estudios, tesis y publicaciones, de homenajes, pre-

mios y actos como éste mismo, hay algo que demuestra aun más la incidencia y el valor de la obra de Paulo Freire. Muchos de los conceptos, ideas, técnicas e instrumentos cuyo origen y desarrollo se encuentra en Freire, ya han pasado a formar parte del bagaje que, a menudo sin explicitar su paternidad, nutre continuamente la teoría y la práctica de la educación de adultos. Es decir, en este ámbito el influjo de la obra de Freire es tan considerable que, paradójicamente, a menudo se manifiesta ya de forma anónima.

Pero también sería ofrecer una perspectiva parcial de la incidencia de Freire limitarla a la educación de adultos. Es cierto que éste ha sido el campo de trabajo fundamental de Freire, pero, como ocurre en el caso de todas las pedagogías sectoriales o diferenciales que verdaderamente tienen potencia heurística, su proyección se ha extendido a otros sectores educativos y a la teoría pedagógica en general. La audiencia de Freire, desde las primeras obras que publicó, ha desbordado el colectivo específico de aquellos que trabajan en la educación de adultos. Y esto, como consecuencia, ha contribuido a que se empezase a valorar y atender de forma significativa este sector que tradicionalmente ha estado marginado tanto de los ámbitos de la pedagogía teórica y académica como del propio sistema educativo.

Y aun hay que extender más la repercusión de la obra de Freire. Muy coherentemente con su teoría y práctica de la educación, Freire ha elaborado también una teoría y práctica de la acción social y cultural. Por eso, su proyección se ha dejado sentir, igualmente, en la animación sociocultural, la cultura popular, el desarrollo comunitario, etc. Y tampoco podemos omitir la directísima influencia de Freire en la Teología de la Liberación, como sus propios cultivadores han reconocido.

Finalmente, sólo una observación en torno al alcance, digamos geográfico, de su influencia. Puesto que Freire, como hemos visto antes, ha manifestado reiteradamente su compromiso con el Tercer Mundo y la mayoría de sus actuaciones han tenido lugar es este contexto, no sería difícil llegar a la conclusión que sus aportaciones se limitan a este ámbito geográfico. Sería traicionar a Freire no reconocer al Tercer Mundo como destinatario principal de su trabajo, pero sería también interpretarlo muy sesgadamente limitar su influencia a estos países. Si así lo hiciéramos, deberíamos considerar que en los países llamados desarrollados, la pedagogía freiriana es sólo una suerte de exotismo, apto para ser estudiado pero sin ninguna trascendencia real. Lejos de ello, también en estas zonas del mundo la aportación de Freire ha sido bien notoria. En primer lugar, porque, como ya se ha dicho tantas veces, la geografía del Tercer Mundo, de hecho, se extiende también a los territorios de las ricas y desigualitarias sociedades occidentales. Y, en segundo lugar y fundamentalmente, porque, como el propio Freire ha manifestado, la concientización no es un mito del Tercer Mundo, sino un fenómeno humano. Un fenómeno del cual, en el tiempo y en el espacio, cambian los contenidos pero no el sentido; es decir, la necesidad de que los hombres descifren cada vez más profundamente su realidad para devenir, transformándose con ella, sujetos activos de su transformación.

Presencia de Freire en el nacimiento y evolución de las escuelas de adultos en Cataluña.

J. Botey,
A. Formariz

Hablar sobre el origen las Escuelas de Adultos en Cataluña en su configuración actual es, sin duda, hablar de Freire y rendirle un homenaje. Nacidas al principio de la década de los 70, se inspiraron de forma muy directa y explícita en sus concepciones de cultura como instrumento de liberación de las capas populares y de la necesidad de conciencia crítica o de participación. Y si pretendemos reflexionar sobre el pasado es porque creemos que, hoy, ésta reflexión es aún más oportuna por cuanto los cambios producidos en Cataluña durante los últimos años pueden hacer peligrar esa concepción de la Educación de Adultos como instrumento de transformación social.

El momento era favorable para esta concepción. Las Escuelas nacían en el contexto de la ola creciente del movimiento popular que unía las reivindicaciones de cada barrio o empresa con el horizonte del cambio político y la democracia. En palabras de Freire, se podía decir que era una sociedad *emergente* del silencio de cuarenta años, que descubría la vida asociativa y la participación como elementos culturales y la necesidad de poseer los instrumentos básicos de la lectura y la escritura. Existía la conciencia de la herencia recibida de depauperación cultural de la población y de la función que se había asignado a la escuela como reproductora de un sistema social injusto. Es esa situación de pre-tránsito hacia las libertades democráticas, los organismos de base se disponían a ejercer la función contraria y ha de suplir el tiempo perdido.

Aún existía a nivel estatal la plantilla de *Maestros alfabetitzadores* como un cuerpo especial dentro del Magisterio, al que se accedía mediante unas oposiciones también especiales. Eran los restos de la *Campaña de Alfabetización* iniciada en 1963 por el Ministerio de Educación y Ciencia. Los contenidos y metodología eran los mismos que se usaban en la escuela infantil, pero para mayores de 14 años y en régimen nocturno [1]. A partir de 1973, en cumplimiento de sucesivas normativas que ya comentaremos, incluso esta plantilla tendería a extinguirse puesto que, según se decía, la Campaña ya había conseguido sus objetivos a pesar de que el porcentaje de analfabetos a nivel estatal se mantenía alrededor del 10%.

Los orígenes.

a. *Movimiento popular.*

A partir de 1971 surgen en la periferia de las grandes ciudades unas iniciativas culturales que, con distintos nombres (Escuela de Adultos, Escuela de Alfabetización, Círculos de Cultura, Escuela Social, etc.), ofrecen unas alternativas, sin pretenderlo explícitamente al principio, a la naciente *Educación Permanente de Adultos* impulsada por el MEC en sustitución de la Campaña.

Las primeras son la del barrio de Can Serra en Hospitalet, la de la Mina en Sant Adrià, la de la Barceloneta y la del barrio de Santa Rosa en Santa Coloma. Desde el origen se caracterizan como entidades enraizadas en el entorno. Son los barrios donde ha sido confinada la población inmigrada, construídos en parte como resultado de la especulación, que carecían entonces de los mínimos servicios indispensables y en los que se concentraban los más altos índices de analfabetismo. Crecen rápidamente y en el año 1976 son ya 25 escuelas: las anteriores, más las de los barrios de can Puigjaner y ca n'Oriac de Sabadell, las Arenes de Terrassa, Ciutat Badia, Sant Cosme del Prat, Sant Roc de Badalona, can Vidalet de Esplugues, el Carmelo, el Bon Pastor y la Trinidad de Barcelona, Cerdanyola y Sant Vicenç dels Horts [2].

Nacen a la sombra de las Asociaciones de vecinos, de los centros cívicos y sociales de aquellos momentos y de algunas parroquias, y se suman a los procesos reivindicativos y culturales

de otras entidades del barrio que nacen más o menos en el mismo momento: grupos de "esplai" y de jóvenes, asociaciones de padres, grupos de mujeres, etc. Resulta obvio en un principio que una Escuela de Adultos no tiene sentido desvinculada de la praxis diaria de las organizaciones de base que tienen como objetivo mejorar las condiciones de vida de los vecinos. Son, por tanto, elementos activos en el nacimiento de una comunidad. Quedaba claro que la función de la escuela de adultos en aquel contexto era la de proporcionar los instrumentos básicos para poder comprender e intervenir, para sistematizar el enorme volumen de información que llega al adulto en la sociedad industrial 3.

Sus promotores, procedentes de la base amplia del movimiento popular y a menudo militantes de partidos de izquierdas o de sindicatos en aquellos momentos aún clandestinos, asumían su función como una militancia más, conscientes de que el cambio cultural sería más lento que el cambio político o social que se entreveía, y que, por tanto, la actuación desde las escuelas de adultos sería menos brillante porque daría resultados a más largo plazo, pero era igualmente necesaria.

b. *Modelo de escuela.*

El pensamiento marxista de Freire y su peculiar humanismo cristiano lo hacían particularmente apto para convertirse en el referente teórico más importante de aquella pequeña revolución cultural. Recordemos, por ejemplo, sólo por lo que respecta a los instumentos culturales del momento y al debate sobre la función de la escuela, la difusión que tuvieron las obras de la Editorial ZYX, de inspiración anarcosindicalista y cristiana, la renovación de la universidad, el nacimiento en sectores de la Iglesia de la polémica entorno a la Escuela Pública 4. Cataluña vivía unas circunstancias muy especiales. Los movimientos de masas ejercían, además de muchas otras cosas, la función educadora de enseñar a leer las realidades cotidianas de una nueva manera, de ayudar a amplios sectores de la población a tomar conciencia de las relaciones de dependencia existentes en el interior de la sociedad.

En los documentos de las Escuelas de Adultos de este periodo, o en los de los distintos colectivos y organismos de coordinación a que nos referiremos inmediatamente, se habla de la necesidad de una educación que ayude a dar el paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, de la necesidad de transformar la realidad, de interesar a los alumnos por las Asociaciones obreras y sindicales, de la voluntad de construir una escuela *diferente*, promotora de actividades y que a la vez participe en las actividades, asambleas y reivindicaciones organizadas por las otras entidades, etc. Se tiene conciencia de que el conocimiento de la realidad es incompleto si no va acompañado de la acción y que, por tanto, las palabras clave o primeros instrumentos de la lectura y escritura no pueden ser los que propone el MEC para las esculas infantiles, sino que deben ser las palabras significativas para el mundo en el que vive el adulto. Empiezan a elaborarse los primeros instrumentos didácticos de alfabetización y lectoescritura, explícitamente inspirados, por no decir copiados, en la técnica de Freire 5. Una encuesta del año 1977 hecha a los maestros de las Escuelas de Adultos que pertenecían a la Coordinadora 6 pone de manifiesto que la aplicación de la metodología de Freire era prácticamente unánime. Al principio hubo, incluso, el peligro de caer en una trasposición mecánica de Freire. Lo testimonian afirmaciones como "Freire no es aplicable entre nosotros porque su método de alfabetización ha sido concebido para ser aplicado a analfabetos totales del mundo rural..." 7, confundiendo lo que en Freire es metodología y técnica. Por ejemplo, la situación social y política de aquel momento nos descubría que el *diálogo concientizador* no era necesario provocarlo desde las escuelas porque ya se daba en la calle; que la escuela sólo debía observar para descubrir los puntos calientes *conflictivos* o *realidades desafiantes* de cada barrio en aquellas situaciones des-

críticas en las que escuela y barrio formaban una única realidad educadora. Y en cambio, a veces, se empeñaban en provocar un diálogo en las clases, que acababa siendo artificial y superfluo para los alumnos.

c. *Las dificultades.*

A medida que crecía el número de Escuelas, el colectivo era más consciente de las dificultades que tenían que superarse para consolidar el proyecto: dificultades en el medio, en la materia, en el educador, en el educando, de infraestructura, etc.

Las Escuelas habían nacido en ambientes sociológica y culturalmente heterogéneos: diferencias en el lugar de procedencia de los alumnos, diferente tipología de los barrios, que marcan tan decisivamente las relaciones de convivencia, diferencias étnicas y raciales (p.e., grupos de gitanos), peculiaridades propias de los grupos de mujeres, distinta integración en el proceso de conciencia de clase, distintas categorías y condiciones laborales, etc. Es muy difícil la creación de un método uniforme si quieren respetarse los valores, la tradición y los intereses de cada grupo.

La diversidad de motivaciones de cada alumno al venir a la Escuela planteaba también problemas de continuidad en la asistencia y de contenidos: desde los que iban con el interés concreto de convivencia que no tenían en el aislamiento de cada piso, o los que buscaban una especie de asesoría laboral sobre el contrato con la empresa, la hoja de salario y la reivindicación inmediata, o el alumno de 14 años que no había conseguido el Graduado y a quien no permitían continuar en EGB. Urgía una definición de la función académica de estas Escuelas.

"Los maestros descubren, además, las dificultades que encuentra el alumno adulto en el aprendizaje por el hecho de no haber desarrollado determinadas facultades en el momento adecuado de la edad escolar. Algunas de carácter psicopedagógico y otras como simple resultado del ambiente social y cultural en el que ha vivido. Por ejemplo, la falta de vocabulario o de criterios de construcción sintáctica; las dificultades en la adquisición de las nociones de espacio y de tiempo en el sentido de la estructuración de una cronología o de la lectura de un lenguaje como el de un mapa o un proyecto; la dificultad de abstracción o la concepción de las matemáticas como simples operaciones mecánicas. A estas dificultades, se une la imagen excesivamente academicista que a menudo tienen de la institución escolar 8.

Paso hacia la Escuela Pública

a. *Centros colaboradores*

Frente al enorme problema colectivo de la ignorancia y con estas dificultades evidentes, ¿qué podían hacer unas Escuelas de Adultos incipientes y débiles, sin ayuda oficial, sin infraestructura ni locales, con un profesorado poco preparado y basado exclusivamente en el voluntariado y que fuera más allá del valor testimonial que ya tenían?

Una Orden del 5 de julio de 1973 firmada por el ministro Julio Rodríguez suprime definitivamente, como ya hemos dicho, la *Campaña de Alfabetización de Adultos* propiciada por el MEC desde 1963. Los 5000 maestros que estaban asignados a estas escuelas deben pasar a las escuelas de régimen ordinario de las respectivas provincias. Para substituirla, al cabo de pocos días, el 26 de julio, otra Orden del MEC crea el programa de *Educación Permanente de Adultos* (BOE de 1 de agosto), pero sin ninguna especificación. El 6 de octubre del mismo año 1973 (BOE de 17 de octubre), una resolución de la Dirección General de personal del MEC fija por provincias la plantilla de profesores que deberán atender este programa: 1000 para todo el Estado, de los que 71 son para la Provincia de Barcelona.

En el contexto de la nueva política de subvenciones a centros privados iniciada por el MEC a raíz de la Ley General de Educación del 70 y que se regula por el Decreto de 1 de octubre de 1973, salen una serie de disposiciones que afectan a los centros de EGB, BUP, FP, Educación Especial y Enseñanza a Adultos. Por lo que respecta a este último sec-

tor, se trata de las Órdenes de 21 de noviembre de 1973 y 2 de diciembre de 1974. Se introduce el concepto de *Entidad Colaboradora*, entendiendo por tal aquellas instituciones privadas sin ánimo de lucro y reconocidas por las Delegaciones Provinciales correspondientes que imparten de manera gratuita programas de EPA o de Educación Especial. Estas entidades podrán recibir subvenciones, cuya cuantía se determinará posteriormente.9

Algunas Escuelas se acogieron a la normativa de Centros colaboradores a pesar suyo: la subvención era ridícula y en cambio abría un debate ideológico de gran trascendencia en el seno de cada escuela. El reconocimiento como Centro Colaborador les encarrilaba hacia el sector privado, en un momento en que todas las fuerzas progresistas reclamaban la escuela pública y la responsabilidad del Estado en la eliminación del analfabetismo y la Formación Permanente de Adultos.

b. *La Coordinadora y el planteamiento de escuela pública.*

Desde hacía más de un año, concretamente desde el 73, el colectivo de escuelas había empezado a reunirse de manera informal para intercambiar experiencias y dificultades. Durante el curso 1975-76 el colectivo realiza un seminario sobre metodología y didáctica en los locales de Rosa Sensat, y organiza un curso en la Escuela de Verano de 1976, al final del cual se decide adoptar el nombre de *Coordinadora*. El nombre define perfectamente la organización: no habrá estatutos y las decisiones se tomarán en la asamblea de los representantes de las Escuelas 10.

La presencia de la Enseñanza de Adultos en el "Fórum Pedagógico" que era la Escuela de Verano le daba una buscada "normalidad" como nivel educativo con el que a partir de aquel momento se debería contar en todos los programas. La circunstancia, además, de que en la de aquel año 1976 se discutiera el famoso documento "Por una nueva Escuela Pública Catalana" propició que en el documento apareciera la siguiente declaración respecto a la Educación de Adultos:

"La Educación Permanente de Adultos comporta, dentro de una sociedad cambiante como la nuestra, el reciclage de todos y cada uno de sus miembros. Esto implica un constante desarrollo del espíritu crítico, la capacidad de discusión y la capacidad de decisión frente al entorno social concreto en que el adulto debe ser agente transformador dentro de la colectividad.

En la situación actual esta enseñanza debe tener también una función compensatoria de las anteriores deficiencias de escolarización. Por eso, hay que poner ya en práctica un adecuado programa de Educación Permanente de Adultos y crear un colectivo de educadores especializados." 11.

El colectivo de maestros había tomado la opción de pertenecer a la red de enseñanza pública. En el Dirario de la Escuela de Verano 12 definen con más exactitud este concepto aplicado a la Enseñanza de Adultos. Rechazan, en primer lugar, la situación legal de aquel momento, que permite, según sus palabras:

"Darse por satisfechos de inmediato con un proyecto de "autorizaciones" para los distintos centros que hoy (podríamos decir que "ilegalmente") imparten ya, consagrando las desigualdades, la EPA: a) *entidades colaboradoras* privadas y subvencionadas, clasificadas de interés social, que reciben una cantidad anual ridícula y arbitraria, en las cuales la beneficencia aún está presente; b) *academias* que desearían la evaluación continua para poder expedir títulos de Graduado; c) *maestros nacionales* que haciendo las clases en horas nocturnas pueden reducir horario y tener más puntuación..."

A continuación pasan a definir la Escuela Pública al servicio de los trabajadores, que debería reunir las siguientes características "Gratuita y financiada totalmente por el Estado; controlada popularmente por los sindicatos obreros, asociaciones de vecinos y otros organismos; gestionada colectivamente por los maestros y alumnos y con profesorado especializado; que ofrezca unos contenidos básicos que

hagan posible que el adulto se insiera colectivamente en la transformación de la sociedad; catalana y en diálogo con la cultura de origen de los alumnos."

Buena parte de las escuelas deciden renunciar a las subvenciones como centros Colaboradores, abandonar en la medida de lo posible el trabajo voluntario de los maestros y exigir la financiación estatal tanto de la infraestructura y material como del personal. Eso significaba la profesionalización, y por tanto la dotación de plazas suficientes.

Era una decisión trascendental. ¿La dependencia legal y financiera de los organismos públicos y la funcionarización posterior del colectivo de profesores, si se conseguía, condicionaría de tal manera a estas Escuelas hasta llegar a poner en peligro su identidad original: programas, metodología especial, modelo de escuela abierta y en contacto con el movimiento popular?

La Coordinadora tenía que afrontar este doble reto: conseguir plazas de maestros de adultos suficientes (de momento, interinas, esperando que los centros o aulas se crearan jurídicamente y que se arbitrase una fórmula de acceso especial para los adultos que las convirtiera en el futuro en plazas definitivas) para cubrir las necesidades de las bolsas de analfabetismo de los sectores más marginados, acercando la oferta a la demanda potencial, y a la vez preparar pedagógicamente y didácticamente a un profesorado al que se exigiría, a pesar de que fuera funcionario, mantener un modelo de escuela abierta al barrio y concienciadora.

Los objetivos de la Coordinadora eran los siguientes:

- Análisis de las posibilidades legales de ampliar los programas EPA. Especialmente en los barrios donde ya existían las Escuelas de Adultos pero con profesores voluntarios, y en otros barrios deprimidos donde no existían.
- Nombramiento de los actuales profesores de EPA como interinos. La enseñanza básica para adultos ha de ser gratuita.
- Especialización de los profesores en pedagogía liberadora y crítica, globalización e interdisciplinariedad.
- Elaboración de materiales.
- Coordinación entre todas las escuelas que han elegido esta opción.
- Detección de las necesidades de EPA en el conjunto de Cataluña: elaboración de un mapa de analfabetismo y niveles culturales de la población adulta.

c. *La lucha por las plazas.*

La Coordinadora puso todos los medios a su alcance, que eran muy escasos, para conseguir esos objetivos. Hoy podríamos decir que la actual red de Escuelas de Adultos, es, en parte, resultado de aquellos esfuerzos. Se empezó a exigir lo que legalmente tocaba. ya hemos visto que la Resolución de la Dirección General de Personal del MEC de 17 de octubre de 1973 fijaba una plantilla de 1000 plazas para el conjunto del Estado, de las que 71 eran para Barcelona. Cifra claramente insuficiente para atender a las necesidades de la provincia, y arbitraria (a Madrid, p.ex., se le asignaban 182); pero ni siquiera esto se cumplía. En 1976, de las 1000 plazas del conjunto del Estado sólo se habían cubierto 650 y de las 71 de Barcelona 36, todas ellas por integrantes de la antigua EPA, o por maestros procedentes de la *Campaña de Alfabetización* que no se habían incorporado al régimen ordinario. La Coordinadora acudió a la calle: se hicieron manifestaciones, notas de prensa, denuncias al juzgado, peticiones de solidaridad, encierros e incluso huelgas de hambre 13. Finalmente, en el curso 1977-78 se consiguió que el cupo se cubriera totalmente. Las plazas, además, fueron asignadas a las Escuelas de Adultos que ya funcionaban y fueron cubiertas por algunos de los maestros que desde hacía años se dedicaban a ello voluntariamente.

La Coordinadora no se conformó con este resultado. Se conocían ya los datos del analfabetismo por ciudades y barrios. Se solicitó ampliación de plantilla para toda Cataluña. En el año siguiente, 78-79, se volvió a animar la Coordinadora: 80 plazas más! De esta

manera se empezaba a configurar un tipo de EPA muy diferente de la EPA del franquismo.

Se solicitaba también que se pusiera en práctica la Orden de 11 de Septiembre de 1972 en la que se legislaba la *creación de centros* especiales de EPA. Sin embargo, no se llegaría a ello hasta muy recientemente con la Generalitat.

La alegría duró poco, no obstante. En el año siguiente, 1979-1980, el ministro Otero Novas conmocionó de nuevo al colectivo de maestros. A principios de agosto propuso por sorpresa un recorte drástico de plantillas en todos los niveles educativos. Entre ellas, la totalidad de la plantilla de Adultos para toda España. El revuelo a nivel estatal y especialmente en Cataluña fue tan considerable, que el curso escolar no empezó con normalidad hasta finales de Noviembre. Los Ayuntamientos, que acababan de celebrar las primeras elecciones democráticas, se sintieron ofendidos en un bien como el de la enseñanza, que los nuevos concejales habían defendido históricamente. Por otra parte, el nivel de organización de los Adultos en Cataluña era muy superior al de las otras regiones. La conclusión fue que el número de maestros de adultos en Cataluña se mantuvo pero fue suprimido en el resto de España.

d. *La formación del profesorado*

Para la formación del profesorado, la Coordinadora organizó distintos seminarios y cursos con el objetivo de crear un cuerpo doctrinal metodológico y didáctico propio, siempre inspirado en los principios de Freire. La presencia de la Coordinadora en las Escuelas de Verano es ya habitual. En la de 1977 los promotores se responsabilizan de dos cursos. Uno organizado por los miembros del futuro SEPT sobre "Pedagogia alliberadora aquí i ara", y otro por los miembros de la Coordinadora sobre las "Tècniques als nivells d'alfa-betització i Certificat. Temes *desafiants* (amb discussió de materials). Sindicalisme, organitzacions de barri i grans espais polítics". En la de 1978 se elabora un posible currículum del adulto alumno de las Escuelas, por materias y contenidos según los niveles de conocimientos adquiridos. Se trataba de definir los "elementos necesarios para que el trabajador pueda participar activamente en toda la vida económica, familiar, social, política y cultural del país..." 14

Además, se decide establecer un nuevo nivel, el de *neolector*, resultado de muchos años de constatar que el adulto con un solo curso no puede adquirir los conocimientos necesarios para pasar de la alfabetización al Certificado.

Desde 1976, la Coordinadora organizaba cursos trimestrales de reciclaje y preparación para los maestros que accederían a las Escuelas de Adultos, en colaboración con el ICE de la Universidad Autónoma.

Se había llegado a un acuerdo con la Delegación del MEC en Barcelona; según dicho acuerdo, las plazas concedidas serían ocupadas por aquellos maestros que hubieran participado en estos cursos, para cumplir uno de los objetivos propuestos: la especialización de los profesores. En definitiva, el MEC dotaba a dichos cursos de una validez equivalente a un CAP (Curso de Aptitud Pedagógica). Se exigió, además, y se acordó, que la ampliación de plantilla saliera de una lista de colaboradores elaborada por la Asamblea de la Coordinadora, y según los criterios que ésta hubiera establecido. El acuerdo resultaba peligroso porque, aunque por una parte se garantizaba relativamente la preparación y calidad pedagógica del maestro, la Coordinadora se convertía en una especie de sindicato-repartidor de puestos de trabajo en un momento en el que empezaban a ser escasos.

Se corría el riesgo de confrontaciones y críticas o de presiones por sospechas de falta de objetividad en el baremo, o de que entraran por esa puerta personas sin el perfil adecuado, o sin la decidida voluntad de dedicación a Adultos.

De todos estos conflictos se resintió rápidamente la misma Coordinadora. Coexistían dos posturas: la de la defensa del incremento de plazas y dotaciones como garantía de estabilidad en tanto que Centros Públicos y la de la defensa de un modelo de Escuela

abierto y concientizador que algunos consideraban que con la funcionarización podía correr peligro; posturas que no necesariamente debían ser excluyentes. Pero la dureza de la práctica y las difíciles condiciones en las que se desarrolló este proceso provocaron que fueran incompatibles. Surgieron distintos grupos de maestros que en la práctica se desentendieron de las luchas por el incremento cuantitativo, preocupados fundamentalmente por la elaboración de nuevos materiales, por el acercamiento de las escuelas a su entorno, por el intercambio de experiencias, etc. 15

Hacía ya muchos años que el movimiento cargaba sobre sus espaldas el excesivo peso de tener que estar en primera línea de todos los frentes a la vez: creación de un nuevo método pedagógico, defensa legal, relación con las administraciones, coordinación del movimiento, preparación de cursos, la dureza de las reivindicaciones e incluso tener que hacer propaganda ante el pueblo catalán y los propios afectados por el analfabetismo de la importancia de su proyecto. Si se fallaba en uno solo de los aspectos, el movimiento podía morir de inanición o de descrédito. Todo ello dentro de un organismo que, por definición, debía mantener el contacto con todos los centros y no utilizar métodos directivos. Sin apoyo alguno. Con la única fuerza de la firmeza en la propia convicción de estar trabajando por una causa justa y del agradecimiento incondicional de unos cuantos alumnos que en su experiencia habían descubierto el valor de la cultura y de la capacidad de participar.

Era lógico que en estas condiciones se llegara a diferencias importantes en la apreciación de las estrategias a seguir. Por otra parte, el número de escuelas había aumentado y ya resultaba difícil, por simples razones prácticas, "coordinarse". La Coordinadora se subdividió en "coordinadoras de zona": Baix Llobregat, Vallès, Besòs y Distrito IX de Barcelona (Nou Barris).

Extensión del movimiento. El SEPT.

a. *Material y Servicio de Documentación*

En Septiembre de 1977 el núcleo inicial de maestros que constituía la Coordinadora decidió crear el Servicio de Educación Permanente para los Trabajadores, SEPT. La situación política había cambiado -en Junio se habían celebrado las primeras elecciones generales después de la muerte de Franco- y la de las Escuelas de Adultos, en parte, también: se habían producido los primeros nombramientos, y ello significaba un inicio de reconocimiento y estabilidad. El SEPT nació para hacer lo que un funcionamiento asambleario no podía alcanzar: cursillos de especialización, investigación, creación de materiales, centro de documentación, etc.16

Las finalidades del SEPT serían semejantes a las de la Coordinadora, pero se pondría más énfasis en las funciones de servicio técnico, asesoría pedagógica, teoría y contactos con el exterior 17. Se elaboraron materiales para que pudieran ser utilizados en el conjunto de las escuelas. Se trataba de proporcionar instrumentos de trabajo y, de lectura sobre temas de actualidad desde la óptica de la crítica a la situación establecida. Se editan unos dossieres sobre el paro, "Material complementario de los códigos referentes al tema del paro"; sobre la mujer, "La mujer trabajadora en España" y "La represión sexual"; sobre la historia del movimiento obrero, "En Barcelona el movimiento obrero tiene 150 años de experiencia". Se trata de ediciones muy precarias y de distribución interna para las escuelas; por lo tanto, de escasa difusión.

Mejor presentada y más difundida fue la revista "Círculos de Cultura" (nombre de claras referencias freirianas), de la que, a partir de julio del 77, aparecieron ininterrumpidamente 12 números. Combinaba la letra cursiva con la de imprenta y fotocopias referentes a la situación de las Escuelas de Adultos. Los temas que se trataron fueron: el concepto de democracia, las primeras elecciones generales, los mecanismos de funcionamiento del capitalismo, la emigración, la especulación urbanística, los impuestos, la in-

suficiencia de servicios, etc.

A menudo, el contenido de estos dossieres aparece tan ideologizado en la forma de tratar los temas que parece contradecir el mismo pensamiento de Freire, según el cual debe ser el alumno quien adquiera por sus propios medios la conciencia crítica.

En la misma línea de dotar al profesorado de instrumentos y material suficiente para la reflexión pedagógica, el SEPT inició un Centro de Documentación en el que se recogieron todos los materiales teóricos y prácticos sobre distintos métodos de alfabetización y campañas de todo el mundo, sobre movimientos populares, pedagogía de base y desarrollo comunitario. Al cabo de poco tiempo era el Centro de Documentación especializado en estos temas más importante de Cataluña y seguramente del resto del Estado. No fue posible que la Generalitat asumiera la responsabilidad de su mantenimiento, y hoy aún permanece cerrado 18.

b. *Jornadas nacionales y alfabetización*

La presencia pública más importante del SEPT fue, sin embargo, la convocatoria anual a nivel estatal de unas Jornadas de Educación de Adultos celebradas ininterrumpidamente del 78 al 83 con un notable éxito de asistencia, y los contactos con el exterior.

En las Primeras Jornadas, celebradas en enero del 78 bajo el lema NI UN BARRIO SIN ESCUELA NI UN TRABAJADOR SIN CULTURA, se vuelve a reflexionar sobre el concepto y dificultades para conseguir una Escuela Pública para Adultos. En el manifiesto final se hace un llamamiento a los sindicatos y organismos de base para apoyarlo e intervenir en él. En las Segundas, en junio del 79, que tenían el lema POR UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CULTURAL BÁSICA, se pretendía implicar política y económicamente a los nuevos organismos y a los distintos niveles de la Administración que iban surgiendo del proceso democrático y del nuevo modelo de Estado de las autonomías. Fueron convocados representantes de los municipios (no habían pasado ni dos meses desde la celebración de las primeras elecciones municipales después de 40 años), representantes sindicales, cuando éstos empezaban a jugar ya un papel oficial en el contexto laboral y político del país. Era el momento de la esperanza de que, después de tantos años de opresión, la democracia hiciera justicia al abandono cultural de las capas populares.

Las Terceras Jornadas 19, organizadas conjuntamente por el SEPT y el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona entre Junio y Septiembre de 1980, se dedicaron al análisis de los resultados del estudio sobre el mapa del analfabetismo en España, pero muy especialmente en Cataluña: "A CATALUNYA SOM ENCARA 300.000 ANALFABETS" 20. Tuvieron la virtualidad de introducir el concepto de "*bolsas de analfabetismo*", asumido posteriormente por el Gobierno Central en el PEBA (Plan Especial Bolsas de Analfabetismo), que destinó durante los años 1981 y 1982, 100 millones y 108 millones de ptas. respectivamente a las zonas rurales de Andalucía, Galicia, Extremadura y Canarias. No se contemplaban, por lo tanto, las zonas suburbanas de las grandes ciudades. Debe remarcarse, por otra parte, que el PEBA explícitamente consideraba que el método Freire no era adecuado para España. De esta manera, la alfabetización quedaba reducida a los estrictos elementos de educación compensatoria. Posiblemente, el PEBA fue el fruto del escándalo que se había producido a comienzos del curso anterior, en 1979, con motivo de la supresión de la plantilla de maestros de EPA del conjunto del Estado excepto Cataluña.

c. *Contactos con el exterior*

En la línea de realizar investigaciones aplicadas, el SEPT organizó un "Seminari interregional sobre alfabetització i desenvolupament comunitari", que durante los años 1980 a 1983 se fue desarrollando en diferentes lugares de España. Se trataba de diseñar un marco teórico sistemático de intervención cultu-

ral en un territorio, que incluía, en un trabajo interdisciplinario, análisis y propuestas de actuación desde las ramas de antropología, economía, sociología, sociolingüística, etc. 21. La primera sesión del seminario se celebró en Madrid con asistencia de representantes de diversos Ministerios y de movimientos de base. A lo largo de sus tres años de duración, el Seminario analizó distintas experiencias de desarrollo comunitario en todo el Estado Español entre las que destacan, además de las más próximas a Barcelona, y muy especialmente la de la Mina como centro promotor, las de Tarragona (barrio de Bonavista) y Gerona (Font de la Pólvora) en Cataluña, Barco de Avila y las *Escuelas Campesinas* en Castilla, Lebrija, Loja y Sevilla en Andalucía, Mislata en Valencia, Calvià en las Baleares, Ermua en el País Vasco, Cartagena en Murcia, Mérida en Extremadura, algunos barrios de la periferia de Madrid, como p.e. Hortaleza, Delicias, Leganés, etc.

En los mismos años, el SEPT contacta con organismos internacionales de asesoramiento y apoyo económico y de material. Son frecuentes las visitas a la UNESCO, a la OIT, a la FAO, al INODEP, al Consejo Ecuménico de las Iglesias. Se toma contacto con la experiencia italiana de las 150 horas, con responsables de enseñanza de adultos en Cuba o de la Campaña de Alfabetización de Nicaragua. En algunas ocasiones, representantes de estos organismos se hacen presentes y animan el semi-nario. El pensamiento de Freire sobre la interacción de los distintos elementos en el desarrollo cultural de un territorio permanece siempre presente.

El trabajo de la Coordinadora en un primer momento y del SEPT después, consiguió extender el movimiento a muchos otros lugares de España. Era cierto que el impulso partía de Cataluña, pero rápidamente tenía su eco, por las circunstancias semejantes que se vivían, en otras partes. El seminario, una vez más, se desarrolló con el esfuerzo casi exclusivo de sus participantes y sin apoyo oficial alguno. Nacía así un organismo de reflexión y coordinación desde la base que con el tiempo daría lugar a una multitud de colectivos regionales de pedagogía popular y alfabetización, y a una posible coordinación estatal más estable 22.

Se producen a nivel regional procesos semejante a los que ya habíamos experimentado aquí: petición de incremento de plazas que poco a poco van siendo atendidas por los gobiernos de las respectivas comunidades autónomas o por el propio MEC, en los casos en que no existen competencias transferidas; elaboración de manuales adaptados a cada realidad; presencia en las nuevas *Escuelas de Verano* para maestros y celebración de Jornadas; la publicación de un importante número de boletines de los colectivos y comunidades autónomas que sirven para intercambiar experiencias, etc. Los conceptos más frecuentemente utilizados son los de *conciencia crítica, participación, cultura obrera, desarrollo comunitario, realidades desafiantes, etc.*, inspirados todos ellos en la concepción freiriana de las relaciones entre cultura y política. El cuerpo doctrinal ya existe y con el esfuerzo de adaptar la metodología de Freire a cada realidad se saben buscar ya las técnicas adecuadas para llevarlo a cabo. Debe destacarse la importante tarea que en este aspecto realizó en un primer momento la editorial Marsiega 23, continuada posteriormente por Editorial Popular. Del mismo modo, algunas importantes revistas especializadas,principalmente *Cuadernos de Pedagogía* 24, en la difusión tanto de la filosofía que impregnaba el movimiento como de algunas experiencias concretas.

El movimiento de Educación de Adultos había superado ya los límites de las experiencias aisladas y se hacía sentir como una exigencia popular en todo el Estado. Buena parte de los objetivos iniciales de sus promotores se habían conseguido después de enormes esfuerzos y sacrificios, luchas y posibles contradicciones: plazas, materiales y documentación, reflexión teórica, etc. No dejaba de ser, no obstante, un movimiento de base surgido en el momento de la transición a la democracia

caracterizado por las grandes expectativas. Pero debía pasar aún la prueba de fuego: ser o no ser aceptado como tal por el nuevo modelo de sociedad que acabaría consolidándose en Cataluña y en el conjunto del Estado.

Consolidación del movimiento, AEPA.

a. *Crisis de la Coordinadora*

Precisamente, estas circunstancias generales del país fueron una de las causas de que las contradicciones dentro de la Coordinadora se fueran agravando. La política del gobierno de la Generalitat y la progresiva asunción de competencias pusieron de relieve la indiferencia con que la Generalitat asumió la transferencia de las escuelas de adultos 25. La llegada del PSOE al gobierno central y su política, la distancia en una palabra entre la realidad de los 80 y las expectativas de los movimientos populares de los 70, pusieron de moda en esos años una palabra, el desencanto, golpeando colectivos que, como la Coordinadora de escuelas de adultos, habían surgido en unos momentos en que la esperanza de cambio profundo en la sociedad era una constante. Esta nueva situación social creaba fisuras profundas entre aquellos que de alguna manera pensaban que nada o prácticamente nada había cambiado y que, por tanto, era necesario mantener el movimiento popular en sus posturas de enfrentamiento radical y aquellos otros que valorando la nueva situación y las posibilidades que ésta creaba creían que en parte era necesario cambiar de táctica, establecer puentes de diálogo con la Administración y mantener, fortaleciéndolas, las posiciones conseguidas. Unos y otros, en su inmensa mayoría, empiezan a hacer oposiciones al cuerpo de EGB, en concordancia con el debilitamiento del boicot que mantenía el movimiento general de enseñantes. Si, a pesar de este análisis, el movimiento de las escuelas de adultos continúa manteniendo enfrentamientos esporádicos con la Administración es debido a la infraestructura tercermundista en la que se mantenían las aulas y los círculos, provocando alguna vez desahucios localizados e insuficiencias insoportables que han dado paso a conflictos de más o menos alcance y duración, hasta nuestros días.

En esta situación no es de extrañar que fueran incrementándose también las diferencias entre el sector más decisivo de la Coordinadora y el SEPT, sin capacidad para resolverlas. Después de unos meses de enfrentamientos estériles, en 1982 se intenta iniciar una nueva experiencia organizativa: crear asociaciones de maestros y alumnos en todas aquellas escuelas de adultos que estuvieran de acuerdo, con la intención de federarlas posteriormente. Pero, viendo que el intento no se consigue, a finales de 1982 algunos miembros de la Coordinadora y algunos del SEPT inician la Asociación de Educación Permanente de Adultos (AEPA) con el objetivo de llegar a una nueva síntesis. La realidad ha hecho que para muchos la AEPA se haya interpretado como la continuación de la Coordinadora, mientras el SEPT de Barcelona languidecía como organización, mantenía una experiencia importante de alfabetización y desarrollo comunitario en el barrio de La Mina de Sant Adrià del Besòs e inspiraba otras, como los grupos de alfabetización comunitaria en Castelldefels, y continuaba fundamentalmente en Tarragona y Girona con fuerte conexión con la FETE-UGT.

Paralelamente nacía la cooperativa El Roure impulsada prácticamente por las mismas personas que la AEPA con la finalidad de editar los materiales que los grupos de trabajo de AEPA y otros elaborasen en relación con la E.A.

b. *AEPA, punto de referencia en la EA de Cataluña*

Desde Enero de 1983 podemos decir que la AEPA ha sido punto de referencia fundamental de la EA en Cataluña, significadamente en Barcelona, pero también en el resto del país. AEPA no se define, en su tríptico de presentación, como una asociación de maestros, sino también de co-

laboradores y voluntarios de las escuelas de adultos, de asistentes a las mismas, de profesionales de otros campos de la EA, etc. No es una asociación de escuelas de adultos, sino también de movimientos y entidades que tengan como campo de acción la fromación de los adultos en un sentido amplio: "Porque es necesaria la conexión de las escuelas y entidades dedicadas a la EPA..."26. Pretende, en resumen, animar aquellas iniciativas renovadoras conocidas que se realicen en el campo de la EA y "servir de vehículo unificador de esfuerzos". Estos podrían ser los aspectos fundamentales de su trayectoria cuando alcanza el primer quinquenio: reflexión sobre la E.A., reciclaje del profesorado, promoción de actividades coordinadamente con otras entidades del cam-po de la E.A., diálogo crítico con la Administración y apoyo a las reivindicaciones que la infraestructura deficiente ha provocado.

1) *Reflexión sobre la E.A. y su metodología.* Los días 27-29 de Mayo de 1983 se celebran las Primeras Jornadas de esta nueva etapa del movimiento de escuelas de adultos. Si bien en estos momentos de consolidación la preocupación es fundamentalmente pedagógica, se escuchan los ecos freirianos: "Los organismos públicos tienen que asumir un proyecto de Educación Permanente con criterios diferentes a los tradicionales y abierto a todos los adultos, *especialmente a los que siempre han estado más marginados*....Es muy importante que las escuelas de adultos se inscriban con claridad en el proceso de Educación Permanente, superando el marco únicamente académico..., rompiendo la división entre contenidos académicos y cultura para la vida" 27.

Los días 5 y 6 de Abril de 1984 se celebran las Segundas Jornadas bajo el título: "Situación real y expectativas de la formación de adultos". Es significativo el título de una de las ponencias, "Relación entre actividades regladas y no regladas en las escuelas de adultos y coordinación con otras entidades culturales del barrio o localidad" 28.

Los días 7 y 8 de Marzo de 1987 se realizó un debate en el cual las escuelas de adultos empezaron a tomar conciencia de dos aspectos relativamente nuevos: a) la crisis social y económica incide poderosamente en los conceptos y estructura de la E.A. y, en consecuencia, adquiere una importancia creciente la formación ocupacional; b) el peligro de funcionarización y burocratismo del movimiento, una vez se ha conseguido por parte de los maestros de la Generalitat la estabilidad administrativa en los centros y aulas de adultos29.

Las III Jornadas de esta etapa (11-13 de Marzo de 1988) inciden en las mismas preocupaciones del debate anterior, centrándose en tres temas: "Sociedad de futuro y Educación Permanente de Adultos", "Reflexiones sobre la Pedagogía y Educación Permanente de Adultos" y "Articulación de la Educación de Adultos: Propuestas a las Administraciones y Instituciones"30.

En estos cinco años, AEPA ha publicado una revista, "Papers d'Educació d'Adults", que quizá es la que mejor refleja el debate freiriano sobre las finalidades y, en consecuencia, sobre la metodología de la E.A.31.

2) *Reciclaje del profesorado.* El educador de adultos puede provenir de las escuelas de profesorado o de cualquier licenciatura. En ninguno de los casos nadie le habrá hecho reflexionar sobre la psicopedagogía, la metología o la didáctica adaptada a los adultos. Puede haber cursado la especialidad de Preescolar o tener amplios conocimientos sobre antropología. Eso sirve -¡evidentemente!- para dar clase a adultos y, aún más difícil, enfrentarse con la labor absolutamente necesaria de ser agente dinamizador del colectivo adulto que tiene enfrente. AEPA, consciente de esta situación, aborda el problema desde su práctica concreta. En parte, hace una labor de suplencia de las carencias universitarias y del Departamento de Enseñanza, pero aportando el factor experimental que siempre será necesario en cualquier reflexión pedagógica. En todo caso, ha potenciado durante estos años como tal asociación o a través de personas relacionadas íntimamente con ella cursos

de metodología y didáctica dirigidos fundamentalmente a personas que tenían práctica o se iniciaban en la misma[32].

También ha dado apoyo a grupos de trabajo pedagógico que periódicamente se han reunido para redactar material didáctico o para reflexionar y sistematizar algún tema en relación con la E.A. Estos grupos de autoaprendizaje y reciclaje han sido y son uno de los apoyos más efectivos de la E.A. en Cataluña. El material que ha editado la cooperativa El Roure demuestra su importancia[33].

3) *Promoción de actividades* coordinadamente con otras entidades del campo de la E.A. La defensa de una organización territorial de la E.A. y la necesidad de coordinación entre todas las instituciones y entidades que actúan en E.A. es una constante en las publicaciones de la AEPA desde sus inicios[34]. Fruto de esta preocupación coordinadora es el impulso que AEPA ha dado a la aparición del grupo TRAMA a partir de 1986, el cual se autodefine como "el programa común de un grupo de entidades y asociaciones no gubernamentales que actúan en el ámbito de la formación y animación comunitaria y que han tenido la voluntad de trabajar conjuntamente en la investigación, promoción y apoyo de iniciativas y de nuevos modelos formativos[35]. También desde 1987 AEPA, conjuntamente con otras entidades, está promoviendo un Centro de Documentación para la Formación de adultos y Desarrollo, el cual implica a la vez a varios departamentos de las administraciones públicas -locales, autonómicas y estatales- con la finalidad de concentrar la documentación sobre formación de adultos actualmente dispersa, ponerla al alcance de los interesados, favorecer la investigación en este campo y el contraste de experiencias y programas, actuar como centro de iniciativas y recursos. Y ser un elemento más de dinamización de los procesos formativos integrales[36]. De nuevo, conjuntamente con el SEPT y otros promotores individuales y colectivos se ha iniciado el proyecto ESTRI, empresa de iniciativa social sin ánimo de lucro, que pretende satisfacer demandas concretas de actividades formativas realizadas por parte de entidades y colectivos, analizar las necesidades no cubiertas de formación de adultos y darles respuesta aprovechando recursos públicos y privados[37]. Finalmente, AEPA colaboró en el impulso inicial de las Jornadas Estatales de Educación de Adultos de Diciembre de 1984 en Madrid, en las cuales participaron unos 50 colectivos de todo el Estado[38], y estuvo presente en la posterior creación de la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos (FAEA), formada por una treintena de grupos y de asociaciones.

4) *Diálogo crítico con la Administración.* En estos últimos años que estamos resumiendo, el movimiento de las escuelas de adultos se ha relacionado con la Administración de muchas y diversas maneras: se ha enfrentado, ha dialogado con ella pugnando por hacerle asumir los criterios del movimiento y ha aceptado también posiciones de la Administración. No todas las circunstancias son iguales, no tienen la misma fuerza los movimientos en un momento o en otro, no siempre las administraciones poseen el mismo grado de receptividad; de ahí que las relaciones sean cambiantes en función del valor de cada uno de estos parámetros. A AEPA le ha tocado vivir una época en la que la conflictividad global iba disminuyendo y los conflictos eran más localizados y concretos, como veremos en el párrafo siguiente. ha sido una época en la cual la necesaria presión social para que el individuo no pierda la fuerza de la colectividad, pasando de ciudadano a súbdito, la ha ejercido a través de un diálogo continuado y crítico. Desde finales de 1983, pues, cuando se presentaba a la Directora General de EGB el documento "Reivindicamos un proyecto de renovación de la EPA catalana, ya!" firmado conjuntamente con FETE-UGT y CCOO[39], hasta estos momentos la relación con la Administración ha sido constante. Ésta ha pedido a la Asociación parecer sobre los decretos y órdenes relacionados con la Educación de Adultos. La Asociación

por su parte ha ejercido el papel de órgano informal consultivo y de permanente conciencia crítica de la realidad.

5) *Apoyo a las reivindicaciones* que han provocado las deficientes infraestructuras. Los locales han continuado siendo en estos 5 últimos años motivo principal de conflictos, bien por desahucios provocados por particulares o bien por un sector de la Generalitat con la ignorancia o la connivencia de otro. Hechos como el que comentamos demuestran la precariedad de muchas de las escuelas de adultos y su peculiaridad. Instituciones, la mayor parte de ellas de la Generalitat, pero que la propia Generalitat parece aceptar a pesar suyo, como ignorándolas. Los maestros acostumbran a ser los que van en cabeza de las reivindicaciones conectando, de nuevo, con praxis culturales de tendencia freiriana, incluso cuando una parte de ellos ha superado el problema de la propia seguridad laboral. Otros motivos de conflicto y reivindicaciones en la calle han sido: conseguir de los ayuntamientos subvenciones para los maestros colaboradores; de la Generalitat, maestros de catalán; ir contra la deficiente infraestructura en general para conseguir resolver el vacío existente para los adultos entre el graduado escolar y el ingreso en la universidad; problemas en las subvenciones del INEM o por el cambio en la relación laboral entre unos maestros y el Ayuntamiento, transformándola en contrato de servicio[40].

c. *Cuestiones por resolver*

¿Cuál es el futuro de una Asociación como la AEPA? Evidentemente depende de muchos factores, algunos de ellos totalmente ajenos a la misma. Como Asociación vive también las consecuencias de la decisión tomada por los maestros de adultos de pasar a ser funcionarios, que comportaba ventajas como hemos comentado más arriba, pero también riesgos, el más importante de los cuales era caer en la inercia del funcionariado. La dinámica de las escuelas de adultos está muy condicionada por las posturas de los maestros delante de la sociedad, su proyecto vital, la relación que establecen entre escuela y entorno, entre profesión y referentes personales. Entre el maestro de "mínimos" y la persona que engloba su profesión en un solo proyecto vital crítica y transformador hay una enorme gama de posibilidades y actitudes. El futuro de la AEPA depende en gran parte de la inclinación de estas tendencias diversas, del predominio de unas sobre otras y de la capacidad de convivencia de las que no sean antagónicas. Es necesario señalar que el paradigma del funcionario comporta un proyecto de sociedad individualista y neoliberal, y un tipo de asociación corporativa y reaccionaria, contrapuesta a la sociedad solidaria que había en los orígenes de las escuelas de adultos y que comporta, a su vez, una asociación inconformista, crítica y progresista. Es necesario hacer un gran esfuerzo de convivencia, pero también es necesario no olvidar que hay modelos incompatibles.

Administraciones públicas y Escuelas de Adultos

a. *Actuaciones de los ayuntamientos*

Uno de los factores que ha incidido de forma notable en la situación de las escuelas de adultos es la postura que han adoptado las instituciones públicas, las administraciones y, en concreto, los ayuntamientos y la Generalitat. No mencionamos la Diputación porque en este tema, contemplado en sentido estricto, su intervención ha sido muy reducida, concretándose en la transformación de un escuela de EGB en la escuela de adultos L'Alzina en el seno de les Llars Mundet, en el mantenimiento de la preparación para mayores de 25 años en la Escuela Industrial y en algunas subvenciones a los ayuntamientos. Estos, en cambio, han jugado un papel importante en tres aspectos fundamentales (si exceptuamos el Ayuntamiento de Barcelona del que hablaremos posteriormente): dotación de locales, ayudas económicas vía subvenciones y dotación de maestros como colaboradores de los maestros de la Generalitat, cuando

han existido aulas creadas o, incluso, cuando no las ha habido (caso de los ayuntamientos que no llegan a 13.000 habitantes) 41. Pero su preocupación por el tema de adultos ha sido muy diferente en una localidad u otra, y ha dependido tanto del interés del concejal correspondiente de Enseñanza y Cultura, como de la presión social que han ejercido las Escuelas de Adultos o/y la población adulta en general. Esto provoca que las actuaciones sean muy dispares, sin criterios comunes sobre cual ha de ser la participación municipal en la Educación de Adultos. Con frecuencia hay una clara distancia entre el discurso sobre la importancia de la asunción de responsabilidades por parte de las administraciones locales en materia de Educación de Adultos y la falta de reivindicaciones municipales concretas de competencias y presupuestos para ejercerlas. Es evidente, no obstante, que mientras se mantenga el actual marco competencial restrictivo en cuestiones tan relacionadas con las escuelas de adultos como la ordenación y adaptación de estudios, títulos, etc., las administraciones locales tenderán a intervenir en la E.A. desde la animación sociocultural, socio-económica o socio-educativa, desligándola de la formación base.

El Ayuntamiento de Barcelona, a su vez, ha mantenido escuelas de adultos municipales al lado de las de la Generalitat con cursos formales y no formales, pero más como una situación heredada que como muestra de un deseo de protagonismo competencial. Su intervención en relación a locales y maestros colaboradores ha sido mucho más reducida, si la comparamos cualitativamente con la de los otros ayuntamientos en general.

b. *La Generalitat desde los traspasos de competencias*

La importancia de la Generalitat para las escuelas de adultos está fuera de duda. Asume las competencias en materia de Educación de Adultos sin entusiasmo, como hemos dicho. Y esta falta de comprensión del problema en profundidad (a pesar de los esfuerzos bien intencionados de algunas personas concretas) se mantiene al menos hasta 1987, cuando algunos signos permiten una cierta esperanza de cambio 42.

El esfuerzo del Departamento de Enseñanza se centra, pues, fundamentalmente, en dar estabilidad administrativa a la herencia recibida. Y es en este sentido estrictamente administrativo como se deben interpretar los decretos y las órdenes que afectan a las escuelas de adultos. No obstante, la situación como veremos es bastante contradictoria. Mientras la creación del Servicio de Formación Permanente de Adultos43 daba un signo administrativo de identidad a la E.A., el mantenerla dentro de la Dirección General de EGB subrayaba su carácter subsidiario o compensatorio. La desaparición de este mismo Servicio a principios del año 1987[44] dejará otra vez la E.A. sin ningún signo administrativo de identidad, en espera de que la creación del Programa de Formación Permanente de Adultos se lo devuelva en parte, aunque con un rango inferior.

La ordenación del sector educativo de adultos se emprendió con un decreto de Agosto de 1983[45] en el cual se explicitan los aspectos que se quieren abordar: "... la regulación de las enseñanzas específicas de adultos, la creación de centros donde éstas se puedan realizar, el sistema de selección de profesorado y la colaboración de los ayuntamientos en esta tarea mediante los oportunos convenios". Los cuatro objetivos explicitados, excepto el último, se han desarrollado en las respectivas Órdenes, dejando el aspecto administrativo de la E.A. clarificado 46. Clarificado y cuantificado, pero no cualificado.47

El gráfico demuestra la desaceleración del crecimiento de plazas a partir del curso siguiente al de la asunción de competencias por parte de la Generalitat de Cataluña. (No se han contabilizado las plazas adscritas al Programa de Compensatoria dependiente del MEC).

c. *La Administración Central, MEC e INEM*

Durante estos años, desde la transición, el Gobierno Central ha mantenido una política de adultos que podemos dividir en tres etapas: la primera hasta el año 1983, cuando se crea por R.D. la Dirección General de Promoción Educativa[48]; la segunda, que acaba poco después de la publicación del "Libro Blanco de Educación de Adultos"[49]; y la tercera hasta la actualidad. Las Orientaciones Pedagógicas de 1974 [50] desarrollaban la Ley General de Educación [51], a pesar de mantener la Educación de Adultos en el marco de la EGB, planteaban unos objetivos bastantes renovadores para la E.P.A.[52]. No obstante, la política de la Administración continuaba manteniendo a la E.A. en el estrecho marco compensatorio desde los círculos, aulas y centros de adultos estructurados a partir de 1973 o desde la prolongación de jornada de los maestros de EGB que, al acabar su horario laboral con niños, hacían unas cuantas horas extras con los adultos, consiguiendo así una conveniente prolongación de su sueldo. Hacia finales del decenio la prolongación de jornada desapareció, manteniéndose los círculos, aulas y centros como única respuesta de la Administración a la "gran batalla de la educación contemporánea (la E.A.), tal como afirmaban las Orientaciones Pedagógicas del 74.

La creación de la Dirección General de Promoción Educativa, en 1983, y de la Subdirección General de Educación Compensatoria, dentro de esa Dirección General, supone aires nuevos en el MEC. A finales de 1984 se publica un "Documento de Trabajo para facilitar el diálogo preparatorio al Libro Blanco de la Educación de Adultos" que durante dos años estimula un amplio debate entre todos los sectores implicados y que acaba con el Libro Blanco de la E.A. Todo este proceso abre nuevas perspectivas y la esperanza de que por fin será factible una Ley, avanzada, de Educación de Adultos que ordene legalmente y en la práctica este sector educativo, haciendo posibles las orientaciones que emanan del Libro Blanco:

a) la necesaria interconexión entre los grandes ámbitos de la E.A.: formación y reciclaje laboral, formación cultural, formación para la participación ciudadana y, como base de todas ellas, la formación general o básica.

b) la necesaria base territorial de cualquier proyecto de E.A.

c) la necesaria coordinación de departamentos, administraciones e instituciones para racionalizar recursos y hacer posibles las nuevas orientaciones.

Tres hechos más dan significado a este trienio: el decreto de 1983 sobre educación compensatoria [53], la irrupción de los programas formativos del INEM (a partir del Acuerdo Económico Social de 1984, la entrada de España en el Mercado Común, en el 1985, y las aportaciones del Fondo Social Europeo) y la praxis administrativa renovadora desde el Servicio de Educación Permanente de Adultos dependiente de la Subdirección General de Educación Compensatoria antes citada. De todos ellos, las actuaciones del Ministerio de Trabajo a través de las delegaciones provinciales del INEM son las más importantes y significan un cambio cualitativo y cuantitativo en el panorama de la Educación de Adultos. No obstante, estas actuaciones del INEM son de momento bastante inoperantes por la falta de concreción de los objetivos y el cambio constante de las orientaciones inmediatas, lo cual, unido a una burocracia muy pesada, difícilmente puede permitir hacer proyectos formativos directamente relacionados con salidas prácticas ocupacionales. Y, en cambio, facilita un trasiego de fondos públicos a las empresas privadas de formación con más capacidad operativa para presentar cualquier proyecto que se adapte a las orientaciones administrativas del momento.

En la tercera etapa, las esperanzas puestas en el Libro Blanco cambian de signo. Las vagas promesas electorales de una Ley de Educación de Adultos agotan la legislatura de 1986 sin hacerse realidad, y con el inicio de 1987 parece que desaparecen definitivamente [54]. El Proyecto de Reforma

del Sistema Educativo 55 dedica un capítulo a la Educación de Adultos, el cual repite parcialmente las líneas maestras del Libro Blanco, pero como que incide de nuevo en las mismas inconcreciones da la sensación de que nos encontramos en una situación regresiva, en la cual progresivamente se van aplazando las reformas en profundidad propuestas en el Libro Blanco.

En Cataluña, el ambiguo proceder del gobierno central ha afectado a las escuelas de adultos al menos desde tres puntos distintos:

1) No es necesario comentar la importancia que suponen para la Administración catalana las decisiones de la Administración Central, tanto por las competencias importantes que aún retiene, como por el efecto mimético o de repulsa que provoca. En este sentido, la existencia de un cambio de signo (de la reforma a la desorientación) no ayuda a avanzar a un proyecto progresista de ordenación de la Educación de Adultos en Cataluña.

2) La Educación Compensatoria, que comprende cinco programas diferentes en Cataluña, depende del Gobierno Central y se rige por un convenio. La supresión del programa de alfabetización de adultos supondría la desaparición de una sexta parte aproximadamente de los maestros de adultos actuales56.

3) La irrupción del INEM en la Educación de Adultos ha supuesto en la práctica para las escuelas un elemento más de distorsión; tanto por las implicaciones corporativas de disputa del mercado o por la imposibilidad de encontrar puntos de conexión racional en medio de la desorientación permanente administrativa y de objetivos que hemos comentado, como por la incapacidad de encontrar relaciones institucionales profundas Generalitat-INEM debido a la inexistencia de una política superadora del conflicto de competencias. La irrupción de los programas formativos del INEM ha tenido, no obstante, un fuerte impacto positivo en las escuelas de adultos: ha supuesto el replanteamiento crítico de una formación básica directamente desligada del factor ocupacional o/ y con falta de infraestructura para integrar estas dos áreas.

Mirando al futuro

Volvamos al origen. ¿Qué han significado las escuelas de adultos, el movimiento de escuela de adultos en Cataluña? La huella de Freire inició una dinámica al principio que aún hoy muestra su vitalidad, a pesar de que fuera necesario profundizar en su metodología y adaptarla a la realidad catalana. El movimiento de adultos en Cataluña -no todas las escuelas de adultos evidentemente- ha sido bastante original desde su carácter autóctono. Arraigado a su entorno, emergiendo de los movimientos populares, asumiendo la cultura como elemento transformador de la realidad, con unos educadores que englobaban la profesión en su proyecto social renovador, con unos centros abiertos a la vida cultural y a la preocupación por los problemas del momento, con una relación con la Administración de confrontación y diálogo a la vez en función de la correlación de fuerzas. ¿Puede mantenerse este movimiento en el momento actual? ¿Podrá sobrevivir cuando la Administración ha asumido parte de sus aspiraciones laborales y le ha dado cierta estabilidad administrativa? Éstas son entre otras las condiciones que han de permitir un futuro renovador, transgresor de una realidad domesticada por el poder, en línea con los orígenes freirianos.

1. *Arraigamiento al entorno.* La E.A. tiene que estar conectada al medio, al ecosistema humano. A partir de sus necesidades, introducir los elementos formativos que ayuden a resolverlas. Incluso en los aspectos de educación formal, es necesario adaptar los currícula a su entorno y a la experiencia de los educandos. Es necesario contemplar problemas como el paro, la falta de entramado social, la desmotivación, el individualismo, como problemas propios de la educación que es necesario reinterpretar desde el espacio formativo que le corresponde.

2. *Relación con los movimientos populares,* con los movimientos alternativos que buscan salidas colectivas a la

crisis. Cuando surgen en la época de la transición las escuelas de adultos, hemos dicho que en buena parte emergían de movimientos populares. Hoy ha cambiado la situación. Muchos de aquellos movimientos han desaparecido, otros estan tomando el relevo con dificultad. Es necesario que la educación de adultos mantenga una postura interactiva con ellos como una parte del movimiento alternativo, en el sentido de convertirse en motor y efecto a la vez; rehusando actitudes aislacionistas que entienden los centros de adultos como compartimentos estancos que o compensan las deficiencias formativas del sistema o distraen socioculturalmente un ocio impuesto y como tal asumido o forman habilidades para entretener el paro forzoso. Los centros de adultos es necesario que se propongan, como uno de sus objetivos fundamentales, la busca compartida de salidas a la crisis de la mayoría de la población (especialmente desde su componente formativo), crisis que no es solamente económica, sino de valores, de actitudes, de sentimientos, de esperanzas. La educación de adultos debe ser asumida como uno de los elementos que pueden facilitar propuestas renovadoras, propuestas de transformación.

3. *Educadores que superen los valores neoliberales*, que subrayando los aspectos técnicos y profesionales pretenden rechazar o aislar los componentes ideológicos. Con el mito del ocaso de las ideologías se quiere esconder la huella ideológica individualista, competitiva, que tiende a transformar las escuelas de adultos de centros de dinamización cultural, preocupados por los problemas de los ciudadanos, especialmente de los más desfavorecidos culturalmente, en centros expendedores de títulos más o menos básicos. El educador de adultos, es necesario que sea, evidentemente, un buen profesional, que reivindique sus derechos como tal. Es preciso que sea técnicamente competente. Pero eso no es suficiente. Un buen profesional no es educador si no contempla como elemento fundamental de su trabajo su propia participación en la acción transformadora. Esta participación puede aproximar su "magisterio" a los problemas reales, para los cuales él no tiene evidentemente ninguna solución prefabricada. En este punto pierde la "infalibilidad científica" y se transforma en educando en medio de los educandos.

4. A la Administración hay que exigirle una *infraestructura suficiente y una ordenación legal del sector.* Debe rehusarse la infraestructura actual en buena parte miserable. Pero hoy el cambio sólo puede darse en una ordenación del sector que contemple y facilite la formación de los educadores de adultos, prácticamente inexistente; la base territorial de la educación de adultos y el papel fundamental de las administraciones locales; la coordinación de las instituciones, departamentos y administraciones implicadas y la articulación con las iniciativas sociales sin ánimo de lucro.En una palabra, es necesaria en Cataluña una *Ley de Educación de Adultos* que detecte las necesidades, indique las grandes líneas de actuación a largo y medio plazo, abra posibilidades de interrelación entre diferentes ámbitos de la E.A., dé pautas sobre la necesaria organización territorial y la imprescindible coordinación de los diversos departamentos y administraciones, y se dote de vías presupuestarias propias. Es necesario un *Consejo Consultivo de E.A.* que ayude a los diferentes departamentos en la labor de legislar, concretar y adaptar las normas al Modelo Marco determinado, en función de la sociedad en permanente proceso de cambio. Un *Instituto Catalán de E.A.* como órgano que fomente la coordinación, que vele por la planificación, que oriente los niveles territoriales, que dé apoyo a las experiencias y a la investigación, que incentive la participación de las iniciativas sociales. Es necesario abrir un debate amplio entre todos los sectores implicados para que todo este marco legal sea también objeto de investigación entre amplios colectivos de la sociedad catalana.

Las escuelas de adultos en Cataluña han sido un instrumento educativo original que ha encontra-

do su propia expresión desde los orígenes freirianos. Como arquetipo ha ido descubriendo en su propia práctica aquellos elementos que las declaraciones más innovadoras de los organismos internacionales iban consagrando. Dependerá de muchos factores que el original aliento freiriano pueda mantenerse, enriquecido por una reflexión y una adaptación a la realidad actual catalana. Porque es obvio que el modelo pedagógico de Freire, sustentado sobre los valores de solidaridad, igualdad y justicia, cuestiona desde su raíz los pilares de la sociedad capitalista, burocratizada y en la que las masas no tienen opción para opinar.

Del apostolado educativo. El contexto cultural de la obra de Paulo Freire

Claudio Lozano

La Universidad de Barcelona (España) ha otorgado en febrero de 1988 el Doctorado "Honoris Causa" a Paulo Freire. Aquello fue una fiesta. El Paraninfo de la ni joven ni vieja Universidad catalana parecía un estadio en una gran final deportiva. Jóvenes y --¡ay!-- no tan jóvenes mostraron emoción y entusiasmo. El patriarca de la concientización, acostumbrado--como indicó en su telegramática intervención-- a este tipo de actos, numerosos en su historial académico --curiosamente--, puso freno a la lírica de los asistentes. Un jovencísimo Profesor saludó al nuevo Doctor, en nombre del futuro, haciendo balance del pasado. Maestros de adultos, estudiantes y catedráticos y la buena sociedad en general participaron del party. Freire estaba allí de cuerpo presente. Cansado, pese a no ser, en absoluto, hombre achacoso, se situó un poco al margen de aquel sincero juego floral que se le ofrecía: viaja tanto últimamente, se le rinden tantos homenajes, se le interroga sobre sus escritos de modo tan ininterrumpido que comienza a ser el estafermo que, cual busto silencioso, asiste a reiteradas ofrendas. A ofrendas al pensador y educador de los años sesenta y primeros setenta, al ideólogo y maestro de una nueva tradición educativa latinoamericana. La Universidad, como suele ser habitual en ella, acogía con años de retraso un pensamiento o al menos una actitud socialmente ejemplar desde veinte años antes. Aquella Universidad, convertida en asamblea y ateneo, sancionaba académicamente una tradición antiacadémica. Y eran, fundamentalmente, normalistas, católicos y las gentes del común, del trabajo de base en la educación, quienes protagonizaron aquella fina fanfarria. Fue una tarde-noche inolvidable en un bello mes de febrero barcelonés. Y una espléndida ilustración de las condiciones culturales en que se ha desarrollado la obra del brasileño.

Ya no parecía verdad aquella sentencia hegeliana de ser América el monólogo de Europa. Casi al contrario. No era un INFORME A LA ACADEMIA. Seguramente quería ser la manifestación de problemas comunes, en casos, universales, en la educación mundial. Mostraba la inclusión de Latinoamérica en una idea universal acerca de la educación, de los problemas de y en la educación de la gente. No era ya el horizonte exótico con que el Occidente no americano miró los asuntos de aquel Continente durante siglos. No

era Humboldt, o Mutis, en Europa a la vuelta de su periplo americano. Era, sin duda, una imagen más de cómo los modos de educación se ensayan o se ensayaban en el Nuevo Continente y se reimportan a Europa, convertidos en tramas de tradición educacional, de dominación, de prácticas sociales academizadas, institucionalizadas, desvirtuadas. El acto en la Universidad de Barcelona fue sincero, sin duda, y caricaturesco. Se trajo a Freire casi como Colón llevó a un grupo de indios ante los Reyes Católicos. Fue, tambien sin duda, la expresión de una especie de realismo mágico pedagógico para el que pedía sepultura y siete llaves Gabriel García Márquez en la recepción del Nobel, su petición de olvidar los tics exotistas al estudiar y encarar la realidad y los problemas de América Latina. Macondo y no CASA GRANDE E SENZALA en Plaza Universidad.

No se equivocaron, tampoco, aquellos ilustres académicos de otras Facultades y Escuelas de la Universidad que recibieron a Freire como representante de la Ilustración Católica Latinoamericana actual. Fue como acoger a Bartolomé de las Casas veinte años después de sus diatribas contra Ginés de Sepúlveda, como hubiera sido imaginar el abrazo a Clavijero, a Fray Servando Teresa de Mier. El ayer es hoy y el imperialismo es el nuevo colonialismo. Pero en ese frente antiimperialista, como hace 475 años, hay clases y clases. Casi veinte años después de *Pedagogía del Oprimido*, este Freire es un ejemplo y una excusa. Porque en él, en su ejemplo personal, en su obra y en la escolástica subsiguiente , se dan de modo clarísimo las tradiciones latinoamericanas en educación: el proceso de la educación anterior a la presencia lusoespañola, la educación colonial, los modelos, la emergencia de los modelos nacionales de la educación, la Instrucción Pública y la Educación Popular, las condiciones de recepción del marxismo en Latinoamérica, los regímenes populistas, la reorganización del Estado, los modelos revolucionarios, el fascismo...

En Paulo Freire, en su obra educativa y en el pensamiento que ha emergido de ella en contacto con la realidad latinoamericana de los últimos veinticinco años, sobre su origen y filiación ideológica de cristiano americano se desarrollan una pedagogía misional, una pedagogía del exilio que contienen toda esa tradición. Por eso es un educador latinoamericano, de todo el continente, no sólo brasilero, tal vez el único pedagogo continental desde D. Simón Rodríguez, aunque con tan distinta suerte...

Hojeando los atlas históricos americanos vuelven a nosotros las cuasi admoniciones que el gran Ricard[1] ha venido haciendo a lo largo de su obra : la enorme losa del pasado colonial sobre la historia americana[2]. La importancia decisiva de los modos de colonización y civilización, también singularmente los de evangelización, de organización de la Iglesia en Indias : En México, por ejemplo, no se fundó una Iglesia mexicana y apenas se fundó una Iglesia criolla;lo que se fundó, ante todo y sobre todo, fue una Iglesia española, organizada conforme al modelo español, dirigida por españoles y donde los fieles indígenas hacían un poco el papel de cristianos de segunda categoría. Una Iglesia de Patronato, colonial, no nacional, porque en el siglo XVI México era una colonia, no una nación[3]. Todo ello en un panorama de luces y sombras, sobre una mirada la mayoría de las veces utópica, sin preguntarnos por ahora sobre la legitimidad de trasladar al XVI nuestras preocupaciones actuales, en un balance y una valoración positivos, aun reconociendo que algunos aspectos de la actividad de los misioneros--Ricard habla de México--, específicamente el sistema de la "tutela" hacia los indios y la decisión de apartar a éstos del sacerdocio y de la vida religiosa tuvieron para la historia de la Iglesia y acaso de la misma nación mexicana consecuencias poco favorables. Sobre esa actitud y poso ideológicos iniciales, se establecen diferencias entre la misión del Sur y la del Norte, protestante. La Iglesia mexicana inicial fue una Iglesia de frailes, exentos de la autoridad episcopal, desparramados por todo el país y pese a

su debilidad institucional y a la enorme laguna de un clero indígena completo, fue, pudiera haber sido , lo es históricamente, el nudo, el punto de anudamiento, de una tradición verdaderamente americana. Como se ve, un punto en la memoria, un lugar, un tópico sobre el que volver una y otra vez a la búsqueda de la tradición educativa americana, por ejemplo.

Borinquen estaba, efectivamente, descubierta a la llegada de los españoles, como dicen los puertorriqueños para referirse al modo superficial habitual con que se trata el tema del Descubrimiento. El peso de las tradiciones civilizadoras mesoamericanas se ha conservado vivo y tergiversado a lo largo de cinco siglos. La tradición de resistencia, estudiada desde una historia y una antropología románticas y emancipatorias, cruza la memoria de muchos americanos, azuzada por reivindicaciones y maestros nacionalistas. El modo de hacerse América, la organización del torso del Continente, los modos de producción agregados o sustitutos de los de finales del Cuatrocientos, la forma de implantación y actuación de frailes y sacerdotes, del Estado, católicos, restan vivos siquiera folklóricamente sobre la realidad latinoamericana actual. Freire es un mestizo ideológico de todo ello.

¿Por dónde comenzar, por el exilio o la misión? Latinoamérica, su historia occidental, desde Europa o con Europa, tiene ese doble ventanal, por donde se colaron otras historias. Un neoilustrado francés , Tvetlan Todorov, mostró hace poco algo de la faz del problema : "Cortés comprend relativament bien le monde aztèque qui se découvre a ses yeux, certainement mieux que Moctezuma ne comprend les réalités espagnoles. Et pourtant cette compréhension supérieure n'empêche pas les conquistadores de détruire la civilisation et la societé mexicaines; bien au contraire, on a l'impression que c'est justement grace à elle que la destruction devient possible. Il y a la un enchaînement effrayant, ou comprendre conduit a prendre, et prendre a détruire, enchaînement dont a envie de mettre en question le caractère inéluctable. La compréhension ne devrait-elle pas aller de pair avec la sympathie? Et même, le désir de prendre, de s'enrichir aux dépens d'autrui ne devrait-elle pas conduire a vouloir préserver cet autrui, source potentielle de richesses ? Le paradoxe de la compréhension-quitue serait facilment levé si on pouvait observer en même temps, chez ceux qui comprennent, un jugement de valeur entièrement negatif sur l'autre : si la réussite dans la connaissance s'accompagnait d'un refus axiologique" 4.

En cierto sentido la América de portugueses y españoles se configura como un exilio, como un territorio de exclusiones, de imposibilidad de pervivencia de las tradiciones arrinconadas o perseguidas y al mismo tiempo como una tierra donde la aniquilación total de esas tradiciones se muestra históricamente imposible, por variadas razones: la manera de articularse, sobre la conquista y la explotación, todo un programa de misión y civilización ; la resistencia indígena al proceso de dominación y suplantación cultural, la conquista, empresa parcial y en manos privadas, cuya detención se data al iniciarse el último tercio del XVI ;finalmente, porque es nuestro tema, la manera de incluirse, en esos procesos, la institucionalización o el desarrollo de la educación, de la escuela, no sólo de la escuela en castellano o portugués, sino de la misma posibilidad de la escuela en América, desde América, en condiciones interiores de vida de los americanos. Todo ello configurará históricamente una tradición, una pedagogía de exilio, un "rapto" de América que será obra ideológica de los críticos de la conquista, desde Las Casas o los legisladores de Indias, a los europeos modernos, krausistas, marxistas, teólogos de la liberación del Tercer Mundo americano...

Se ha llegado hasta a hablar de la comparación de los procesos colonizadores y del papel o el efecto de la educación, de la organización de la educación, en ellos 5. El "modo de educación" portugués en Brasil consistiría en un modelo de colonización disperso--

"la colonia tenía el aspecto económico y demográfico de un gigantesco archipiélago"--, asentada so-bre el latifundio, con ausencia de casi todas las manifestaciones de la vida urbana. Una administración centralista, la religión, la lengua--más el tupí que el portugués, hasta 1727--, las formas de la unidad familiar eran elementos de cohesión sobre lo que podríamos llamar la imposición de una cultura foránea cuya organización escolar era la de la Compañía de Jesús, muy restringida su implantación sobre el descomunal mapa brasileño, descoyuntado y vasto a lo largo del período colonial. Es un "modelo" sin Universidades, donde la imprenta entró tarde, en 1808, casi tres siglos después que en México, por ejemplo 6, lo que unido al proceso político de la emancipación e independencia y a la diferencia de la lengua, ha originado una tradición diferente. La presencia colonial española significó una organización educativa de cara a la aculturación de las zonas bajo su dominio. Hablar de organización induce a confusión, pues esa posible organización fue fruto del choque con la realidad, de la obra de la Iglesia, de la Iglesia misional y de la tridentina--no la buena y la mala, la proamericana y la proconquistadores--, los modos de asentamiento y explotación, la pugna ideológica en torno a la lucha por la justicia en el proceso de colonización, la manera de organizarse el Estado y la Iglesia. Tenía razón Mariátegui al afirmar el peso de la época colonial en la historia de los países hispanolatinoamericanos. Esos 300 años de presencia jurídico-económica-cultural de portugueses y españoles en América giraron definitivamente la Historia e imposibilitaron su olvido. Por ello, en épocas de agudas crisis, se vuelve la vista a la propia tradición, la que se tiene, la cercana y la remota y se buscan, si no soluciones a problemas coetáneos, sí lecciones en la historia que en muchas ocasiones sanciona un pensamiento neocolonizado pero tambien decires propios, emancipatorios.

En la educación latinoamericana, la pedagogía del exilio es una tradición primeriza, porque se pierde con la conquista, o al menos se la sojuzga, la educación prehispánica. Para parte de la población americana, la Indioamérica de que hablan algunos antropólogos, la conquista no les abarcó, no les llegó, no les hizo desaparecer. Pero les convirtió en exiliados en su propia tierra, con sus problemas y existencia aparte. Ni quisiéramos entrar en consideraciones académicas apresuradas tipo Toynbee o en francas tonterías tipo Spengler. Lo que queremos decir es que la realidad americana era tan vasta que una empresa como la española, débil estructuralmente y sometida a debate interno en lo ideológico, no sólo no acabó con la cultura, las culturas americanas anteriores, sino que, a lo largo de la etapa colonial, vivió y combatió contra ellas, que perviven y se articulan como utopías retrospectivas 7. La historia de las poblaciones vencidas, insurgentes muchas de ellas-como prueba la cronología política de los Virreinatos españoles- muestra una faz a veces desconocida y se articula, hasta nuestros días, como una tradición de emancipación, propia, americana: por encima del ahistoricismo, reaccionarismo o anacronismo que revelen peticiones como las de algunas organizaciones y movimientos indios americanos cuando enuncian la vuelta a modos de reciprocidad y redistribución en la organización de la vida de sus comunidades y pueblos, a lo ancho y largo de América, nos interesa tomar nota de esa pervivencia, que salva toda consideración de tipo histórico y se articula como ideología, esto es como conciencia o falsa conciencia, de un programa de emancipación e independencia políticas. Y esa supervivencia, cuya petición se expresa en algunos cronistas de Indias o en autores como Garcilaso y especialmente Felipe Guzmán Poma de Ayala y se refleja en los levantamientos de Tupac Amaru, llega a la época contemporánea y se encarna en las luchas de parte del proletariado agrícola, peonal, yanacona--con perdón--, integrándose en procesos revolucionarios, cuya mayor expresión sería la Revolución Mexicana, 1910-1940, pero no la única ni la última.

Repito: todo ello al margen a veces de interpretaciones fidedignas de la historia. Esa es una línea ideológica de innegable virtualidad, que ha dado lugar a recepciones propias, modernas y comprometidas, del pensamiento occidental en América Latina. Pensemos en José Carlos Mariátegui, su concepción marxista de la historia del Perú y la mirada dirigida a la población indígena, abrumadoramente mayoritaria en grandes zonas de América. De manera que en una situación que no es la de Cortés ni Pizarro, efectivamente pero que descubre indios como los que vió Cortés, en algunas ocasiones la tentación es volver a lo que destruyó Cortés, siquiera volver ideológicamente, casi imaginariamente al principio de ese proceso. Lo que no es tradición es plagio. De la selección de la tradición se orilla lo colonial español y portugués. Pero es una operación imposible porque de esa tradición colonial forma asimismo parte la pedagogia misional, fuente en muchos casos de la pedagogia freiriana :

Advertía ladinamente don Américo Castro que en el proceso de implantación de los españoles en América, la Iglesia, algunos regulares y sus Ordenes, habían tratado de establecer una teocracia en Indias. Esto es, la supremacía y la constatación de la autoridad religiosa por sobre las presiones y las necesidades de enconmenderos, conquistadores, pobladores. En realidad, es una temática a unir a la de la evolución de la idea imperial de Carlos V, a la consideración del papel que el emperador atribuía a América en su designio de cristiandad. El Continente americano se presentaba así a la consideración de algunos religiosos como la tierra del cumplimiento de las grandes promesas, casi como un Continente soñado antes que colonizado y conquistado. En realidad, con aquellas afirmaciones, Castro estaba poniendo de relieve la importancia del debate sobre la realidad y el futuro de América que tuvo lugar durante todo el proceso de la conquista -hablamos poco del Caribe, ya destruído, fundamentalmente de México, menos del Perú -- y que tiene que ver con lo que Hanke llamó la lucha por la justicia en la América española.

De ahí que haya podido hablarse de la dualidad del proceso espiritual en América : misión y civilización [8]. Lo misional es un proceso que en ocasiones tiene nombres y fechas, y es tambien una mentalidad que pervive. Lo misional es el primer derramarse y desparramarse de los religiosos sobre tierras americanas, las primeras experiencias de lo religioso autóctono, el aprendizaje de las lenguas indígenas, el comprender desde una mentalidad y una formación aparentemente tan alejadas, un mundo y unas gentes nuevas, jóvenes, como niños en ocasiones, dirán extasiados algunos frailes. Es esa Iglesia de regulares que llevan la imprenta a México y el Perú, que escriben e imprimen cartillas y catecismos, que se plantean el futuro de todo aquello y terminan arrebatados por la nueva misión, por la inmensidad de su acción, de la importancia de América para el futuro del cristianismo y para fundar un nuevo cristianismo, frente a una Europa y una Iglesia cristiana escindida o escindiéndose. Lo misional es el desembarco de una Iglesia no organizada aún en América que pasa de una situación de asimilar culturalmente lo que ve a lo que ha dejado tras de sí, a observar con ojos nuevos lo nuevo, lo diferente y que lo ensaya -con escasísimos medios y cometiendo barbaridades-- todo : enseñar a los indios la doctrina cristiana, ¿o instruírlos y educarlos? ; ¿colegios para todos o para hijos de principales? ; ¿ que los indios aprendan el castellano o los religiosos las lenguas naturales? ; ¿formación de un clero indígena? ; ¿colegios interclasistas e interraciales?... Luego, lo misional se refundirá o refundará : ante el definitivo asentamiento de los europeos en América, el desarrollo del capitalismo, las tensiones entre Órdenes y Congregaciones, las directrices de Trento para la Iglesia americana, la nueva geopolítica, la iglesia misional se reubicará, marchando al Norte , al Sur o al Altiplano como excrecencia y testimonio ideológico de formaciones religiosas firmemente asentadas en el régimen de la propiedad colonial.

La institucionalización del sistema educativo, al margen de ese modelo, significará implantar sobre el mapa americano una red institucional igualmente en manos de particulares religiosos en su mayoría, coronada por Colegios y Universidades, al compás del despliegue del Estado en Indias y participando ideológicamente de los restos y la pervivencia del debate misional de los pródromos de la conquista. Steger hablará de Universidad-Hacienda y Universidad-Reducción para ilustrar esa marcha 9. No es fácil decidir en qué consiste la educación colonial durante los tres siglos de colonia : ni podemos concluir con las palabras de Memmi :"la mayoría de los hijos de los colonizados está en la calle. Y aquellos que tienen la inmensa suerte de ser admitidos en una escuela no saldrán nacionalmente mejor librados:la memoria que se les forja no es ciertamente la de su propio pueblo..."10 ni nos vale el gran Fanon de Los Condenados de la Tierra :"La élite europea se dedicó a fabricar una élite indígena;se seleccionaron adolescentes, se les marcó en la frente, con hierro candente, los principios de la cultura occidental, se le introdujeron en la boca mordazas sonoras, grandes palabras pastosas que se adherían a los dientes;tras una breve estancia en la metrópoli se les regresaba a su país, falsificados. Esas mentiras vivientes no tenían ya nada que decir a sus hermanos; eran un eco;desde París, Londres, Amsterdam nosotros lanzábamos las palabras: ¡Partenón! ¡Fraternidad! y en alguna parte, en África, en Asia (en América Latina), otros labios se abrían : i...tenón! i...nidad! "11 porque no nos referimos en este momento a los procesos de descolonización del siglo XX sino el desarrollo de un modelo colonial que por un lado es civilizador, trae o importa patrones superiores --o distintos-- de modos de educación, esto es, es aniquilador de la diferencia, y por otro atiende a lo idéntico, a lo aborigen, lo indígena, lo autóctono respetándolo en su integridad, como marginal, o integrándolo en otro discurso de salvación.

En la conquista española se producen esos efectos del exilio y la atención de la misión, pero ya en un discurso diferente del de la América de antes de 1492, si es que puede hablarse así. Forman parte de la historia y la tradición americanas de manera indisoluble, lo que ya vió con clarividencia el gran Mariátegui: "En Cajamarca, el verbo de la conquista fue el padre Valverde. La ejecución de Atahualpa, aunque obedeciese sólo al rudimentario maquiavelismo de Pizarro, se revistió de razones religiosas. Virtualmente, aparece como la primera condena de la Inquisición en el Perú (...) Durante el coloniaje, a pesar de la Inquisición y la Contrarreforma, la obra civilizadora es, sin embargo, en su mayor parte, religiosa y eclesiástica. Los elementos de educación y de cultura se concentraban exclusivamente en manos de la Iglesia. Los frailes contribuyeron a la organización virreinal no sólo con la evangelización de los infieles y la persecución de las herejías, sino con la enseñanza de artes y oficios y el establecimiento de cultivos y obrajes (...) Importaron con sus dogmas y sus ritos, semillas, sarmientos, animales domésticos y herramientas. Estudiaron las costumbres de los naturales, recogieron sus tradiciones, allegaron los primeros materiales de su historia. Jesuitas y dominicos en una suerte de facultad de adaptación y asimilación que caracteriza sobre todo a los jesuitas, captaron no pocos secretos de la historia y el espíritu indígenas... "12

De manera que la educación colonial en América es ese proceso en el que se instaura, con todos los rotos y descosidos que se quiera, un sistema de aculturación, alfabetización, control y al mismo tiempo innumerables puntos de fuga, instaurados y en manos de los mismos, del Unico y el Mismo, que lo legitima mediante un proceso ideológico desde el inicio de la conquista. Es la tradición del exilio y la misión en la marcha de la educación en la América española y portuguesa. A partir de aquí podemos poner nombre a los acápites : Las Casas, la educación como conquista espiritual, Vasco de Quiroga, lo barroco america-

no, las reducciones guaraníes, los hospitales-pueblos, Sor Juana Inés de la Cruz, la Ilustración... Por poner un ejemplo, es la historia, la tendencia que lleva a considerar que la expulsión de los jesuitas de América en 1767 es un desastre educativo y cultural para los intereses y el futuro de los americanos y, en último término, un gesto de política centralista, imperial... Cuando se ha llegado aquí, a ese nivel de explicación, tan habitual en el americanismo, al menos en cierto americanismo, se ha cerrado el círculo de explicación, el montaje ideológico. A partir de entonces, la historia puede explicarse de cualquier forma, incluso faltando a la verdad. Porque de lo que hablamos ya es de una expulsión del paraíso, establecemos una escatología, casi una parusía, la de la historia de América y su imposibilidad.

De ahí que hablásemos antes de que América ha sido un continente soñado antes que conquistado o colonizado, o desenvuelto política y económicamente. La Ilustración, los procesos de independencia y despóticos posteriores no significaron sino la articulación estructural cara al futuro de las carencias de la colonia : la educación tiene otras lecturas en el desarrollo histórico de América Latina que la que nos ha enseñado la economía de la educación de los años setenta pasados : el indicador EDUCACIÓN tiene en América una lectura subvertida. Los modelos coloniales y neocoloniales, su coexistencia y pervivencia, la presencia de grandes masas de población no castellanizadas o "portuguesizadas" y la presencia de numerosos "primitivos"[13] en la América actual dotan de perfiles diferentes a aquel indicador genérico. En América Latina pugnan tradiciones muy diferentes en lo educativo y sobre la oleada colonial y de mestizaje-aculturación no se han implantado sin más modelos educacionales europeos y usamericanos. Hay una importantísima corriente de educación popular que se erige como discurso de identidad y resistencia frente a los modelos de Instrucción Pública del siglo XIX y convergerá o no con las proclamas educativas de 1880, 1917, la década 1963-1973...

La educación mediante la escuela se constituyó en América Latina en base a considerar necesaria la homogeneización cultural, ideológica, de la población. Fue el "fleco" educacional de la disyunción CIVILIZACIÓN O BARBARIE: el método, armar sistemas nacionales de Instrucción Pública, con modalidades diversas: dirigidos solamente a la oligarquía, la alta burguesía y los sectores medios, quedando excluida la gran masa de la población:es el caso de los países centroamericanos y caribeños.

Países como Chile, Argentina o Uruguay ofrecieron sistemas constituidos por redes internas de escolarización, reproduciendo en su seno las desigualdades, típico de la adaptación de esos moldes educativos liberales.

En otros ámbitos, México fundamentalmente, pero también y según épocas Perú y Paraguay, se presentó la circunstancia histórica de la cuestión indígena, poniendo al descubierto la futilidad y lo ridículo de sistemas educativos pensados para "lograr la nacionalidad" y que dejaban fuera a la columna vertebral demográfica, a la mayor parte del respectivo país. Fue en México y en los años alrededor del mandato de Lázaro Cárdenas cuando mayor atención se prestó a la cuestión educativa indígena...

Brasil es toda América, todo un Continente, toda la historia y todos los problemas. Blancos y negros, católicos y candumbé, inmensos territorios de indígenas primitivos, jesuitas y pombalinos, el litoral y la selva, la pobreza más desnuda y la riqueza más sofisticada. De ahí nacerá Freire, del crisol de mucho de lo que es América Latina. "El Brasil, como colonia sometida al más estricto monopolio, creció aislado del mundo, conviviendo apenas con aquel Portugal pobre y retrógrado. Tan retrógrado que prohibía expresamente la importación y venta de libros y punía severamente la instalación de cualquier tipografía. Tan oscurantista que no permitió la creación de un sistema popular de enseñanza en el Brasil y, menos aún, de escuelas

superiores, mientras que España mantenía cerca de dos decenas de universidades en sus colonias. Así, el Brasil emerge a la Independencia sin ninguna universidad, con su población analfabeta y sus clases dominantes también iletradas. Frente a los 150 mil graduados por las universidades hispanoamericanas durante el período colonial, el Brasil contó con cerca de 2500 graduados en Coimbra. En el momento de la Independencia, el país apenas tendría unas pocas centenas de compatriotas nativos con formación universitaria, a los que se sumarían algunos millares de fámulos letrados expulsados de Portugal con la corte. Fueron aquellos pocos doctores graduados en Coimbra y sobre todo estos cortesanos que quedaron en el país, los que enfrentaron la tarea de institucionalizarlo como una nación autónoma, de crear sus sistemas de enseñanza primaria, media y superior y de promover la creatividad cultural erudita" 14.

La pervivencia de exilio y misión está explicada en el proceso de la historia contemporánea hispanolatinoamericana. La pugna liberal-conservadora, la dependencia, el modo de arraigo del Estado, los modos de educación:

Por sentar el origen de la metáfora es inexcusable hablar de Bolívar y Simón Rodríguez, los caminos del futuro educativo. El Bolívar que habla de Poder Moral y de la instrucción de los ciudadanos de la América, de la alocución al Congreso de Angostura y sus misivas a Bentham o Lancaster15. Rodríguez es el Robinsón educativo de América, alguien que considera nefasto por poco educativo el sistema mutuo, y se preocupa de una ley de educación común para todos los americanos, a quienes habla16. Ante la disyunción de hacer la política de la educación, Bolívar apelará a la Instrucción Pública, a la ilustración y su extensión, a que el Estado juegue su papel de dispensador de luces y auxilios. Rodríguez tendrá presente, además, a la América que no lee ni tendrá escuelas por tiempo, a los cholitos, los artesanos, el común. Casi 150 años después, en América Latina, y pese al propósito positivo de proporcionar enseñanza, asignar recursos, incorporar nuevas metodologías, alfabetizar, construir escuelas, etc..., la educación no ha constituído ni constituye un instrumento y menos una vía al desarrollo. América ha de construir si la dejan su propia tradición : de carencias, del propio pasado, incluído el colonial, ha ido tejiendo su historia educativa de la que Freire es un nudo gordiano y una metáfora ; de la doble tradición de la educación escolar y la educación popular ha vivido la edad contemporánea en América.

De modo que el contexto, la tradición de exilio, de Freire, es la de la historia educativa de América Latina: el vuelo sin anidamiento de las épocas en que la educación se vivió como un progreso, del momento - ya en el XX-- de hablar e importar educación como desarrollo. Del intento de planificaciones que manejan la educación, el concepto de educación como una idea genérica, universal, que produce bienes o dividendos17. Estas épocas se corresponden con el desarrollo y la implantación del Estado oligárquico liberal, el positivismo, el krausismo, hasta comienzos del siglo XX; el fracaso y la detención de los años 30, con el comienzo del ciclo de golpes militares inaugurado por Uriburu en la Argentina;el intento, desde 1945, de un modelo desde fuera, de la tendencia de ensachamiento y hasta cierta democratización consecuencia de las críticas a la oligarquización de le educación en el Occidente vencedor en la II Gran Guerra. Ese es el momento--desde la Instrucción Pública-- de Paulo Freire: la posibilidad de renovación y la crítica de los radicales de los años 60...

La tradición de misión son los ciclos de educación popular desde finales del XIX, la Revolución Mexicana, los populismos de los años 20 y 30. Puiggrós 18 ha fijado provisionalmente una genealogía discutible pero no equivocada : pedagogía nacionalista popular (PRN mexicano, irigoyenismo, aprismo, sandinismo, Albizu Campos en Costa Rica) ; pedagogía socialista ortodoxa(Julio A. Mella, Bassols-PNR mexicano-PC México, Farabundo Martí, Mármol en El Salvador); pedagogía

socialista positivista-evolucionista (Aníbal Ponce, V. Lombardo Toledano); pedagogía socialista nacional (Mariátegui, PNR y PC mexicanos, cardenismo, experiencia de Warisata en Bolivia) con este desarrollo casi hasta nuestros días :

1918 : discurso de la Reforma Universitaria de Córdoba.

1916/34 : configuración de los discursos pedagógicos nacionalistas populares.

1935/1955 : discursos pedagógicos nacionales populares, estatales y de movimientos democráticos. Cardenismo, peronismo, varguismo, Gaitán (Colombia), Aguirre Cerda en Chile, Arbenz(Guatemala)...

1959 : reforma educativa cubana.

1961: configuración del discurso de la "pedagogía de la liberación".

1968/1975: discursos pedagógicos "popular-democráticos" con incidencia de la "pedagogía de la liberación" y la obra de la revolución en Cuba.

Revolución Peruana, Unidad Popular Chilena, Tercer Gobierno Peronista, Torres en Bolivia, Frente Amplio en el Uruguay...

1980: Reforma educativa nicaraguense.

1976-1983: luchas contra dictaduras militares. Intentos de desarrollo teórico desde la "pedagogía de la liberación"...

Esta cronología es discutible en primer lugar por el soporte teórico, que se revela en la nomenclatura, y el pintoresquismo de algunas denominaciones. Lo es, asimismo, por determinadas inclusiones, como el peronismo o la llamada Revolución Peruana, sin especificar cronológicamente. Creemos que hasta cierto punto se comete una injusticia no incluyendo aspectos de la política de la Democracia Cristiana en Chile anteriores a 1970... 19

Ésa es , pues, la encrucijada en que se mueve la obra de Freire. Por un lado la evolución de las políticas de Instrucción Pública, que alcanzan con éxito a parte mínima de las poblaciones americanas. De otro, las Américas de los años 60/70 : el Brasil de Goulart, el Chile de Frei/ Allende, el impacto de la revolución cubana, las luchas de las Iglesias en América Latina, la militarización del Estado, el fracaso y detención de los procesos de modernización, los proyectos autoritarios ... y las tradiciones de lucha.

Freire es brasileño, su actuación es en Brasil, pero integrada ya en una órbita latinoamericana como demostrarán su exilio, la extensión e imitación de su obra, la conversión de su pensamiento y su mensaje pedagógicos en un discurso único, cuasi totalizador, su vuelta a Africa casi como un misionero que vuelve a los orígenes del Brasil, a evangelizar en pedagógico y en portugués, la gestación de una escolástica freiriana, casi de LA escolástica freiriana , el Freire ejemplo y ciudadano del mundo desde su puesto de consultor en organismos internacionales no gubernamentales, la erección del modelo, de la tradición, casi del patrón, y las apropiaciones, indebidas o no, del quehacer y el pensar freirianos. Éstas son anotaciones sobre el contexto cultural de Freire --reflejado históricamente en aquella cronología citada--y el contexto y la trama tejidos alrededor de él. La coetaneidad de las acciones impide seguramente un tratamiento crítico definitivo pero no nos exime de un intento de interpretación.

La épica de lo freiriano remite a la situación del Brasil a finales de los años 50 y primeros sesenta. Darcy Ribeiro--por hacer sólo una breve cita -- hablaba de cómo "la incapacidad del sistema para asegurar(le) cualquier participación en las formas modernas de existencia compele a (estas) masas marginalizadas a reinventar la vida urbana a partir de su miseria e ignorancia, creando modos de ser y de sobrevivir que aparecen como aberrantes a los ojos de los priviliegiados. Es así que sus soluciones originales y eficaces para la vivienda, el cuidado de la salud, educación, etc. , son vistas como si fueran problemas : la erradicación de favelas, la prohibición del curanderismo, la superación de la vulgaridad (sic). Nadie señala, sin embargo, soluciones alternativas de más alto patrón que sean viables para sustituir para millones de marginalizados sus soluciones arquitectónicas, médicas, cultu-

rales y económicas. Nada mejor que este fracaso del saber académico en la provisión de soluciones adecuadas para los problemas populares, para demostrar la incapacidad del sistema en la creación de formas de participación en la riqueza, en el poder y en la cultura" 20. El golpe militar de 1964, los exilios americanos de Freire, la coyuntura histórica latinoamericana convierten lo que fue una actitud política desde 1947 en una metodología --una psicopedagogía de adultos, si se la quiere llamar así-- una teoría de la educación permanente y una doctrina revolucionaria de liberación, engarzadas entre sí. En ese proceso, hay un momento en "los decires", casi las palabras que se lleva el viento, de Freire en que se gesta un discurso, una interpretación global de la realidad americana y su transformación. Seguramente el centro ideológico en la formalización--si es que puede hablarse así a propósito de Freire-- de tal propuesta es *Pedagogía del Oprimido* (1970), al mencionar las exigencias de la lucha por la liberación, la necesidad de organización en esa lucha y la emergencia del liderazgo revolucionario como conductor y espejo dialógico del proceso 21. En ese momento las críticas a la educación bancaria se revelan vivas en la concepción freiriana y la vocación de dominio que había denunciado en la pedagogía tradicional se reintroduce en su propio discurso bajo la forma del liderazgo revolucionario, el control revolucionario, la "necesidad de castigo", etc... Estamos ante un mensaje formal e ideológicamente redentor, universalizante, Único. Nos hallamos a las puertas de una nueva iglesia que, efectivamente, se extenderá vertiginosamente por América Latina y hallará ligámenes históricos e ideológicos con la pedagogía misional de la Conquista y la Colonia. Seguramente no es casual que Freire sea un brasileño blanco y católico.

Carnoy tiene probablemente toda la razón del mundo al afirmar que en situaciones como la latinoamericana de los años 70 el modelo freiriano es antiimperialista y emancipador: "...la nueva educación deberá (...) tener por misión la creación o consolidación de una sociedad no jerárquica (...) Es evidente que la educación tendría que desempeñar un papel decisivo en la formación de semejante sociedad, ya que cualquier transformación requiere modificar el modo de entender la gente el contrato social (...) La transmisión del conocimiento en una sociedad no jerárquica sería muy diferente de la estructura enseñanza - aprendizaje de la escuela actual. En lugar de abstraer de la realidad para formar un conocimiento aparte del contexto donde se comunica, la enseñanza y el aprendizaje tratarán la realidad de maestros y alumnos. El método de lectura de Paulo Freire es un ejemplo de aprendizaje dentro del contexto de la realidad (...) La lectura se hace confirmación de la condición del individuo y camino hacia la concientización y la acción"22.

En las situaciones coetáneas de América Latina la prédica sostenida por la acción de Paulo Freire --con el ejemplo político de la revolución cubana-- se ha convertido mediante un debate muy vivo y ante fracasos de experiencias políticas siquiera ligeramente democráticas, en una tradición político-pedagógica, que se confunde ideológicamente mayoritariamente con el catolicismo comprometido latinoamericano. En efecto la Iglesia católica, frente a otras Iglesias y su disputa del Nuevo Mundo, frente a las tradiciones fracasadas , no desarrolladas o desestabilizadas del Estado, ante la no realización de la utopía indigenista y el fracaso de las ideas educativas desplegadas a lo largo de la historia contemporánea americana, singularmente el rechazo a lo usamericano, junto con las políticas de aplastamiento político del marxismo y el bloqueo y cuarentena del modelo cubano, esa Iglesia católica vertebra o sostiene la tradición de lucha y emancipación latinoamericanas. No es ya la suma de Iglesias nacionales, jerárquicas. Sin dejar de serlo es una Iglesia popular, descoyuntada y esparcida por acciones de misión en todo el Continente. Es, sin duda, el molde o el perfil del molde que se une, se apropia, reinventa o imita, desfigurándolo o dán-

dole apoyo popular y credibilidad, a la pedagogía de Paulo Freire.

Es un proceso de casi cuarenta años de modernización de la pedagogía de misión católica en América Latina. Son los retoños teológicos de aquellos curas de arcabuz y aquella Iglesia que, como en el caso de México, peleó por no perder la propiedad de la tierra del país sobre el que ejercía su pastoral. La Iglesia que replegada por liberales y reformas de la propiedad, toma aire con los Porfirio Díaz o los García Moreno de turno, resiste y ataca con la Revolución --los cristeros-- y se renueva en los más jóvenes por los años del Vaticano II y Medellín. Son una utopía dependiente, porque como probablemente con razón dice Furter : " ¿... qué grupos presentaron estos proyectos (utópicos) y de qué auditores disponían para obtener la ayuda necesaria ? En otros términos : ¿ se portaron como "utopistas" (lanzando sus aspiraciones sobre el cuerpo social), o bien como "utópicos" (que formulaban las aspiraciones de una o varias categorías sociales)? (...) ¿Estas utopías nacieron de una confrontación con la realidad de esos países, o bien, pese a las buenas intenciones, no fueron otra cosa que subproductos de utopías nacidas en las respectivas metrópolis? En tal caso las formidables exaltaciones que a veces provocaron, seguidas de inexorables momentos de depresión, no se deberían a la distancia que separa el pensamiento utópico de lo real, sino más bien a que las utopías latinoamericanas han sido tambien formas de la dependencia cultural" 23.

Estamos ante la recreación de un modelo. En un doble sentido, el del esfuerzo de la obra de Freire, sobre sus ancestros pedagógicos y el de la extensión de ese modelo a toda América a lomos de la obra de la Iglesia , extensión a la que no ha sido ajeno Freire al universalizar y cerrar su discurso y con la manera de prédica de la buena nueva : una pedagogía de la palabra, del folleto, de las mesas redondas y los encuentros con educadores... Esa misión se vuelve civilización y traza otros exilios : el del propio discurso freiriano y su escolástica subsiguiente.

Puede hablarse, efectivamente, de escolástica freiriana en el sentido de las apropiaciones indebidas, el tomar el nombre de Freire en vano, el legitimar programaciones o intervenciones educativas bajo el etiquetaje de su método, despojándolo de su entorno y su finalidad, propiciando pretendidamente en su nombre programas de dominación : bastaría recordar la educación de adultos en España durante años y aún ahora, etc... También es justo añadir que la propia circularidad del discurso freiriano, ese convertirse en un Todo estructurado, globalizador o universalizante, ha hecho surgir la fidelidad, la copia de actitudes y modelos, convertidos así en caricatura, casi en un credo pedagógico.

Hay, empero, una corriente o corrientes de pensamiento, de intentos de rescatar un discurso humanista de base cristiana y personalista -aunque no sólo- que ha añadido a Freire a su corte de los milagros o su santoral. Es verdad que esa escolástica freiriana propicia tal manoseo o manipulación y que la condición de cristiano comprometido de Freire parece legitimar tal inclusión. Dudamos, sin embargo, de que no se trate, una vez más, de la enajenación de un pensamiento y una acción nacidos en muy otras circunstancias y para otras finalidades. En esta corriente escolástica, o neoescolástica cristiana que se teje, repetimos, no en el sentido literal de renovación de la tradicional filosofía escolástica católica, sino en la dirección de una nueva ilustración cristiana, en relación y aceptación incluso de pensadores y tendencias tradicionalmente negados por la Iglesia y de cara a un futuro cristiano más comprometido en las luchas por la justicia, singularmente, pero no sólo, en los países latinoamericanos o en los del Tercer Mundo--se manejan autores, cuestiones y conceptos como "un nuevo enfoque holista : el humanismo del personalismo socialista" , se invita a los marxistas a reconocer su "endeblez" filosófica : a cambio, los nuevos cristianos han de entonar la palinodia acerca de la "endeblez" sociológica del cristianismo tradicio-

BEST COPY AVAILABLE

nal , se habla de cristianos por el socialismo , no se habla de clases sociales ni de lucha de clases sino de "pueblo", se invita al análisis de los distintos bloques ideológicos y geográficos del marxismo actual y del cristianismo revolucionario, fundamentalmente desde el origen del "pluralismo marxista" y de la teología de la liberación de nuestros días...

Para esta ideología neocristiana, en realidad, cabe la posibilidad de que, en cierto modo, el mundo siga siendo una cristiandad y la teología -y su correlato, la pedagogía- de la liberación, sea en parte, un rearme cristiano en sociedades tierras de misión, en cierto sentido -que no se enuncia jamás- una nueva evangelización. Desde fuera puede entenderse como el intento de restauración de la cultura del libro cristiana, perimida por sucesivos procesos de secularización. Y según se mire, un verdadero obstáculo para armar políticas seculares, de izquierda.

Así, desde la postura de que la oposición fundamental al mundo injusto de las masas populares creyentes constituye una motivación evidente para la unidad de acción de los cristianos con el conjunto de las masas populares, se lleva a cabo una verdadera *translatio* de la ciudad de Dios en nuestro siglo y nuestros días, en busca de una teología de la historia, en cuyo acarreo caben San Pablo, duramente criticado y omnipresente, hasta Mounier, Boff, Kung, Girardi, Cardenal, Garaudy... Paulo Freire, rehaciendo, rebuscando y reinterpretando la historia de la educación hasta conectar con una teleología y escatología de la historia contemporánea y su transformación. Don José Bergamín lo dijo magistralmente en una ocasión : "Yo, con el Partido Comunista voy hasta la muerte, pero ni un paso más allá". Freire ha sido incorporado a ese santoral y como tal se le utiliza. Es también parte de su contexto cultural.

Porque, en efecto: ¿cabe hablar del freirismo inicial casi como de una utopía retrospectiva? ¿Con un Freire vivo, afortunadamente, que regresa a su país, a América Latina, después de oficiar de funcionario internacional de la educación? ¿Con un Freire que parece no tener nada que añadir a lo ya dicho, oficiando de gurú de su propia ortodoxia, siempre por él desmentida? Parece demasiado duro afirmar eso, y en todo caso inexacto. Porque en América Latina, ante la planificación neoconservadora impuesta por las Crisis de la Energía, la Crisis de Desempleo, la Era del Infortunio, la Economía de la Reconciliación [24], seguimos asistiendo a muchos de los problemas estructurales y de democracia y estabilidad política de los años del joven Freire : los sistemas educativos no han alcanzado a cubrir las necesidades básicas de la población. El crecimiento demográfico, las bolsas de marginación y pobreza y la Deuda colocan en desesperada situación las políticas sociales. Aparentemente fracasada la línea de seguimiento de la educación como desarrollo, la noción de dependencia como explicación histórica del subdesarrollo en los países periféricos puede dar lugar al diseño de modelos políticos, económicos y culturales propios, condicionando y acompañando una teoría y una práctica educativa de muy distinto estilo al generado por la adopción de un modelo de desarrollo "hacia fuera". Latinoamérica no puede volver a la encrucijada de Bolívar y Simón Rodríguez, no puede desarticular sus sistemas de Instrucción Pública ni permitir políticamente la expropiación de esos sistemas con respecto a contingentes de su población. Debe hacer confluir su riquísima tradición de educación popular, hacer valer y actuar el esfuerzo realizado durante casi treinta años. En un momento en que asistimos al intento de planificaciones estereotipadas y socialmente reaccionarias, calcadas sobre las políticas internacionales importadas desde mediados de los 60, la tradición de originalidad y liberación de Freire puede, renovada, seguir sirviendo de acicate: he ahí el ejemplo de Nicaragua, de la reescritura del ejemplo freiriano inicial.

En ese sentido, la recepción de Paulo Freire por la Universidad de Barcelona fue una buena ilustración del contexto, los equívocos y las mixtificaciones de un ejemplo.

Allí había marxistas, socialdemócratas, congregacionistas y liberales presidiendo el acto. Había muchos maestros a los que Freire había emocionado en una charla-conferencia el día anterior. Había mucho mirón. Por ello, seguro, el viejo Freire, oficiando de Tata Paulo, prometió ser bueno : recordó a los suyos, habló a los jóvenes. Había mucho cura y mucha monja, mucho ex cura y mucha ex monja. Allí flotaba Fray Betto hablando con Fidel y Monseñor Obando oficiando de adalid de la paz, en una Nicaragua, tan cerca, tan lejos, de la Revolución.

Sólo faltaba Freire, probablemente.

La influencia de Paulo Freire en la educación de Adultos en los países de habla inglesa.

Peter Jarvis

Paulo Freire, nacido en 1921 en Recife, Brasil, en una familia de clase media, es ahora conocido en todo el ámbito mundial de la educación de adultos como escritor, teórico y educador. Se puede resumir su vida durante el último cuarto de siglo, desde la prisión hasta llegar a honorable presidente del International Council for Adult Education (parece que ambos "premios" le llegaron por la misma causa), diciendo que es un extraordinario educador de adultos. En la última asamblea del International Council, en la que fue nombrado presidente, se hizo patente la incidencia de su vida en la elección; Oliver (1987, p. 5), escribiendo sobre la educación cívica de adultos entre grupos de trabajadores, expuso la historia de la influencia de Freire en estos encuentros:

"Muchos educadores en Norteamérica están dialogando con los escritos de Paulo Freire... (quien) confía un enfoque de la educación de adultos como instrumento de transformación social para ayudar a las personas a cambiar las formas de pensar sobre sí mismas y sobre sus sociedades...

"Nosotros leemos Freire, enseñamos Freire en nuestras clases, hablamos sobre Freire en nuestras reuniones. En el Tercer Mundo, los educadores de adultos practican Freire. Sus enseñanzas atraviesan las reuniones a modo de Asamblea Mundial... Así Frei-re... tiene una presencia en todos los encuentros, incluso aunque físicamente no pueda asistir".

Posiblemente esta cita comprendía el análisis de este artículo; Freire es bien conocido, frecuentemente leído y citado, ¿pero es siempre puesto en práctica en los países occidentales de habla inglesa? Es ésta una cuestión importante porque muchas de sus teorías surgieron en un contexto histórico particular, que no es familiar para mucha gente del mundo rico e industrializado. En general la posición del presente trabajo sobre la influencia de Freire en estos países, con los que el autor está familiarizado, defiende la tesis de que está confinada en su mayor parte a la teoría, con algunas notables excepciones. Sin embargo, la causa no está sólo en las diferencias del medio político y social, sino también en que su propuesta es al mismo tiempo exigente y arriesgada de poner en práctica. La tradición cristiana está llena de estos espíritus valientes que se han ocupado tan profundamente de los demás, que han pagado con el castigo que el poder ha promulgado. En la tradición de la educa-

ción de adultos, son menos los que se han atrevido a recorrer este camino y que hayan sufrido por ello. Pero Freire pertenece a ambas tradiciones.

Este artículo contiene tres partes principales: la primera resume brevemente la posición de Paulo Freire; la segunda examina su contribución a la educación de adultos y, secundariamente, estudia su influencia; la tercera vuelve sobre el tema del párrafo anterior y procura analizarlo un poco más ampliamente. Finalmente, hay una conclusión sobre la misma naturaleza de la educación de adultos, que es clarificada por la discusión precedente.

La posición de Freire

Freire ha publicado siete libros, aunque ciertamente aún aparecerán más, y numerosos artículos. Algunos de éstos están compilados en una de sus obras (Freire, 1985), en la cual también hay material original. Los libros forman dos grupos, con otro en el intermedio; en el primero se muestran las experiencias de Latinoamérica, e incluye los más conocidos, que fueron publicados en inglés en los primeros años setenta (Freire, 1972a, 1972b, 1973); el intermedio apareció mientras estaba en el Consejo Mundial de las Iglesias (Freire, 1978), en Ginebra; el segundo grupo ha aparecido mucho más recientemente(Freire,1985: Freire y Shor, 1987; Freire y Macedo, 1987). Todavía saldrán más, pues hay al menos dos: uno con Antonio Faundez, "La pedagogía de la pregunta", y otro con Myles Horton de Highlander, que aún no están terminados; sin duda, habrá otros. Además, tantas obras y artículos sobre él harían posible escribir fácilmente un libro acerca de ellos. No obstante, no es ésta la intención del presente escrito ya que además ese material está recogido en reciente artículo (Jarvis, 1978a).

Parece cierta la afirmación de que la mayor contribución de Freire al pensamiento de la educación de adultos se encuentra en el primer grupo de libros, mientras todavía estaba produciendo sus ideas y recordando las experiencias que tuvo y las cosas que hizo en la campaña de alfabetización de Brasil. No es poco cariñoso decir que algunos de los últimos escritos han sido reconsideraciones de aquellas ideas, trabajándolas más ampliamente, y que han perdido algunas de las urgencias de los textos originales. La excepción puede ser el más reciente (Freire y Maceda, 1987), en el cual inicia una mirada a un nuevo tipo de temas como la alfabetización crítica. Por tanto, es de los primeros libros de donde se extraen la mayoría de los puntos siguientes.

Hay que recordar que el primer trabajo de Paulo Freire en la educación de adultos se dio en una época de fermento intelectual y social de Brasil: la Iglesia Católica actuaba con la "Juventude Universitaria Catholica", que fue fundada en 1929. Por otra parte, "Açao Popular" fue fundada en 1961-62 y conquistó a una clase media intelectual siguiendo un movimento que era explícitamente no marxista pero también explícitamente no una organización de la Iglesia, aunque de orientación cristiana. Freire tuvo muchas conexiones con este último movimiento. Se dio la síntesis católico marxista y la revolución brasileña fue anunciada por mucha gente. Pero, contrariamente a lo que cabía esperar, en 1964 hubo un golpe militar y nació una era de opresión. Entre los detenidos y prisioneros estuvo Freire, finalmente exiliado, primero a Chile y luego a América del Norte y de allí pasó al Consejo Mundial de las Iglesias, donde estuvo hasta su retorno a Brasil en 1980. Incidentalmente, el Consejo adquirió reputación de radical en este período, pero Freire (Freire y Macedo, 1987, p. 95) ha clarificado que el consejo ya era radical antes de su llegada y que no fue él el iniciador del radicalismo. Freire ciertamente se proclama cristiano y reconoce la significación de la posición marxista:

"Muchas cosas son difíciles en nuestro mundo. Ser cristiano y revolucionario, pero ambas cosas están muy relacionadas. Asumo una total humildad al decirme que soy un hombre que intenta llegar a ser cristiano y un cristiano que intenta llegar a ser revolucionario. Yo soy un re-

volucionario cristiano o un cristiano revolucionario porque yo deseo lo que quiero llegar a ser. Prefiero decir lo que intento llegar a ser. Como cristiano te invito a pensar hasta qué punto ésta es una declaración revolucionaria que se encuentra explícita dentro de los evangelios (Costigan, 1983, p. 37).

No obstante, Youngman (1986) es más crítico con el marxismo de Freire, afirmando que en sus primeros escritos evitaba el análisis de clase! Aunque esto puede ser verdad, ciertamente utilizó más tarde esta forma de análisis:

"Hemos de reconocer que la lucha de clases no fue creada por Marx, que no hubo un momento ideal para el análisis marxista. No veo cómo podemos negar la existencia de conflictos en la sociedad. Ellos expresan contradicciones de intereses. Si uno mira la Historia anterior a Marx no puede negar la existencia de conflictos entre opresores y oprimidos ¿Cómo podemos negar hoy el que existe entre los trabajadores y las clases dirigentes? El problema consiste en si todos los cambios han de hacerse de forma violenta" (Costigan, 1983, p. 36).

En estas citas se puede ver claramente la posición ideológica de Freire, pero Youngman está sin duda en lo correcto y es imprudente ver a Freire como un marxista ortodoxo. A través de su trabajo busca un mundo mejor para toda la gente, lo cual ha sido el objetivo de muchos movimientos revolucionarios y radicales a lo largo de la Historia. Para Freire (1972b, p. 40) la educación de adultos puede ayudar a traer ese mundo:

"Por esto es por lo que la naturaleza utópica de nuestra teoría y práctica educativa es tan permanente como la misma educación que, para nosotros, es acción cultural. Confiar en que la denuncia y el anuncio no pueden ser exhaustos cuando la realidad de hoy cede su plaza mañana a la realidad previamente anunciada como denuncia. Cuando la educación no es utópica, es decir, cuando no incorpora la dramática unidad de la denuncia y el anuncio, es porque el futuro no tiene más significado para el hombre, o porque éste se halla temeroso de arriesgarse a vivir en el futuro como creativa superación del presente, el cual se le ha hecho viejo."

En Freire, pues, hay una concepción cristiano-marxista de la educación; humanitarismo y utopía, buscando un mundo que no puede estar nunca fuera del contexto del tiempo, buscando un ideal que debe siempre encontrarse en el más allá, en los mejores tiempos que están llegando.Sin embargo, aparece como un deseo continuamente llevado fuera de la especie humana, una realidad social alternativa, un proyecto para el futuro y unos valores idealistas desde los cuales se mida el real, pero probablemente no ideal, presente.

Una de las continuas finalidades de la educación consiste en hacer consciente a la gente de su propia posición en la realidad social y ayudarles a liberarse de sus lazos con su actual concepción, así pueden a su vez liberar a sus opresores. Freire comparte con "Açao Popular" la idea de la concientización, que es "el proceso en el cual el hombre, no como recipiente sino como sujeto de conocimiento, alcanza una profunda conciencia tanto de la realidad sociocultural que conforma su vida como de su capacidad para transformar esa realidad" (Freire, 1972b, p. 51). Un proceso que Rivera (1972, p.56) compara con la reencarnación o la conversión religiosa. Éste es ciertamente el concepto que más frecuentemente se asocia con el pensamiento de Freire, pero, recientemente, él mismo declaró que es un concepto que no utiliza desde hace mucho tiempo. (Esta afirmación fue realizada en un acto público en el Cecil Community College, Maryland, U.S.A. en febrero de 1985). Todavía en su corazón se encuentra una concepción de la praxis, reflexión, acción consciente y tentativa de transfomrar el mundo y hacerlo más humano. Como él mismo (Freire 1972b, p.55) escribe:

"El proceso de transformación del mundo, que revela esa presencia del hombre,puede dirigirse hacia su humanización o hacia su deshumanización, a su crecimiento o a su disminución. Esas alternativas revelan al hombre su naturaleza

problemática y le plantean un dilema, requiriéndole que escoja un camino u otro".

Algunos aspectos de esta cita son bastante centrales en el pensamiento de Freire: el primero es que el mundo desarrollado es un mundo humano. Todavía para mucha gente el desarrollo se mide por el crecimiento de la renta per cápita. Esto para Freire es más modernización que desarrollo. Pero ésta es la definición de desarrollo que muchos representantes de la cultura dominante quisieran que adoptaran los inmersos en el subdesarrollo. La reproducción cultural de lo dominante es un fenómeno que Freire no contempla como una finalidad de la educación. Esta concepción de la educación es una mera transmisión de las ideas dominantes desde arriba hacia abajo, desde los opresores a los oprimidos. Los puntos de vista de éstos son muy importantes para aquéllos, pero eso es contrario a la humanización del mundo. Freire está siempre preocupado por la humanización de la gente, por eso en su enseñanza y aprendizaje tiene que haber diálogo, los profesores tienen que aprender de sus alumnos, así los alumnos pueden también convertirse en profesores. Esta dialógica aproximación es crucial en la concepción de Freire de cómo los educadores pueden ayudar a los analfabetos a reconocer su lugar en el mundo y a aprender a leer la palabra y el mundo (Freire and Macedo, 1987). Para Freire, la lectura no consiste en memorizar palabras sino en conocer los fenómenos que las palabras describen. Sólo a través de este conocimiento puede realmente darse la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, no consiste en el llenado de cabezas vacías -su concepción bancaria de la educación- sino en la creación de nuevo conocimiento en las mentes de los lectores, en la liberación de los lazos que les atan, a través de un planteamiento problemático de la educación. Esta yuxtaposición de dos tipos de educación es básica en el pensamiento de Freire, quien considera que una de ellas ha estado perpetuando el status quo mientras la otra capacita a la gente para unirse en un acto de creación en y del mundo.

¿Cómo entonces Freire llega a la gente? La clave está en el corazón de su enseñanza. Quizá Goulet (Freire, 1973, 1974) ha sintetizado el mejor compendio de sus métodos:

- Participando en la observación de los educadores, sintonizando con el universo verbal de la gente.
- Mediante una ardua búsqueda de las palabras generadoras a dos niveles: riqueza silábica y alta carga de compromiso experiencial.
- Por una primera codificación de esas palabras en imágenes visuales para que estimulen al pueblo "sumergido" en la cultura del silencio y le hagan "emerger" a una consciente producción de su propia cultura.
- La descodificación por el "círculo de la cultura" bajo estímulo no protagonista de un coordinador que no es "profesor" en sentido convencional, sino que se ha convertido en un educador-educando en diálogo con educandos-educadores demasiado frecuentemente tratados por los educadores formales como pasivos recipientes de conocimiento.
- A través de una creativa y nueva codificación, ésta explícitamente crítica y dirigida a la acción, en la cual los que antes eran analfabetos ahora comienzan a congelar su rol de meros objetos en la naturaleza y la historia social y acometen su conversión en "sujetos" de su propio destino.

Goulet (Freire, 1973/1974, p.ix.) sugiere que el mensaje central de Paulo Freire consiste en que se puede conocer sólo en la medida en que se problematiza la realidad natural, cultural e histórica en que se está inmerso. Problematización es la antítesis de la postura de los tecnócratas ante la resolución de los problemas. En el corazón de su metodología está el reconocimiento de Freire de las dos culturas y que es el profesor el que necesita pasar el puente sobre el vacío. No se puede esperar que lo hagan los educandos, y todavía es ésa la expectativa de la educación formal. Teológicamente la aproximación de Freire puede ser considerada como encarnacional,

puesto que el profesor busca su propia identificación con los educandos con el objetivo de entender su mundo.

En este breve sumario de la posición de Freire pueden reconocerse elementos de la educación no formal ampliamente practicados en el Tercer Mundo, pero que son mucho más extraños en el Primer Mundo. Se harán más referencias a esto último en este artículo. No obstante, ahora es necesario preguntarse por la actual contribución de Freire a la literatura de la educación de adultos.

La contribución de Freire a la educación de adultos

Es mucho más difícil intentar estimar las dimensiones de esta contribución porque hay poca gente que sea tan excepcional que todas las cosas que ellas hagan sean diferentes de las de todos los demás. Ciertamente Freire no es tan único. Incluso, algunos estudiosos han afirmado que no ha añadido nada nuevo a la educación de adultos. Griffith (1972, p.67) dice que su "asunción de las relaciones entre profesores y estudiantes no trae nada nuevo ni tampoco particularmente útil en la mejora del proceso". Griffith está obviamente en lo cierto al apuntar que Freire no ha aportado un gran cambio con su igualitaria aproximación a la enseñanza y está claro que este enfoque ya había sido trabajado por muchos otros antes que él, incluso aunque él haya podido ser inconsciente de ese trabajo. Pero Freire ha intentado argumentar que el microcosmos de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje reflejan la relación social y que las relaciones que él busca promover reflejan mucho más estrechamente su utópica idea.

Boston (1972, pp. 7-89) ha afirmado que Freire está demasiado implicado en las relaciones entre dominados y dominadores, y que existe otro tipo de relación en América Latina. Boston debe estar en lo correcto al afirmar que existen otras formas de relación, y Freire no es el único en enfatizar esas relaciones de poder en Latinoamérica, pero su propia experiencia de estar prisionero por lo que enseñaba demuestra que el poder es una realidad. Volveremos sobre este punto más adelante, pero, antes de abordarlo con mayores detalles, mencionaremos aquí brevemente otros aspectos en los que su contribución es mucho más única.

Habiendo apuntado un número de críticas de Freire, desde la valoración que Youngman hace de él como marxista hasta la crítica de Griffith a su teoría de la educación de adultos, sería bastante posible encontrar otras valoraciones críticas, como la de Berger (1984), quien afirma que sólo ha utilizado la educación para fines políticos, y en realidad todos esos aspectos están siendo seriamente considerados por los especialistas. Si no hubiera existido, ellos no hubieran sentido la necesidad de criticar su trabajo. ¿Hay otras áreas donde haya realizado una contribución a la educación de adultos?

Hay que recordar que el estudio de la educación de adultos está todavía en su infancia y que en este campo hay pocos trabajos de carácter amplio y comprehensivo. El conocimiento de la educación de adultos está sólo en proceso de ser codificado, de ser explicado en las universidades, y proviene de una variedad de disciplinas (ver Jarvis, 1987b, para un tratamiento del conocimiento de la educación de adultos) y fuentes. El hecho de que el conocimiento de la educación de adultos provenga de muy diferentes fuentes, da importancia a la aportación de Freire. Tanto Mackie (1980) como Youngman (1986) le ven como un ecléctico y, en efecto, para ellos ésta es al mismo tiempo su fortaleza y su debilidad. Pero ésta es también la naturaleza del conocimiento de la educación de adultos, que es una síntesis procedente de una variedad de otras subdisciplinas, pero ¿es esto lo que Freire aportó?

En primera instancia, el trabajo de Freire es quizá una de las más comprehensivas filosofías de la educación de adultos radical que haya sido traducida al inglés. La mayoría del resto de filosofías, con la posible excepción de Bergevin (1967), han tendido a seguir las líneas tradiciona-

les de la filosofía de la educación inicial, lo cual está lejos de ser radical. En sus escritos hay una profunda filosofía humanista de la educación de adultos que requiere posteriores elaboraciones y es su humanismo el que fundamenta lo que debe ser clasificado como radical en su pensamiento. Quizás este es el énfasis que ha hecho su trabajo tan aceptable, pero también debe reconocerse que ganó su inicial popularidad cuando el mundo de habla inglesa estaba todavía receptivo a estas ideas -de los sesenta a los primeros setenta fue el tiempo del idealismo y del énfasis en la persona y los derechos humanos; fue un tiempo de movimientos pacifistas, del poder de las flores y en el que era elogiada la gente que se oponía al mito del totalitarismo.

Incluso, se hacía el reconocimiento explícito de que la educación no puede permanecer neutral y eso sugirió otras interesantes cuestiones, que no han sido trabajadas muy completamente en la filosofía de este campo, acerca de las relaciones entre conocimientos e ideología en la enseñanza de adultos (un artículo sobre este tema va a ser presentado en la Adult Education Research Conference in Calgary, Canadá, en mayo de 1988). Sin embargo, el humanismo es también importante en los años ochenta, cuando la educación de adultos está siendo contemplada puramente como una educación continua instrumental en un mundo altamente tecnologizado y su finalidad está siendo deshumanizada y discutida en términos de desarrollo de los dirigentes y de modernización. No es que eso no sea importante, sino que no agota toda la educación de adultos.

La perspicacia sociológica de Freire estuvo también en línea con la manera en que la sociología de la educación cambió en los primeros setenta. Se afirma que ésta se tornó radical, quizá marxista, con la publicación del symposium del "Conocimiento y control" en 1971.Ésa es también la reflexión de los tiempos, y el trabajo de Freire llegó al mismo tiempo y coincidía con algunas de las ideas que entonces estaban ganando aceptabilidad. Esas son las ideas, no tanto marxistas como de la teoría crítica, popularizadas por el trabajo de Habermas en varias de sus publicaciones. Es aquí donde el trabajo de Freire encuentra un acorde, y su reciente libro (Freire and Macedo, 1987), mira a la literatura crítica y emancipatoria siguiendo también en esa dirección. Incluso puede ser mejor localizar a Freire dentro del campo de la teoría crítica que intentar colocarlo en la comunidad marxista. Desde que estuvo unos años en Europa, no hay duda que tuvo conocimiento de ese trabajo, aunque debe señalarse que no se refiere directamente a él en sus últimos escritos. Sin embargo, gran parte de su primera filosofía y de su pensamiento sociológico refleja el mismo origen.

Finalmente, hay otra contribución que Freire ha realizado y que no ha sido totalmente desarrollada hasta el presente, en un aspecto en el que la historia de la educación de adultos es rica: la implicación de la iglesia. No se puede escribir la historia de la educación de adultos en los países de habla inglesa sin hacer referencia a la Iglesia Cristiana, ya que su papel ha sido grande y honorable. Sin embargo, es la teología de Freire y su propia implicación profética en la educación la que le convierte en importante desde esa perspectiva. Hay, fundamentando su trabajo, una todavía no escrita teología de la educación de adultos, aunque Schipani (1984) ha comenzado a examinar su trabajo desde esa perspectiva. En él aclara las relaciones entre la teología de la liberación y el pensamiento freiriano, lo cual es importante porque hay considerables conexiones con la teoría crítica que está comenzando ahora a ser ampliamente conocida en la teoría de la educación de adultos.

La influencia de Freire en la educación de adultos de habla inglesa

Hay mayores diferencias entre los dicursos sobre su contribución al desarrollo teórico de la educación de adultos que entre los de su influencia en ella. Es significativo el comentario de Oliver (1987) -ies leído y enseñado en el Primer Mundo, pero es practicado en el

Tercer Mundo!- Los sentimientos de este comentario son aceptados aquí y por eso esta sección examinará primero su influencia en la teoría y luego en la práctica, con lo cual será abordada la cuestión antes planteada en este artículo de si puede actualmente ponerse en práctica en el mundo occidental. Sin embargo, debe reconocerse lo difícil que es valorar exactamente la influencia de cualquier pensador porque muy pocos son hasta tal punto discípulos de alguien que adopten total y acríticamente sus ideas individuales y queden totalmente al margen de la influencia de otros pensadores. Incluso, puede ser la última cosa que Freire deseara tener tales acríticos e intolerantes seguidores, pues eso sería contrario a todo lo que ha enseñado sobre educación y aprendizaje.

Oliver (1987) da a entender que las ideas de Freire no son tan aplicadas en el Primer Mundo como en el tercer Mundo y, además, está en lo correcto. Ciertamente Shor (1980) fue grandemente influenciado por Freire e intentó practicar muchas de sus ideas. Quizá las dificultades de intentar ponerlas en práctica en el interior de una ciudad americana están resumidas en el debate del libro que hicieron juntos Freire y Shor. Desgraciadamente, es uno de los libros de menos éxito porque ofrece pocas novedades que otros educadores de adultos no hayan experimentado en situaciones difíciles.

En el Reino Unido, donde se ha producido una influencia importante de la educación comunitaria y al mismo tiempo un movimiento radical, según resume el trabajo de Lovett, la obra de Freire está siendo tomada en serio. Lovett y otros (1983, pp. 141-3) escriben:

"(La investigación de la acción comunitaria y el proyecto educativo) comenzaron con un gran interés en las propuestas educativas de Freire: su noción de investigación temática, su llamada a la implicación en los movimientos sociales de los oprimidos y su modelo pedagógico del diálogo y la problematización, con profesores preparados para entrar en debate con los estudiantes sobre las cuestiones por ellos sugeridas. Su pedagogía fue muy influyente en el trabajo de los media en Irlanda del Norte. Sin embargo, lo que quedó claro durante los tres años (incluyendo un seminario dirigido por Freire en el Instituto en 1979) fue que su concepción general es ambigua en numerosos aspectos".

Estos trabajos han clarificado el hecho de que su concepción pedagógica es individualista y existencialista, que es oscuro y demasiado abstracto y que fracasa entre el deseo de ayudar a los oprimidos a volverse activos y, al mismo tiempo, el de no estructurarse dentro de la sociedad. Ciertamente, es por esto por lo que anteriormente se afirmó que su intenso idealismo convierte su utopía en una idea impracticable. Lovett y otros reclaman definiciones prácticas de liberación humana en un mundo imperfecto y quizá esto es lo que los idealistas y los visionarios no pueden proveer. Pero seguramente cabe preguntarse si las enseñanzas de Freire están siendo practicadas en el Tercer Mundo. Esta cuestión nos lleva a las primeras cuestiones en las cuales se preguntaba si puede ser actualmente puesto en práctica en el Primer Mundo.

También debe apuntarse que incluso aunque hay masivas campañas de alfabetización en Occidente, sus teorías al respecto así como sus métodos de enseñar a los analfabetos no han sido muy ampliamente adoptados, pero no debe esperarse que los proyectos de alfabetización del gobierno incorporen perspectivas radicales, sin que importe lo efectivas que resulten. En verdad, si la alfabetización fuera practicada en la dirección que él sugiere; puede desestabilizar y, ciertamente, puede ser necesario para la élite socavar sus ideas en las sociedades industriales avanzadas. De ese modo, debe ser cuestionado, incluso aunque fuera políticamente posible que sus ideas fueran incorporadas en Occidente, si podrían tener éxito.

Puede ser que la idea de Freire esté siendo satisfactoriamente puesta en práctica en el Tercer Mundo, pero incluso en un compasivo análisis como el de Giroux (1983,

p.128) queda claro que su trabajo no puede ser aplicado sin una posterior elaboración:

"Esto no debe implicar que la pedagogía de Freire no tiene grietas, o que sus asunciones centrales están listas para ser adaptadas a su uso en países alejados de las condiciones sociopolíticas que la generaron en primer lugar. Allí puede constituir un pequeño problema el que su pedagogía tenga una parte de simplificaciones y descuidos teóricos... Pero más importante es que contiene algunas penetraciones teóricas que proveen los bloques fundamentales del edificio de una pedagogía radical para Norteamérica".

Giroux continúa puntualizando los aspectos que necesitan ser adaptados y señala que las condiciones de dominación en el Tercer Mundo son muy diferentes a las del Primer Mundo y que Freire ha interpretado mal esto. De acuerdo con Giroux, Freire necesita entender la naturaleza de la comunicación y la hegemonía ideológica en las sociedades industriales avanzadas con el fin de hacer su trabajo más realista. Como se avanzó al principio de este artículo, el pensamiento original de Freire emergió de un trabajo que se hizo en Brasil y fue aplicable en las condiciones de ese país. Ciertamente necesita ser adaptado para convertirse en relevante en los países industriales avanzados, como proclaman Lovett y Giroux. Pero ¿puede hacerse esto?

Claramente, podría ser posible escribir una pedagogía radical que fuera relevante en el Primer Mundo, y hay ya algunas que hacen que Freire no sea el único, aunque él ha combinado lo teológico con lo social y lo político, lo que le ha convertido en diferente. ¿Qué es lo que le hace tan diferente ahora? Si sus teorías son sospechosas en términos occidentales, ¿por qué es considerado como tan excepcional? Giroux (1983, p.128) sugiere que se ha convertido en un héroe popular y quizás ésta es la pista. ¡Esto explica que no sea visto como una amenaza por el establishment! Es más fácil ver la dominación del poder y la diferencia entre ricos y pobres en el Tercer Mundo, que geográfica y socialmente está a una gran distancia del Primero. ¡Lo que Freire ha hecho es visto como correcto y bueno, y sobre todo él ha sufrido por ello y su radicalismo puede ser aplaudido, si no se está demasiado cerca del propio hogar! Si estuviera en Occidente, quizá fuera mirado como otros pedagogos radicales, sus ideas debatidas incluso más críticamente y personalmente calificado de tan sospechoso como ellos.

Sin embargo, el hecho de que sea un héroe popular significa que su trabajo es ampliamente leído y que algunas de sus ideas pueden muy bien encontrar espacio en las teorías educativas de aquellos que son menos radicales y menos idealistas que él. Por tanto, es probable que su influencia vaya a continuar creciendo y que vaya a quedar como alguien que ha representado valores, patrones e ideas. Como alguien que ha unido la teoría y la práctica en su propio trabajo.

Conclusiones

Este artículo ha pretendido mostrar que el trabajo de Paulo Freire ha tenido una tremenda influencia en los países de habla inglesa por lo ampliamente que ha sido leído, respetado y escuchado. No obstante, como un héroe culto, es más seguro ver sus ideas como apropiadas para el tipo de sociedad de la cual emergieron antes que para aplicarlas a Occidente. Cuando se ha intentado, se ha visto claramente que esas ideas no han sido forjadas en oposición a los más sutiles usos del poder que se dan en estos países y por eso necesitan modificaciones. Sin embargo, Freire permanece como muy significativo porque no sólo ha revestido el mundo de la educación de adultos con un idealismo que pocos más han aportado sino que ha ofrecido también algunas pistas de cómo la educación puede ser usada para crear un mundo mejor.

¿Es, pues, ésta la finalidad de la educación? Para los griegos, la educación fue uno de los significados del bienestar, aunque ésta es una visión individualista y egoísta. Para Freire, la educación es un significado social y desintere-

sado de una vida mejor. La ironía está en que lo primero es socialmente aceptable en la práctica, mientras que Freire fue encarcelado por lo segundo. Pero lo primero no amenaza a la sociedad establecida y lo segundo sí. Seguramente ésta es una parte de la tradición profética, una parte de la posición política radical, y eso es lo que Freire trata de combinar.

Finalmente, cabe preguntarse por la naturaleza de la educación. ¿Tiene valor? Claramente puede ser usada por la élite para propagar sus ideas y por los radicales para cuestionarlas, e incluso para extender sus ideas en una hegemonía opuesta. Freire está en lo correcto respecto a que la educación no puede ser neutral. ¿Pero es la educación un fenómeno homogéneo? Quizá el hecho de que Freire sugiriera que hay un método bancario y otro problematizador indica que hay más de una educación. En otro lugar (Jarvis, 1985), la idea de las dos educaciones ha sido elaborada, o al menos la de dos radicalmente opuestos currículums, la educación de los de arriba y la de los iguales. Entre esos tipos de ideales, está claro que Freire adoptó el segundo y es su exponente más conocido, pero por no ser de los de arriba nunca se convertirá en la encarnación de las teorías educacionales aceptables a gran escala dentro de la sociedad y, si llega a serlo,entonces será corrompiéndole, a no ser que la sociedad que le adopte se haya ella misma convertido en mucho más utópica que las sociedades que actualmente aplauden las teorías de Freire, y iéste no es ciertamente un fenómeno de los años ochenta!

La práctica educativa

Paulo Freire

Es una satisfacción muy grande para mí hablar por primera vez en Barcelona. Pido disculpas por sólo poder hacerlo, y mal, en esta mezcla de brasileño y español. Me gustaría hablar como ustedes, pero no puedo.

Estoy realmente emocionado de ver tanta gente inquieta, curiosa, y me pregunto qué cosas fundamentales puedo decir hoy, que correspondan a la ansidedad con que ustedes llegaron a esta casa. Pero yo aprendí desde muy joven que uno hace lo que puede hacer, lo que sabe hacer; y es lo que voy a hacer ahora: decir algunas cosas que estoy aprendiendo desde hace mucho tiempo en el campo de la educación. Voy a intentar no hablar demasiado para ver si sobra un tiempo que podamos usar para una conversación, aun cuando sea muy grande el número de personas presentes.

Me gustaría aquí, ahora, frente a ustedes, realizar un ejercicio que hago casi todos los días, cuando me dedico, en mi estudio, a pensar o escribir sobre algo. Acostumbro a experimentar la sensación de alejarme del objeto, el concepto, la cosa, el hecho, sobre el cual estoy pensando y, tomando distancia del mismo, busco aprehenderlo como si lo pusiera en mi mano. Comienzo entonces a preguntarme

sobre él y a contestar las preguntas que me voy haciendo, en búsqueda de una comprensión más global, más completa del objeto de mi curiosidad. En el fondo, esto es una forma de estudiar dinámicamente. Uno no estudia solamente cuando lee un texto, sino también cuando piensa sobre algo. Este es el ejercicio que voy a hacer aquí, ahora.

Voy a preguntarme, como si estuviera solo en mi biblioteca, qué es para mí la práctica educativa. Y como estoy hablando en una casa que hace esto, que trata esto, que prepara, que capacita educadoras y educadores, y que me recibe por primera vez con tanta manifestación de cariño, me parece que la mejor forma que tengo de expresar mi estima por todos ustedes es decirles cómo pienso lo que se hace aquí dentro, que es la práctica y la teoría de la educación.

Cuando me pregunto qué es la práctica educativa, ya lo hago a nivel de generalidad y no de especificidad. No estoy formulando una pregunta en torno de una cierta práctica; no me estoy preguntando, por ejemplo, por la mía o por la de una educadora de adultos, sino por la práctica educativa, alcanzando a propósito con "la" y no con "una" una cierta universalidad de concepto. Obviamente, para contestar esta pregunta, tengo en cuenta los recuerdos de mi paso por diferentes prácticas educativas para recaptar los elementos constitutivos de una cierta práctica que uno llama educativa, ya que no todas las prácticas son educativas. Al contestar las preguntas que nos vamos haciendo, empezamos a describir la práctica sobre la cual preguntamos. Vamos a hacer afirmaciones que en un primer momento parecen absolutamente obvias y son obvias.

La primera afirmación que creo que podemos hacer, cuando nos preguntamos qué es la práctica educativa, es que es una cierta forma de acción que se da en el tiempo, en un cierto tiempo del tiempo, y en un cierto espacio. Quiero decir con esto que la práctica educativa se da en la historia y no fuera de ella, que se da en un cierto espacio y no en el aire. Más adelante, si hay tiempo, veremos que esta comprensión o esta percepción de la práctica educativa insertada en un tiempo y en un espacio implica una serie de consecuencias para el educador o la educadora y para quienes teorizan la educación. Percibir la educación como una expresión concreta, un quehacer concreto inserto histórica, social, cultural y políticamente, tiene una gran importancia para quienes tienen esta práctica.

En segundo lugar, la pregunta nos plantea la imposibilidad de la existencia de una práctica educativa sin un educador o una educadora; no es posible práctica educativa sin profesor o educador (en un sentido más genérico) o educadora. Después vamos a ver qué papel tiene este o esta agente. Pero tampoco hay práctica educativa si no hay educando (ya llamé la atención de ustedes para las obviedades con que nos vamos enfrentando a medida que empezamos a contestar; vamos descubriendo que conocíamos, pero que no sabíamos que conocíamos, y esto pasa siempre que nos preguntamos sobre las cosas, sobre los hechos). Pero inmediatamente percibimos que hay algo más que va más allá o que se añade a la existencia del educador y del educando en este espacio y en un cierto tiempo, tampoco hay práctica educativa sin un contenido que mediatiza al educador y al educando.Quiero decir con esto que no hay práctica educativa sin un conjunto de temas, de asuntos... sistematizados o no sistematizados, no importa, organizados o no organizados de forma deliberada, no importa, pero no puede haber práctica educativa si no hay docencia. Puede ser deliberada o no deliberada, más espontánea que deliberada, pero tiene que haberla. A su vez, la docencia no existe sinla dicencia, esto es, no hay posibilidad de práctica educativa si el educador no educa y si el educando no se educa y, al mismo tiempo, educa a quienes lo educan. La cosa empieza ahora a hacerse más compleja y a exigir de nosotros más reflexión. Detengámonos en esta cuestión del contenido, que en el fondo constituye el programa o el contenido programático de la práctica educativa.

Entonces no hay práctica educativa que no implique un espacio, un tiempo dentro del tiempo, que no tenga un profesor o una profesora, que no tenga alumnos, que no se desarrolle en función de una labor específica en torno de objetos o de contenidos que mediatizan el profesor y los educandos.

El tratamiento del contenido constituye exactamente lo que nosotros llamamos enseñanza, palabra que no me gusta pero que voy a usar ahora provisionalmente. A esta altura de las indagaciones, se plantea para mí la cuestión de ¿qué es esa actividad docente que el maestro y la maestra tienen que tener?; porque ustedes imaginen que sería inviable para nosotros comprender una profesora que no enseña, a no ser que esté jubilada, pero, dentro de la clase, no es concebible. De ahí que quien enseña deba saber lo que enseña; porque sería también otra cosa muy difícil de comprender que una persona enseñe lo que no sabe. Por esto es que el acto de enseñar implica un acto anterior y concomitante por parte del profesor, que es el acto de conocer lo que enseña. No es posible enseñar sin comprometerse an-tes, durante y, en cierto sentido, después en un proceso serio de conocer el contenido que enseña.

De la misma forma, no hay acto de aprender, por parte del educando, que no implique una curiosidad cada vez más crítica con vistas a la aprehensión del contenido del cual el maestro o la maestra habla o enseña. Es un poco complicado, pero para mí aprender demanda aprehender. En otras palabras, es imposible que yo aprenda sin aprehender el objeto cuya naturaleza o cuya forma de ser intento aprender. Entonces, el proceso o la práctica de la aprehensión del objeto o del contenido forma parte de la naturaleza del acto de aprender y, por lo tanto, del acto de enseñar. Lo que quiero decir es que el profesor es tanto mejor cuanto mejor conoce, por lo tanto, aprehende el objeto que aprendido puede ser enseñado. Fuera de esto, me parece que la práctica docente y la práctica dicente se pierden en un discurso casi siempre muy formal en el cual el docente describe o perfila el contenido que debe ser aprendido de forma mecanicista por parte de los alumnos. Por esta razón, siempre digo que el acto de enseñar es la forma que toma el acto de conocer del profesor para provocar a los alumnos a asumir la posición de quienes quieren conocer (por lo tanto, aprehender), y no de quienes graban, desde un punto de vista puramente mecánico, la descripción del objeto del cual el profesor habla. Por esta razón la memorización resulta del hecho de que aprehendí el contenido y, porque aprehendí, lo aprendí, lo conocí y, porque lo conozco, puedo hablar de él.

Imaginen ustedes, por ejemplo, si yo hubiera simplemente memorizado, desde un punto de vista puramente mecánico, el discurso que estoy haciendo aquí ahora. Bastaba un imprevisto en el auditorio, como, por ejemplo, el homenaje que me hacían recientemente[1], para que yo me olvidara, por la propia tensión en que me encontraba, de una palabra en mi discurso memorizado y perdería la tarde; y volvería al comienzo y tal vez partiera corriendo. No hay posibilidad de que esto ocurra conmigo aquí, precisamente porque sé lo que estoy diciendo. No quiero con esto decir que lo que estoy diciendo es la verdad. Es mi verdad; y ésta la tengo aquí, la tengo en mi cuerpo consciente e inteligente y no solamente en el ejercicio mecanizado de mi memoria. Yo creo que ahí está uno de los puntos claves que vengo criticando desde hace más de treinta años, el de una pedagogía o una práctica educativa que se quede en la periferia de los fenómenos y no que provoque una curiosidad creciente en los educandos.

Pero, si sigo insistiendo en la comprensión de la práctica educativa, descubro que aún faltan más elementos que la constituyen. Entonces veo la existencia indispensable del profesor, de la profesora, de los alumnos, del contenido. Yo veo entonces que éstos, en cuanto mediadores de las relaciones educador-educando,dan margen a la labor docente, a la labor dicente; hice ya unos comentarios sobre las dos labores. Pero

ahora percibo que los contenidos demandan, de quienes los tratan, una cierta forma de acercamiento, es decir, son exigentes, demandan un tratamiento especial con vistas al proceso de aprehensión que los educandos deben hacer de ellos. Entonces, toda práctica educativa exige también, como otro de sus constituyentes, que tengamos procedimientos metodológicos, técnicos, con los cuales nos acerquemos a los contenidos y los tratemos.

El estudio de la metodología, de la didáctica, la comprensión global del fenómeno del currículum, por ejemplo, no deberían ser vistos como cosas que están más allá o como departamentos que nosotros estudiamos desmembrados de la comprensión total de la práctica educativa, sino que forman parte de la naturaleza misma del acto de educar. Es imposible que enseñe, por ejemplo, teoría pedagógica si no sé ni acercarme al objeto sobre el cual hago la teoría. Para mí, esto exige dos o tres preocupaciones centrales.

En primer lugar, exige una cierta convivencia y una cierta comprensión del acto mismo de conocer, esto es, cuál es el rol de la subjetividad hacia la objetividad que intenta aprehender y conocer, qué es conocer. Después, me preocupará saber cómo puedo acercarme a un cierto objeto específico de mi enseñanza para, conociéndolo mejor, discutir mejor sobre él. De ahí, la importancia enorme en la práctica educativa de los métodos, de las técnicas, de la comprensión de los procesos.

Siendo absolutamente cierto lo anterior, lo malo es cuando reducimos la práctica educativa a una tecnología, lo cual para mí es un desastre. Es interesante observar como su reducción a toda una ingeniería metodológica satisface mucho a educadores que se afirman neutros, precisamente porque esconden una opción que no les gustaría plantear. La afirmación de neutralidad de la educación lleva necesariamente a los educadores a afirmarse como técnicos de una práctica que, necesitando de técnica, no es técnica.

Pero hay también algunos educadores que cometen el error contrario, que es negar la importancia de las técnicas, de los instrumentos incluso tecnológicos indispensables al tratamiento de la práctica educativa. Yo procuro ser hombre de mi tiempo y por lo mismo me preocupa enormemente la televisión, la radio, el video; veo que todo es absolutamente indispensable que sea pensado, discutido, trabajado, usado por los educadores de nuestro tiempo. Obviamente que la cuestión de la tecnología no es una cuestión tecnológica; es, sobre todo, una cuestión política, de la cual depende su uso. Es imposible para un educador no pensar en esto.

Cuando llegamos a esta altura de las preguntas que nos hacemos sobre ella para entenderla mejor, descubrimos que no hay práctica educativa, dándose insertadamente en un tiempo del tiempo, en un cierto momento histórico, social, político y en una cierta sociedad sería el espacio donde se da, que no se direccione hacia determinados objetivos y finalidades. Entonces, la práctica educativa es, en sí misma, directiva. Me gusta hacer esta afirmación bien radical, porque, a veces, me sorprendo con críticas (no siempre de manera desleal, en ocasiones de manera ingenua) que me apuntan como uno de los educadores del final de este siglo que defienden la no directividad de la educación. No defiendo la directividad ni la no directividad, porque la educación es directiva; lo que digo es que es imposible una educación no directiva, es decir, la naturaleza de la práctica educativa la hace directiva. Ahora, una cosa es ser directiva y otra que el educador "mangonee". Yo no estoy a favor del "mangoneo", estoy en contra; pero no puedo aceptar la postura de quienes esperan que las cosas ocurran. La propia necesidad que la práctica educativa tiene de ir más allá de sí misma la hace una práctica directiva, una práctica que transita de un tiempo hacia ciertos sueños. De ahí también el aspecto utópico de la práctica educativa.

Sugeriría a mis amigas y amigos que creáramos en nosotros el gusto de preguntar, pero no las preguntas que hacemos

ya un poco mecanizadas, un poco burocratizadas a veces en razón de nuestro oficio. Lo que defiendo, para nosotros seres humanos, es la posición de quien siempre se espanta frente a los hechos. En el momento en que empezamos a no espantarnos, estamos mal. Todo espanto, todo susto es siempre seguido de preguntas e indagaciones. Entonces, preguntar, para mí, está en el fondo mismo de la naturaleza que se viene constituyendo como humana a través de los tiempos y en los espacios; preguntar es una expresión de vida o de existencia humana. Y esto, lamentablemente, es una cosa que la escuela nuestra, en gran parte, ya no hace. La educación que estamos haciendo en el mundo, con excepciones, es la educación de la respuesta y no la educación de la pregunta. Los profesores llegamos a nuestras salas en el comienzo del año y empezamos a hablar, a dar respuestas a los alumnos, los cuales no hacen ninguna pregunta. Nosotros damos respuestas a preguntas que no fueron hechas, y a veces ni siquiera sabemos quiénes preguntaron o quiénes hicieron las preguntas que provocaron las respuestas que estamos dando hoy, lo que es una lástima y una pérdida dentro de la historia. Yo sugeriría que ustedes hicieran como ejercicio, no mucho hoy porque me cansaría demasiado, pero a partir de mañana, muchas preguntas a ustedes mismos.

Otra pregunta que teníamos que hacer para procurar un perfil más crítico de lo que es la práctica educativa, sería a partir ya de una de las respuestas. Entonces nosotros conseguimos, respondiendo a una pregunta, percibir que toda práctica educativa implica un cierto acto de conocer, en la medida misma en que implica un contenido que tiene que ser enseñado y conocido. Y entonces cabe preguntarnos ¿en favor de qué está ese conocer que hacemos los educadores y educandos? Esta me parece una pregunta fundamental, ¿en favor de qué vengo a la universidad y doy clases?, ¿cuál es mi sueño o qué es lo que me mueve, qué me trae, qué me empuja a dar clases en la universidad o en una escuela de primer grado o de segundo grado? Claro que hay materialmente un cosa importante: yo necesito vivir, gano plata y como; esto está claro. Pero, además de eso, ¿qué me trae a la universidad para hablar sobre esto, por ejemplo?; ¿cuál es mi sueño?, que es político y no pedagógico; ¿cuál es el dibujo de sociedad que tengo y qué necesita para que sea mañana materializado? Necesita que los educandos, y muchos de nosotros, ganemos una visión más clara, más lucida de la realidad. Esta es la pregunta: ¿en favor de qué?

Pero, inmediatamente, me hago otra pregunta: ¿en favor de quiénes doy clases?; estoy en el mundo ¿en favor de quiénes? Y, si estoy en el mundo en favor de alguien, es porque estoy en el mundo contra alguien. Simplemente quiero decir, como operación intelectual, es que no es posible estar a favor de alguien sin estar contra alguien, que está contra ése de quien yo estoy a favor. Para mí, como educador, tengo que tener esta pantalla más o menos clara, más o menos lúcida. Si mi opción es la preservación de la sociedad tal cual está, obviamente que estoy a favor de los grupos y de las clases dominantes del mundo y de la sociedad parcial donde estoy. Entonces, claro que un educador defendería entonces, o defenderá, o defiende, el estado de cosas que está ahí. Yo debo ser coherente con esta opción y entonces debo hacer todo lo que pueda en mis clases para ayudar a incrementar la estabilidad y el progreso del estado de cosas que está ahí. Sin embargo, si mi opción es otra, si a mí me gustaría participar con otras gentes en la creación de una sociedad menos injusta, tengo que ser coherente con esta opción y hacer una serie de procedimientos que tienen que ver con ella y no con otra. Por esta razón, aquí no hay para mí contenidos que puedan estar en contradicción con las formas de tratarlos y con los métodos. Por ejemplo, si mi sueño es una sociedad liberal, yo no puedo usar métodos autoritarios. Imaginen ustedes qué contradicción fantástica sería que, pensando como pienso, un alumno,

de repente, levantara la mano para hacer una pregunta y yo le dijera: "No, aquí hablo yo". No es posible esto, porque la contradicción sería demasiado grande y enterraría el propio proceso de mi discurso.

Entonces, cuando hacemos esta pregunta, ¿en favor de quiénes y en favor de qué trabajo como educador?, descubrimos de manera tal vez más clara que antes que la respuesta no puede ser dada por la pedagogía, que la respuesta es política. Y ahí empezamos a ver como la práctica educativa jamás fue neutra. La práctica educativa es siempre una práctica política. Entonces, este ¿en favor de quiénes y en favor de qué trabajo como educador? me plantea una serie de consecuencias. Por ejemplo, tengo que intentar ser coherente en mi práctica con la necesidad que tengo de definir en favor de quiénes yo trabajo. Necesito crear una serie de virtudes o de cualidades como educador que den base o fundamento a mi opción; por ejemplo, debo ser competente, virtud que debe tener tanto un educador progresista como uno tradicionalista o reaccionario. No es posible para que un educador buscar su coherencia, la coherencia con su sueño, sin capacitarse, sin volverse cada vez más competente con relación al contenido que él o que ella enseña. Obviamente, cuando descubro que necesito cuidar mi competencia, descubro también que, para ser más competente, debo ser cada vez más exigente con relación al Estado, por ejemplo. Entonces, tengo que demandar mejores salarios, no puedo aceptar, por ejemplo, que digan que el profesor es un sacerdote y que no debe hacer huelgas. El profesor es un profesional y debe pelear para ganar decentemente. La virtud de la coherencia que el educador debe tener, crea la virtud del coraje, de luchar para poder ser coherente. Y estos son actos políticos, impregnan siempre la práctica educativa.

Hay muchas otras preguntas que se van asociando a estas primeras. Por ejemplo, ¿para qué trabajo?, ¿por qué trabajo?, ¿cómo trabajo?. Esas son preguntas que ponen sobre la mesa cuestiones fundamentales para el educador desde el punto de vista de la finalidad, de la modalidad o metodología y, en definitiva, de la misma razón de ser de la práctica. Y cuanto más el educador se indaga, tanto más descubre que su quehacer, que es profundamente humano y envuelve conocimiento, es un quehacer eminentemente político.

El educador que se percibe, al intentar reconocer su práctica y perfilarla, como agente político, como un sujeto que conoce y que tiene la tarea central de provocar que otros sujetos también conozcan, ese educador descubre, al entender por dentro su práctica, que ésta es también un acto de belleza; esto es, el educador termina descubriendo que en la práctica educativa hay una cierta estética, es decir, que es bonita. Y esto implica que el educador, además de ser un político, además de ser un agente de conocimiento, es también un artista. Es decir, que la propia naturaleza de la práctica educadora, en cuanto práctica formadora, plantea ya la educación como acto estético. A veces, claro, somos feos en esa práctica, lo cual no inutiliza la naturaleza bonita de la práctica educativa.

Y, finalmente, además de políticos y de agentes del conocimiento, además de artistas, el educador, los educadores participan de una práctica que es también ética. Hay una decencia en la práctica educativa que debe ser respetada, que debe ser cultivada.

La cuestión, mis amigos y mis amigas, para mí, es saber cómo, sin caer en ilusiones, sin caer en idealismos, sin dejarse empujar por sueños imposibles, los educadores pelean para hacer posibles los sueños que parecen imposibles. Y ésta me parece que sería una de nuestras tareas en cualquiera que sea el mundo en que estemos.

Ahora, si ustedes quieren, podremos conversar un poco con algunas preguntas que ustedes hagan y, si yo sé, contesto.

Coloquio

P2. Cuando usted estuvo en Nicaragua, dijo que la revolución era la gran pedagoga. Enton-

ces, se entiende que se había dado un proceso social que educaba a todo el pueblo. Quisiera preguntarle si usted no podría ayudar a descubrir nuestras pedagogas aquí, qué procesos sociales pueden ser pedagógicos, o al menos cuáles no lo son, a cuáles nos tenemos que oponer.

R. ¡Muy bien! Yo creo que los procesos sociales son siempre pedagógicos y pedagogos. La cuestión es saber de quién para qué es el pedagogo. La pregunta que haríamos a los procesos sería la misma que nos hacemos nosotros. Naturalmente, una revolución, del tipo de la nicaragüense, es una pedagoga de las masas populares. Yo diría que lo es de la sociedad entera, pero en favor de algunas de sus partes y no de la sociedad como totalidad. Por ejemplo, los antiguos dominantes de Nicaragua no se sienten bien educados por la revolución, es obvio que se sienten maltratados por ella. Si antes de la revolución lo tenían todo, y después ya no, no entienden que haya pasado a ser considerado como un robo suyo.

Yo no puedo contestar su pregunta aquí, de un modo objetivo. Entiendo que es de una gran importancia, yo empezaría a trabajarla teóricamente; una universidad debiera estar trabajando estas preguntas. Voy a aprovecharla para hacerle una referencia a algo que me parece importantísimo y que nosotros todavía estamos haciendo en Brasil y creo que aquí también. Nosotros, en las universidades, casi siempre somos profesores y profesoras serios y serias. Conozco una cantidad enorme de profesores muy serios, y no solamente en Brasil sino en todo el mundo, que estudian realmente sus disciplinas, que llevan en serio su trabajo, que demandan de los estudiantes también un montón de trabajo. Pero casi nunca enseñamos primero a estudiar a los estudiantes con quienes trabajamos; y, cuando digo a estudiar, estoy haciendo referencia directa también a leer. Casi nunca nosotros, profesores que estamos a nivel de postgrado, por ejemplo, nos preocupamos de desafiar a los estudiantes a que lean bien un texto. Damos 200 libros en un semestre y queremos que los educandos los lean, pero no damos ejemplo de cómo leemos. En general, pensamos que ésta no es nuestra tarea, damos por sentado que los estudiantes saben leer hace mucho tiempo y no saben; algunos de nosotros no sabemos leer todavía. A veces, insistimos en que lean bien y en que escriban, pero caemos en una serie de errores, dicotomizamos leer y escribir en lugar de tener una comprensión más dialéctica.

La cuestión soluciona su pregunta. En general, las universidades no hacemos nada para que los alumnos se sientan desafiados a leer la realidad y no los textos. No sé si ustedes han reparado en que nosotros, profesores, somos excelentes analistas a posteriori, sabemos hablar muy bien de las cosas que pasaron, pero no hacemos análisis con relación a lo que puede venir y siempre esperamos para hablar después de lo que pasa. En las escuelas, cualquiera que sea su grado, estamos haciendo a los alumnos leer textos, pero no el contexto, y los leen sin relacionarlos con el contexto de los propios textos; ¡esto es horrible! Cuando usted pregunta qué procesos, qué hechos podrían estar haciendo aquí de pedagogos nuestros, yo creo que la totalidad del proceso. Lo que es importante para nosotros es, en el proceso que se da diariamente: político, económico, cultural, descubrir las dimensiones que pueden, y deberían, ser aprovechadas por nosotros sistemáticamente para ampliar el nivel de claridad sobre el hecho que está ocurriendo. Yo creo que, si un profesor de la universidad intentara hacer esto, temería que los demás dijeran que está perjudicando el desarrollo del programa. Y lo que pasa es que no siempre los programas tienen mucho que ver con lo que los alumnos están viviendo.

P3. Supongo que las personas que estamos aquí estamos de acuerdo en lo que has dicho de que el inicio de la clase se haga con preguntas. No te pido una fórmula mágica, pero algún truquillo seguramente tendrás (risas). Cuando no hay esa receptividad,

esa situación crítica, la capacidad de hacer preguntas, uno se encuentra que no tiene salida y entonces no tiene más remedio que estirar. ¿Cómo se podría provocar realmente que se hagan preguntas?

R. Mira, esta misma es una pregunta en tono de pregunta. Está bien que me haga esa pregunta, porque no me acordé de esa dimensión de lo que hablé. Lo que pasa es que preguntar o no preguntar tiene mucho que ver indudablemente con procesos ideológicos en los cuales estamos metidos. Ustedes vivieron 40 años de un cierto silencio impuesto; digo cierto porque en algunas áreas había un barullo contra el silencio.

Por otro lado, hay una larga tradición demasiado tradicional con relación a la postura del maestro, al poder del maestro; y yo no me opongo a eso, me gustaría que nos pusiéramos en nuestro sitio de maestros, me parece muy importante. Los jóvenes se sienten envueltos en estos hábitos y llegan a la universidad, después de haber pasado por las escuelas anteriores, donde esa experiencia sigue siendo sistemática, salvo excepciones. Y, si el primer día el profesor intenta un inicio de diálogo, puede ser que los alumnos digan: "¡No! Aquí venimos porque no sabemos y esperamos que usted nos enseñe". Me parece que el profesor no debe desconocer este hecho, pero no tengo ninguna duda de que ahí hay una oportunidad excelente para que el profesor o profesora inicie un cierto comentario que deje a los alumnos abiertos a la posibilidad del diálogo durante el semestre. No necesariamente todo el día va a ser una asamblea, un cambio de opiniones, porque el profesor también tiene que hablar, tiene que enseñar, indudablemente.

Si un estudiante dice: "Mire, profesor, perdone pero esperamos que usted enseñe" (ya me ocurrió esto cuando era más joven), una buena manera de empezar sería contestar: "Estoy de acuerdo contigo, es verdad que yo estoy aquí para enseñar, sería un absurdo si yo no enseñara, pero ¿qué es enseñar?". Lo que pasa, sin embargo, es que esta forma de relacionarnos con los educandos es más exigente; por ejemplo, cuando yo hago esa pregunta, ¿qué es enseñar?, tengo que estar abierto a la respuesta que venga y tengo que tener una cierta base, tengo que conocer lo que estoy preguntando. Y es más fácil conocer el discurso de la mañana, que abrir el campo a un diálogo que es más arriesgado. Pero es posible, no es una fórmula mágica, sino simplemente un camino para romper con la postura demasiado ideológica; el profesor puede el primer día introducir una serie de curiosidades en torno de comprensiones más científicas que iluminan la naturaleza del silencio de los alumnos. Esto no significa, sin embargo, que el profesor deba olvidar su tarea de enseñar el conjunto básico de los contenidos de su disciplina.

P. Siempre me ha preocupado, me ha hecho pensar, la responsabilidad que tienen los educandos en lo que va a ser esta sociedad en el futuro, su posibilidad de acción en ese futuro. Y, quizás también, pensar quién está pagando a los educandos para hacer evolucionar esta sociedad. Me gustaría si nos lo pudiera aclarar un poco más, desde su punto de vista.

R. Estoy totalmente de acuerdo con tu pregunta, a mí también me preocupa. Es verdad que en nuestras sociedades hay un montón de gente que paga para que nosotros estemos aquí y ellos no pueden estar; entonces hay una injusticia tremenda. La responsabilidad social y política nuestra debe ser grande, responsabilidad que no es una categoría abstracta, sino muy política realmente; y, una vez más, volvemos a la cuestión de la opción que hacemos, de la coherencia con ella. Cuando un joven, llamado bien nacido ("nacido en verso de oro"), no sabe siquiera que la masa popular paga para que estudie y cree que sólo él lo paga, es un deber nuestro como profesores, que tenemos una posición abierta progresista, clarificar cosas como ésa, aun respetando la posición política de los alumnos. Clarificar cómo iluminar los otros mecanismos de la sociedad, cómo funciona, cómo trabaja, llamando la atención para, por ejem-

plo, cuánto cuesta que un joven sea médico en una sociedad como la nuestra, a costa de quién un joven brasileño es médico, cuánto cuesta por año (durante seis años) al país, por lo tanto, a los campesinos, a los obreros que no tienen ni siquiera educación infantil, cuánto ellos pagan para que algunos jóvenes de las clases dominantes de Brasil se hagan médicos. Esta pregunta tuya debería constituirse también para nosotros en preocupación política, y no solamente pedagógica.

Me gustaría, ahora, antes de salir, concluir como empecé, esto es, agradeciendo enormemente esta prueba de camaradería, este afecto, esta demostración humana. Yo recibí aquí una carta muy linda de una joven, que se la voy a dar a mis hijos e hijas. Quiero decir muchas gracias a uds., que están aquí, y a esta universidad, que me recibe de manera tan afectiva y tan respetuosa. Son cosas como ésta las que justifican que yo siga vivo, profundamente vivo, cuando podría ya no estarlo. Muchas gracias.

Discurso de investidura

Paulo Freire

La experiencia que, a lo largo de mi vida, he tenido de participar en situaciones como ésta, no ha sido capaz de burocratizar mi ser como para que, aquí y ahora, pueda hablar friamente, con los sentimientos contenidos, como si estuviera automatizado o programado para comportarme de cierta forma en éste o en cualquier otro momento de solemnidad.

Por el contrario, estoy, aquí y ahora, abierto a lo que va ocurriendo en este acto, que comprendo como acto original y no como pura repetición de actos anteriores, apenas semejantes al presente.

Cada vez que recibo homenajes como éste me siento experimentando homenajes diferentes, con espíritu propio, a pesar de la presencia de un ritual académico cargado de la casi siempre necesaria tradición. Igualmente, aunque no hubiera, de ceremonia a ceremonia, procedimientos que revelan trazos culturales, marcas históricas, tradiciones propias de cada Universidad que me hacen, para honra mía, su doctor, aun cuando una ceremonia formalmente repitiera a la anterior, yo me reinventaría en mi forma de sentirme, de verme, de expresarme en el contexto de la ceremonia.

La curiosidad en la vida, la creatividad, la satisfacción de las necesidades a las que el acto de conocer se encuentra ligado, todo eso implica actividad metódica, procesos, rutina. La vida nos coloca frente al problema de saber hasta qué punto, sin prescindir de la rutina, somos capaces o no de escapar de la rutina de la vida misma. Hasta qué punto permanecemos creadores, inquietos, insatisfechos; hasta qué punto vamos siendo capaces de siempre preguntarnos y de no dejar nunca de asustarnos.

Por eso, aquí y ahora, me siento como si ésta fuera la primera vez que una Universidad me otorga el título de Doctor Honoris Causa. Por eso he estado durante todo el tiempo de esta ceremonia viviendo intensamente las reales emociones que me invaden.

Hay algo, sin embargo, que vengo repitiendo en celebraciones como ésta y en las que a veces debo hablar.

Voy evitando hacer discursos formales o discursos incluso no tan formales sobre temas de mi campo de reflexión.

He preferido, hasta ahora, hablar con palabras de buen querer, de agradecimiento o de reconocimiento por el estímulo y el desafío que recibo de Universidades como la vuestra.

Palabras de buen querer y de reconocimiento en las que hablo de mi gratitud a Elza, a quien tanto debí y debo,

y a quien tanto amé y a quien jamás olvidaré. En verdad, con Elza aprendí un mundo de cosas, pero, sobretodo, con ella aprendí que cuanto más amamos, más podemos amar. Con ella aprendí la fuerza de la comprensión, el poder de la grandeza de espíritu, de la humildad, la importancia de la capacidad de no idealizar a aquel o a aquella a quien amamos, de entenderle o entenderla en su indigencia, en sus limitaciones. Con ella aprendí que el amor que libera es aquel en que los amantes permanecen porque pueden partir y parten si prefieren no quedarse. Libremente permanecen o parten.

Con ella aprendí que la pasión es necesaria en el acto de amar, pero no es suficiente. Si, por un lado, la pasión no se alarga en amor y, por el otro, el amor nutrido en la pasión no amplía la pasión dándole significado a cada paso, a cada movimiento, mueren la pasión y el amor.

Fui justamente aprendiendo tanto con ella y a ella algo enseñando, que crecí y juntos crecimos. Fue aprendiendo con ella que no es posible un amor fuerte, grande, verdadero que sea inmune al dolor e indiferente al goce, que entendí la inviabilidad para los que aman tanto de la satisfacción que inmoviliza como la de la insatisfacción que sólo inquieta. Sólo amamos plenamente en la tensión dialéctica entre la paz y la inquietud, entre permanecer y partir, entre el miedo y el coraje de amar, de vivir, de morir, de renacer.

Fue con su enseñanza que aprendí, que confirmé, ya sin ella en el mundo, que para vivir tendría que abrirme a la vida de nuevo. Y es porque con ella aprendí y reaprendí a vivir, que ahora, aquí, en una celebración académica no temo hablar así, hablar así de la belleza de la vida.

Estoy, aquí y ahora, recibiendo esta consideración académica precisamente porque, por mí mismo y por la influencia de Elza a quien se une hoy la presencia de Nita, nunca dicotomicé el placer de vivir, de amar, el placer de conocer más rigurosamente el mundo.

Nunca acepté que pudiera haber incompatibilidad entre una actitud científica y el placer de vivir.

Me gustaría también, ya que estoy hablando palabras de buen querer y de reconocimiento, subrayar aquí cuánto debí y continúo debiendo, en el proceso de mi formación permanente, no tanto a la práctica académica intensa que he tenido, sino a trabajadores de campos y ciudades de diferentes partes del mundo. A campesinos y trabajadores urbanos, mujeres y hombres con quienes voy aprendiendo y, al aprender con ellas y ellos, igualmente voy enseñando. Aprendiendo y enseñando que no es posible cambiar las personas, embellecer el mundo, sin transformar radicalmente sus estructuras.

Cada vez que me festejan como ahora pienso en ellos y ellas, trabajadoras y trabajadores del campo y de la ciudad, de América Latina, de África, del mundo, con muchos de los cuales he estado a la búsqueda de mejores tiempos.

Quiero finalmente agradecer a la Universidad de Barcelona, a sus autoridades, a sus profesores y profesoras, a sus estudiantes y a su cuerpo administrativo la honra de hacerme uno de sus doctores.

Me siento ahora más responsabilizado que antes y prometo hacer lo posible para no desmerecer la confianza puesta en mí.

Dialogando con Paulo Freire

Ramón Flecha

En su discurso de investidura, Paulo nos dejó claro a todos que no se ha burocratizado su ser. Hablando del amor, de Elza y de Nita, redescubrimos a una persona en la que el sentimiento de no someterse a ninguna ortodoxia previa impregna todas las facetas de su vida. Si en general no conviene definir de un modo cerrado el marco de una entrevista, en su caso es completamente imposible. Si prefijas un espacio, un tiempo y un cuestionario acabado, te ocurre lo mismo que si analizas su trayectoria y la repercusión de su obra con esquemas preconcebidos: se te escapa lo esencial. Por el contrario, dialogando tranquila y naturalmente con él, sin la presión de querer convertirle enseguida en letra impresa, llegas a sentirte muy bien con una persona que pone el mismo entusiasmo en las grandes ideas que en las pequeñas cosas cotidianas. Ante una paella en la Barceloneta, paseando por el Barrio Gótico o tomando café en una terraza, fluyen creativas respuestas a preguntas que hace tiempo nos hacíamos, tanto si las teníamos previamente escritas, como si aún no habíamos acertado a formularlas.

P. ¿Te das cuenta de que eres un símbolo, el pedagogo más conocido y carismático de los que quedan, quizá el último de una serie de grandes pensadores que ahora, con la tecnología, cuesta más que salgan? ¿Cómo se lleva eso, sabiendo que no es sólo celebridad, sino también mito?

R. Indudablemente, me alegra ser consciente de esto; sería una mentira que te dijera que me molesta, creo que nadie, mental y espiritualmente sano, puede negar eso. Pero, por otra parte, esa contestación aumenta enormemente el sentido de mi responsabilidad. La alegría de una tarde como la de ayer tiene como correspondencia el sentido de mi responsabilidad frente a toda la gente que vino a verme y oirme, lo cual no me deja tiempo para hacerme vanidoso. Hay también una dialéctica y una riqueza en ese proceso que trato de describir. Un intelectual o un artista, que sólo buscan el aplauso del público y no trabajan su propio arte, desusan el tiempo de la responsabilidad y lo reemplazan por el tiempo negativo de la vanidad. Nunca había hablado de esto con tanta claridad, porque hacerlo hiere mi pudor personal.

P. Como sabes, tus escritos comenzaron a conocerse en nuestro país, en ediciones ciclostiladas, a finales de los años sesenta. Tanto las personas que los traían de latinoamérica, como los medios en que se difundían, pertenecían generalmente a movimientos de cristianos progresistas, lo cual parecía coherente con tus textos, en los que afirmas la contradicción de intereses entre los trabajadores y las clases dirigentes y defines al hombre como un ser inacabado cuya plenitud se haya en la unión con su creador. Durante muchos años, hubo en el movimiento de educación de adultos dos tipos de debates al respecto. El primero sobre el peso del cristianismo y el marxismo en tu concepción educativa, del cual ya se ha hablado y escrito mucho. El segundo sobre si tu propuesta pedagógica tiene un carácter universal o va exclusivamente dirigida a quienes comparten los planteamientos cristianos y marxistas. ¿Podrías aclararnos esta segunda polémica?

R. Mi reflexión pedagógica puede ser aceptada o rehusada por cualquiera, pero fundamentalmente es una reflexión de quienes se abren a la comprensión de la realidad, tal cual está siendo. Sólo a un reaccionario, de derechas o de izquierdas, le es imposible compartirla. Aceptando que mi conciencia está condicionada por la realidad en la cual estoy, también debo saber que tengo capacidad de intervenir sobre ella. Me parece que un buen marxista no podría negar esto, lo mismo que un cristiano de postura dialéctica, no reaccionario.

Yo considero que la práctica educativa es histórica, social, influida por las clases sociales y

culturalmente personal. Aunque no es la palanca para la transformación de la realidad, sí juego un papel importante en ese proceso. Parto de que la práctica educativa está sometida a límites, pero tiene una cierta eficacia. Si no estuviera sometida a límites sería omnipotente y, si estuviera totalmente sometida a ellos, no podría hacer nada; pero, al estar simplemente sometida, puede hacer algo. La cuestión, política y no sólo pedagógica, para los educadores es saber históricamente, culturalmente, cuáles son los límites que la educación plantea aquí. Si encontramos los límites, percibimos la eficacia que puede tener y, entonces, captamos el influjo que esta educación puede ejercer en una cierta conciencia.

Asumo una concepción educativa sustantivamente democrática. No acepto en absoluto la manipulación de las masas populares por los liderazgos revolucionarios, ni la manipulación de los educandos por el educador. Pero también rehuso la postura espontaneísta de los liderazgos frente a las masas y de los educadores frente a los educandos. Tanto los líderes como los educadores tienen que hacer, que intervenir. El rol de los intelectuales debe ser intervenir y no quedarse como espectadores. Una cosa es intervenir como expresión natural del ser del intelectual y del político, y otra cosa es hacerlo sin dejar posibilidad de intervención a las masas y a los individuos. Por eso me siento sustantivamente democrático.

P. Aunque en la práctica pueda ser distinto, teóricamente al menos parece difícil casar el paradigma de la reproducción de Bourdieu y Passeron, Althusser, etc. con los optimismos pedagógicos. Incluso apuntan a una solución teórica a este problema al decir que los maestros bien intencionados, que piensan que con su práctica van a contribuir a cambiar el mundo, lo que están haciendo en realidad es legitimar la autonomía relativa del sistema educativo.

R. Desde una concepción profunda e histórica de la realidad, se ve que eso no es verdad. La clase dominante europea tiene una gran conciencia de clase para sí y, cuanto más grande sea esa conciencia, mejor puede organizar su política educativa de una manera casi impecable. Eso no pasa en las clases dominantes latinoamericanas; la brasileña comienza a preocuparse por lo educativo.

Por otro lado, considero que sería una ingenuidad de los educadores el pensar que solos, cumpliendo bien su tarea, ya estarían trabajando mucho por la transformación radical de su sociedad. Otra cosa es cuando las organizaciones de profesores empiezan a participar de un movimiento más amplio, político, en la sociedad civil, en contacto con los sindicatos de trabajadores y de los partidos progresistas. Contribuyen así, desde la actividad de las escuelas, a una praxis política. Indudablemente el papel de esos educadores progresistas es bien distinto del convencional de la escuela, aunque es difícil porque supone nadar contra la corriente en lugar de a favor de ella.

P. Dices que no te sientes nada vinculado con la pedagogía no directiva. Quizá esto sea verdad respecto del no directivismo de Rogers, pero parece que sí hay puntos de contacto con la pedagogía institucional francesa, cuando dice que, a partir de las limitaciones de la institución, la escuela concreta, el grupo, etc. puede aspirarse al análisis social.

R. También entre los liberales pueden encontrarse puntos de contacto con Marx. Pero, profundizando en la cuestión, yo me coloco en una posición contraria a la pedagogía no directiva por el hecho mismo de que también la naturaleza misma de la educación es en sí directiva, no se puede educar sin direccionar. El punto de partida es muy filosófico y político. El tema está en cómo y para qué direccionar, y ahí me distancio de una pedagogía que, siendo directiva, es manipuladora. No acepto que yo tengo la libertad y debo imponerla a los alumnos en nombre de su libertad; ésa es una pedagogía directiva, pero autoritaria.

P. Una persona, que había trabajado contigo, cuestionó el otro día que, en las cartillas de la campaña de alfabetización de Nicaragua, salieran demasiado los comandantes. ¿Qué piensas tú al respecto?

R. Creo que tenemos que ser eminentemente realistas. Un país de ese tamaño, que vivió durante décadas bajo un régimen terrible. Un pueblo que vivió una experiencia trágica de muerte, de dolor, de explotación, de prohibición, con la permanente sombra de la Dictadura sobre ellos, ideologizando en favor de Somoza, que tenía el 75% de la riqueza del país. Un pueblo que con la pelea y la lucha alcanza el poder y la historia en sus manos, pero que el poder más grande del mundo, el imperialismo americano, comienza a amenazar su revolución. Un revolucionario que pasó por esta lucha, que sabe la significación más profunda del dolor de su pueblo tiene el derecho de poner el nombre de los líderes y tiene que decir al pueblo que pelearon por él. Hay que vigilarlos, pero reconociendo también su liderazgo. Si dices que se necesita más diálogo con ese pueblo, antes de poner los nombres de los líderes, los americanos llegan antes.

Después hay que tener la valentía de volver al punto de partida para recorrer la trayectoria que fue hecha más aceleradamente. Yo les dije en Nicaragua: ésta es una revolución mía, no porque es nueva, sino porque es inquieta frente a ella misma; me gustaría que nunca dejara de ser abierta, tiene que madurar pero nunca envejecer, no permitir su burocratización.

P. Una de las cuestiones en las que más has insistido estos días ha sido en la actitud a tomar ante la escuela pública. ¿Es éste un debate muy candente en Brasil?

R. Efectivamente. Desde hace muchos años, hay una larga tradición de lucha en favor de la escuela pública. La Iglesia más conservadora, no la más progresista, está en contra de esa lucha, pero yo estoy completamente convencido de que es bueno el camino de la escuela pública. Hay que pelear para que la educación de calidad se dé también en ella. La Universidad tiene una gran responsabilidad en la capacitación de los docentes, que tiene que ser permanente.

P. Con frecuencia, hablas de Ferrer y Guardia y la Escuela Moderna. ¿Cuáles fueron las dimensiones y las causas de su influencia en Brasil?

R. Llegó a ser muy importante alrededor de los años veinte. En mi misma ciudad había una escuela moderna y en Sao Paulo existían un mínimo de tres, incluso con ese mismo nombre. Ahora, dos pedagogos brasileños están haciendo una larga investigación para ubicar la influencia de la Escuela Moderna en nuestro país. Tenemos una falta de profundización en este tema, pero podría ser que tuviera relación con la fuerte presencia anarquista en los obreros brasileños, durante las dos primeras décadas de glo, con el impulso de inmigrantes italianos y españoles.

P. Últimamente mencionas a Vygotsky en tus conversaciones. ¿Cuáles son las cuestiones de su obra que más te han interesado?

R. Cuando le leí por primera vez, me dije: ¡Pero si este hombre me influenció sin yo saberlo!. Era un hombre fantástico; su propia posición independiente, una cierta rebeldía, que no se acomodaba, ... Su gran contribución de este fin de siglo es el rol de la conciencia, una comprensión dialéctica de la misma que va más allá de una comprensión mecanicista (mientras que ambas posibilidades están en Marx).Su énfasis del papel de la subjetividad en el proceso cognoscente, desde un punto de visto científico y no idealista, es fundamental en la pedagogía y la política. Yo defiendo en ambas una postura crítica del sujeto cognoscente y creo que Vygotsky tiene mucho que ver con esto. Hay que revivirlo hoy.

P. Entre muchos intelectuales de la Europa mediterránea, bastantes de ellos gestores de recursos culturales, se ha extendido una corriente de pensamiento que rechaza conceptos como utopía, progreso, ideología y estética, oponiéndoles los de individuo, realismo y estética. Últimamente, tú hablas mucho más que antes de la estética, pero sin oponerla a la ética, con un cierto sentido platónico. ¿Cómo ves esa relación en el campo educativo?

R. Me interesa la belleza de los procesos, de la acción de la vida. Soy incapaz de mirar una mesa, en la cual me voy a sentar a tomar un café, sin procurar descubrir

BEST COPY AVAILABLE

algún momento de belleza que me la haga agradable. De la misma forma, encuentro que la práctica educativa es extraordinariamente bonita, dependiendo de la capacidad creadora de quien la protagoniza. Para mí, cuanto más se orienta hacia la desocultación de la realidad, tanto más bonita es. Siendo bonita, trae consigo un momento moral, ético. La belleza está asociada a la eticidad, yo no la separo. Además, no disocio todo ello de la politicidad; veo una belleza enorme en trabajar por una pedagogía que ayuda a la liberación y una fealdad horrible en una pedagogía reaccionaria.

P. En la Reforma Educativa, que estamos debatiendo ahora, se da mucha importancia a las ideas de adaptación y diversidad. Se establecen diferentes niveles de concreción del currículum, para adecuarlo a cada realidad, rompiendo así con la uniformidad. Tú has hablado y escrito mucho de la necesidad de que la educación parta de la propia realidad sociocultural. ¿Lo decías en el mismo sentido?

R. Creo que la escuela básica, la escuela fundamental, desde el aprendizaje de la lecto-escritura hasta el final de la secundaria, debería dar una visión global a todos los ciudadanos, que abarcara su sociedad, su época, su historia. Estoy a favor de adaptar, pero no para quedarse en esto. Por ejemplo, sería una tontería que en una escuela rural se diera un contenido programático urbano, pero sería antidemocrático que sus niños se quedaran simplemente a nivel de lo rural; cuando se discute el problema rural, se descubre que tiene su raíz en el núcleo urbano y no allá. El punto de partida se debe tomar como mediación para alcanzar la generalidad, que está fuera de él. En otras palabras, sería necesario trascender el núcleo local para descubrir fuera la razón de ser de lo que pasa en su interior, pero nunca partir de fuera. Así se evitaría el enquistamiento de capas sociales, el ofrecer sólo a unos privilegiados una visión más amplia de la totalidad de la sociedad, lo cual es injusto.

P. ¿Tiene sentido dar una formación académica universitaria a los educadores de adultos, contando con que se les ha de sacar de su propio medio?

R. Claro que tiene sentido. La cuestión es que la Universidad se acerque un poco más a la práctica, para dejarnos contagiar por los hechos concretos. Hay universidades que tienen buenas postgraduaciones en educación de adultos, con profesores que conviven con los proyectos populares. De otra forma, sólo aconsejan libros y, cuando algún alumno les pregunta: "¿Conoce usted lo que está pasando aquí cerquita?", contestan: "No, no hay tiempo".

Tengo la certeza absoluta de que el educador debe someterse personalmente a una rigurosidad científica, sea a través de la Universidad o no, aunque debería ser a través de ella.

Libros de Paulo Freire

Ramón Flecha

Freire triunfó antes en los movimientos populares que en los estamentos académicos y en las empresas editoriales. Ésta es una de las causas de que la publicación de su obra no haya seguido las normas tradicionales. Algunos de sus libros aparecieron en impresiones "caseras" antes o simultáneamente a su publicación oficial y a veces no con idénticas versiones. Sus artículos han sido incluidos en diferentes compilaciones que se entrecruzan de una forma a veces un tanto caótica. La minuciosa reconstrucción de ese laberíntico proceso, que ni el propio autor controla, es uno de los estimulantes estudios aún pendientes de realizar.

Esta bibliografía es parcial e incompleta. Deja de lado todos los artículos que sólo han sido publicados aisladamente. Se centra en los libros y en las compilaciones más importantes y que han tenido una mayor repercusión en nuestro entorno. De todas formas, faltan algunos libros que se están publicando últimamente en otros países y que no nos han llegado aún en el momento de redactar esta relación.

La educación como práctica de la libertad

Como el resto de la primera obra freiriana, se distribuye inicialmente en reproducciones ciclostiladas; a partir de 1965 ya aparece en portugués y de 1966 en castellano. La primera edición portuguesa es de Paz e Terra en 1967, la castellana de Tierra Nueva/Siglo XXI en 1969 y la catalana de Eumo en 1987.

Quizá el libro más leído de Freire, recoge la teorización de su experiencia brasileña. Aunque estuviera prohibido en España, alcanzó, ya desde el principio, una gran difusión en los medios de la educación de adultos. Su lectura nos puso por primera vez en contacto con su metodología de alfabetización, profusamente expuesta en su parte final. También desarrolla los conceptos que constituyeron el paradigma de los movimientos freirianos: sociedad cerrada, cultura del silencio, conciencia mágica, ingenua y crítica, transitividad, educación liberadora, concientización, ...

¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.

Apareció por primera vez en Chile en 1969; la primera edición portuguesa es de Paz e Terra en 1970 y la castellana de Siglo XXI en 1973. Sin embargo, ya había aparecido en 1969 en Chile, donde vivió los primeros años de su exilio. Teoriza precisamente la experiencia de su trabajo en este país.

Freire insiste mucho en que no se puede estar a favor de algo o alguien, sin estar también en contra de algo o alguien. Este libro desarrolla la oposición entre la educación bancaria y la educación liberadora. Durante los años setenta, los movimientos de educación de adultos tratamos de recrear aquí la segunda, mientras identificábamos la primera con la EPA oficial.

La pedagogía del oprimido

Su primera impresión fue realizada en 1969 por la Universidad de Harvard, de la cual fue profesor durante 10 meses. En 1970, Tierra Nueva/Siglo XXI la editó en castellano. Según algunos, es la obra más sólida de Paulo Freire. El mismo está ahora historiando su trayectoria. Se ha señalado repetidamente que supone la integración del marxismo y, en concreto, de la lucha de clases, en su permanente concepción humanista cristiana.

La revolución debe ser cultural, porque debe conseguir la liberación de la propia cultura alienada, de la interiorización de los valores de las clases dominantes. El objetivo no consiste en convertirse en opresores de los opresores, sino en conseguir la humanización de todos; liberarse los oprimidos a sí mismos y liberar así a sus opreso-

res. Toda una orientación cultural para movimientos como los que en Chile acabaron confluyendo en el MAPU y como los que aquí se denominaron Cristianos por el Socialismo.

Acción Cultural para la Libertad

Igualmente, el primer trabajo con este nombre fue publicado por Harvard el año 1970. Sin embargo, luego se le van añadiendo otros. Penguin compila y publica una edición inglesa en 1972. En 1975 aparecen las versiones castellana (Tierra Nueva) y portuguesa (Paz e Terra), ésta con la adición de otros textos.

Vuelta sobre temas anteriores (concientización, cultura del silencio, ...), desde una nueva perspectiva: la educación debe ser concebida como acción cultural. Pero esta acción puede ir dirigida a la liberación o a la domesticación. No existe la postura neutral, que pretenden quienes se refugian en la técnica.

La alfabetización de adultos no debe ser mecánica ni limitarse a la lectoescritura, debe orientarse a una lectura crítica de la realidad.

Cambio

Publicado en 1970 por América Latina, lo edita Búsqueda en 1976 con el título "Educación y cambio social".

Se plantea Freire las características del profesional que puede comprometerse con el cambio social. Debe emerger de su contexto, admirarlo para, objetivándolo, transformarlo. El trabajador social puede actuar con un planteamiento acrítico u orientarse hacia el cambio, incluyendo éste su propia transformación.

Educación, liberación e Iglesia

Editado por primera vez en inglés por Study Encounter en 1973. La Aurora publicó una traducción en castellano en 1974 con el título "Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana". La misma editorial publicó una nueva traducción en 1984 con el título de "Las iglesias en América Latina": su papel educativo, en el libro colectivo "Educación para el cambio social".

Desarrolla los temas del movimiento profético en América Latina, el compromiso cristiano, el análisis marxista y el papel del pensamiento utópico. Esos elementos se relacionan en su común impulso de la lucha popular contra la opresión.

Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.

Publicado en castellano por Siglo XXI en 1977. Reúne 17 cartas, 11 al Comisario de Educación (Mario Cabral) y 6 a la Comisión Coordinadora de los Trabajos de Alfabetización. Sin embargo, más de la mitad del volumen consta de una introducción y un postscriptum, donde se realiza una extensa y rigurosa situación en el contexto.

Aunque en los años setenta vive en Ginebra, continúa muy vinculado a los esfuerzos de alfabetización de países del Tercer Mundo. Además de con Guinea-Bissau, colaboró también con otros países como Angola, Sao Tomé y Príncipe. Según Paulo, es un libro-informe nada burocrático de la experiencia. Nos sirve de detallado y cualificado ejemplo de cómo entiende la lectura de la realidad, a la que debe orientarse la alfabetización.

La importancia de leer y el proceso de liberación

Publicado en versión castellana por Siglo XXI en 1984 (versión portuguesa en 1982). Incluye siete trabajos elaborados entre 1968 y 1981. Tres de ellos aparecen también en la citada edición catalana de "Educació com a pràctica de la llibertat" (Eumo, 1987). Hay otros libros que recogen varios escritos realizados en diferentes épocas y que, con frecuencia, repiten algunos de ellos. Sólo como ejemplo, citamos "Pedagogía y Acción Liberadora" (ZYX, 1978), "Educación y Acción Cultural" (ZYX, 1979) y "The Politics of Education" (Berguin and Garvey Publishers).

"La importancia del acto de leer" fue presentado en la inauguración del Congreso Brasileño

de Lectura, en el año 1981. Es una interesantísima reflexión sobre la propia lectura del mundo y de la letra en su infancia, con referencias a su propuesta de alfabetización. "Algunas notas sobre concientización" (1974) es uno de los escritos en que revisa críticamente este concepto y rebate la concepción de la educación como palanca de transformación.

Diálogos sobre educación

Edición de Paz e Terra en portugués, consta de dos volúmenes (1982 y 1984). Es el primero de una larga serie, aún no agotada, de libros hablados; en este caso, el diálogo es con Sergio Guimaraes, educador brasileño. Sin embargo, eso no significa el abandono de la elaboración personal de libros "escritos"; por el contrario, actualmente tiene cuatro en proyecto.

Una de las características comunes a estas obras es el tratamiento de una gran variedad de temas. En el primer volumen pasa revista a la enseñanza para terminar defendiendo el diálogo en todo proceso educativo y social. En el segundo, habla de la tecnología educativa, los medios de comunicación, los materiales audiovisuales....

Reflexión crítica sobre las virtudes del educador

Publicado en castellano por Búsqueda en 1985. Una de las virtudes debe ser la coherencia, entendida como disminución de la distancia entre su discurso y su práctica, pero sin caer en una absolutización, contemplando las inevitables dosis de incoherencia. Otra son la postura crítica ante la tensión entre subjetividad y objetividad, y la vivencia de la tensión entre el aquí y ahora del educador y el aquí y ahora de los educandos.

Hacia una pedagogía de la pregunta

Versión portuguesa de 1985, publicada el año siguiente en castellano por La Aurora. Diálogo con Antonio Faúndez, filósofo chileno.

Según Freire, el autoritarismo teme las preguntas por las respuestas que pueden demandar. Los profesores iniciamos las clases respondiendo a preguntas que no se nos han hecho. Frente a esa pedagogía de la respuesta, la solución está en una pedagogía de la pregunta. Ésta no consiste en burocratizar las preguntas. Por ejemplo, incluyendo un determinado número de ellas en el currículum. De lo que se trata es de estimular el riesgo de la invención y la reinvención, reconociendo la existencia como un acto de preguntar.

Esa escuela llamada vida

Publicado en portugués por Atica en 1985, es un diálogo con Frei Betto, un destacado representante de la teología de la liberación, a la que Paulo sigue sintiéndose muy vinculado.

Recoge sus respectivas experiencias de educación popular, prisión, exilio... También reflexionan sobre su metodología y conversan sobre su militancia cristiana y sobre su sueño posible, del que tanto habla Freire.

Pedagogía: diálogo y conflicto

De nuevo dialoga con Sergio Guimaraes, participando ahora también Moacir Gadotti, profesor universitario brasileño. Edición en portugués de Cortez en 1986.

Se distancia y critica la llamada educación no directiva. Según él toda práctica educativa es directiva en uno u otro sentido. Su propuesta es una educación enmarcada en los movimientos populares, basada en el diálogo y, por tanto, en el conflicto. Todo ello en la perspectiva del intelectual orgánico gramsciano, que supone un cambio respecto de sus iniciales referencias a un marxismo estructuralista.

(Además de los aquí ya referenciados, han salido ya otros libros dialogados. En 1987 se publicó en portugués *Miedo y osadía: lo cotidiano del profesor.* En el mismo año, se editaron en inglés *Literacy: Reading the Word and the World* y *A Pedagogy for Liberation*, de los cuales habla el artículo de Peter Jarvis).

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

4. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

5. Cal adjuntar també algunes dades de l'autor: lloc de treball (departament, centre ...), darreres publicacions, etc. En total, unes 4 línies com a màxim.

6. En full a part s'adjuntarà un resum de l'article de no més de 15 línies en castellà, anglès i francès.

7. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

8. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 2 exemplars de la revista.

9. La revista no es farà responsable de les idees i opinions expressades en els articles.

10. Els treballs s'han d'adreçar a la redacció de *Temps d'Educació* (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n, 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriurem a **Temps d'Educació,** revista de periodicitat semestral, pel període d'un any i renovar succesivament la subscripció fins a nou avis.

Nom i cognoms .....
Adreça ..... Tel. .....
Població ..... D.P. ..... Província .....
Professió .....

Forma de pagament: ☐ Domiciliació bancària *(omplir l'autorització adjunta)*
☐ Adjunto xec bancari núm. .....
☐ Contrareembossament

Signatura

Preu de la subscripcio anyal per Espanya: Bibliotecas Institut .. 3.000 pessetes
Particulars ..... 2.500 pessetes
per l'estranger: ..... 3.500 pessetes

Cal enviar la butlleta a: **UNIVERSITAT DE BARCELONA**
Servei de Publicacions
Gran Via de les Corts Catalanes, 585
08007 BARCELONA

Adreça de la redacció: **TEMPS D'EDUCACIÓ**
Divisió de Ciències de l'Educació
Avgda. Baldiri Reixac, s/n.
08028 BARCELONA

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,
els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que anyalment els presentarà el Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....
Compte Corrent núm. .....
Llibreta núm. .....
Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... D.P. ..... Província .....

Data i signatura

Monografia: *Paulo Freire*

Articles de Ramon Flecha, Jaume Trilla, Jaume Botey, Alfons Formariz, Claudio Lozano, Peter Jarvis, Paulo Freire.

Tribuna: *El Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament*

Articles de Miquel Martínez, Sebastian Rodríguez, Vicenç Benedito, Francesc Imbernon.

Reflexions i recerques

Articles de Bogdan Suchodolski, Gabriel Janer i Manila, Feliciano A. Castillo, Delio del Rincon.

Recensions i notes bibliografiques.

Versio castellana de la monografia.

BEST COPY AVAILABLE

PUBLICACIONS

TE,2

Temps d'Educació

Revista de la Divisio de Ciencies de l'Educacio

Universitat de Barcelona

2n semestre 1989
Núm. 2

298 BEST COPY AVAILABLE

TE,2

Consell editorial

Director

Consell de Redaccio

Coordinacio Tecnica

Correccio Textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educacio

BEST COPY AVAILABLE

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2n semestre 1989
Núm. 2

UNIVERSITAT DE BARCELONA
PUBLICACIONS

300

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B-10554/89
Impressió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

ÍNDEX

Monografia: *BASIL BERNSTEIN*, 5

Presentació, 7
José Luis Rodríguez Illera
Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació, 11
José Luis Rodríguez Illera
El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola, 29
Gunilla Dahlberg
Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació, 45
Paul Atkinson
Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein, 63
Cristian Cox
Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein, 81
Mario Díaz
La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem?, 95
Alan R. Sadovnik
El currículum en la societat tancada, 115
Philip Wexler
La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein, 133
José Luis Rodríguez Illera
Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein, 147
José Luis Rodríguez Illera

Tribuna: *EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA*, 149

Presentació, 151
Josep M. Puig
Educació i valors, 155
Josep M. Puig
"Educar moralment és educar democràticament", 159
Victòria Camps
"La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres", 163
Josep M. Rovira Belloso

"L´ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme", 167
Jaume Lorés
"Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat", 169
Joan Mestres
"Dotar l´educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació progressiva", 173
Josep González-Agápito
"L´educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador", 177
Rafael Grasa
Taula rodona, 183
Josep M. Puig

Reflexions i recerques, 195

L´Humanisme liberal, 197
Pere Grases
Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof, 207
Pierre Clanché
Concepcions i raonaments en l´ús de sistemes de referència galileans, 219
Marina Castells
L´educació científica en l´escola primària, 261
Fiorenzo Alfieri

Recensions i notes bibliogràfiques, 283

Versió castellana de la Monografia, 307

Presentación de la monografía (p. 309), Basil Bernstein: sociedad, lenguaje, educación (p. 311), El encuentro del niño con la socialización pública en el parvulario y la escuela (p.320), Interrupción, reproducción y colonización pedagógica de la vida cotidiana: clasificación y encuadre de la experiencia del trabajo y de la educación (p. 329), Poder, conocimiento y sistemas educacionales: introducción a las categorías de Bernstein (p. 341), Poder,sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein (p. 352), La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: ¿Hacia dónde vamos?(p. 362), El currículum en la sociedad cerrada (p. 376), La teoría de los códigos. Una entrevista a Basil Bernstein (p. 388), Breve bibliografía comentada (p.399)

Monografia: BASIL BERNSTEIN

Coordinador: José Luis Rodríguez Illera

Presentació

José Luis Rodríguez Illera *

Aquesta monografia de *Temps d'Educació* és dedicada a l'obra de Basil Bernstein, el gran sociòleg britànic que ha desenvolupat la reflexió sobre el sistema i les formes educatives durant els darrers trenta anys. El seu nom i la seva teoria es troben indissolublement associats a les problemàtiques d'educació i classes socials, i també amb les problemàtiques d'educació i llenguatge, fins i tot amb els orígens de la sociolingüística moderna, amb l'anomenada "nova" sociologia de l'educació britànica dels setanta i, evidentment, amb les teories de l'educació com a reproducció social i cultural. N'hi ha prou amb aquest ventall de vectors per entendre que hagi estat objecte de grans afalacs i de grans crítiques, que la seva teoria hagi estat acusada per alguns de deure massa a Durkheim, i que d'altres, en canvi, n'hagin lloat l'original lectura del concepte durkheimià de solidaritat, o bé que se li hagi retret el fet de pivotar la seva argumentació entorn del concepte de classe social,... mentre que d'altres hagin escrit sobre la poca exactitud que aquest concepte té en la seva obra i, fins i tot, que els autors marxistes més ortodoxos li hagin criticat les posicions "progressistes".

Tota aquesta polèmica i tot aquest debat no ens ha arribat aquí, i la recepció de la seva teoria en el nostre país ha estat minsa i a deshora: no tan sols per la pròpia dificultat de la teoria, sinó també per algunes primeres divulgacions mal fetes, afegides a una incomprensible falta de traduccions [1]. Paradoxalment, el seu nom és una referència "clàssica" tot i que per a molts ja força allunyada . Aquest conjunt de condicions fa que unes quantes generacions de pedagogs i de mestres s'hagin format sense tenir gaire clar a què es refereix la teoria dels codis (nom genèric que adoptarem d'ara endavant per referir-nos al conjunt de la seva reflexió), hagin llegit, de vegades, autors coetanis de Bernstein, si no directament influïts per ell, sense haver fullejat mai cap pàgina dels seus textos.

* José L. Rodríguez Illera és professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha realitzat diverses investigacions en la línia de la teoria dels codis, en 1985 i 1987. La seva darrera publicació és *Educación y comunicación* (1988)

Paral.lelament, la teoria dels codis només es pot comprendre en el conjunt de les àmplies investigacions empíriques que ha generat i que són (si fos possible) més poc conegudes encara que les mateixes tesis teòriques.

Per als que coneixen la trajectòria intel.lectual de Bernstein no cal exposar raons: tota sola justifica qualsevol petit homenatge de reconeixement, com poden ser ara aquests articles. De fet, sí que cal assenyalar el criteri que ha orientat aquesta selecció, ja que ha estat un criteri, en certa manera, negatiu: si tot el que apareix en aquest número de *Temps d'Educació* ha estat escrit a petició del coordinador, la cosa certa és que cap petició no fou cursada als membres més pròxims a Bernstein, als integrants de la Unitat d'Investigació Sociològica de l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres, simplement per evitar una selecció massa compromesa ja des del començament [2] , tot i que s'ha procurat que la majoria dels autors que hi han contribuït fossin, en certa manera i amb alguns matisos, deutors intel.lectuals del seu treball intel.lectual: tesis doctorals (com en els casos de Cox , Díaz o Dahlberg) o llibres sobre la seva obra (Atkinson).

Els articles aplegats s'agrupen clarament en dos blocs amb una excepció important. L'excepció és l'article de Wexler, que clou el recull; aquest va enviar un treball que només es refereix a l'obra de Bernstein d'una manera tangencial; l'hem mantingut pel seu interès intrínsec que, com el lector podrà comprovar, és molt alt. Els blocs són:

1) Articles que bàsicament apliquen la teoria per explicar o comprendre més bé algun fet: ens referim al treball de Dahlberg que, dintre d'un marc més general, utilitza els principis bàsics de la teoria dels codis per donar compte del pas al sistema públic de socialització a Suècia ; i al d'Atkinson, el qual aplica les "categories" bernstenianes de classificació i emmarcament per entendre el mercat del treball i les experiències que es realitzen en tallers i escoles amb persones disminuïdes.

2) Articles que bàsicament expliciten i/o desenvolupen conceptes de la teoria bernsteniana. Per la cronologia interna dels conceptes sobre els quals pivoten els respectius articles, Cox apareix en primer lloc, atès que el seu treball fa descansar el pes de molts altres conceptes en la classificació i l'emmarcament . Cox ha elaborat l'article refent-lo d'un altre de més ampli (citat Cox, 1987) en què l'èmfasi requeia en la comparació entre les teories de Bernstein i de Bourdieu.

En segon lloc hi ha el de Díaz sobre el concepte de discurs pedagògic. Com és sabut, Díaz és el coautor d'un llarg treball sobre aquest concepte (cfr. Bernstein i Díaz, 1984), per tant, ningú altre millor que ell per desenvolupar-lo.

Com es podrà comprovar es tracta d'un article dens en el qual el desenvolupament teòric domina sobre la descripció empírica. En tercer i darrer lloc, hi ha l'article de Sadovnik sobre les posicions més recents de Bernstein, on es comencen a plantejar els fonaments per a una anàlisi de la pràctica pedagògica (en l'accepció teòrica que Bernstein dóna a aquest concepte).

En fi, desitgem que aquesta petita injecció de teoria tingui efectes saludables: com a mínim el de retre justícia a una obra no gaire àmplia en extensió, però llarga en el temps i molt complexa en tots els matisos i investigacions derivades, una obra sobre la qual seria bona l'advertència, ja també antiga de Machado:

> " Quisiera yo- habla Mairena a sus alumnos- que entraseis en el mundo literario curados de este esnobismo para el cual sólo es nuevo el traje que lleva todavía la etiqueta del sastre, y es sólo elegante quien así lo usa. Porque si los profesores no servimos para preveniros contra una extravagancia de tan mal gusto, ¿qué provecho sacaréis de nosotros? Mas no por esto he de aconsejaros el amor a la rutina , ni siquiera el respeto a la tradición estricta. Al contrario: no hay originalidad posible sin un poco de rebeldía contra el pasado. "

Notes

(1) Fins a finals de 1988 ho ha aparegut la primera versió en castellà de la seva obra, *Clases, códigos y control, vol. III: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Ed. Akal, 1988, també se'n va anunciar el primer volum. Anteriorment, a penes dos o tres articles dispersos i, fins i tot, no gaire ben traduïts. La revista *Educación y sociedad* hi va dedicar, també, una part del número 4 (1985).

(2) El compromís no va arribar tan lluny en el cas dels possibles autors espanyols: cap de les tres persones a qui vam sol.licitar un article no va trobar temps o disponibilitat per fer-ho.

307

Basil Bernstein : Societat, llenguatge, Educació

José Luis Rodríguez Illera

Si haguéssim de trobar un fil conductor del conjunt de l'obra de Basil Bernstein, no hi ha cap mena de dubte que seria la referència al llenguatge: com el llenguatge estructura els éssers humans en el procés de socialització, com constitueix la seva principal eina per copsar el món, com els contextos en els quals es produeix la socialització i l'educació es caracteritzen per les maneres d' usar el llenguatge, com el llenguatge és alhora " jutge i part ": de quina manera possibilita, com marca les categories socials (classe social, sexe, raça, etc.) en la mateixa essència del procés de socialització, com, en fi, el llenguatge se subordina, alhora que encarna i constitueix un principi més ampli i general que no és sinó la mateixa trama d'allò que és social: les formes de divisió del treball, el repartiment i la constitució del poder, les formes de control.

Això no obstant, l'obra de Bernstein no és pas una teoria del llenguatge, ni tan sols és predominantment sociolingüística . Sense arribar a dir que l'aspecte sociolingüístic, en Bernstein, és poc important (perquè no seria cert) cal assenyalar que el sentit global de la seva obra, allò que ha perseguit al llarg de tants anys, només apareix quan se'n fan altres lectures. Atkinson (1985) ha insistit, amb raó, en aquest punt: la necessitat de llegir Bernstein en clau estructuralista. Només així les dicotomies rígides que solen ser l'estendard reconegut del seu treball (codi restringit/ codi elaborat, família personal/ família posicional, pedagogia visible/ pedagogia invisible, escoles tancades/ escoles obertes, solidaritat mecànica/ solidaritat orgànica, etc.) ens apareixen com l'intent d'elaborar una bastimentada per pensar el camp social. Amb tot, alguns dels plantejaments més interessants- i més desconeguts de la seva obra-, com ara la introducció dels conceptes de classificació, emmarcament o enquadrament (framing), regla de reconeixement, regla de realització, discurs pedagògic, la concepció del codi com un mecanisme posicionador, etc., ens sembla que constitueixen elements que es desborden d'un enfocament només estructuralista[1].

Pot semblar estrany que considerem important aquesta qüestió, ja que no és habitual llegir-se Bernstein com un estructuralista, i encara

menys qüestionar-se els límits d'una lectura així. I, en canvi, no deixa tampoc de ser estrany que el moviment estructuralista francès dels anys 40, 50,60 i principis dels 70, que va tenir tanta influència sobre les ciències humanes i socials, no tingués una repercussió important ni en la sociologia pròpiament dita ni, per descomptat, en la pedagogia. Només per la generalització de resultats, com en el cas de Piaget, l'educació ha rebut la influència d'aquests pensadors (i potser del més estructural de tots, però del menys estructuralista), essent, però, pensada més com a context del desenvolupament individual que pròpiament com a fenomen social. L'absència d'una reflexió estructuralista sobre l'educació ha tingut la conseqüència (a parer nostre, negativa) de no introduir de manera central en el camp teòric de la pedagogia, de la teoria de l'educació, la típica separació entre *fenomen* (o conducta) i *estructura*, així com la conseqüent *recerca* dels elements estructuradors de la relació o comunicació educativa. Aquesta distància *ética* , en el sentit de la famosa distinció de Pike, que és constitutiva de qualsevol reflexió estructural i que obliga a tractar els fets estudiats com a coses o com a formigues [2] , és potser una altra de les mancances més lamentables de molta part del pensament pedagògic contemporani, encara empresonat en posicions idealistes, que pretenen de subjectivar la teoria com si fos una mena d'"ideologia espontània del mestre "- si se'ns permet de copiar/ traslladar l'expressió althuseriana. Aquests i d'altres prolegòmens són els que ja es donen per fets quan Bernstein aborda el fet educatiu, i molt més en considerar la qüestió des d'una òptica social: i en destaca més, si és possible, les interrelacions, els aspectes sistèmics entre tots els elements de l'univers educatiu [3].

Alguns dels textos reunits aquí, i especialment les respostes, de Benstein mateix, a unes preguntes que li vam formular, insistiran sobre aquesta qüestió; per tant, no hi insistirem més i ens limitarem, per part nostra, a contextualitzar el desenvolupament de les idees de Bernstein.

Les referències de Bernstein a l'educació apareixen ja molt aviat en fronts diferenciats: per una banda en tot allò que pertoca a la investigació dels codis: l'educació, o millor l'escola, és un medi neutre en el qual els nens de diferent classe social responen de manera diferent en funció de la seva cultura prèvia. Un medi neutre però no pas neutral: l'escola utilitza el codi de la classe mitjana i marca, per tant, el caire d'aquestes respostes diferencials; d'alguna manera és com un escenari on els actors representen el seu paper sense saber-ho. Les posicions tant dels alumnes com dels mestres estarien sobredeterminades; uns, pel fet d'utilitzar o no el codi dominant, trobar-se "com a casa " quan són a l'escola- si més no en allò que afecta les formes de construcció del sentit- o, per contra, pel fet de desconèixer les pautes de comunicació i trobar-se estrany davant d'un coneixement llunyà i abstracte que és el que defineix, però, qualse-

vol pauta en la institució escolar. Els altres, els mestres, pel fet de tenir al davant nens que parlen i que pensen com ells (o que es troben en el camí de fer-ho), o bé nens amb un interès molt baix per la cultura que el mestre comporta, que prefereixen altres fonts i formes de coneixement i que només valoren el que és impartit a l'escola pel títol final que els permet d' accedir en unes condicions no tan dolentes al mercat de la feina. Les versions donades per alguns divulgadors d'aquesta primera versió de la teoria van ser d'allò més mecanicista (i, per tant, d'allò més clar), per més que no fossin exactes. El següent quadre sintetitza aquesta concepció inicial, tal com és explicada, habitualment, per tercers[4].

	Tipus de família	Varietat de parla	Escola	Actitud del nen vers l'escola	Disposició del mestre vers el nen
Classe Mitjana	Família personal	Codi elaborat i restringit	Codi elaborat	Bona	Favorable
Classe Obrera	Família posicional	Codi restringit		Dolenta	Desfavorable

Model Linial

Aquest petit drama s'hauria repetit sense parar des de l'inici de l'escolarització obligatòria (al segle XIX) i amb més força quan l'accés a l'escola primària , a l'educació bàsica, hauria estat un fenomen de masses en els països occidentals (en el nostre segle) . La seva simplicitat és la mateixa garantia de la seva eficàcia: tota la psicotecnificació de l'escola no és altra cosa que el reflex d'una trama que s'esdevindria molt per sobre, o molt per sota, però que, en qualsevol cas, els actors interpretarien majoritàriament sense saber-ho i sense cap possibilitat de superació- en bona lògica estructuralista- i les contrapartides polítiques de la qual haurien estat (en el millor dels casos) campanyes d'educació compensatòria, les quals haurien oblidat la veritat present en el títol, i en el contingut, d'un famós article de Bernstein: "l'educació no pot compensar per la societat".

Aquest argument, d´altra banda, és present en tots els teòrics del corrent sociològic que concep l´educació com a reproducció. Des de Bourdieu i Passeron (1970), Baudelot i Establet (1971) i Bowles i Gintis (1975), aquestes tres cèlebres parelles han insistit, encara que amb matisos i èmfasi ben diferents, a considerar que l´escola, i en general el sistema educatiu, no és sinó una gran corretja de transmissió de la societat classista. És una gran veritat, no cal dir-ho, tot i que cal que sigui delimitada i comentada, sobretot en el cas de la posició de Bourdieu, habitualment llegida i mal llegida, en relació sols a *La Reproducció*. Però Bourdieu és un autor de qui no tornarem a traçar, aquí, la llarga i complexa polèmica per superar- conservant el millor de l´estructuralisme levi-straussià [5] (per a una presentació del *work in progress* , fins aquell moment, Sánchez de Horcajo,1979)- per bé que la seva influència sobre Bernstein, i sobre tota la sociologia de l´educació britànica en general, és notòria (p.e. MacDonald, 1977; Cox, 1987, per situar les relacions de complementarietat entre tots dos autors).En altres casos, la relació del sistema educatiu amb el sistema social considerat globalment ha estat molt menys complexa: les teories de la correspondència o de la doble xarxa d´escolarització (per a les dues classes socials principals) han postulat que el sistema educatiu no és sinó un mer reflex (i en bona lògica leninista !) del sistema productiu, i que les seves relacions funcionals es troben sempre i completament determinades per la infrastructura. Sense negar-los la bona dosi de veritat, i potser veritat en última instància, el cas és que es tracta de concepcions periclitades per llur extrema simplificació d´un fenomen més complex.

Per contraposició amb aquests treballs esmentats, l´obra de Bernstein se sol incloure dintre les teories que contemplen l´educació com un mecanisme, o millor, com el mecanisme principal, de transmissió cultural. De fet, la semàntica recent en aquest camp intel.lectual és d´allò més subtil: *teories de la ....* reproducció (Bourdieu, Baudelot, Bowles), transmissió (Bernstein), producció cultural (Willis), resistència (Giroux), etc. Les diferències d´èmfasi entre unes teories i les altres radica en:

1r) La manera com entenen el paper de la classe dominada en l´interior del procés educatiu (més o menys passiu, produint la pròpia cultura i no tan sols rèpliques de la cultura dominant, resistint-se mal que bé a l´aculturació...);

2n) el lloc i el grau d´autonomia (relativa) que assignen a les agències de socialització, família i escola, especialment;

3r) la complexitat de les interrelacions que postulen, tant entre les agències i els agents, com entre els micro i macroprocessos, com, sobretot, la manera de comprovar els efectes de la maquinària socialitzadora/educativa damunt els subjectes, i

4t) el fet d´ estar més centrades en els aspectes estructurals (determinar què o qui (es) produeix, reprodueix, transmet o resisteix) o en els aspectes processuals (determinar com s´efectua el procés de reproducció - transmissió-producció cultural-resistència).

La posició de Bernstein en relació a la problemàtica de la reproducció/ transmissió es construeix en diversos moments de la seva obra, i es pot seguir en part, però només en part, a través de la noció de "codi" . De fet,l´argument genèric, introduït abans, sobre les diferències entre nens de diferent classe social i el seu pas per l´escola recolza més en una concepció cultural àmplia (com la defensada per Baudelot i Establet, o pel mateix Bourdieu) que no pas en l´especificitat de la influència de codis lingüístics. Efectivament, ja des del primer moment, i precisament per donar compte en força mesura de l´èxit o del fracàs escolar, apareix la noció de codi com un conglomerat de trets- lingüístics, és clar, però molt relacionats amb la conducta del subjecte i amb les seves capacitats cognoscitives-que intenten de connectar les diferents parts analíticament distingides: subjecte, conducta, llenguatge, assoliments escolars, classe social. El primer treball de Bernstein (1958), on no apareix la noció de codi com a tal, sinó la de parla o llenguatge públic/ formal, ja conté moltes de les idees posteriors, tot i que hi són enunciades d´una manera encara poc matisada, i una caracterització del codi [i.e. del llenguatge o parla públic/ formal] com una llista de trets més que no pas com una estructura. Però no directament referides a la qüestió de la transmissió considerada com un problema per si mateix, sinó únicament a la influència de la classe social sobre els "estils" cognoscitius o /i lingüístics dels subjectes.

El desenvolupament inicial de la teoria dels codis consistirà, bàsicament, a intentar de comprovar l´existència i les maneres de tots dos codis a través d´un programa d´investigació ambiciós, realitzat tant pel mateix Bernstein com pels membres de la Unitat d´Investigació Sociològica de l´Institut d´Educació de la Universitat de Londres [6]. De tota manera, cal assenyalar que els primers treballs empírics han estat criticats i, també, repetits amb resultats semblants però no idèntics (Lawton 1968). Si bàsicament els resultats són congruents, la interpretació generada sobre allò que implicava l´existència dels codis no ho és gens; gran part de la notorietat de Bernstein prové, sobretot, d´una (suposada) equivalència: diferència de codis = dèficit (lingüístic/ educatiu) de la classe obrera. D´això ve, en part, la dificultat de " situar " la teoria dels codis: havent nascut de punts de vista progressistes i d´" esquerres", ha estat criticada des d´aquestes mateixes posicions (Sinha, 1977, Bisseret, 1979, entre d´altres). I, en canvi, no es pot dir que el mateix Bernstein hi hagi entrat de manera directa, en aquesta polèmica, ni, d´altra banda, que sigui ben formulada. L´equació diferència = dèficit porta de dret a pensar que críti-

ques com les de Labov (1967), la més famosa de totes les que s'hi han fet, té autèntic sentit en l'interior de la teoria dels codis [7].

La qüestió no és que el codi elaborat sigui "superior" al codi restringit, que hi hagi un autèntic déficit lingüístic i cognoscitiu, sino que socialment se'n valora un més que l'altre (perquè és, a "grosso modo", l'expressió d'una determinada classe social). Un altre assumpte és considerar, i justificar, que hagi de ser així, pensar que, efectivament, és millor fer servir formes de comunicació elaborades per al desenvolupament d'activitats prototípiques de la nostra societat, per exemple, l'activitat científica. S'hi barregen dos aspectes diferents: 1r) la capacitat humana per realitzar tasques complexes, utilitzant com a base un sistema de comunicació restringit. Això és un aspecte general, encara que bàsic, del problema: Levi-Strauss (1960) ja va demostrar la capacitat de l'anomenat " pensament primitiu ", sobretot pel que fa a la complexitat dels seus sistemes de classificació, per insistir-hi més; 2n) el que s'esdevé en les societats occidentals, en què el grau de desenvolupament i la complexitat de la mateixa societat comporta utilitzar múltiples formes elaborades de comunicació (i.e. independents de context, universalistes i de significats explícits), es tractaria més d'una qüestió de fet que no pas de dret. I, amb tot, és difícil d'entendre, i fins i tot d'imaginar-se, una societat complexa, postindustrial, que no sigui fundada completament en formes elaborades de comunicació...

De tota manera, i independentment de les posicions personals, la qüestió de fet és que, en les nostres societats, només posseeix autèntic prestigi social allò que es relaciona amb el codi elaborat. La no-necessitat que sigui així es pot comprovar mitjançant un argument transcultural: al mateix temps que es comprova que la pròpia alfabetització i l'accés a formes de classificació universalistes (Scribner i Cole, 1973) és un dels principals efectes socialitzadors i cognoscitius de l'escola, també és cert que tot plegat està subordinat a les pròpies pertinences culturals sobre allò que es considerarà més important. I, això no obstant, no podem sinó notar la gran similitud entre el concepte de codi elaborat i les " conseqüències cognoscitives ", assenyalades per Scribner i Cole, que provoca el fet de passar pel sistema educatiu formal (i, correlativament, entre el codi restringit i el sistema de socialització no escolar); per això, certament, cal recórrer a una noció de codi molt més semàntica que la llista de característiques present en el primer treball de Bernstein, la qual cosa - fer ressaltar més aquests aspectes semàntics, ja del tot presents en l'article "prínceps"- ja es produeix des dels primers moments, any 1962, de la teoria dels codis.

La idea de codi apareix lligada als aspectes semàntics de qualsevol realització verbal, a com aquesta idea manté una relació referencial particula-

rista, local, o dependent del context en el qual es produeix (codi restringit), o més aviat universalista, menys local, més independent del context (codi elaborat). És aquesta " orientació cap al significat" allò que constitueix el nucli de la redefinició de la idea de codi- amb d'altres elements, cfr. Bernstein (1981) i la introducció a Adlam (1977)-, i que pot ser detectada en diferents realitzacions de la parla. Si aquesta redefinició es produeix ja des de 1964, és força sorprenent que amb prou feines l'hagin tinguda en consideració molts dels comentaristes de l'obra de Bernstein. Cap a la mateixa época es produeixen dues innovacions més, en el sistema teòric de la teoria dels codis, que compliquen un desenvolupament aparentment tan lineal, alhora que mostren la direcció futura que prendrà la teoria: d'una banda, la indagació de l'estructura dels contextos de socialització familiar; de l'altra, les primeres temptatives per copsar l'ordre propi de l'escola, pensada com una forma de microsocietat amb les seves necessàries relacions de cohesió social i amb els seus efectes sobre els mestres i, especialment, els alumnes.

Els contextos familiars són una de les peces clau: es distingeixen dos tipus de famílies (posicionals i personals), dos tipus de sistemes de rols (adscrits, adquirits) i, mitjançant una reformulació de les idees del lingüista M. A. K. Halliday, quatre contextos de socialització (regulatiu, instructiu, interpersonal i imaginatiu). També les relacions entre família i escola. En un dels pocs articles dedicats al tema (Bernstein, 1966), Bernstein hi utilitza la distinció parsoniana entre mitjans i finalitats, per una banda, i la separació entre un " ordre " instrumental i un altre d'expressiu, per l'altra[8], per intentar dilucidar la posició de l'alumne, el seu grau d'implicació davant la cultura escolar, en funció de la classe social de la família, i del grau d'acceptació de les finalitats escolars (instrumentals i/o expressives), i també el de la comprensió dels mitjans (instrumentals i/o expressius) que l'escola utilitza per aconseguir aquestes finalitats. Moltes idees d'aquestes són sintetitzades en un treball clàssic, traduït a moltes llengües (Bernstein, 1971), on s'utilitza, però, profusament la noció de rol, que després ha estat pràcticament deixada de banda, per intentar ensenyar de quina manera la investigació sobre els codis sociolingüístics està lligada a les formes de socialització familiars, a la mateixa estructura comunicativa de la família, al sistema de rols, i a les classes socials . Com és lògic, tota aquesta problemàtica és difícil i no tots els seus aspectes han estat tractats, ni per Bernstein ni pels seus col.laboradors, malgrat les múltiples investigacions realitzades en aquests anys[9].

En realitat, però, la problemàtica és molt més complexa que el que hem apuntat. Les formes de socialització familiar són, sens dubte, les més bàsiques i importants, i es produeixen de manera diferent segons la classe social dels pares i l'estructura familiar. Amb tot, l'escolarització obli-

gatòria és un fet que afecta la totalitat (o gairebé) de la població infantil en les nostres societats. La interpretació de les relacions família-escola, en termes de la teoria dels codis, pot endevinar-se: la família constitueix el context primari de socialització, allà on es creen les primeres orientacions cap al significat, les formes bàsiques d'aprehensió de la realitat a través del llenguatge, la manera pròpia de significar l'experiència, etc., mentre que l'escola constitueix un autèntic lloc de recontextualització, un procés de socialització secundària, on s'enfronten els codis familiars amb aquells que proporciona el discurs pedagògic dominant. Aquest procés de recontextualització ha estat analitzat recentment[10] (Bernstein, 1985; Dahlberg, 1985).

D'altra banda, i com ja hem indicat més amunt, des de principis dels anys seixanta es comencen a elaborar les bases d'una anàlisi (micro) sociològica de l'escola. El punt de partida és una distinció que es manté al llarg de tota l'obra de Bernstein, encara que amb altres noms, i que separa els dos grans eixos de transmissió escolar: l'anomenat ordre instrumental (els coneixements) i l'ordre expressiu (les regles morals). Aquests dos ordres es combinen amb la distinció funcionalista entre mitjans i finalitats per oferir una mena de graella en la qual se situen les famílies en la relació amb l'escola (p.e. famílies que estan d'acord amb les finalitats de l'ordre instrumental d'una escola però no comprenen els mitjans didàctics que s'hi utilitzen, o qualsevol altra de les possibles variants), tot situant els subjectes, alumnes o mestres, en un determinat posicionament previ a la pràctica educativa. Tots dos ordres tornen a aparèixer, quasi vint anys després, i amb altres noms, en l'article sobre el discurs pedagògic.

Un pas més en l'anàlisi de l'ordre expressiu es realitza a través de l'examen dels rituals (p.e. portar uniforme, fer fila al pati, etc.) com a accions la funció de les quals tendeix a fomentar una determinada identitat grupal, o bé, una diferenciació (en categories lligades a l'edat,el sexe, etc.).

Però en tot cas, tot plegat no són sinó preludis de l'intent de descriure i explicar els canvis que hi ha hagut en l'ordre expressiu (encara que també en l'instrumental, fent-hi menys èmfasi, però) de les escoles britàniques i, per extensió, però amb retard, també de les escoles espanyoles. És molt coneguda la influència del pensament de Durkheim en l'obra de Bernstein. De fet el punt de partida per comprendre aquests canvis és la particular lectura que fa Bernstein dels conceptes de solidaritat mecànica i solidaritat orgànica de Durkheim. Pensades com a principis de cohesió social, generades per la divisió del treball, ambdues formes de solidaritat sobreviurien al canvi profund experimentat per les escoles (de "tancades" a "obertes", de "tradicionals " a "progressistes") i permetrien

de descriure adequadament no tan sols els canvis en la pedagogia, els més evidents, potser, sinó també les relacions entre els membres de l'escola, la distribució de l'espai i del temps, les formes de control...

Malgrat que la utilització de l'arsenal durkheimià ha estat molt comentada (Cherkaoui, 1977), el cas és que, al nostre parer, són uns altres els conceptes veritablement claus en l'anàlisi antropològica que Bernstein fa de l'escola i de les agències de socialització en general. Essencials en tant que són conceptes *mediadors* , és a dir, en tant que intenten no sols explicar la qüestió concreta per la qual van ser introduïts (p.e. , la naturalesa del coneixement educatiu), sinó que ho fan connectant diferents nivells d'abstracció i són aplicats a múltiples problemes. Cox (en aquest mateix número) ja insisteix prou, i amb raó, sobre la centralitat dels conceptes de classificació i emmarcament[11], per insistir-hi molt més aquí.

La classificació o la força de la separació entre categories. L'emmarcament o la força de control sobre la relació comunicativa. Aquesta força pot ser forta o dèbil, i la combinatòria que en resulta descriu el tipus de pedagogies: on hi ha classificació i emmarcament forts, és a dir, allà on tot és clarament separat, cada matèria és pensada independentment, les posicions socials de professor i alumne es troben clarament distingides, etc.), el resultat és una pedagogia visible- visible per a l'alumne que pot veure amb claredat on es troba i què esperen d'ell. On la classificació i l'emmarcament és dèbil, hi apareix una pedagogia invisible[12] .Tal com passa amb els codis , aquests dos tipus de pedagogies podrien ser entesos com els extrems d'un continu, definit en aquest cas per la força de la classificació i l'emmarcament. De la mateixa manera, la noció de codi apareix, darrerament, entesa com una orientació cap al significat realitzada en l'interior d'uns valors de classificació i emmarcament.

Tot just és a partir de la meitat de la dècada dels anys 70 que la teoria bernsteiniana sembla que reorienta una gran part de la seva anàlisi que es preocupa cada vegada més pels aspectes macrosociològics de l'educació i per com es relacionen amb els aspectes que ja han estat investigats.Encara que sembli estrany, aquest fet és gairebé ignorat del tot pels comentaristes de la teoria dels codis.

De fet cal comprendre-ho en el seu context: les idees bàsiques de la teoria que hem exposat anteriorment, tot just es comencen a publicar de manera global entre 1971 i 1975 (dates de l'edició de *Class, Codes and control*, volums 1,2 i 3) . En aquesta època l'obra de Bernstein és ja "clàssica " per a la majoria de sociòlegs de l'educació britànics; de fet, l'any 1971, apareix el manifest de l'anomenada " Nova Sociologia de l'Educació " (Young, comp., 1971),i Bernstein és convidat a participar-hi, ocupa un lloc destacat en el llibre i, fins i tot, en el reconeixement de deu-

tes intel.lectuals- malgrat que els reconeixements més grans es dirigeixen a l'interaccionisme simbòlic i a altres (micro)sociologies no del tot reconegudes. Bernstein hi contribueix amb un dels seus articles més importants (Bernstein, 1971b), on situa el tema del coneixement educatiu en els paràmetres que regeixen la interacció, l'emmarcament, i al mateix temps l'obre a la problemàtica de la classificació.

També per aquesta època, l'Open University crea diversos cursos sobre educació (p.e. Currículum, Llenguatge, etc.). Hi ha uns quants textos escrits per professors molt influïts per l'obra de Bernstein, els quals exposen i revisen acuradament la seva obra i alhora la comparen o la situen davant d'altres. També es comencen a conèixer algunes crítiques importants a la publicació de *Class, Codes and control* ; n'hi ha moltes que són mancades d'una anàlisi més històrica- si ho comparem, per exemple , amb la que fa Durkheim en *La evolución pedagógica en Francia* (Durkheim, 1938)-, cosa que el mateix Bernstein reconeix en el pròleg de la primera edició (1975) del volum tercer de la seva obra, tal com recorda en el pròleg corresponent a la segona edició (1977).

Finalment, i potser una cosa més fonamental que tot el que acabem de dir, cap aquesta època conclouen les principals investigacions empíriques de la S.R.U. i, alhora, es publiquen els treballs realitzats la dècada anterior. Sembla com si la polèmica inicial aixecada per la teoria dels codis ja s'hagués acabat o, si més no, diluït, en uns quinze anys d' investigacions i d'evolució de la pròpia teoria. Però també comença a resultar clar que, a la teoria, li cal un cert canvi cap a l'anàlisi de l'"estructura social ", de com relacionar els codis amb una problemàtica macro, més que no cap a les anàlisis de nivell micro, com són les preconitzades per l' interaccionisme simbòlic i/o l'etnometodologia. De fet, i exceptuant-ne (parcialment) el treball de Pedro (1981), no pot pas dir-se que els continuadors no britànics de la teoria s'hagin dedicat a l'anàlisi de la interacció a l'aula (un dels temes triomfadors en la psicologització de les problemàtiques educatives que es produeixen durant els anys setanta).

Aquest conjunt ampli de circumstàncies devien ajudar el fet que un antic interès se situés en primer pla. Ja en la segona edició de *Class, Codes and control* , (vol.III), s'hi allarga un article important i se n'hi introdueix un de nou. Però no serà fins a l'any 1981 que Bernstein publicarà, fruit d'un seminari l'any abans amb l'equip de Lundgren[13], el que pot considerar-se com l'exposició més completa, i complexa, de la teoria (Bernstein, 1981). De fet l'article " sobre les modalitats ", com se'n diu de vegades, es pot considerar el punt culminant de la teoria dels codis, en què s'integren més de vint anys de desenvolupament teòric i d'investigació empírica, i en què, sobretot, les tesis més " sociolingüístiques " dels primers anys són posades en relació amb els canvis de la noció de codi, on

l'anàlisi microsociològica (la parla, la interacció, les formes de comunicació a l'escola i a la família) és posada en correlació, situada en les seves dependències, valorada, en suma, enfront dels conceptes macrosociològics: l'estructura de classes, la divisió social del treball, la distinció entre poder i control, etc. És dolorosament obvi dir que les crítiques a les posicions de Bernstein, no n'hi ha cap que en faci esment, d'aquest treball.

Bernstein, només comparable amb alguns grans pensadors del nostre segle,ha introduït un bon nombre de novetats i de precisions en els darrers anys, just en els moments en què la teoria semblava ja completament insinuada en els grans trets. Així, doncs, a l'article sobre les modalitats, en va seguir un altre sobre el concepte de discurs pedagògic (Bernstein, 1984 ; Bernstein i Díaz, 1984), una revisió de la teoria durant quasi trenta anys (Bernstein, 1986), i també el desenvolupament del concepte de pràctica pedagògica (Bernstein, 1988b). Aquestes idees noves són analitzades en els treballs de Díaz i Sadovnik d'aquesta monografia.

Potser en aquests moments, en què no hi ha grans concepcions que ens serveixin de marcs de referència sobre la totalitat del camp educatiu (dominat per la psicologització d'un cert saber pragmàtic i amb injust (perquè és exagerat) però ampli descrèdit del paradigma sociològic de la reproducció) teories com la de Bernstein, que després de trenta anys encara no han acabat de construir els seus conceptes, mereixen un debat cultural i una atenció més gran per part dels professionals i dels teòrics de l'educació, fins i tot, potser, perquè és un vestit amb una etiqueta una mica usada i perquè , a còpia de pensar-nos que el coneixíem, l'hem ignorat massa.

Notes

(1) En la bibliografia comentada d'aquesta monografia, s'hi poden trobar les referències d'alguns llocs on aquests conceptes són introduïts pel mateix Bernstein o hi són explicats detalladament. Les presentacions en castellà de la teoria dels codis són pràcticament inexistents (fora de Cox , 1987), si bé hi ha alguns articles que intenten situar l'obra de Bernstein en el conjunt, amb grans inexactituds, però; i n'hi ha d'altres que presenten les tesis més ini-

cials- d'entre ells podem destacar el d'Alonso Hinojal (1980). Les millors introduccions són, sens dubte, Domingos et al (1986) i Atkinson (1985)- en aquesta darrera, s'hi presenta el conjunt de treball de Bernstein des d'una posició sociològica que intenta elaborar una problemàtica molt pròxima a l'estructuralisme.

(2) Segons els célebres aforismes de Durkheim i Lévi-Strauss, respectivament.

(3) No hem volgut variar aquest paràgraf, que fou escrit molt abans que Bernstein contestés unes preguntes pel setembre de 1988 (cfr. més endavant en aquest mateix número) i es pronuncia respecte aquesta mateixa qüestió. Bernstein s'afanya a mostrar-hi les seves diferències amb l'estructuralisme (mitjançant la inclusió del subjecte capaç de transformar els codis), cosa que ens sembla molt clara- sobretot després del seu treball de 1980 (Bernstein, 1981). L'obra de Bernstein , però, és un exemple de males interpretacions, de lectures francament distorsionades, d'incomprensions absolutes i, per descomptat, d'explicació insuficient per la seva banda (de fet, i per exemple, l'article al qual ens acabem de referir, Bernstein 1981, pot considerar-se un article central en el conjunt de la seva obra, pel fet de ser molt ambiciós i pel desenvolupament que en fa, i, en canvi, és un article que amb prou feines ha estat comentat per culpa de la seva complexitat. En aquest sentit, Bernstein no és un bon exemple de divulgador de la seva teoria. Situar-ne l'obra cap a la banda de l'estructuralisme francès (amb totes les limitacions, amb tots els desfasaments i amb tots els errors que això representa) permet, de tota manera, rescatar el sentit general del seu projecte- tal com ens sembla que queda clar en la contesta, ja esmentada, a les preguntes sobre els objectius de la teoria dels codis- aquest sentit ha estat, potser, la cosa més sistemàticament ignorada per la majoria dels seus comentaristes i crítics.

(4) Malgrat les simplificacions, el quadre mostra, com a mínim, un primer intent d'articulació d'una problemàtica complexa, que relaciona simultàniament la problemàtica de la divisió de la feina (classes socials), les agències de transmissió educativa (famílies i escola) i també les conseqüències interactives derivades dels diferents posicionaments de classe, que fan pivotar-ho tot en les formes de parla.

(5) Bourdieu (1971, 1979) sobretot, encara que també en altres llocs. La discussió francesa no s'ha plantejat de la mateixa manera a Espanya, on la "sociologia" derivada de l'interaccionisme simbòlic o de l'etnometodologia (que era l'alternativa americana a l'estructuralisme rebutjada per Bourdieu) amb prou feines ha tingut cap repercussió.

(6) És pràcticament impossible d'entendre parts importants de la teoria, sense recórrer als treballs del grup (des d'ara S.R.U.). Molts dels més representatius són publicats en el segon volum de *Class, Codes and control* (Bernstein, 1973), però també en una col.lecció, *Primary Socialization, Language and Education*, la qual, dirigida per Bernstein, editá onze llibres en set anys (1970-1977), entre aquests, els tres volums de la recopilació d'articles del mateix Bernstein. Totes aquestes publicacions, i també un bon nombre d'articles i informes d'investigació interns de la S.R.U., es dediquen exclusivament al desenvolupament i la comprovació dels aspectes més "sociolingüístics" de les tesis bernsteinianes. Paral.lelament, es produeixen una colla

d'investigacions que tendeixen a realitzar, en altres països, la mateixa tasca (Atkinson, 1985, per a una bibliografia extensa, i Domingos et. al. 1986, per a un resum comprensiu dels principals treballs empírics).

(7) Bernstein no ha contestat detalladament la crítica de Lavob, i d'altres, fins no fa gaire. Ho ha fet quan ha revisat l'evolució de la teoria dels codis.

(8) Aquesta distinció desapareix posteriorment. Quasi vint anys després, però, es torna, d'alguna manera, a agafar per definir la noció de discurs pedagògic, si bé sota la forma de discurs instructiu (ordre instrumental) i discurs regulatiu (ordre expressiu).

(9) Com ja hem indicat (nota 3), el treball empíric que sosté moltes de les conclusions, que aquí anem enunciant de forma apodíctica, es troba escampat en força tesis doctorals, informes interns de la S.R.U. i en resultats d'investigacions finançades en aquesta època. S'ha d'entendre que hi ha hagut un autèntic desfasament entre el treball empíric realitzat, la seva publicació (sovint uns quants anys després de fet) i l'impacte en la comunitat científica (que s'ha llegit quasi exclusivament Bernstein, i sobretot els primers articles, en detriment de les investigacions dels seus col.laboradors). Del treball empíric més recent, cal destacar-ne: Adlam (1977), Holland (1981), Dahlberg (1985), Dahlberg, Holland i Varnava-Skouras (1987).Nosaltres mateixos vam tenir l'oportunitat de repetir l'experiència de Holland (1981) amb uns resultats similars (Rodríguez Illera, 1986).

(10) L'anàlisi de Bernstein es realitza en l'interior de les idees sobre el *Discurs pedagògic* (introduït en Bernstein i Díaz, 1984) i no la comentarem en aquesta presentació perquè ja es fa i es desenvolupa a l'article que incloem de Mario Díaz. Igualment les idees recents (1988b) de Bernstein sobre la *pràctica pedagògica* es comenten en l'article d'Alan Sadovnik.

(11) Traduïm *framing* per *emmarcament*. També es pot traduir per "enquadrament". En tot cas no hem pretès d'unificar la terminologia, però si d'evitar traduccions inexactes com les que apareixen en versions espanyoles d'algun treball de Bernstein. Classificació i emmarcament se solen relacionar amb la concepció de la gran antropòloga Mary Douglas (es tracta d'una història de relació intel.lectual sorprenent, com el mateix Bernstein declara en la introducció al volum tercer de la seva obra, i també com reconeix ella mateixa en la seva obra *Símbolos Naturales*), sobretot la desenvolupada en Douglas (1966, 1970) .

(12) Les expressions de pedagogia visible i invisible, i l'adjectivació dels codis: "elaborat" i "restringit", potser no són les més adients. Però tant les unes com les altres són molt pregnants i han permès, per les connotacions que tenen, oferir quasi una imatge dels conceptes que s'hi volien expressar. Es pot trobar una descripció de totes dues pedagogies en Bernstein (1975 i 1988).

(13) En el nostre país, l'obra d'Ulf P. Lundgren és desconeguda. Tanmateix, la teoria d'aquest professor suec és clau en els desenvolupaments de diversos deixebles comuns i, fins i tot, del mateix Bernstein. D'aquests deixebles cal citar Dahlberg (1985)i Pedro (1981). De Lundgren, en altres textos, cfr. 1977/81, i la presentació del volum de Lundgren i Pettersson (comps. 1979).

Bibliografia

ADLAM, D et. al.(1977) : *Code in context*. London, Routledge, 1977

ALONSO HINOJAL, I. (1980) : "Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación ", en R.E.I.S., 11, 1980.

ATKINSON, P. (1985) : *Language. Structure and Reproduction*. London, Methuen, 1985.

BAUDELOT, y ESTABLET, R. (1972) : *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, S.XXI, 1975.

BERNSTEIN, B. (1958) : "Some sociologicals determinants of perception", en *Class, Codes and Control*, Vol. 1, 23-41.

BERNSTEIN, B. (1966) : " Sources of consensus and disaffection in education ", en *Class, Codes and Control*, vol. 3, 37-53.

BERNSTEIN, B. (1971 a) : "Clase social, lenguaje y socialización ", en *Educación y Sociedad*, 4, 129-143, 1985.

BERNSTEIN, B. (1971 b) : "On the Classification and Framing of Educational Knowledge ", en *Class, Codes and Control*. Vol. 3, 85-115, London, Routledge & Kegan. També dins Bernstein (1988).

BERNSTEIN, B. (1971-1977) : *Class, Codes and Control*. London, Routledge & Kegan, 3 volums.

BERNSTEIN, B. (1975) : "Clases y pedagogía: Visible e invisible ", en Bernstein (1988).

BERNSTEIN, B. (1981) : " Codes, modalities and the process of cultural reproduction- a model ", en *Language in Society*, 10, 3, 327-363 (1981) . També dins M. Apple (ed): *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London, Routledge, 1982, 304-355.

BERNSTEIN, B. (1985) : " On Pedagogic Discourse ", en J. Richardson (ed): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press, 1986, 205-240.

BERNSTEIN, B. (1986) : " Elaborated and Restricted Codes: An Overwiew 1956-1985", document fotocopiat (1986). En U. Ammon et al., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlín, Walter de Gruyter, 1987.

BERNSTEIN, B. (1988) :*Clases códigos y control*. Madrid, Akal, 1988. Versió del volum 3 de Bernstein (1971-77).

BERNSTEIN, B. (1988 b) : " Social Class and pedagogic practice ". Article inèdit.

BISSERET, N. (1975) : *Education, Class Language and Ideology*. London, Routledge and Kegan, 1979

BOURDIEU, P. (1971) : *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve, Droz, 1971.

BOURDIEU, P. (1979) : *Le sens commun*. Paris, Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. i PASSERON, J.C. (1970) : *La reproducción* . Barcelona, Laia, 1977.

BOWLES, S. i GINTIS, H. (1975) : *Schooling in Capitalist America*. London, Routledge and Kegan, 1976 (hi ha versió cast., ed. S. XXI).

CHERKAOUI, M. (1977) : " B. Bernstein and E. Durkheim: two theories of change in educational systems", en *Harvard Educational Review*, 47, 4, 556-64.

COX, C. (1987) : *Clases y transmisión cultural*. Santiago de Chile, C. I.D.E., 1987.

DAHLBERG, G. i MATTSON, K. (1979) : " Children's Conception of work ", en U.P. Lundgren and S. Petterson :*Code, Context and Curriculum Processes*, Lund, Liber Laromedel, 1979, 143-156.

DAHLBERG, G. HOLLAND, J. i VARNASVA-SKOURAS, G. (1987) : *Children, Work and Ideology*. Stockholm Institute of Education, Almquist & Wiksell International, 1987.

DAHLBERG, G. (1985) *Context and the Child's Orietation to Meaning*. Lund, Liber Laromedel 1985.

DOMINGOS, A. M. et al. (1986) : *A Teoria de Bernstein*. Lisboa , Fundaçao Calouste Gulbenkian, 1986.

DOUGLAS, M. (1966): *Pureza y Peligro*. Madrid, S. XXI, 1973.

DOUGLAS, M. (1970) : *Símbolos Naturales*. Madrid, Alianza, 1978.

DURKHEIM, E. (1938) : *Historia de la educación en Francia*. Madrid, La Piqueta, 1983.

HOLLAND, J. (1979) : " Social Class and changes in orientation to meaning ", Sociology, 15, 1, 1-8, 1981.

LABOV, W. (1969) : " La lógica del inglés no standard" en *Educación y Sociedad*, 4, 145-168, 1981.

LAWTON, D. (1968) : *Social Class, Language and Education*. London, Routledge and Kegan, 1968.

LEVI-STRAUSS, C. (1960) : *El pensamiento salvaje*. México, F.C.E., 1973.

LUNDGREN, U. P. (1977/81) : *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Stockholm, CWK Gleerup, 2a edició, 1981.

LUNDGREN, U. P. i PETTERSON, S. : *CODE, CONTEXT and Curriculum Processes*, Lund, Liberlaromedel, 1979.

MACDONALD, M. (1977) : *The Curriculum and Cultural Reproduction*. Milton Keynes, Open University Press, 1977.

PEDRO, E. (1981) : *Social Stratification and Classroom Discourse*. Stockholm, CWK Gleerup, 1981.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L (1986) : " Código restringido y código ampliado en niños de 8 años " en *Cuadernos de estudio*, 3, 1986. Barcelona, Departament de Pedagogia Sistemàtica.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. (1979) : *La cultura. Reproducción o cambio.* Madrid, C.I.S., 1979.

SCRIBNER, S. i COLE, M. (1973) : " Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal ", en *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18, 1982.

SINHA, C.(1977) : " Class, language and education ", en *Ideology and Coonsciousness*, 1, 1977, 77-92.

YOUNG, M. F. (ed. 1971) : *Knowledge and Control.* London, Collier-MacMillan, 1971.

Abstracts

El artículo es una presentación de las ideas principales de la teoría de los códigos, así como de algunas interpretaciones importantes de la misma. Para ello, el autor sitúa la problemática en su aspecto conceptual a la vez que en la génesis histórica de la teoría. La posición de Bernstein en relación al estructuralismo, las críticas y simplificaciones de la teoría realizadas por numerosos críticos, así como la importancia de la investigación empírica realizada por el grupo de colaboradores de Bernstein son algunos de los temas tratados.

L article est une présentation des principales idées de la théorie des codes et de quelques- unes de ses interprétations. Dans ce but, l auteur place la problématique dans son aspect conceptuel en même temps qu il la replace dans la genèse historique de la théorie. La position de Bernstein par rapport au structuralisme, les critiques et les simplifications de la théorie faites par de nombreux critiques, ainsi que l importance de la recherche empirique effectuée par le groupe de collaborateurs de Bernstein sont quelques- uns des thèmes traités.

This article is an introduction of the main ideas of the theory of codes and also of some important interpretations of this theory. For that purpose, the author considers the whole question in its conceptual aspect as well as in the historical genesis of the theory. Bernstein s position regarding structuralism is one of the themes covered, together with the criticism and simplifications made by numerous critics and the importance of the empirical research carried out by Bernstein s collaborators.

BEST COPY AVAILABLE

El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola

Gunilla Dahlberg *

Com a conseqüència de tants canvis esdevinguts a la societat, en els darrers decennis, molts nens passen gran part del seu temps en alguna forma de socialització pública. En aquest article faré una anàlisi sobre el que passa entre el nen, com a membre d'una família específica, i la socialització pública al parvulari i l'escola.

Les relacions complexes entre els models culturals i socials que hi ha en la socialització pública es poden explicar de diferents maneres i des de perspectives ben diferents.

M'he estimat més escollir alguns aspectes que considero significatius en l'anàlisi de les relacions entre la socialització primària i la secundària.

Il.lustraré aquests aspectes partint de les investigacions actuals de sociologia educativa i, especialment, com són representades en el treball del sociòleg de l'educació anglès Basil Bernstein, i partiré també de les investigacions dutes a terme pel Grup Investigador de teoria de plans escolars i reproducció cultural de l'Escola Superior de formació de mestres d'Estocolm. Aquest grup, el dirigeix Ulf P. Lundgren, i jo mateixa hi treballo[1].

Noves formes d'integració social

Perquè una civilització, una societat, existeixi i que alhora, però, evolucioni, cada nova generació ha de ser criada i educada, és a dir, el nen ha de ser una part de la societat. Cada nen ha d'aprendre a entendre, a anomenar i a manejar el seu entorn. El nen aprèn les idees, les regles socials i els símbols que són vigents en la seva pròpia cultura, i,a través d'això, també va construint el seu propi autocontrol.

* Gunilla Dahlberg es investigadora de l'Institut d'Educació de la Universitat d'Estocolm. Va realitzar la Tesi Doctoral en la Universitat de Londres i ha publicat diverses obres. Entre d'altres : *Context and the Child s Orientation to Meaning* (1985), i *Children, Work and Ideology* (1987), en col.laboració.

Per això, en el fons, la socialització i l'educació del nen han de tractar diversos mètodes per al control social, que seran els mitjans que la societat utilitzi per crear en el nen les condicions necessàries per a la seva existència. L'educació i la formació tracten sempre d'un cert tipus de reproducció cultural, és a dir, han de recrear coneixements, habilitats i valors d'una generació a la següent[2].

En una societat simple, com la vella societat agrària, el nen podia mirar i imitar els pares en la vida diària i, d'aquesta manera, aprendre les bases de la producció i la vida cultural. El valor i el sentit de la feina, és a dir, la moral de la feina, l'aprenien al mateix temps que els coneixements i les habilitats que calien per treballar, ells mateixos, més endavant. Així, la feina arribava a ser la base que contenia tant la producció com la reproducció i que, alhora, estructurava, creava sentit i context[3]. Aquesta mena de societat es podia descriure com una societat molt concreta i visible.

Avui, en tornar-se cada cop més especialitzat el nostre món, els nens viuen més allunyats de la vida productiva. En l'actual societat de la informació, de coses que són abstractes i invisibles per als nens, n'hi ha moltes, i d'una manera ben diferent d'abans. Això fa que cada cop sigui més important recuperar el que s'ha perdut - fer visible el que és invisible.

Quan la recuperació de coneixements i habilitats ja no es pot realitzar en correspondència directa amb la producció, cal crear contextos o ambients especials per a l'educació i la formació.

Per al procés de " visibilització " s'ha creat un sistema educatiu molt avançat que ha menat a una prolongació de la formació a totes les edats. Per tant, des d'un punt de vista històric, la responsabilitat de la reproducció social ha passat de mica en mica de la família (habitants d'un poble, parents) a l'estat. Si, anteriorment, la feina era el factor integrador més important en la societat, ara ho són l'educació i la formació en forma d'institució. Podem dir, amb paraules d'Ulf P. Lundgren, que l'estat ha intentat de restablir, ajudat per la pedagogia, alguna forma de " visibilitat " : "Aquesta falta d'evidència és compensada per l'educació, que va dirigida a la recreació d'una forma de " visibilitat abstracta ", en què aquest procés pedagògic esdevé l'únic procés de feina real " [4] .

Això implica que el parvulari, per als nens més petits, i l'escola per als més grans, han arribat a exercir la mateixa funció que abans tenia la feina, malgrat les diferències en la forma i el contingut. A través del treball que els nens duen a terme, al parvulari i a l'escola, contribueixen al desenvolupament de la societat, encara que no tan directament i visiblement com abans. Fins i tot, els nens, avui dia, són macroautors amb un rendiment econòmic positiu, com va dir Jens Qvertrup [5] .

Pedagogització de l'espai vital dels nens

Les anàlisis històriques han fet veure que l'actual societat industrialitzada., científicament i tècnicament desenvolupada, es caracteritza per un control molt indirecte i invisible, en oposició al control directe i visible de la societat preindustrial[6].

Abans la disciplina es dirigia, majoritàriament, al cos del nen, mentre que avui va dirigida a l'ànima i a la ment. El control que abans s'exercia especialment a través del càstig, o fins i tot mitjançant una religió més constrenyedora, s'ha substituït per un control més refinat, que tendeix, entre altres coses, a crear en el nen alguna forma d'autocontrol interior.

L'estructura comunicativa, en la qual es basa la creació de l'autocontrol interior, és força sofisticada i estesa en espai i temps. Exigeix un sistema de rols obert i ofereix un gran nombre d'alternatives diferents, en què la diferenciació entre adults i nens no es basa en l'status, l'edat o el sexe, és a dir, no va connectada a diferents models formals de deures i privilegis, sinó a l'adquisició de qualitats personals, tant en el nen com en l'adult. Per bastir un autocontrol interior fort, també és important que la frontera entre el propi jo i els altres sigui clara, perquè el nen pugui desenvolupar una forta sensació d'autonomia, cosa que, d'altra banda, s'ha de produir a costa de la identitat social.

És en aquest procés que el " nen modern " es forma. El nen que amb el temps haurà de ser capaç, ell mateix, d'integrar les exigències de l'ambient i les esperances. En què consisteix, doncs, la pedagogització de l'espai vital del nen, una pedagogització en la qual el nen és, alhora, "rei i presoner ", com deia l'investigador francès Danzelot ? [7].

Per respondre aquesta pregunta em referiré als treballs teòrics sobre socialització de Basil Bernstein[8]. Segons Bernstein, hem de considerar el discurs pedagògic com una cosa que constitueix socialment el nen i el col.loca en " posició ", en relació amb les relacions de control i poder de la societat. Aquestes relacions de control i de poder són el resultat de la divisió de la feina que té lloc en la nostra societat.

La " distribució de la posició " segueix certes regles establertes que, primer de tot, impliquen que el nen ha d'intentar d'establir un determinat tipus d'ordre i consciència. Bernstein hi distingeix dues menes de discursos. El " discurs regulador " mira de socialitzar en el nen els valors, normes, diferents formes de posicionament pedagògic i diferents estructures de motivació. La seva funció és, per tant, establir ordre, relació i identitat en el nen. El discurs regulador, però, no es pot considerar

separadament del discurs instructiu, és a dir, el desenvolupament dels coneixements i les habilitats del nen.

Com que la regulació dels valors, les actituds, la conducta, els coneixements i les habilitats del nen que s'esdevé en la socialització pública va molt lligada a allò que, en la nostra societat, es considera legítim, el nen també queda constituït socialment d'una manera indirecta en relació amb els principis de control i poder. És així perquè, dintre la socialització pública, sempre existeix una certa selecció i classificació de coneixements, temps i espai , i també entre els diferents agents de socialització.

La socialització pública també es caracteritza pel fet que els objectes i processos, dels quals el nen aprendrà alguna cosa, no es poden veure ni experimentar directament, sinó que s'han de representar amb paraules i imatges. D'aquí sorgeix la necessitat de tenir textos de pedagogia, i per això tenim el que Lundgren en diu problema de representació, és a dir, com podem representar amb paraules i imatges el que no hi és ara i aquí[9]. Ludgren vol dir que és en aquest context que el llenguatge descriptiu és tan important i decisiu. En la socialització pública s'ha de parlar de com es formen les coses i se n'han de descriure les funcions, en comptes de realitzar-les un mateix. Va igual, avui dia, amb les relacions humanes i la creació de regles socials.

Alguns estudis també indiquen que la socialització pública té com a finalitat transmetre el significat i l'abast, que poden anar més enllà de la situació ara i aquí i que, per tant, són més abstractes i generals- o, dit d'una altra manera, més independents del context[10].

Relacions entre l'ambient socialitzador primari i secundari

Com que avui dia la socialització pública afecta tants nens, hem de preguntar-nos com es correspon el context públic de reproducció amb el context familiar. Quines conseqüències tindrà per a nens de diferents capes socials, amb diferents relacions amb l'estat, la producció i l'esfera del control de símbols ? Què implica el fet que la socialització pública es basi tant en la paraula parlada, en els principis independents del context, com en un cert tipus d'ordre i de coneixement ?

Per descriure el que passa en el contacte amb la socialització pública podem partir de la base que el nen, a casa, en l'ambient contextualitzador primari, adquireix un determinat posicionament davant l'existència (vegeu l'esquema de més avall) . El nen adquireix un codi específic i una manera especial d'orientar-se en la vida. Aquest codi influeix també en allò que el

nen entén com a rellevant i significatiu de l'ambient que l'envolta. Això influeix en la forma que té el nen de comunicar-se amb altres nens i amb els adults. Quan el nen es troba amb la socialització pública, algunes parts del codi es trenquen, hi ha una descontextualització, que es torna a reconstruir o a recontextualitzar al parvulari, a l'escola o al centre d'esplai. En la recontextualització, que sempre es produeix en algun tipus d'institució formal, no es pot continuar comptant amb tot allò amb què el nen està familiaritzat del seu ambient de casa, sinó que es trien algunes experiències i esdeveniments. La recontextualització també implica que aquestes experiències tindran un significat nou, entre altres coses perquè recolzen en un sistema més abstracte i general. Aquests principis de recontextualització regulen, per tot això, el que és un coneixement rellevant, com es transmetrà al nen i quan. Els significats que originen es diferencien considerablement dels que pertanyen al llenguatge familiar.

CODI
|
AMBIENT DE CONTEXTUALITZACIÓ PRIMÀRIA (casa)
|
descontextualització
|
recontextualització — selecció / reenfocament / abstracció
|
AMBIENT DE CONTEXTUALITZACIÓ SECUNDÀRIA (centre d'esplai parvulari, escola)
|
CODI

En aquest context, la socialització pública es correspon bastant amb la manera de classificar i anomenar les coses, i també amb la forma de transmetre els significats amb els quals els nens estan familiaritzats a casa. Actualment es fan força investigacions que assenyalen com els models de socialització a les cases varien en funció de la posició social de la família.

A més, Motton ha descobert, en un estudi sobre la interacció pares-fills, que els pares de famílies de classe mitjana, comparats amb els de

classe treballadora, la informació que transmeten als fills correspon més a la que dóna l'escola[11]. Brandis i Henderson han obtingut resultats semblants quan es pot constatar que les mares de classe mitjana informen i instrueixen els fills amb l'ajuda d'aspectes i normes generals, mentre que les mares d'ambient treballador, per contra, subratllen aspectes que tenen a veure amb la situació immediata en què es troben[12]. Robinson també ha comprovat que les mares de classe mitjana pregunten més sovint als fills i responen extensament les preguntes dels nens[13].

A part del fet que l'ambient de classe mitjana s'assembla al de la socialització pública, pel que fa a la transmissió d'informació rellevant, els estudis també mostren que el seu discurs regulador, és a dir, la manera de crear ordre amb l'ajuda de diferents normes, valors i posicionaments, es correspon amb els principis de recontextualització de la socialització pública[14].

Un estudi que palesa clarament la proximitat de l'ambient de classe mitjana amb els principis de recontextualització de la socialització pública és el treball d'Eva-Lis Bjurman, sobre el temps lliure i la vida quotidiana dels nens de dos barris diferents als afores d'Estocolm: una zona residencial, d'alt status, a la banda nord, i una zona de cases de lloguer, d'status baix, a la banda sud. Bjurman va entrevistar quaranta nens de classe burgesa i quaranta nens de classe treballadora. Tots tenien 8-9 anys[15].

L'estudi evidencia dues característiques molt clares, pel que fa al joc i al temps lliure, en aquestes dues zones amb condicions econòmiques, socials i culturals diferents. D'aquestes característiques en direm " el joc regulat " i " el joc no regulat ", el primer caracteritzarà la vida diària del nen burgès, i el segon la del nen de classe treballadora.

L'estudi va revelar que els nens burgesos feien activitats molt dirigides, en el sentit que la seva vida era extremadament planejada, sistematitzada i calculada. El més corrent era que tinguessin de dues a tres activitats obligatòries a la setmana, com ara tennis, navegació, classes particulars de música, muntar a cavall, dansa, etc. Després d'aquesta vida tan programada, de temps per als amics no en quedava pas gaire. Els nens burgesos es passaven gairebé tot el temps fent individualment activitats dirigides, o en forma de joc planejat a casa d'algun company, on els nens solien jugar per parelles.

En canvi, els nens de classe treballadora passaven les hores de lleure amb altres nens. Els jocs eren més espontanis i sortien d'ells mateixos, i se solien fer, en forma de jocs amb regles, al pati, al pàrquing o en jocs d'equip, com l'hoquei sobre gel, futbol, etc.

Eva-Lis Bjurman va constatar que és força paradoxal que la tradició del joc visqui entre els nens de classe treballadora que viuen en cases de pisos i adossades, i no pas entre els nens dels xalets.

Probablement els nens de classes treballadores tenen la llibertat que els permet de produir la seva pròpia cultura del joc, al mateix temps cal que tinguem en compte que és una llibertat amb limitacions.Els nens burgesos, però, no poden ser considerats només com a consumidors de cultura adulta- la cultura establerta o elitista. De la mateixa manera, els nens de classe treballadora poden ser vistos com a portadors d'una cultura arrelada més popular.

Per tant, moltes coses indiquen que el nen burgès, a través del joc regulat, en què els pares controlen l'elecció de les activitats, les joguines, els companys i els llibres, directament o indirectament, aviat té una orientació cap als significats legítims de la societat i les relacions socials. D'aquesta manera es construeix una competència específica en aquests nens, una competència que, en bona part, sembla que es correspon amb els principis de recontextualització de la socialització pública.

Com es presenta, llavors, la manera com els nens organitzen el seu entorn davant les experiències de socialització primària i els principis de recontextualització a l'escola ?

Abans he presentat la tesi que la socialització pública es pot caracteritzar com una institució social on les relacions socials es construeixen ? al voltant de la paraula parlada, i amb l'ajuda dels significats lliures de context, és a dir, significats que poden funcionar fora de la situació ara i aquí.

En un estudi, en el qual es basa la meva tesi doctoral, *Context and the child's orientation to meaning*, vaig trobar, entre altres coses, que els nens que tenien uns pares amb una bona posició social utilitzaven, en quantitat més gran, significats relativament abstractes i independents del context, quan se'ls demanava que fessin un exercici de classificació; en canvi els nens de pares amb una posició social inferior, utilitzaven conceptes relativament concrets i dintre del context.

En aquest estudi es van entrevistar cent trenta-cinc nens de vuit anys, les preguntes eren relacionades amb la feina i la divisió de la feina a la societat. Una part de l'entrevista consistia en un exercici de classificació : els nens havien de relacionar onze professions diferents (gerent, metge, professor, empleat de banca, mestre d'obres, oficinista, paleta, soldador, mecànic de cotxes, carter, obrer) d'una manera que ells creguessin que encaixava i que tingués a veure amb els oficis. Després de posar les fotografies en una pissarra, se'ls va demanar que expliquessin per quines raons els havien agrupat d'aquella manera. Després d'aquest exercici, hi va haver una entrevista de mitja hora en la qual es feien preguntes sobre

la feina i la divisió de la feina, i, immediatament després, un altre exercici de classificació com el primer. Finalment, un tercer exercici: l'interviuador disposava les fotografies fora de l'ordre jeràrquic de les professions respecte a l'aspecte econòmic, després d'això, els nens havien d'intentar de trobar-hi els principis que l'interviuador havia seguit per fer la classificació.

Els tres exercicis eren de caràcter diferent. Encara que els mateixos nens fessin els dos primers exercicis, hi ha diferències si s'observa en quin context es van dur a terme. En el primer exercici se'ls va donar una guia relativament petita sobre com havien de distribuir les fotografies. Els nens van haver d'interpretar tot sols les instruccions de l'interviuador i donar un significat a la situació. En canvi, el segon exercici anava precedit d'una llarga entrevista on el nen podia pensar sobre la feina i la divisió de la feina, i sobre com havia d'interpretar les instruccions de l'interviuador. Per tant, l'entrevista es pot considerar, en certa manera, com una ocasió d'aprenentatge. El tercer exercici també era força dirigit ja que el nen havia de prendre partit després de la classificació de l'interviuador de les onze fotografies.

El resultat va palesar que gran part dels nens que tenien uns pares de posició social baixa no es van adonar d'allò que els demanava, realment, l'entrevista, per exemple: en comptes de posar les fotografies en grup, en parlaven els uns amb els altres, o bé, agrupaven les fotografies sense tenir-ne en compte les professions. També es va veure que alguns nens d'aquest grup posaven diferents professions en grups, però eren incapaços d'explicar verbalment per què els havien col·locat precisament així. I, a més, la seva resposta sovint era més personal i subjectiva.

Després de l'entrevista que en certa manera guiava els nens i que, a més, es pot considerar com un aprenentatge, ja que les preguntes connectaven amb els coneixements dels nens sobre la divisió social de la feina, es van evidenciar unes diferències interessants. Eren sobretot els nens de pares de classe social alta els qui utilitzaven la informació que fornia l'entrevista. Després de l'entrevista, és a dir, durant el segon exercici de classificació, van donar bastants respostes generals i deslligades del context. En el tercer exercici de classificació augmentaren les diferències entre els dos grups pel que fa a la utilització de respostes fora del context. Més de la meitat dels nens de pares de classe social alta podien descodificar el principi que regia la classificació de les diferents professions donada pel professor.

El resultat de l'estudi s'ha descrit primer i explicat comparant-lo amb les experiències dels nens en els seus ambients familiars. L'estudi, però, s'ha portat a terme en una situació de test, que té algunes similituds amb les situacions d'aprenentatge que el nen troba a l'escola, on ha

d'interpretar i elaborar informació en forma de preguntes, instruccions, exercicis i material educatiu.

En un altre estudi de classificació realitzat per Janet Holland en el grup investigador de Basil Bernstein, i que fins i tot s'ha repetit a Suècia, hi hem trobat diferències similars[16].

Aquestes investigacions, sobre la relació entre la socialització primària i la pública, han tractat especialment les relacions entre la llar i l'escola. Com que la majoria de nens avui dia van a algun parvulari, és important preguntar-se de quina manera connecta la funció del parvulari amb les experiències i maneres de comportar-se davant la vida què tenen els nens de diferents ambients quan arriben al parvulari. S'ha fet un estudi menor d'aquesta qüestió, en relació a un projecte sobre la reforma pedagògica al parvulari[17]. En aquest estudi, s'hi veuen certes tendències al fet que el nen, davant una activitat pedagògica més estructurada- en grups de sis anys i, segons com, en grups en general- aprèn a explicar, classificar i anomenar coses de la mateixa manera que a l'escola. Els adults dominen la conversa quasi tant com el professor a l'escola, i els nens han de respondre preguntes curtes i ben estructurades, mentre que les experiències concretes dels nens, i també els comentaris espontanis i les reflexions de les situacions ara i aquí, ben poques vegades s'utilitzen com a punt de partida per a la conversa. Ho podem il.lustar amb el següent resum d'una classe :

Siv (professor de parvulari) : A veure: hi ha alguna altra cosa que no hi es a l hivern... que alguns ocells en mengen. .. que volen per l aire. ... que en vam parlar la setmana passada. i que ara han tornat.
Bosse : Que ?
Siv : Sí. Que vola ara, per l aire, una pila d animalons ?
Bosse : Ocells... abelles... borinots...
Siv : Sí, estic pensant en uns animalons molt petits, has dit un...
Bosse : Borinot...
Siv : Sii, i quins animalons mes hi na ?
Bosse : Abelles...
Siv : Mmmm... i a mes hi ha altres insectes, aquests que sovint vénen i et piquen... En coneixes algun, Àlvar ? Que ens pessiga a l estiu i després ens fa picor ?
Alvar : Una abella...
Siv : Sii (imita un brunzit).
Bosse : vespes !
Siv : Pensava en els mosquits...
Bosse : Que ?
Siv : Mosquits.

Vist en relació amb les exigències que es presentaran als nens a l escola això es positiu, perquè se ls desenvolupa una certa competència

preparatòria per a l´escola. Alhora hi ha el risc que les pròpies experiències dels nens no s´aprofitin com pretenen els objectius del parvulari, pel fet que els nens que a casa seva no han après a dominar el " joc del llenguatge " resulten poc afavorits.

El caràcter "normalitzador" de la socialització pública

He intentat d´exposar que la socialització pública té diferents capes socials. Això té a veure amb el fet que en una situació pedagògica sempre hi ha una certa selecció de contingut, una manera especial d´organitzar-lo i una selecció d´una determinada manera de treballar. Totes aquestes alternatives es basen, al seu torn, en un codi dominant en tot allò en què es considera important que els nens prenguin part quan van al parvulari, a l´escola i al centre de control i poder que hi ha a la nostra societat.

Com que la socialització pública s´ha de presentar sempre, en una societat democràtica, com a natural i objectiva en relació amb les diferents capes de la societat, les noves reformes del parvulari i l´escola hauran de ser, també, iguals. Tot plegat és així malgrat que els diferents estrats tenen una relació diferent amb la socialització pública i que bona part de les coses que hi passen tracten de la reproducció cultural. Això, ho podem il.lustar amb la següent cita de Bourdieu [18] :

> " It is probably cultural inertia which still makes us see education in terms of the ideology of the school as a liberating force (l´école libératrice) and as means of increasing mobility, even when the indications tend to be that it is in fact one of most effective means of perpetuating the existing social pattern, as it both provides an apparent justification for social inequalities and gives recognition in the cultural heritage, that is, to a social gift treated as a natural one ".

Emprant les paraules de Foucault podríem dir que el discurs pedagògic té la funció de normalitzar, és a dir, de transmetre homogeneïtat[19]. El fet paradoxal, però, és que alhora és un instrument de poder que dóna origen a la individualització, ja que el control possibilita jutjar els diferents nivells dels nens i, per això, pot mesurar les diferències entre ells.

Els significats independents del context són poder

Els estudis que he presentat aquí indiquen clarament com els nens de les capes privilegiades de la societat han anat adquirint, ja de ben petits, una manera de comunicar-se amb la realitat que es correspon amb els principis de la socialització pública . Podríem dir que aquests nens ja han adquirit una competència comunicativa que els dóna la possibilitat de conquerir poder i exercir-ne.

Per contra, per als nens dels grups dominants, la trobada amb la socialització pública pot ser més conflictiva perquè les seves experiències anteriors no s'han valorat ni comprès tant.

Un exemple de test d'intel.ligència realitzat tradicionalment i força sovint, The Wechsler Intelligence Scale for Children (test WISC), ens pot il.lustrar el gran valor que té el pensament lliure de context [20]. En un d'aquests test WISC es demanava als nens que diguessin les semblances entre diferents objectes, com ara muntanya-llac, paper-carbó, sal-aigua, etc. Els nens que hi donen alguna mena de resposta fora de context obtenen la puntuació més alta, mentre que els nens que hi donen respostes dependents del context tenen una puntuació més baixa o nul.la.

El següent resum, extret del manual, mostra com s'avalua la resposta a la pregunta de quines similituds hi ha entre la sal i l'aigua :

13. Sal-aigua :
2 punts - Una resposta que doni a entendre que totes dues són necessàries per a viure, o que tenen compostos químics.
1 punt - Es fan servir per a cuinar. Ingredients naturals. L'home en pot consumir.
0 punts - Totes dues es troben al mar. En pots menjar i beure. La sal ve de l'aigua. Les fem servir

No és difícil de suposar quins són els nens que donen les respostes legítimes en el test WISC. La suposició ens duu a l'eterna pregunta de quin és el millor ús de l'idioma. Aquesta qüestió es pot respondre des de molts punts de vista. Els dos usos de l'idioma funcionen en el context social, és a dir, en la família del nen, on s'ha desenvolupat.

Dintre de l'ambient de classe baixa l'ús que fa de l'idioma, el nen d'aquesta classe social, i la manera com es comunica amb la realitat, no és una cosa defectuosa. No és fins que el nen entra en contacte amb alguna forma de procés de recontextualització que comença a definir-se com a

bo-dolent, normal-anormal, una cosa que, al seu torn, condueix a poc a poc, el nen, a definir-se com una cosa que no serveix per a res.

En la nostra societat el capital no està repartit equitativament ni simbòlicament ni culturalment, i fins el coneixement i el significat han d'apuntar al repartiment de les relacions de poder entre individus i grups. Ús de l'idioma, producció de la llengua i reproducció de la llengua van lligats, en aquest sentit, a la condició social. En aquest context, el posicionament lliure de context hi té també una gran prioritat. És especialment important d'aclarir aquest posicionament avui que tenim, a més d'una producció material molt alta, un mercat de símbols en el qual el maneig d'aquests símbols ha començat a transformar-se en una mercaderia i valorar-se en diners.

Com que el capital cultural i la competència comunicativa cada cop són més importants en la societat actual, és important que tots els qui treballen en l'educació i socialització infantil coneguin els mecanismes que actuen en les diferents situacions pedagògiques; sobretot per observar la pròpia actuació en relació amb els diferents nenes, condició fonamental per proporcionar-los la competència comunicativa i social que com més va més indispensable és per sobreviure en la societat.

Notes

(1) Les argumentacions que esgrimeixo en aquest article són descrites detalladament a la meva tesi doctoral : *Context and the Child's Orientation to Meaning. A study of the child's way of organizing the surrounding world in relation to public, institutionalized socialization.* Estocolm : Liber.

(2) Aquest punt de vista s'inspira en Dewey i Durkheim. Aquests dos investigadors de la societat van considerar l'educació i la formació sota una perspectiva de la reproducció.

(3) Aquesta íntima relació amb la feina, l'ha descrita, d'una manera molt bonica, Höem amb la descripció de com es fa l'alletament en la societat lapona. Vegeu Höem, A (1978) Oslo : Universitetsförlaget.

(4) Lundgren, U.P. (1980, p. 38). *The educational response to changing needs of youth. Curriculum as a context for work.* Institució de pedagogia, Escola Superior de Mestres d'Estocolm. Fotocòpia.

(5) Discurs pronunciat en el Simposi Nòrdic de Hanaholmen, Helsingfors, 14 de Juny de 1986.

(6) Vegeu, per exemple, Feinberg, W & Feinberg, E. (1978). *The invisible and lost Community of Work and Education. Reports on Education and Psycology*.n.1. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research. Foucault, M. (1977).*Discipline and Punish. The birth of the Prison*.Harmondworth, Middlesex : Penguin. Elias, N. (1937/1969) Öerden Prozess der Zivilization. München.

(7) Donzelot, J. (1979) *The policing of families. Welfare versus the State* . London : Hutchinson & Co Ltd.

(8) En la meva tesi doctoral hi ha un resum dels darrers treballs de Bernstein i els seus col.legues.

(9) Lundgren, U.P.(1983) *Between Hope and Happening. Text and Context in Curriculum*.Viktoria : Deakin University.

(10)Vegeu per exemple, 1) Pedro, E. (1981) : *Social Stratification and Classroom Discourse. A. sociolinguistic analysis of classroom practice. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction/6*. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. 2) Pedro, E. (1983). *El lenguaje de la clase. Un estudio sociolingüístico*. Bernstein, B 6 Lundgren, U.P. *Poder, control y pedagogía. Estudios sobre la reproducción cultural*. lund : Liber. 3) Dahlberg, G., Pettersson, S. & Asen, G. (1983) *Pedagogía e ideas sobre el entorno*. En : Bernstein, B. & Lundgren, U.P. *Poder control y pedagogía*. Lund : Liber11 Wotton, A. I. (1974) : *Talks in the Home of Young Children*. Sociology, 8 pp. 278-295.

(11) Wotton, A.I. (1974) : *Talks in the Home of Young Children*.Sociology, 8, pàg. 278-295.

(12) Brandis, W. & Henderson, D. (1979) : *Social Class. Language and Communication*. London : Routledge & Regan Paul.

(13) Robinson, W. P. (1981) : *Mother's Answers to Children's questions : From socio-economic Status to Individual Differences*. In : Robinson, W. P. *Communication in Development*. London : Academic Press.

(14) Vegeu, per exemple, 1) Lawton, D. (1968) : *Social Class, Language and Education*. London : Routledge & Regan Paul. 2) Bernstein, B. (1973) : *Class, Codes ans Control*. Volum 2. London : Routledge & Regan Paul. 3) Holter, H. (1975) : *Familien i Klasseamfunnet*. Oslo : Pax Forlag A/S.

(15) Bjurman, E. L. (1981) : *Niños y niños. Sobre los distintos días laborables de los niños*. Lund : Liber.

(16) 1) Holland, J. (1983) : *Diferencias sociales y comprensión del significado*. En: Bernstein, B & Lundgren, U. P.*Poder , control y pedagogía*. Lund : Liber. 2) Parzyk, J-M & Snellman, C. (1983) : *Como organizan su entorno los niños de diferentes clases sociales con ayuda de la lengua. Tesis para un curso de postgraduado*. Cl. Institució Pedagògica universitat d'Estocolm.

(17) La investigació l'ha realitzada Jans-Anders Hedenqvist i es publicarà en la institució Pedagògica, Escola Superior de mestres d'Estocolm, la primavera de 1987.

(18) Bourdieu, P. (1976). *The School as a Conservative Force. Schoolastic and Cultural Inequalities*. En Dale, R. *Schooling and Capitalism. A sociological Re-*

ader, pp. 110-119. London : Routledge & Regan Paul in Association with the Open University Press.

(19) Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Harmondsworth, Middlesex : Penguin.

(20) Ehn, B. & Löfgren, O. (1986) *Análisis cultural. Una perspectiva etnográfica*. Stockholm : Liber21 Wechsler, (1941). *Wechsler Intelligence Scale for Children. Manual*. New York : The Psycological Corporation.

Abstracts

El artículo explora las consecuencias que los cambios sociales de las últimas décadas han provocado sobre la socialización infantil, haciendo que los niños entren desde edad muy temprana en un sistema de socialización pública en contraposición a su pertenencia familiar.
El paso de un ambiente a otro (de la familia a la escuela) es pensado como el de un contexto primario de socialización a uno secundario. Un contexto de socialización impone, básicamente, una contextualización de la experiencia, por lo que el paso a otro contexto supone un proceso doble de decontextualización y de recontextualización.

L article explore les conséquences que les changements sociaux des dernières décades ont provoquées quant à la socialisation infantile, faisant que les enfants entrent à un très jeune âge dans un système de socialisation publique en contreposition à son appartenance familiale.
Le passage d'un milieu à l'autre (de la famille à l'école) est pensé comme le passage d'un contexte primaire de socialisation à un contexte secondaire. Un contexte de socialisation impose, essentiellement, une contextualisation de l'expérience et donc le passage à un autre contexte suppose un double procés de décontextualisation et de recontextualisation.

The article explores the consequences that social changes over the last decade have caused upon young children s socialization, resulting in the fact that from a very young age children integrate a system of public socialization in counterposition to their family link. The passage from one enviroment to another (rom family to school) is thought as the passage from a primary socializing context to a secundary one. A socializing context imposes, basically, a contextualization of experience which means that the passage to another context supposes a double process of decontextualization and re-contextualization.

Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: Classificació i emmarcament de l´experiència del treball i de l´educació.

Paul Atkinson *

Introducció

Aquest article combina algunes observacions sobre la sociologia de l´educació de Basil Bernstein amb el tema actual de la desocupació dels joves. Perfila i tracta algunes possibles perspectives analítiques dels programes actuals en les escoles secundàries i col.legis d´educació superior a Gran Bretanya, que es relacionen amb " l´experiència de treball " i " la introducció al treball ". (La bibliografia recent que conté informació sobre aquests esdeveniments, és, *inter alia* , Rees i Atkinson, 1982; Eggleston, 1982; Gleeson, 1983; Watson, 1983; Walker i Barton, 1986; Dale, 1985; Cockburn, 1987). L´article explica un aspecte de la sociologia estructuralista de Bernstein. He tractat l´estil d´estructuralisme de Bernstein més atentament en un altre lloc (Atkinson, 1981,1985), on he intentat demostar que les seves idees són riques i que es poden aplicar a un seguit de diverses situacions educatives (i d´altres tipus).

L´origen empíric d´aquests pensaments reposa en la nostra avaluació de la formació industrial per a disminuïts en un comtat del sud de Gal.les. Hem documentat el nostre estudi d´aquesta formació industrial en altres articles, no és la meva intenció resumir detalladament l´essència dels nostres descobriments (mireu per exemple Atkinson, Rees i Shone, 1981; Atkinson i Shone, 1981; Atkinson, Rees, Shone i Williamson, 1982; Atkinson, Rees i Shone, 1983). Al contrari, vull proposar algunes observacions generals sobre aquests programes per als " menys aptes " en les

* Paul Atkinson és professor de la Universitat de Cardiff i dirigeix el Departament de Sociologia. És autor de diverses obres, entre les que destaca:*Language, Structure and Reproduction. An introduction to the sociology of Basil Bernstein* (1985).

escoles i col.legis. Aquestes innovacions agafen moltes formes i tenen moltes posicions diferents, comencen sota els auspicis de diferents agències d´educació i formació. Qualsevol generalització de les fetes aquí pot considerar-se prematura o que no respecta l´espectre de variacions que es poden trobar en casos concrets.

A més, el meu argument és que necessitem fer una anàlisi sociològica que vagi més enllà de l´estudi dels casos locals i les seves particularitats, i que sigui més que comentar i reproduir manifestacions de política general.Cal que relacioni les nostres consideracions amb altres anàlisis sociològiques sobretot amb sociologia de l´educació, i dirigeixi la forma i el contingut d´aquests desenvolupaments .

Per intentar-ho, tot i que de manera molt preliminar, miraré amb selectivitat la sociologia estructuralista de l´educació de Bernstein (o, de manera més general, de la reproducció cultural). No ho intento com una reclamació al discurs sociològic, és una proposta explícita de part meva, com a perspectiva parcial i preliminar que s´ofereix pel seu valor heurístic. No hi ha lloc en un article com aquest per argumentar de manera detallada els mèrits d´aquesta aproximació o fer comparacions teòriques i metodològiques amb altres aproximacions alternatives. En gran part només afirmaré els meus punts de vista. Explicaré el nostre treball al sud de Gal.les, però deixo clar que aquest material només és il.lustratiu i que no és una justificació empírica de les meves observacions.

Classificació i emmarcament

Per guanyar un punt de suport analític en aspectes "d´experiència de treball", vull recórrer a algunes de les intuïcions del treball de Basil Bernstein sobre la " classificació " i l´"emmarcament" del coneixement educatiu (Bernstein, 1971). El nostre interès no és en primer lloc el contingut de l´experiència educativa, sinó la seva organització formal. L´experiència mai no es troba de manera immediata, sempre hi ha un procés d´estructuració quan els dominis es delimiten i es partionen en el temps i en l´espai. Bernstein té a veure amb els principis d´aquesta estructuració.

El treball de Bernstein sobre coneixement de l´escola té arrels fermes en una antropologia Durkheimiana i en una teoria estructuralista del coneixement (Atkinson, 1981,1985; Manning, 1982). Manning ofereix un sumari concís d´aquesta perspectiva general:

Si els noms de les abstraccions s'organitzen en un sistema de classificació, formen un *codi* perceptual, un joc de convencions per mirar el món. Es connecten i tenen significat. Una teoria del significat és una teoria de la codificació. Aquests codis són necessaris i, potser, la precondició fonamental per al coneixement i l'aprenentatge sistemàtic... Permeten que les persones defineixin les relacions fonamentals, llocs, hores (marcar dies, cicles, cerimònies), ordenar obligacions i drets, especular sobre el significat dels esdeveniments i comprometre's en la interacció arranjada...

Aquestes formulacions estructuralistes representen les formes culturals disfressades d'una semiòtica social, i la lingüística estructural proporciona la metàfora essencial per a la seva sociologia/antropologia. La qüestió, per tant, es planteja per a l'analista com una investigació de la classificació dels dominis culturals, les unitats de significat i els límits interns i externs d'aquests dominis.

L'exploració del *límit* és, per tant, fonamental per a la sociologia del coneixement de Bernstein, com ho són els principis de *combinació* permesos entre i dins de les unitats estructurals definides. El currículum es presenta com a una adaptació formal en què els elements es troben separats del camp de l'experiència i es combinen en relacions organitzatives, temporals, d'espai i semàntiques dins de la institució socialitzadora.

Hi ha, per tant, dos principis complementaris en el treball de Bernstein: els continguts del coneixement s'han de mantenir separats i els continguts s'haurien de combinar de maneres culturalment apropiades. Aquestes dues dimensions es poden realitzar i conciliar de maneres diferents, però Bernstein redueix la complexitat de les seves manifestacions exteriors. Per començar, els principis s'agafen per funcionar a diferents nivells organitzatius, es parla d'aquests principis en termes de distinció entre *classificació i emmarcament*. La classificació regula el discurs i el nivell del currículum; l'emmarcament regula la pedagogia en tot el que es refereix a la relació entre professors i alumnes. En les formulacions de Bernstein, la classificació i l'emmarcament poden variar de manera independent, això és bàsic per a l'argument posterior d'aquest article.

Quan la classificació és *forta*, els dominis del coneixement (matèries de l'escola o disciplines acadèmiques) estan estretament lligats per membranes simbòliques. Els seus continguts respectius estaran clarament delimitats i separats un de l'altre. En el context educatiu, hi haurà un èmfasi en la "puresa" d'aquestes categories i se n'evitarà la barreja promíscua o l'encreuament dels límits.De la mateixa manera, hi haurà una demarcació clara entre el que es considera coneixement educatiu "apropiat" i el barrejat i "profà" món de l'experiència quotidiana. Quan la classificació és feble, per altra part, els límits són absents o molt permea-

bles, les matèries i les disciplines estaran barrejades i les membranes entre " l'educatiu " i " l'extramural " seran més febles. (Cal assenyalar que "extramural " utilitza la metàfora concreta de la paret com a límit simbòlic entre el que forma part del currículum i el que no en forma part, entre el que està programat i el temps lliure, el que és obligatori i el que és voluntari, etc...)

De la mateixa manera, quan l'emmarcament és fort, les ordres, la programació del temps, el progrés i la representació del coneixement educatiu estaran estretament delimitats. És a dir, l'agenda de trobades pedagògiques estarà molt determinada i controlada. (El punt de control pot anar d'un Ministeri central al professor individual. Pot formar part de la tecnologia dels materials d'ensenyament, aparells etc. Aquest aspecte el desenvoluparem més endavant.) Quan l'emmarcament és feble aquestes qüestions són més flexibles i obertes a la negociació interpersonal. (Per a informes d'aquests conceptes en castellà mireu Delamont, 1984, pp.51-55 ; Brunner, 1978; mireu Hamilton 1978 per a un estudi empíric en castellà que explica les idees de classificació i emmarcament.)

Bernstein proposa la noció de *codi* com a principi subjacent d'estructuració en aquests contextos. El *codi d'acumulació* especifica i regula la incorporació curricular de continguts clarament diferenciats, molt limitats i que poden entrar en un grup restringit de combinacions permeses. El *codi integrat* regula un sistema poc limitat, amb una gamma oberta de combinacions permeses. El primer correspon a la noció Durkheimiana de *solidaritat mecànica* , que es recolza en la juxtaposició de segments estructuralment equivalents. El darrer correspon a la divisió del treball complexa i individualista que és la característica de la *solidaritat orgànica*.

La tipologia de Bernstein no es proposa com una manera estàtica d'anàlisi. El centre de la seva anàlisi és el procés de canvi social que regula i és regulat per les transformacions en els codis estructurants. En els seus propis articles, Bernstein suggereix que l'escolaritat moderna es pot caracteritzar en termes d'un canvi de la solidaritat mecànica a la solidaritat orgànica, dels principis d'acumulació als d'integració, amb l'èmfasi corresponent en una divisió complexa del treball. Sota aquestes condicions de canvi, l'ordre moral de l'escola es transforma : de normes i sancions col.lectives a la negació individual, i de papers adscrits a papers adscrits i biografies.

Ara l'estructura conceptual de Bernstein es pot criticar des de molts punts de vista- també perquè tendeix a barrejar retòriques, ideologies i justificacions, per una part, i l'organització social de la realitat de cada dia, per l'altra. Les idees principals són extremadament generals, abstractes i difuses, estan obertes a moltes interpretacions i els exemples empírics no es poden establir fàcilment. De totes maneres, segons la intenció

d'aquest article, disculparé algunes dificultats. Agafaré les nocions de Bernstein com a mecanismes heuristics ,de sensibilització, més que proposar-los com a conceptes definitius. (Atkinson, 1985)

Un dels perills inherents en l'anàlisi de Bernstein és la trampa de caracteritzar les institucions o els sistemes educatius en termes de tot o res. És a dir, intentar situar-los sense ambigüetats en un o altre tipus. (i.e. acumulació o integrats). Insistiré que el valor del treball de Bernstein és l'anàlisi del canvi en la classificació i l'emmarcament del coneixement, i a donar compte de les diferències no únicament entre institucions sinó també dins d'elles mateixes. Llavors podem descriure les tensions o contradiccions en aquests sistemes. Els principis de classificació i emmarcament poden generar l'equivalent semiòtic del lligam doble de manera que doni lloc a missatges culturals ambigus. Alternativament, les contradiccions es poden disculpar pel que fa a la forma a través de variacions en els arranjaments formals del currículum i la pedagogia. En parlarem més endavant.

La meva asseveració és que el sistema de Bernstein és particularment pertinent en el domini dels canvis actuals en l'escolaritat i l'educació superior, sobretot en el que fa referència a les innovacions curriculars, com la introducció de " l'experiència de treball " (en el sentit més general) i activitats que s'hi relacionen. És pertinent, com Bernstein mateix proposa, una relació entre canvis en les formes educatives i canvis en la divisió social del treball. A més, la meva opinió és que aquests currículums i la seva implantació mostren algunes complexitats i dificultats interessants en la classificació i emmarcament del coneixement i l'experiència. Repeteixo les observacions de Dickinson i Erben (1983), que suggereixen que "pot ser útil mirar l'última evolució dels plans d'estudis d'educació superior segons les categories de Bernstein de classificació i emmarcament" (p.109). Creuen, per exemple, que aquesta darrera evolució pot plantejar característiques poc investigades en el treball de Bernstein- en particular la combinació de classificació feble i emmarcament fort. Dickinson i Erben relacionen aquest codi de coneixement amb la noció de Grignon de "technicisation" (tecnitització). En parlarem més endavant més detalladament.

El primer punt que crida l'atenció és la presència de classificació feble, associada a l'àmbit en expansió del límit extern del domini educatiu. Tot i que possiblement no és una característica universal d'aquestes innovacions, molts projectes actuals que tenen un component de "treball" i es relacionen amb la formació, es conceben en termes d'una forma d'expansió del currículum. Això vol dir que, mentre les matèries " acadèmiques " es poden restringir, altres competències de la vida quotidiana es consideren importants per a la formació. Es fan més febles o s'aboleixen

els límits que aïllen els dominis "purs" del coneixement educatiu i els mantenen separats de l'experiència mundana. Fins i tot, més aspectes de la vida quotidiana s'incorporen així al cercle de l'educació i la formació.

D'aquesta manera trobem en aquests contextos que qualsevol i cada aspecte de la vida quotidiana i de la biografia de l'estudiant es pot incorporar i transformar en continguts educatius. (Això no vol dir que l'educació i la formació siguin el mateix que l'experiència quotidiana. La primera sempre és una " versió " o " reproducció " de la vida quotidiana, va lligada a les seves normes pròpies de transformació. Tornarem a tractar aquest punt més endavant). L'afebliment dels límits en aquest cas es fa, en part, per la diversitat de llocs de formació i educació (en la "comunitat ", segons la idea dels patrons, en ocupacions externes o en centres de lleure, etc.; i també a l'interior dels confins institucionals de la facultat i la classe). La retòrica utilitzada per descriure aquestes iniciatives porta, algunes vegades, connotacions d'aquest afebliment del límit i aquestes influències mútues : " infusió ", " transició ", " vincle " i similars.

De la mateixa manera, segons la formulació de Bernstein dels codis de coneixement dèbilment delimitats, el coneixement i l'experiència s'organitzen en termes de principis generals i termes dissimulats. Aquestes expressions generals i integradores inclouen "l'experiència de treball"," l'habilitat social i humana", "la preparació per al lleure", "l'habilitat de comunicació" i altres. Tenen en comú que inclouen àrees extraordinàriament àmplies de la vida de cada dia, que tenen exemples concrets, però que no es poden especificar exhaustivament en termes de contingut curricular.

La diferència entre esquemes més estretament delimitats o classificats i els de classificació feble, mostra l'estratificació del coneixement i dels estudiants, a la qual cosa es refereix Gleeson (1983). Quan parla específicament de l'educació superior marca tres tipus ideals :

Tertiary modern. La nova educació posterior que incorpora els no qualificats. El currículum emfasitza les " habilitats genèriques", a través de l'educació vocacional," voc prep ", l'experiència de treball i " les habilitats socials i humanes ".

Craft . La major part del dia es realitzen activitats artesanals (dominades pel sexe masculí). Ara s'incorporen habilitats artesanals femenines : perruqueria , estètica, proveïment, infermeria i altres. El currículum emfasitza la formació per a la feina de la casa i no per al treball.

Academic-technical. Tradició acadèmica i tècnica completa, amb incorporació del concepte de feina professional " culte ". El currículum emfasit-

za l'educació a través de l'anglès, les matemàtiques i la ciència. Els estudiants inclouen aquestes matèries fent treball social, ajudant de laboratori, administració, secretariat i altres cursos que pressuposen " competència acadèmica ".

Gleeson suggereix que l'educació actual a Anglaterra i Gal.les és semblant al vell sistema " tripartit " de l'escolarització secundària. Instituïda el 1944 i substituïda teòricament amb la introducció de les escoles globals el sistema consistia en escoles primàries, escoles professionals i escoles secundàries per als menys aptes.

En aquesta nova versió de la divisió tripartida els aspectes del "treball" i de la vida " adulta " proporcionen principis integradors per a un curriculum desclassificat per als menys aptes, en les escoles secundàries i en les facultats. Hi ha, però, alguna cosa tensa o paradoxal en aquests programes. La majoria dels codis curriculars que es caracteritzen per la classificació feble també tenen emmarcament feble.És a dir, el ritme i l'organització del treball pedagògic se subjecten a poca determinació pels factors externs (com horaris i coses similars) o el control del professor. Però, com ja he dit, els fets que considerem es caracteritzen més per un emmarcament relativament *fort*. A més, l'emmarcament és més fort com més èmfasi es fa en el " el treball "- experiència de treball, simulació de treball, seminaris a les facultats o qualsevol altra cosa.

La força de l'emmarcament pot derivar d'uns fets complementaris. Fins a cert punt, pertanyen als mateixos processos de producció que constitueixen el "treball" que cal experimentar. Per tal que es pugui experimentar ha de ser acomplert *com a* treball. Això és particularment evident quan el treball productiu imita o forma part de la situació de treball d'una indústria. La lògica del procés industrial imposa el seu propi sistema d'ordre, control del temps, ritme de progrés i disciplina. Cal regular la conducta i l'esforç de l'estudiant segons les feines productives. La realització de feines de taller, per exemple, requereix que els estudiants facin, de manera correcta, feines rutinàries i repetitives, han de fer-les regularment i ben fetes, fins arribar al grau que satisfaci les demandes de la producció.

De la mateixa manera, l'encontre pedagògic es troba emmarcat més fortament quan les relacions socials s'apropen als arranjaments de supervisió/subordinació del terreny industrial. En aquesta versió de l'emmarcament fort, l'autoritat sapiencial del professor dins del curriculum acadèmic classificat, es substitueix per l'autoritat burocràtica del lloc de treball.

A més, com que els límits simbòlics del contingut del curriculum són més febles, es poden incorporar a l'encontre pedagògic més aspectes

de la vida quotidiana i de les actuacions de l'estudiant. Per això, la funció de la classificació forta en altres contextos es suplanta amb l'emmarcament fort de l'experiència quotidiana i la conducta personal. Com ja hem comentat en altres llocs (Atkinson et al, 1982), la rúbrica integradora de " les habilitats socials i humanes " justifica la intervenció reparadora dirigida (potencialment) a cada atribut, característica i acte de l'estudiant.

D'aquesta manera, el mateix alumne esdevé el camp i l'objecte de la mirada supervisora i avaluadora del professor/supervisor. La incorporació de la vida del treball i de la vida quotidiana en el discurs pedagògic (en oposició a les matèries de l'escola o a la " disciplina " de la classe) justifica un domini de l'avaluació sempre en expansió. Tot i que aquesta expansió no és la seva base racional o funció, el desenvolupament dels" perfils" com a mitjans de l'avaluació és ben congruent amb aquesta colonització pedagògica de la vida quotidiana. Aquesta expansió es pot reconèixer bastant explícitament en compromisos decidits per procediments d'avaluació " integral ", "global " o de "realització completa ". (El Tailorisme de la primera direcció científica va fragmentar la tasca productiva per tal de facilitar la divisió del treball, les aproximacions contemporànies dissolen l'actor en les seves parts constituents per arribar als mateixos fins)

La Classificació i l'emmarcament de la formació industrial

Sense recapitular en detall l'etnografia del seu marc, vull il.lustrar breument algunes conclusions del nostre treball al sud de Gal.les. Ho faré partint de la base d'un dels mòduls de formació industrial estudiats. El mòdul de formació industrial es trobava físicament separat de la facultat de la qual formava part, es va situar en un terreny industrial. Va atendre alumnes que acabaven l'escola, incompetents i sense feina, els quals es podien classificar com a " subnormals lleugerament educats " (tot i que els criteris de selecció dels estudiants eren flexibles). El mòdul es va equipar amb un nombre de màquines industrials senzilles (broques, torns, etc.). També hi havia diverses màquines de cosir, normalment reservades per a les estudiants femenines. El mòdul va fer convenis de treball amb empreses industrials locals.

La classificació relativament feble dels continguts en el nostre mòdul de formació industrial es reflectia en els diversos termes que el personal va introduir com a base de " discussió " amb els estudiants. No formaven

part, especificament, de cap programa, s'introduïen de manera " espontània ", van sortir d'incidents especifics del taller. En els nostres informes (e.g. Shone i Atkinson, 1982) vam parlar d'aquests fets en termes "d'habilitats socials i humanes"," formació per a la vida adulta " i " formació per a la vida del treball".Però aquests són termes per a la nostra pròpia conveniència analítica i no corresponen a cap límit curricular de membres definits.

Un exemple de la gamma de termes introduïts són: motivació, atenció, confiança, fumar, relacions interpersonals, aspecte i manera de presentar-se, capitalisme, democràcia, publicitat, literatura, música clàssica, hipoteques i impostos. En el nostre mòdul, l'emmarcament d'aquestes competències era extraordinàriament fort: la realització es feia en primer lloc a través de conferències del personal iniciat, homilies i arengues.

Aquestes conferències van sorgir de les contingències de la feina de cada dia en el mòdul, i es relacionaven íntimament amb els comentaris del personal i les crítiques dirigides a la conducta dels estudiants i el seu aspecte. Aquest darrer punt recalca el fet que els estudiants estaven sotmesos a l'escrutini i l'avaluació difusa del personal. L'avaluació es dirigia en gran part al reconeixemenent i la producció de " bons treballadors ". Això incloïa aspectes d'habilitats cognitives i motores, atenció, actitud i motivació, manera de presentar-se, respecte, puntualitat, sentit comú i aspiracions. D'aquesta manera el taller va esdevenir una espècie de panòptic, un lloc on cada aspecte de la moral de l'estudiant es podia inspeccionar i comentar.

L'emmarcament del coneixement i l'experiència es lligava extraordinàriament amb l'emmarcament de la producció. La filosofia del mòdul era que havia d'incloure una proporció substancial de treball " real ", contractat amb empreses locals, molt més que la simulació de treball. El director creia que això garantia l'activitat "significativa", "valuosa" i "decidida". Això era contrastat amb el que ell veia com a "exercicis sense sentit " en el currículum acadèmic, en el qual els seus alumnes havien fracassat (i els havia defraudat).

El conveni de treball va introduir normes dins de les quals el personal i els estudiants treballaven. El grau de tolerància del personal en la formació dels estudiants pot ser greument restringit pel risc d'esgavellar el material dels clients. Per tant, el conveni de treball deixava clar que el personal tindria cura d'adaptar les feines de producció a les capacitats dels estudiants. Els estudiants feien aquelles feines en les quals no podien esgavellar gaires coses, sobretot en el cas dels menys aptes. Això significava que alguns estudiants podien fer una mateixa feina i tenir el mateix equip durant llargs períodes de temps. La formació en altres feines, so-

bretot les més exigents, no era rendible en termes de temps del personal, material i pèrduda de producció.

El conveni de treball va portar algunes obligacions al mòdul. El personal havia d'assegurar que els nivells de producció eren adequats a les necessitats dels seus clients i els horaris també es van respectar. Això va imposar algunes obligacions, segons les capacitats limitades dels estudiants.

Hi havia normes equivalents per a les màquines instal.lades en el mòdul. Hi havia una relació estreta entre el contingut del conveni de treball i l'equip disponible. Junts definien moltes de les activitats dels estudiants, com l'execució repetitiva de les feines productives tan senzilles com operacions de foradar i estampar. No seria cert dir que el mòdul era idèntic a una petita fàbrica, però els mètodes de producció del taller i els horaris oferien paràmetres que " emmarcaven " la formació.

Deixeu-me resumir els meus comentaris. Reconec que qualsevol presentació d'aquest tipus sempre pot ser molt simplificada i pot crear models molt abstractes. No hi ha dubte que es poden fer contraexemples empírics, i l'esquema hauria d'estar necessàriament obert a la modificació i l'elaboració. Tanmateix, crec que és instructiu intentar verificar aquests emmarcaments analítics de manera global. Recolzant-me en la teoria de Bernstein del coneixement i la transmissió educativa, he proposat que una caracterització preliminar del camp hauria de tenir la forma següent :

Currículum. Classificació feble. Interpenetració de l'educació, la formació, el treball, el temps lliure i les habilitats socials i humanes. La formació organitzada en termes de categories generals i integrades, aspirant a habilitats genèriques, ben diferenciada dels contextos més acadèmics en institucions iguals o equivalents.

Pedagogia. L'experiència o simulació del treball proporciona emmarcament fort en la imposició de les feines, l'ordenació i el ritme de la producció. Vigilància estreta de la participació, l'atenció i la conducta general. Emmarcament de la cultura quotidiana i de la competència en el discurs pedagògic.

Avaluació. Avaluació global dels estudiants de manera que reflecteixi la incorporació de la vida quotidiana en un codi amb emmarcament fort, però amb classificació feble, la creació de perfils com l'encarnació i la validació d'aquesta colonització i incorporació.

Contradiccions

Fins ara, en aquest article, he esbossat i exemplificat alguns elements claus de la sociologia del coneixement educatiu de Bernstein. He indicat també una àrea d'aplicació actual. És important veure que la relació entre aquestes idees no és senzilla. En primer lloc, la força relativa de classificació i emmarcament pot canviar i canvia en les institucions i programes educatius. Segurament aquests canvis es poden manifestar en el tipus de programa que discutim aquí : el camp té una classificació i un emmarcament més forts que el " lleure ", " les habilitats socials i humanes " i altres.

Hi ha, per tant, un potencial de tensió dins del sistema d'ensenyament, anàleg i que recorda una tensió que Bernstein ja ha comentat. Bernstein (1977) ha utilitzat el paradigma de classificació/emmarcament per caracteritzar les relacions de producció i les transmissions educatives. Ell creu que, tot i que hi ha clares correspondències entre educació i producció concebudes d'aquesta manera, també és possible veure discrepàncies importants. En particular, Bernstein diu :

> ..... Hi ha hagut un moviment generacional, certament a Anglaterra, cap a la relaxació dels Cs i Fs que regulen les transmissions de l'ensenyament secundari als alumnes menys aptes i una relaxació similar per a tots els alumnes de l'ensenyament primari. De totes maneres, la regulació del primer mòdul de producció al qual estan destinats aquests alumnes d'ensenyament secundari, és..... classificació molt forta i emmarcament 3/4. El pla d'estudis (acadèmic) de la minoria selecta de l'escola secundària està regulat per ... i ...., sense tenir en compte la regulació del mòdul de producció. Aquesta contradicció entre la regulació de l'educació i la producció en el cas dels estudiants " menys aptes " és una indicació de la relativa autonomia de l'educació, o de la seva relativa independència de la producció .
>
> (pàg. 184-185) de Bernstein, 1977

Bernstein, per tant, assenyala la discrepància entre la classificació feble i l'emmarcament feble del sistema escolar dels "menys aptes" i el codi de producció del treball en el qual participen (si ho fan). Això es descriu en termes de classificació i emmarcament fort, un codi que Bernstein mateix comenta en termes "agents isolats" compromesos en "actes divisius". (Ell suggereix que el Tailorisme s'aproxima a un sistema de control associat a un codi de producció com aquest)

Ara, com ja he indicat, no suggereixo que els estudiants menys aptes rebin classificació i emmarcament febles. Al contrari, el codi reflecteix una barreja estranya d'un pla d'estudis amb classificació relativament feble i emmarcament relativament fort, almenys en els punts claus. La discrepàn-

BEST COPY AVAILABLE 350

cia o tensió a la qual Bernstein es refereix es pot trobar en *aquests* esquemes innovadors. Parlant de manera *relativa*, vull suggerir la correcció i elaboració següent a la meva primera i senzilla formulació. Els components del " treball " a l'escola, facultat o taller representen una classificació i emmarcament bastant forts, en comparació amb els components de les "habilitats socials i humanes ".

Això es pot representar esquemàticament de la manera següent, incorporant-hi les caracteritzacions del mateix Bernstein:

	Escola / facultat	Producció
Élite	++ C++E	
menys aptes	(- C + E)	++C ++E
	treball +C + E	
	social - C - E	

La producció es deixa en blanc per a l'élite, perquè les relacions són més complicades i no són importants per al meu debat.

Hem suggerit en un altre lloc (Rees, Atkinson i Doogan, 1983) que hi ha una tensió entre la " reproducció " cultural i la " interrupció" cultural en aquests esquemes. Aquesta tensió mostra els contrastos que hem vist. L'emmarcament fort i la classsificació relativament forta del " treball ", dins d'un sistema amb classificació generalment feble, contrasta amb el codi que és la base d'altres components.

Hi ha, per tant, una discrepància potencial en la manera com cada codi construeix l'alumne o l'estudiant. Quan la classificació i l'emmarcament són febles, l'estudiant es veu en termes de característiques individuals aconseguides. Bernstein suggereix que l'ordre moral del codi integrat és *interpersonal* : el codi d'acumulació regula les relacions entre classes o segments , basades en atributs fixos i és una qüestió de relacions *posicionals* . Podem veure que els dos aspectes de la formació reflecteixen tendències oposades equivalents. El treball reflecteix les categories posicionals de capacitat i gènere, el treball i la simulació del treball reprodueix la divisió de la feina en aquestes línies segmentals. Les habilitats socials i humanes, per altra part, sembla que recalquen les característiques interpersonals aconseguides tot i que l'emmarcament fort d'aquests continguts els pot empènyer cap a formulacions de situació de la persona).

Per tant, pot haver-hi una contradicció entre la pedagogia més " terapèutica " de continguts feblement limitats i els atributs posicionals de la classificació i emmarcament forts. De la mateixa manera, pot haver-hi ambigüitat i es poden emetre missatges contraris com si el codi instructiu operés com un reproductor cultural o com un interruptor cultural. Hi haurà ambigüitat fins al punt de portar les pràctiques educatives a una posició de *correspondència* amb les formes o fins al punt que tinguin autonomia relativa. Per tal com actuen com a reproductors aquests programes seran autèntiques representacions de les relacions i pràctiques de treball que hi ha. El treballador en una màquina o en la cadena de producció serà el model, i l'estudiant serà avaluat en termes de "bon treballador " d'aquesta manera. Per altra part, l'aspecte de la desescolarització, la ideologia individualitzada i la terapèutica, es realitza amb un codi molt diferent. Aquí el misssatge és de transformació cultural i personal. El bon estudiant és més decidit que subordinat i respectuós, més crític que complaent. L'objectiu serà més emancipador que acomodatici al món del treball i de la vida adulta.

Conclusions

En aquest article he intentat il.lustrar i desenvolupar un aspecte de la sociologia de Bernstein en relació amb una qüestió empírica específica. Per fer-ho he demostrat que la teoria de classificació i emmarcament és més que una descripció dels arranjaments pedagògics o de pla d'estudis. És una explicació del poder i del control. Com ha demostart Foucalt en el seu treball, el poder es troba en moltes pràctiques de disciplina i control i la sociologia de Bernstein suggereix una perspectiva similar. La classificació i l'emmarcament dels continguts educatius són un camp en què les relacions de diferència i subordinació es mantenen. Les transformacions i variacions en la força de les relacions en el domini educatiu produeixen versions oposades de control i control social.

L'anàlisi feta en aquest article mostra l'estil de la sociologia o antropologia estructuralista de Bernstein. És una aproximació general que dóna importància a les homologies i les relacions sistèmiques sense caure en la reducció de la correspondència vulgar o dels arguments funcionalistes. Aquest últim punt ha estat darrerament argumentat per Tyler (1987), és una discussió de models aparellats de les organitzacions educatives. Com Tyler observa, el model de Bernstein situa l'organització del coneixement educatiu i les institucions en el cor de la sociologia educativa, sense privilegiar les versions sobreracionalitzades de l'anàlisi organitza-

tiu. Tyler concreta la força del treball de Bernstein/Foucault d'aquesta manera :

> En primer lloc, la negació de l'autonomia del subjecte centra la nostra atenció en les condicions a través de les quals i en les quals es realitzen els fonaments de la legitimació. En segon lloc, deslliura la sociologia de l'organització de l'escola de la creença estretament concebuda que el poder en les escoles ha de reflectir sempre el procés de treball o les contingències del control social. En tercer lloc, aquestes aproximacions rebutgen una teoria nul.la del poder en les institucions, en la qual la dominació sempre ha de ser el resultat inevitable de l'elaboració de les seves estructures i creuen, en canvi, en el potencial alliberador de la innovació comunicativa. Finalment, creen les bases per relacionar les unitats d'anàlisi (allò que és aparellat) amb esquemes d'organització concebuts teòricament de manera relativament inequívoca (p. 319).

La sociologia de Bernstein és extremadament insòlita, gairebé única, en el món de llengua anglesa. No hi ha afinitats amb els seus companys anglosaxons, sinó amb els representants francesos del pensament estructuralista i postestructuralista: Althusser, Foucault, Pêcheux, Derrida i Bourdieu.És una llàstima que la contribució de Bernstein a l'estructuralisme no tingui un lloc central en el pensament social europeu. El seu caràcter estrany ha tendit a situar-la en els marges del pensament anglès i americà. La trista conseqüència és que Bernstein només és ben conegut pel seu treball sobre llenguatge, mentre que les profundes implicacions de la seva teoria general de classe, discurs i poder, resten poc reconeguts i infravalorats.

Bibliografia

ATKINSON, P. (1981): "Bernstein's structuralism", *Educational Analysis*, Vol. 3, núm. 1, pp. 85-95

ATKINSON, P. (1985) : *Language, Structure and Reproduction : An Introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London , Methuen.

ATKINSON, P. REES, T. and SHONE, D. (1981) :" Labouring to learn ? Industrial training for slow learners ", a L. Barton and S. Tomlinson (eds) *Special Education : Policy, Practice and Social Issues*. London : Harper and Row.

ATKINSON, P., REES, T., and SHONE, D. (1983) :" Industrial training for the disadvantaged",a D. Gleeson (ed) *Youth training and the Search for work*. London : Routledge and Kegan Paul.

ATKINSON, P., REES, T., SHONE, D. and WILLIAMSON, H. (1982) : "Social and life skills : the latest case of compensatory education", a T'Rees and P'Atkinson (eds) *Youth Unemployment and State Intervention*. London : Routledge and Kegan Paul.

ATKINSON, P. and SHONE, D. (1981) : "Industrial training for slow learners", *Education for Development*, Vol. 6, núm. 3, pp.25-30.

BARTON, L. and WALKER, S (eds) (1986) *Youth, Unemploymment and Schooling*. Milton Keynes : Open University Press.

BERNSTEIN, B. (1971) : " On the classification and framing of educational knowledge ", a M.F.D. Young (ed) *Knowledge and Control*. London : Collier-Macmillan.

BERNSTEIN, B. (1977) " Aspects of the relations between education and production " a *Class, Codes and Control*. 2nd edn, London : Routledge and Kegan Paul.

BRUNNER, J.J. (1978) : " De las experiencias de control social " . *Revista mexicana de Sociologia*. 40, Número Extraordinario, pp.233-251.

COCKBURN, C. (1987) : *Two-Track Training*. London : Macmillan.

DALE, R. (1985) : *Education, Training and Employment*. Milton Keynes : Open University Press.

DELAMONT, S. (1984) *La interacción Didáctica*. Madrid : Cincel-Kapelusz.

DICKINSON, H. and ERBEN, M. (1983) : " The technicisation of morality and culture : a consideration of the work of Claude Grignon and its relevance to further education in Britain ", a D. Gleeson (ed) *Youth Training and the Search for work*. London : Routledge and Kegan Paul.

EGGLESTON, J. (ed) (1982) : *Work Experience in Secondary Schools*. London : Routledge and Kegan Paul.

GLEESON, D. (1983) : " Further education, tripartism and the labour market", a D. Gleenson (ed) *Youth Training and the Search for Work*. London: Routledge and Kegan Paul.

HAMILTON, D. (1978) : In M. Stubbs and S. Delamont (eds) *Las Relaciones profesor-alumno*. Barcelona : Oikos-Tau.

MANNING, P. (1982) " Structuralism and the sociology of knowledge", *Knowledge-Creation, Diffusion, Utilization*. Vol. 4, núm. 1, pp. 51-72.

REES, T. and ATKINSON, P. (eds) (1982) *Youth Unemployment and State Intervention*. London : Routledge and Kegan Paul.

SHONE, D. and ATKINSON, P. (1982) *Everyday Life in Two Industrial Training Units for Mentally Retarder Young People in Mid Glamorgan*. Cologne : IFAPLAN.

TYLER, W. (1987) " Loosely coupled" schools : a Structuralist critique, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8, núm. 3, pp. 313-326.

WATSON, K. (1983) : *Youth, Education and Employment*. London : Croom Helm.

Abstracts

El artículo pretende aplicar parte de las teorías de Bernstein al tema del paro juvenil. Específicamente, se basa en un estudio sobre un plan de empleo para disminuidos en Gales. El plan incluía un tipo de relación educativa basada en el aprendizaje en situaciones de trabajo reales, caracterizada por una clasificación débil y un enmarque fuerte. Atkinson sugiere que esto no es exactamente así, y que existe una contradicción entre la mencionada experiencia educativa y la situación de trabajo que se caracteriza por una clasificación y enmarque muy fuertes.

L article pretend appliquer une partie des théories de Bernstein au problème des jeunes au chômage. Plus spécifiquement, il se base sur une étude d'un plan d'emploi pour handicapés au Pays de Galles. Le plan comprenait un type de relation éducative basée sur l'apprentissage en situations réelles de travail, laquelle relation se caractérisant par un classement peu marqué et un fort encadrement. Atkinson suggère qu'il n'est pas exactement ainsi et qu'il existe une contradiction entre l'expérience éducative mentionnée et la situation de travail qui se caractérise par un fort classement et un fort encadrement.

The purpose, in this article, is the application of part of Bernstein's theories to the problem of youth unemployment. More specifically, it is based upon a study of an employment plan designed for disabled people in Wales. The plan included a type of educative relation based on apprenticeship in actual working situations characterized by weak classification and strong overall framework. Atkinson suggests that it doesn't function exactly like that and that there is a contradiction between the above-mentioned educative experience and the working situation which is characterized by strong classification and strong framework.

Poder, Coneixement i Sistemes educatius : introducció a les categories de Bernstein.

Cristian Cox *

Introducció

Com testimonia la varietat d'assaigs aplegats en aquesta col.lecció sobre l'obra de Basil Bernstein, la pregunta sobre les relacions entre poder, significat i consciència, fonament de la seva sociologia ha estat abordada a través d'objectes i nivells d'anàlisi molt diversos. Al llarg de tres dècades el focus de preocupació ha anat canviant, del llenguatge en la família i la comunitat com a regulador fonamental de l'experiència al coneixement, els rituals i els sistemes de control a l'escola com a reguladors de la transmissió de codis elaborats i, darrerament, a les relacions constitutives del discurs pedagògic pel que fa al sistema educatiu de la societat. Al costat d'aquesta varietat temàtica, la teorització ha evolucionat des del tractament a nivell micro de la constitució i distribució social de continguts i codis simbòlics determinats, al tractament a nivell macro. L'objecte de l'article és aquesta darrera fase del pensament de Bernstein, en la qual la preocupació pels codis del coneixement escolar i llur comunicació en l'àmbit d'escola ha estat expandida en l'intent d'especificar distincions sobre la generació política i intel.lectual d'aquests codis i les seves transformacions en els sistemes nacionals d'educació. Aquesta tercera etapa d'una recerca caracteritzada per la permanència de les seves preguntes de base i la seva unitat conceptual, a parer nostre, reuneix els fils centrals de l'obra de Bernstein i constitueix la resposta més acabada, fins ara, al repte, declarat una vegada i una altra com a crític, de comptar amb conceptes i models que permetin d'integrar el micro i el macro en els processos de traducció del poder en categories de consciència i de la consciència en categories de poder.

En el nucli dels processos de traducció esmentats hi ha, en la societat contemporània, les agències, els textos i les pràctiques constitutives dels sistemes nacionals d'educació. La pregunta que aquestespràctiques fan

* Cristian Cox es professor del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, de Santiago de Xile. Va realitzar la Tesi Doctoral en la Universitat de Londres i és autor de diverses publicacions.

sobre la reproducció cultural representa respondre interrogants de, com a mínim, tres àmbits diferents però interpenetrants però interpenetrats. Primer, l'àmbit de generació social d'allò que serà reproduït; segon, l'àmbit de la implementació institucional especialitzada de la reproducció; el tercer, el nivell de les pràctiques de transmissió en les agències de cada cas. No hi ha una teoria, segons Bernstein, que proveeixi de models per a una totalitat així. En general, els models existents s'especialitzen per àmbit. Les teories macro de la reproducció cultural- siguin els enfocaments reproductivistes " *tout court* " (Bourdieu, Passeron, 1977), de resistència (Willis,1977) o siguin crítics (Giroux, 1981)- es concentren en les relacions de distribució social de l'educació, o *les relacions amb* l'educació de diferents grups de classe, ètnics, regionals, etc., ignoren l'organització interna de l'educació i, per tant, els manca una teoria de les comunicacions pedagògiques (*relacions dintre* o constitutives del text- en un sentit ampli- que l'educació distribueix). D'altra banda, les teories que se centren en els processos de transmissió a l'aula (investigació sociolingüística i interaccional) o a l'escola (estudis etnogràfics), o del currículum i la pedagogia, no aborden les regulacions macro- de distribució- dels textos que la comunicació pedagògica transmet, ni tampoc la lògica interna del propi dispositiu pedagògic. Bernstein qualifica el repte de produir una teoria que superi aquestes deficiències com una tasca immensa i el seu intent d'avançar en aquesta direcció, com a " possibles inicis " (B.Bernstein, 1987, p. 60).

En la discussió que segueix procurem resseguir aquests inicis, centrant-nos en el model proposat per Bernstein per respondre les preguntes sobre la gènesi social i les característiques internes de la regla de consciència que l'educació intenta inculcar i considerant, sols tangencialment, la teorització sobre les regles constitutives i invariables del dispositiu pedagògic (o el *de quina manera* de la inculcació esmentada).

I. Classes i camps: Generalització social de principis dominants

Bernstein proposa conceptualitzar les bases socials de generació de "què" serà reproduït (o variat o canviat) per l'educació en termes de les relacions "entre" i "dintre" de classes socials i camps institucionals, origen, al seu torn, d'uns determinats principis dominants. Bernstein defineix *camp* seguint Bourdieu. Segons aquest, un camp resulta de relacions de força entre agents i/o institucions en lluita per unes formes específiques de poder : poder econòmic, polític, cultural. És intrínseca al concepte de camp la noció d'un espai de posicions- per exemple, domi-

nant, dominada-, estructurat en termes d'una disputa específica i generatiu de competències i interessos específics. Un camp funciona simultàniament com a instància d'inculcació i mercat on diferents competències tenen el seu preu. Un camp és generat per relacions de poder. No és un aparell.

" En un camp, agents i institucions es troben en lluita, amb forces diferents i d'acord amb regles que constitueixen l'espai de joc, per a l'apropiació dels guanys específics que hi ha en joc en la lluita. Aquells que dominen el camp tenen els mitjans per fer-lo funcionar a favor seu; però han de tenir en compte la resistència dels dominats. Això és quan tot moviment va de dalt a baix i els efectes de la dominació són tals que la lluita i la dialèctica constitutiva del camp moren ". (P. Bourdieu, 1980, p.136)

Una anàlisi de les bases socials de generació d'allò que serà reproduït pel sistema escolar, i de les dinàmiques de canvi d'allò que serà reproduït, hauria de començar per considerar les relacions entre i dintre dels següents sistemes de posicions que són productes i productors, alhora, de determinats principis de reproducció cultural : camp de la producció, camp del control simbòlic i camp de l'estat. Així mateix, hauria de considerar com uns principis de classes travessen aquestes relacions.

El camp de la producció és constituït pels agents i les agències les pràctiques dels quals creen i reprodueixen els mitjans, els contextos i les possibilitats de la producció material. La seva especificitat és definida per la naturalesa predominantment física dels seus recursos típics i, per conseqüent, el caràcter d'"orientades cap a objectes" de les seves pràctiques típiques. El capital econòmic és la recompensa, l'aposta i el mitjà primordial en el conflicte que constitueix el camp que enfronta les dues classes fonamentals d'un ordre capitalista; la dels qui són propietaris i la classe dels que posseeixen la seva feina.

El camp del control simbòlic és constituït per agents i les agències, les pràctiques especialitzades dels quals creen i reprodueixen els mitjans, els contextos i les possibilitats de la producció cultural. L'especificitat del camp recolza la naturalesa predominantment simbòlica dels seu recursos típics i l'orientació "cap a persones", característica de les seves pràctiques. El capital cultural és la recompensa, l'aposta i el mitjà fonamental dels conflictes o relacions de força que constitueixen el camp. Una divisió del treball del control simbòlic produeix subcamps.[1] Mínimament, un subcamp de "modeladors" o agències i agents difusors, com els mitjans de comunicació de masses i especialitzats; un subcamp d'agències i agents "reparadors", com els serveis socials i mèdics/psiquiàtrics; un subcamp d'agències/agents reguladors, com l'Església; finalment, un subcamp de reproducció, constituït pels agents i agències del sistema educacional.

El camp de l'estat (o de la política) el constitueixen les agències i els agents que "defineixen, mantenen, varien i canvien el que compta com l'ordre legítim i l'ús legítim de la força" (Bernstein, 1980, p. 35). La recompensa en el camp polític és l'apropiació del monopoli de la intervenció legítima en qualsevol dimensió o camp de l'ordre social. D'acord amb aquesta definició, no totes les institucions de l'Estat en un sentit jurídico-burocràtic formen part del que considerem el camp de l'Estat (o de la política). Així, el sistema escolar estatal és una de les agències fonamentals del camp del control simbòlic. Semblantment, empreses productives de propietat estatal pertanyen al camp de la producció, encara que se situïn a l'Estat. Podem complementar la definició inicial afirmant que el camp de l'estat (o de la política) és constituït per les agències i els agents especialitzats en la mobilització dels recursos d'autorització, és a dir, " capacitats que generen comandament sobre les persones " (A. Giddens 1982, p.100). D'acord amb això, el camp no és generat sols per les relacions entre les institucions polítiques de l'Estat, sinó també per les relacions entre col.lectivitats, fora o dintre de l'Estat, el focus d'acció primordial de les quals és la conquesta del poder d'intervenció legítima sobre l'ordre social com un tot : per exemple, els partits polítics i organitzacions equivalents.Tant el camp de l'Estat com el camp del control simbòlic són " orientades cap a persones ". Però només en el camp de l'Estat les capacitats que constitueixen la recompensa o l'aposta del camp es basen, al final, en l'ús actual o potencial de la força.

Relacions entre camps i dintre de camps, en una societat de classes, són dominades per principis de classe. Classe és el principi cultural dominant creat i mantingut pel camp de la producció. És a dir, la teoria considera " classe " com el principi dels principis de classificacions (divisions) físiques, socials i simbòliques constitutives d'un ordre. Encara que altres categories culturals són crítiques per a la constitució de col.lectivitats, com categories étniques, de gènere o religioses, les quals, avui dia, " parlen a través de modalitats regulades per (principis) de classe " (B.Bernstein, 1980).

" Relacions de classe constitueixen desigualtats en la distribució del poder entre grups, que es realitzen en la creació, organització, distribució, legitimació i reproducció de valors materials i simbòlics originats en la divisió social de la feina " (B. Bernstein, 1977, p. Viii).

Tornant a conceptes de Bourdieu que ajuden a especificar la generació de principis culturals dominants, sostindrem que les diferències primàries entre les classes troben el principi en el volum global de capital que defineix una determinada classe de condicions d'existència, és a dir, el conjunt de recursos i poders (que poden existir tant objectivament com incorporats) efectivament utilitzables : capital econòmic, capital cul-

tural i també capital social (antiguitat i extensió de connexions). Les diferències secundàries, operants dintre de cada classe definida pel volum global del seu capital, separen fraccions de classes d'acord amb l'estructura del seu capital, és a dir, d'acord amb " les formes diferents de la distribució del seu capital global entre les espècies de capital " (P. Bourdieu, 1979, P. 129). Així , si es consideren simultàniament principis de classe i camp, s'obté que els grups o fraccions de la classe dominant i mitjana basats en el camp de la producció són més rics en capital econòmic que en capital cultural i les seves pràctiques s'oposen, sistemàticament, és a dir, en tots els dominis, a les dels grups o fraccions de classes basades en el camp del control simbòlic, l'estructura patrimonial de les quals exhibeix un capital cultural més gran que no econòmic.[2]

Amb el que hem assenyalat n'hi ha prou per fundar un principi d'anàlisi dels contextos socials macro de les categories culturals bàsiques que l'educació expressarà, després de mediacions i transformacions complexes. El principi és simple (almenys en la formulació): principis de classe i camp constitueixen els elements necessaris d'aquesta anàlisi. La premissa de base aquí, que pot derivar tant de Bourdieu com de Bernstein, és que les relacions externes de l'educació, determinants del "què" de la reproducció cultural, no poden ser vàlidament reduïdes a les necessitats de reproducció cultural dels grups o fraccions dominants de la classe dominant, és a dir, dels agents que dominen el camp de la producció. Una font d'importància crítica en la definició dels trets constitutius d'un sistema educacional són els agents dominants del camp del control simbòlic.

Tant Bernstein com Bourdieu argumenten que per a aquests agents el capital cultural és constitutiu de la seva identitat en formes no comparables a altres fraccions de classe: d'alguna manera l'educació constitueix directament els codis dels grups basats en el camp de la producció (tant dominants com dominats).

En general, la determinació dels límits macroestructurats d'un sistema educatiu és el resultat de relacions de poder entre agents i agències del camp de la producció, per una banda, i agents i agències del camp del control simbòlic, per l'altra, tal com en un moment donat són mitjançades per l'Estat. D'acord amb aquesta perspectiva, diferents formacions històriques expressen diferents relacions de poder entre els grups dominants dels camps esmentats i produeixen diferents estructures de límits constituents d'un sistema educatiu.

És important emfasitzar que les lluites sobre els límits bàsics definitoris d'un sistema educatiu nacional expressen principis tant de classe com de camp, és a dir, igualtats i diferències.

Les relacions macro d'un sistema educatiu expressen simultàniament la lògica de la dominació i els principis culturals oposats d'un camp constituït al voltant de la producció i circulació de recursos físics i un camp fundat en la creació, distribució i reproducció de recursos simbòlics. Una anàlisi del "què" o de les relacions macro del sistema educatiu hauria de poder produir diferències sistemàtiques, tant en termes de l'oposició dominant/dominat com de l'oposició producció/control simbòlic.

Els "principis dominants", d'acord amb la teoria, resulten de "les relacions de poder i els principis de control que determinen els mitjans, els contextos, la distribució, les possibilitats i relacions socials dels recursos físics i discursius " (Bernstein, 1987, p. 49). Tals " principis dominants " de la societat determinen regles bàsiques d'ordre, relació i identitat que empíricament corresponen a l'expressió del partit polític dominant o de les relacions entre els diferents partits i grups d'interès tal com s'expressen en l'Estat.

Els "principis dominants" d'un ordre no constitueixen directament el text que l'educació procurarà inculcar. En general, aquests principis marquen els seus límits externs, però no defineixen el "dintre" del text, o les seves relacions constitutives internes, que resulten d'un conjunt complex de processos de transformació de discursos que tenen lloc en passar dels contextos de la seva creació als de la seva reproducció. D'aquests processos en dóna compte el següent nivell d'anàlisi.

II. Recontextualització

Margaret Archer, en el treball crític sobre l'obra de Bernstein i Bourdieu, *Process without Systems* (1983), argumenta que en tots dos autors s'ignoren el sistema educatiu com a tal i els processos de política educatiu que fan de mitjancers en les relacions entre sistema educatiu i societat.

Tant per a Bernstein com per a Bourdieu els sistemes educatius serien, segons aquesta crítica, institucions absolutament permeables "sempre obertes i reflectidores de l'estructura social "(M. Archer, p.197). La crítica d'Archer, publicada abans de l'aparició del treball *On pedagogic Discourse* de Bernstein, ens ajuda a situar el nou nivell que abraça la reflexió d'aquest; justament, les relacions de poder-coneixement de nivell macro que operen com a constituents del discurs pedagògic de reproducció. El concepte de recontextualització dóna compte de la lògica profunda d'aquestes relacions.

D'acord amb el model proposat en el treball esmentat, la lògica profunda de les complexes i múltiples mediacions operants entre principis dominants i el discurs pedagògic de reproducció és la d'un procés de *recontextualització* a través del qual principis discursius generats en un determinat context són remoguts d'aquest de manera selectiva, transformats internament per operacions de selecció i reenfocament, combinats amb altres provinents de camps i contextos diversos i, finalment, reconstituïts en un nou discurs d'acord amb les necessitats de la seva transmissió i adquisició. Allò definitori del discurs pedagògic seria la manca de continguts propis, el fet de ser resultat d'una operació de recontextualització d'altres recursos. Quins principis discursius se seleccionen, de quins contextos i com es reorganitzen són processos polítics que es juguen en les relacions *entre* i *dintre* de tres contextos fonamentals :

I) El *context primari* o de *producció de discurs* , en el qual "noves" idees són creades, desenvolupades, canviades. És el context que dóna origen al *camp intel.lectual* , en termes de Bourdieu.[3]

II) El *context secundari* o de *representació de discurs* , que inclou els quatre nivells- pre-escolar, primari, secundari i terciari- del sistema educacional i que reprodueix el discurs educatiu.

III) El *context de recontextualització* o de *resituació de discursos* , les agències,els agents i lespràctiques del qual regulen el moviment de textos/pràctiques del context primari de reproducció discursiva al context secundari de reproducció discursiva. Al seu torn, dos camps operen dintre d'aquest context: a) el camp oficial de recontextualització pedagògica (burocràcia educacional especialitzada de l'estat, experts, inspectors, etc.) i b) el camp de recontextualització pedagògica que inclou les escoles universitàries d'educació i els seus departaments d'investigació, la premsa especialitzada en educació i les editorials.

Del context de creació a la transmissió educativa tot text experimenta almenys dues transformacions: una en el camp de la recontextualització, en què la relació original del text amb d'altres és alterada i en què el text mateix és modificat per selecció, simplificació, condensació i elaboració, l'altra en el procés pedagògic que opera transformant un text ja transformat.

D'acord amb la teoria, el discurs pedagògic o gramàtica de recontextualització, és a dir, una gramàtica d'apropiació de discursos regida per teories instruccionals, al seu torn resultat de principis de recontextualització. La recontextualització del discurs de la física en l'educació secundària, per exemple, la transformació d'un discurs original en un altre d'imaginari, en què les regles de la transmissió no es poden derivar d'algun principi intern a la física ni tampoc de les pràctiques dels qui produeixen la física.

Fins ara la sociologia de l'eduació s'ha centrat en els missatges que transmet el dispositiu pedagògic i la forma d'aquesta sociologia queda fora del camp de l'anàlisi. És hora, sostè Bernstein, de fixar-se en les regles que constitueixen aquest dispositiu: la "veu" dels sistemes educatius, independent dels seus missatges.

Una cosa decisiva d'aquesta "veu" és l'esmentada gramàtica de recontextualització i el caràcter virtual imaginari dels discursos que produeix.

III. Transmissió

El tercer nivell que distingeix l'anàlisi correspon als contextos i les pràctiques de transmissió/adquisició a l'escola.

D'acord amb la teoria, l'escola transmet dos ordres fonamentals i inseparables: per una banda, imatges de conducta, caràcter i estil, un tipus social, un ordre moral; per una altra, l'educació busca comunicar fets, informacions i procediments necessaris per a l'adquisició de la varietat d'habilitats específiques, requerides per una divisió social de la feina complexa. L'escola transmet un ordre instructiu immergit en un ordre moral; la producció de competències es troba immergida en la producció de relacions d'ordre i identitat social.

En el nivell III del model (vegeu el diagrama en l'apartat següent) hi hem distingit tres dimensions constitutives de l'estructura de transmissió/adquisició operant a l'escola[4]: la dimensió de la selecció, transmissió i avaluació de discursos (currículum, pedagogia i avaluació); la dimensió de les relacions socials de l'escola (o modalitats de control); la dimensió contextual-institucional de l'escola (l'espai, els mitjans materials, els arranjaments institucionals). En totes tres dimensions el que és moral i el que és instruccional es troben interpenetrats; totes tres dimensions exhibeixen interrelacions de determinació mútua; i, finalment, els límits constitutius tant dels discursos, com de les relacions entre persones i les relacions d'espai revesteixen valors, variables històricament de classificació i emmarcament(vegeu la secció subsegüent). La determinació del codi educatiu dominant en un sistema educatiu nacional, o en una escola, implicarà determinar la rigidesa/flexibilitat de les classificacions de les diferents dimensions, i també la rigidesa/flexibilitat dels seus emmarcaments.

Per acabar, entre la família/comunitat-com a context generador dels esquemes mentals primaris- i l'escola hi ha també un camp de recontextualització els termes constitutius d'oposició dels quals són : l'escola és recontextualitzada per la família/comunitat, és a dir, són els significats d'aquest últim pol els que transmet l'escola o, alternativament, l'escola recontextualitza la família/comunitat imposant-hi els seus missatges i codis ?

IV. Model de relacions

El model que es presenta a continuació formalitza els elements i els camps de la discussió precedent. Malgrat que la totalitat en qüestió, i cadascun dels seus elements, fa referència a relacions de poder, que només en circumstàncies molt específiques no produeixen oposició i, per tant, variació i el canvi, el model és fàcilment i erròniament interpretable com a sobredeterminista i tancat. Bernstein remarca les següents fonts de dinamisme en el conjunt de relacions de producció, reproducció i canvi del discurs pedagògic :

1. Els principis culturals dominants fan referència a una arena de conflictes (entre i dintre de classes socials i camps) més que no a un conjunt de relacions estables.

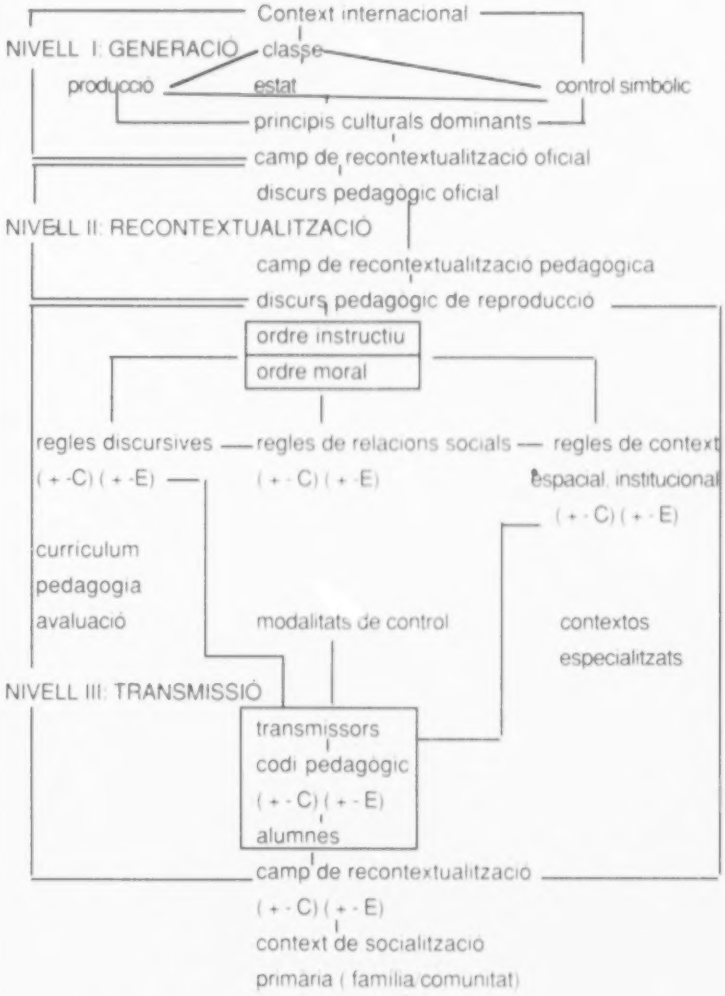
2. Hi ha fonts potencials o actuals de conflictes, resistència i inèrcia, entre els agents polítics i els agents administratius del camp de recontextualització oficial.

3. Hi ha fonts potencials i actuals de conflictes, resistència i inèrcia, entre el camp de recontextualització oficial i el camp de recontextualització pedagògica (també hi ha fonts de conflicte, resistència i inèrcia entre posicions diferents dintre d'aquest darrer).

4. Hi ha fonts potencials o actuals de conflicte, resistència i inèrcia entre el context primari d'adquisició cultural (família,comunitat,grup de pares) i els principis i pràctiques de recontextualització de l'escola.

5. Finalment, les transmissions poden trobar-se en la posició de no ser capaces de transmetre el codi desitjat de transmissió o no voler-ho fer (B. Bernstein, 1987).

CONTEXTOS INSTITUCIONALS I CODI PEDAGÒGIC: MODEL DE RELACIONS



V. La centralitat dels conceptes. Classificació i emmarcament

Hem destacat al començament la importància, en l'obra de Bernstein, de l'intent d'integrar el micro i el macro. Segons el nostre parer, l'intent es desenvolupa a partir de la noció d'ordre, en el sentit més abstracte, com a sistema de límits de més a menys rigidesa, que operen tant en el "fora"- el que és social- com el "dintre"- la consciència. D'una manera fonamental, l'articulació dels diferents aspectes de l'anàlisi de les relacions entre poder, significat i consciència en el marc de les institucions educatives, com també més enllà d'aquestes, es fa possible a partir d'una conceptualització de límits que són bifronts, simultàniament i inextricablement socials i mentals límits que, per tant, operen en els nivells macro i micro; o, en termes del model introduït, descriptibles empíricament tant en la de generació, com recontextualització i en la reproducció d' allò que, en termes de Bernstein, és la "regla de consciència" que ha de ser inculcada per un sistema educatiu donat.

"Codis de classe i les seves modalitats són gramàtiques semiòtiques que regulen l'adquisició, reproducció i legitimació de regles fonamentals d'exclusió, inclusió i apropiació per les quals i a través de les quals els subjectes són selectivament creats, situats i contraposats" (B. Bernstein, 1980).

La dialèctica inicial dels codis és entre la seva generació per un ordre determinat de condicions diferents d'existència (relacions de classe i camp) i la seva realització en pràctiques i textos (pràctiques interaccionals, comunicació), i les possibilitats de variacions i canvi inherents a aquestes darreres. Els conceptes de classificació i emmarcament contribueixen a especificar els termes d'aquesta dialèctica.

Definirem classificació i emmarcament, en genreal, i després en relació amb la seva aplicació a les diferents dimensions del procés escolar i les seves relacions internes i externes (dintre i fora de camp "Transmissió" del model)

Classificació, en l'accepció més abstracta, fa referència al principi dels límits (separacions, aïllament) creats per la divisió social de la feina (de producció i/o reproducció) i definitori de les diferents categories de pràctiques, materials i simbòliques, i les seves interrelacions. És la separació- aïllament entre categories (d'agències, agents, pràctiques, discursos) allò que genera l'especificitat de cada categoria i la seva base més elemental de significat (el significat sorgeix entre categories). Amb la va-

riació de la qualitat dels límits (la seva major o menor rigidesa), canviaran les relacions entre categories, el grau d'especialització i la seva identitat. El manteniment i el canvi de límits pressuposa relacions de poder.

"Qualsevol intent de canviar la classificació necessàriament representa un canvi en el grau de separació entre categories, la qual cosa per ella mateixa provocarà la restauració del principi de classificació per part dels encarregats de mantenir-ne la separació (reproductors, reparadors, avaluadors) i la restauració d'ells mateixos com a agents dominants. Perquè això es produeixi els mantenidors de la separació han de tenir poder i les condicions per exercitar-lo. Així, doncs, separació pressuposa relacions de poder per a la seva creació, reproducció i legitimació" (B.Bernstein, 1980, p. 12).

Les relacions de poder constitueixen i reprodueixen un ordre social determinat no tan sols a través de la comunicació sinó primàriament a través dels silencis produïts per les dislocacions, els intervals, els trencaments, que estableixen les categories més bàsiques per a l'estructuració de la pràctica, i la percepció i representació de la pràctica. És a dir, el que és igual i el que és desigual; el que és alt i el que és baix; el que és sagrat i el que és profà; el que és rar i el que és comú; treball i joc; el que pot ser unit i el que s'ha de mantenir separat; en el límit, el que és pensable i el que és impensable. El principi de classificació es refereix al nombre d'intervals i la força relativa de les separacions o límits que constitueixen un món socialment definit i, per tant, al seu basament en relacions de poder.

L'emmarcament es refereix als principis que regulen la forma de les relacions socials dintre de les divisions, o trencaments, constituïdes pel principi de classificació. L'emmarcament fa referència a les regulacions sobre els processos comunicatius o controls sobre "què" és possible, per a les diferents categories d'agents en qualsevol context d'interacció. Així, doncs, en l'educació, l'emmarcament es refereix al principi de les relacions de transmissió-adquisició, mentre que en la producció es refereix a les regulacions existents sobre l'acte productiu mateix com a conseqüència comunicativa d'un agent. Si el principi de classificació *constitueix* les diferents categories i les diferents pràctiques (amb els seus diferents graus d'especificitat), l'emmarcament correspon als principis que regulen la *realització* d'aquestes categories. L'emmarcament substantiva la modalitat de control operant en qualsevol context d'interacció; descriu variacions en la forma del control que s'exerceix sobre principis de comunicació. El principi de l'emmarcament descriu l'extensió i la força de les relacions públiques de la comunicació.

" Inherent a la classificació és la distribució del poder, inherent a l'emmarcament és el principi de control.

L'estructura i relacions de classe constitueixen i regulen tant la distribució del poder com els principis de control; és a dir, constitueixen i regulen les relacions entre categories, la forma jeràrquica de la seva constituïció, i regulen la realització de categories- és a dir, els principis de control" (B.Bernstein, 1977, pp.180-181)

Les relacions de classe regulen les relacions entre categories (poder) i a través d'elles les relacions dintre de categories (control).

Pot ajudar a clarificar els conceptes de classificació i emmarcament el fet de connectar la distinció entre poder i control amb l'oposició entre el concepte de poder de Weber, com a relacions individuals de poder (la probabilitat que individus han de realitzar o no la seva voluntat contra la resistència d'altres), i els conceptes objectivistes i diferents, tant de Durkheim com de Marx (poder com a pressió social consensual i com a dominació de classe, respectivament). El concepte de poder, tal com és definit en la teoria dels codis (i per tant, classificació) es lliga a les nocions tant de Marx com de Durkheim sobre el poder, és a dir, a la idea del poder com a *constraint* social objectiu, i a la idea de la base de classe d'aquests *constraints* . Al mateix temps el concepte de control (i per tant, d'emmarcament) és pròxim al concepte Weberià de poder, és a dir, basat en l'individu i en la interacció. La discussió més recent del concepte de poder per Lukes també il.lumina sobre la nostra distinció fonamental. Lukes critica les definicions de poder que el restringeixen a fenòmens de "conductes efectives" i al "paradigma de la decisió" (en els nostres termes, fenòmens de control, relacions d'emmarcament) i argumenta la necessitat de definir el poder no tan sols en termes de conductes efectives per part d'individus que prenen decisions sobre qüestions explícites, sinó fonamentalment, com un caire de sistema, produït per forces col.lectives i arranjaments socials, i regulador crucial de l'agenda política o, en termes més generals, els límits d'allò percebut com a possible (en els nostres termes, fenòmens de poder, relacions de classificació) (S. Lukes,1980).

Configuracions històricament definides de relacions de classe determinen estructures particulars de poder i control, que generen formes distintives de classificació i emmarcament que defineixen el caràcter de les relacions socials i formes de comunicació. Formes de comunicació, en la teoria, modelen estructures mentals, encara que no pas en un sentit final.

Aspectes de classificació en un sistema educatiu defineixen el significat social bàsic de les seves transmissions de coneixement, les característiques de la seva organització interna i les seves relacions socials, i

BEST COPY AVAILABLE

també les seves vinculacions amb altres agències dintre del camp del control simbòlic o fora. D'aquesta manera, pel que fa al coneixement o, en general, discursos, la classificació es refereix a la rigidesa dels límits o a la separació entre el coneixement que imparteix l'escola i el coneixement no educacional. També es refereix al grau de rigidesa de les separacions entre els diferents continguts (matèries del currículum) transmesos per l'escola. Aspectes classificatoris fonamentals de l'estructura organitzadora d'un sistema educatiu són les separacions o encasellaments dels seus diferents nivells i modalitats (educació primària, secundària, terciària; humanística, científica; vocacional no vocacional, etc.) i entre els diferents agents (professors/es, alumnes, administradors).

Principis de classificació rígids poden crear separacions nítides i fortes entre, per exemple, coneixement escolar i coneixement no escolar, entre diferents rams del currículum, entre nivells de jerarquies d'agents, entre pràctiques, entre identitats i competències específiques i entre el subcamp de l'eduació i la producció. No cal, certament, que totes les relacions i pràctiques esmentades se subjectin al mateix principi de classificació rígida. Alternativament, principis de classificació flexible reduiran les separacions entre les categories esmentades i, per tant, el grau d'especialització.

En l'anàlisi d'un sistema educatiu, l'emmarcament descriu la forma del context comunicatiu o el conjunt de les relacions de transmissió-adquisició. Variacions en l'emmarcament corresponen a regulacions rígides o flexibles (fortes o dèbils) sobre què, quan, on i com del procés de transmissió-adquisició. El principi d'emmarcament regula la selecció, l'organització, el ritme, els criteris de la transmissió escolar, i també la postura, la posició i la vestimenta dels comunicants. Regula, en general, la pràctica pedagògica, incloent-hi els aspectes espacials o de local. Allà on l'emmarcament és rígid, per exemple, hi haurà un límit fort entre el que es pot transmetre: la transmissió seguirà regles explícites de seqüència i l'alumne posseirà escàs control sobre què, com quan i on del seu aprenentatge. Un emmarcament flexible o dèbil crea límits borrosos o separacions obertes, permeables, entre el que és i no és comunicable a l'escola, també significa que el procés de transmissió tendirà a seguir regles de seqüència implícites i que a l'alumne se li concedirà un control més gran sobre la selecció, l'organització i el ritme del que ell o ella aprèn i sobre la seva postura, posició i vestimenta (B.Bernstein, 1980).

Des de la perspectiva dels codis el nucli essencial de la reproducció cultural no radica en l'estructura de rols o els continguts específics que són transmesos en la família, la feina o l'educació, sinó en relacions de classificació i de socialització. La inculcació o incorporació individual dels principis de l'ordre social no resulta d'un conjunt especialitzat de pràcti-

ques i missatges sinó, més aviat, de la totalitat dels processos d'exploració dels límits que constitueixen les jerarquies i estructuracions fonamentals de l'experiència (classificació) i les formes en què aquestes estructuracions són comunicades i viscudes en les realitzacions intrínseques a la pràctica (emmarcament). El nucli de la reproducció cultural és definit per allò que és tàcticament incorporat per l'individu. El que és incorporat en el cas de l'escola són els esquemes classificatoris que els subjectes adquireixen imperceptiblement en el procés quotidià d'experimentar l'ordre de les transmissions (jerarquia dels rams); l'ordre de les relacions socials (jerarquia de les categories socials); l'ordre de les regles que regulen l'espai, el temps i les pràctiques (regulació sobre objectes i la seva distribució, la seqüència i el ritme de la transmissió discursiva).

El procés educatiu actua sobre la incorporació del que és social, la transformació dels límits objectius d'un ordre social en límits i esquemes classificatoris incorporats; la transformació de categories materials i socials en categories mentals. La reproducció social d'un ordre s'aconsegueix, de manera crítica, a través de la seva reproducció cultural.

Notes

(1) També poden ser determinats subcamps en els camps de la producció i l'estat A. *On Pedagogic Discourse*. Bernstein especifica diferents posicions del camp de control simbòlic d'acord amb les distincions públic/privat i control de recursos (físics o discursius) i ubicació de camp, i troba que hi ha casos de traspassos entre els camps tant en termes d'institucions com d'agències. Cfr. versió 87, pàg. 39. Amb tot, això no disminuiria la validesa de la distinció bàsica entre camps.

(2) Aquesta és la tesi central de *La Distinction*, on el "camp de control simbòlic" de Bernstein és "camp de la cultura". Bourdieu demostra l'estructura en quiasma de la classe dominant i la classe mitjana respecte a l'art, estils de vida i ideologia política.

(3) Bernstein refereix el seu model als sistemes educatius europeus. Des del context llatinoamerica o de qualsevol societat depenent, es important de considerar que components claus del context primari tendeixen a estar fora del pais i que la recontextualitzacio en aquestes societats en general implica dimensions internacionals.

(4) El model es refereix al presentat per Bernstein a *On Pedagogic Discourse*, amb lleugeres variacions formals. El que a l'original apareix com un set de relacions entre temps-comunicacio-organitzacio-espai, ho hem especificat en les distincions, que ens semblen mes facilment contrastables empiricament, regles discursives-regles de relacions socials, regles de context (espacial, institucional).

En els nivells I i II del model, hem ignorat les relacions, que Bernstein conceptualitza i discuteix, entre *conceptes primaris* i el *camp de recontextualitzacio pedagogica*. Cfr. B. Bernstein, *On Pedagogic Discourse*, op. cit., pag. 49a.

Bibliografia

ARCHER M. (1983) : "Process without System", dins *Archives Européennes de Sociologie*. Tom XXIV, núm.1, 1983.

BERNSTEIN.B.(1977) : *Class, Codes and Control*. Vol.3. London, RKP.

BERNSTEIN, B.(1980) :" Codes modalities and the process of cultural reproduction" : a model, *Pedagogic Bulletin*, núm. 7. University of Lund (Suècia).

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (edicio francesa, 1970) : *Reproduction in Education Society and Culture*. London, Sage Publications.

BOURDIEU, P. (1979) : *La Distinction*. Paris.Eds. de Minuit.

BOURDIEU, P. (1980) : *Questions du Sociologie*. Paris, Eds. du Minuit.

GIDDENS, A. (1982) : *Central Problems in Social Theory*. London, MacMillan.

GIROUX, H. (1981) : *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia, Temple Universitary Press.

LUKES, S. (1974) : *Power*. London, MacMillan.

WILLIS, P. (1977) : *Learning to Labor*. New York, Columbia University Press.

Abstracts

Se realiza una presentación general de las principales categorías del trabajo bersteiniano de la última década. Partiendo del concepto de campo, tal y como fuera introducido por Bourdieu y utilizado por Bernstein, distinguiendo el campo de la producción,el del control simbólico (campo de la cultura), y el del Estado (o de la política), se pasa revista a la noción de recontextualización, así como a sus variantes en la relación familia escuela. Un modelo global de las relaciones entre todos los conceptos utilizados es propuesto. La segunda parte del artículo insiste en la importancia de los conceptos de clasificación y enmarque, como conceptos mediadores entre los niveles micro y macro de análisis.

Il s'agit d'une présentation générale des principales catégories du travail bersteinien de cette dernière décade. A partir du concept de champ, tel qu'il fut introduit par Bourdieu et utilisé par Bernstein, distinguant le champ de la production, celui du contrôle symbolique (champ de la culture) et celui de l'Etat (de la politique), la notion de recontextualisation ainsi que ses variantes dans la relation famille école sont passées en revue. Un modèle global des relations entre tous les concepts utilisés est proposé. La seconde partie de l'article insiste sur l'importance des concepts de classement et d'encadrement, come concepts médiateurs entre les niveaux micro et macro de l'analyse.

A general introduction of the main categories of this last decade's bernsteinian work is made here. From the concept of field as introduced by Bourdieu and used by Bernstein, distinguishing the production field, the symbolical control one (the field of culture) and the State one (the field of politics), the notion of re-contextualization is being reviewed, as well as its variations in the relation family/school. A global model of the relations between all the concepts used is proposed here. The second part of the article insists on the importance of the concepts of classification and framework as mediatory concepts between the micro levels of the analysis and the macro ones.

Poder, Subjecte i Discurs Pedagògic: Una aproximació a la teoria de Basil Bernstein.

Mario Díaz *

La importància de Basil Bernstein es pot mesurar per la controvèrsia que la seva obra ha produït al llarg dels seus desenvolupaments. El debat sobre la seva obra generalment s'ha configurat al voltant dels codis sociolingüístics en què la crítica ha estat carregada de tanta afectivitat i ambigüitat que ha augmentat l'opacitat de les anàlisis i han quedat sense resoldre's problemes crucials com ara les relacions entre codi i cultura, codi i reproducció social o codi i discurs. El debat entorn de les seves tesis sobre el camp educatiu es mantenen dintre d'una temptació totalitària i determinada que no explora la coherència o incoherència interna de conceptes, significats i referències. El que plantejarem aquí no és la prolongació de la crítica, sinó les possibilitats d'una lectura que explori els conceptes bàsics que en els desenvolupaments més recents s'han anat gestant fins a esdevenir problemes de debat, anàlisi i teorització obligatoris.

No vull afegir fórmules a les ja plantejades per diferents critics. Prefereixo afegir algun element a aquells que amb un criteri exploratori rarament s'han aproximat a obrir les bretxes d'una tesi que intenta d'ensenyar com entre les discontinuïtats de la cultura, de les formacions socials, hi ha un dispositiu que estructura, regula i regularitza aquestes discontinuïtats. Penso en Paul Atkinson i el seu llibre *Language Structure and Reproduction*, el qual conclou, amb breus anotacions als nous punts de vista de Basil Bernstein, punts de vista nous com el del dispositiu pedagògic o el discurs pedagògic.

Aquí, doncs, el treball consistirà a indagar certs aspectes rellevants de l'obra més recent de Bernstein i a formular diferents interrogants que aquests desenvolupaments generen.Atès que en aquests desenvolupaments hi ha conceptes en estat embrionari o de gestació, no hi ha dubte que l'anàlisi pot resultar problemàtica, ambigua i opaca. Farem referències a les relacions entre el subjecte, el poder i el discurs (dispositiu pedagògic). També ens referirem a les relacions entre codi i text.

* Mario Diaz és professor del Departament de Curriculum de la Universitat del Valle, a Cali (Colòmbia). Va fer la seva Tesi Doctoral en la Universitat de Londres i és autor de *On Pedagogic Discourse* (1984).

1. El programa de Bernstein podria considerar-se com la recerca d'un sistema de regles que donin compte de la relació entre les configuracions externes del poder (límits, classificacions, distribucions) i les seves restriccions en la incorporació d'aquests límits. En altres paraules, el programa consisteix a indagar com es transforma l'experiència social simbòlica, com es dóna compte dels processos de reproducció de sentit a partir de la posició de sistemes significants de poder. D'aquesta manera Bernstein intenta de superar les limitacions provocades pel logocentrisme i la seva apel.lació a la consciència del subjecte, i per l'objectivisme i la seva apel.lació a un estructuralisme mecanicista i determinista. En Bernstein aquestes relacions estan cridades a ser modificades quant a la seva defensa de la dialèctica existent en la cultura entre el cos i el fet social, entre el fet intern i l'extern, entre la posició i la disposició, entre poder i control, entre la realització i la seva gramàtica dialèctica que pressuposa igualment les nocions d'oposició i discontinuïtat.

Construir la lògica d'aquestes relacions és aclarir el significat de la dialèctica entre diferenciació, distribució, estratificació (com a realitzacions de poder) i les cadenes significants que es teixeixen en el subjecte des d'aquestes posicions (formes de consciència i pràctica). Aquestes relacions s'exterioritzen en les manifestacions possibles que hi ha en la interacció, producció, reproducció i transformació de la cultura i, amb això, de la consciència.

En aquest sentit el treball recent de Bernstein és, doncs, no solament una teoria referent al dispositiu pedagògic que fa possible tot contacte, interacció, producció, reproducció i transformació de la cultura. Posseeix implícita una teoria sobre el subjecte, el discurs, el poder i la discontinuïtat dialèctica que trenca amb els models deterministes que redueixen l'ordre de les relacions socials a l'existència i el funcionament de regles de contextos en què els individus esdevenen el suport passiu. D'aquesta manera, l'home, en el pensament de Bernstein, és constituït per les estructures i n'és constituent.

2. Poder- Subjecte. El poder en Bernstein s'expressa per mitjà de símbols, de límits, estableix els límits a l'experiència i als significats (o cosmologies) que els subjectes assignen a l'experiència. Les veus que emergeixen dels límits i les limitacions de la geografia de les posicions estructuren formes de consciència que perpetuen el sistema de poder.

Quin lloc ocupa el subjecte en aquesta teoria ? En Bernstein l'estructuració del subjecte a l'interior de relacions de poder (distribució del poder) i principis de control pot plantejar-se en els següents termes :

1. Estructuració del subjecte a l'interior de les estructures de poder (distribució del poder) : veu.

2. L'estructuració del poder (distribució del poder a l'interior de les estructures de relacions socials- principis de control) : missatge.

3. L'articulació entre la veu (poder) i el missatge (control), és a dir, el paper estructurant de la distribució del poder fet manifest en els missatges produïts i reproduïts pel subjecte.

Sembla com si el subjecte s'instituís en la delimitació/articulació estricta entre la veu i el missatge, i la veu (poder) en seria el principi estructurant. És clar que no podem pensar en aquest punt sobre el descentrament de la unitat del subjecte, ja que seria del tot simplista reduir aquest descentrament a l'oposició veu-missatge. En la teoria de Bernstein el missatge té la funció de representar la veu, "el missatge depèn de la veu i el subjecte és una relació dialèctica entre veu i missatge", no obstant això... "el subjecte queda establert pel silenci a través del qual parla el poder". Llavors, quina relació hi ha entre la unitat del subjecte i la relació dialèctica veu-missatge?.

La categoria intermèdia entre la veu i el missatge és el codi[1] el qual regula la reproducció del missatge i articula les relacions de poder de la veu. El subjecte és constituït per la veu i les seves manifestacions en el missatge.

Un cop s'ha posat en dubte el centrisme del subjecte, el significat es desplaça, la presència original del significat latent i realitzable en el subjecte (logocentrisme) es desplaça; significar no és legitimament individual sinó el resultat de les posicions del subjecte : la veu presenta una relació directa, essencial i absoluta amb el poder. De la veu del poder a la veu del subjecte. El missatge esdevé vehicle, la forma de socialització en la veu, el soroll en què s'inscriu el silenci a través del qual parla el poder : soroll-silenci-missatge-veu-visible-invisible. El subjecte en aquesta relació perd la unitat en no reconèixer-se unitari i haver-se de reconèixer heterònom, subordinat a la veu- i als límits que imposa- que es desplega en la cadena significant del llenguatge. El significant no s'afegeix a la veu, la veu (el poder) regula el significant. La veu és privilegiada en el sentit del joc de distribucions en què entri com a expressió del poder.

La veu confereix poder a la consciència, és la intenció del significant, la veu és la diferència. Les relacions de poder estableixen la veu. La veu és un efecte de les relacions de poder. El discurs és un efecte de les relacions de poder. Això ens permetria de dir que quan parlo és la veu la que parla, parlo per la veu que confereix legitimitat als meus missatges. És en aquest sentit que la veu estableix relacions privilegiants amb el subjecte. Confereix un poder diferencial al subjecte. Tot text emergeix d'una veu i confereix el "poder discursiu".

Podriem dir, llavors, que en Bernstein hi ha present una teoria del subjecte, d'un subjecte constituït entre les relacions de poder i els principis de control dels processos socials. Un dels seus propòsits fonamentals és analitzar els processos inscrits en les relacions entre poder, significació i consciència, com el significat es reprodueix en el llenguatge, per una banda, i com el poder distribueix, aïlla, separa els significats sota la forma d'orientacions diferents que produeixen/reprodueixen formes de relació social diferent que actuen, al seu torn, sobre les formes de consciència.

3. *Subjecte-Significats* . El subjecte, en Bernstein,és constituït socialment.Bernstein analitza la determinació dels sistemes simbòlics sobre els subjectes en la construcció de "relacions específiques" dintre d'aquests subjectes. Aquesta problemàtica- comuna també a Bourdieu- la desenvolupa en l'anàlisi de significats.

Els significats, en Bernstein, es produeixen en un acord de diferències socials, en un acord de distribucions. En altres mots, la base per entendre els significats en Bernstein és donada per l'acord de diferències i distribucions paradigmàtico-socials (relacions de classe entre els subjectes). El subjecte és construït pel sistema de diferències que fixa l'estructura. En aquest sentit és el conjunt de diferències, localitzacions, posicions que construeix el subjecte i no pas el subjecte qui construeix les diferències. És així com cal prendre les orientacions cap als significats o cap a l'estructura semàntica.

L'orientació cap a significats és correlativa de la idea que la producció de significats depèn de la localització i distribució dels subjectes en el conjunt de relacions socials. En aquest sentit, la proposta de Bernstein és una proposta estructuralista, l'orientació cap als significats és correlativa de la posició del subjecte en l'estructura. Els significats no es troben en una forma aïllada en la relació entre significant i significat. Es troben en les pràctiques discursives dels subjectes situables/situats en l'estructura. La ideologia esdevé una funció de les posicions establertes en relació amb els significats, no són la suma de significats o representacions. Les posicions ideològiques dels subjectes esdevenen una funció dels codis com a dispositius situadors.

En Bernstein els subjectes són situats en ordres de significats que d'una manera o altra representen o realitzen l'estructura social. L'orientació a ordres de significats construeix el procés de constitució dels subjectes.

L'orientació cap als significats orienta el subjecte a posicions específiques en l'estructura social (relacions de classe). El codi esdevé el mitjà a través del qual el subjecte se situa en relació amb el discurs (relacions di-

ferencials en el discurs) i per tant amb els significats. Això ocorre a través de posar el subjecte en relacions socials específiques.

Per a Bernstein no existeix una orientació cap als significats a priori. En aquest sentit, l'orientació cap als significats resulta de les posicions/oposicions dels subjectes en l'estructura social. L'orientació cap als significats és un efecte de la posició de l'estructura. Es pot parlar "utilitzant el sentit de Deleuze" d'una superdeterminació de l'orientació cap als significats.

Dit d'una altra manera, per a Bernstein la significació és un procés que es relaciona amb la posició o les posicions del subjecte en la societat i en les relacions socials. Els sistemes simbòlics constituïts en les relacions de poder estableixen fins a cert punt els límits a l'orientació i distribució de significats, i a les estructures sintàctiques en què es realitzen. No obstant això, no significa pas que Bernstein adopti una postura determinista. Els límits establerts pels sistemes simbòlics poden ser subvertits, trencats, rebutjats en processos en què el subjecte excedeixi els límits establerts. Aquests límits poden ser subvertits, rebutjats, trencats en el mateix procés de producció de significats.

Això és el que assegura la possiblitat de la generació de pràctiques significants múltiples. Aquestes pràctiques significants són processos complexos que contenen les possibilitats de transformació i canvi dels sistemes simbòlics.

Si la demarcació dels significats s'estén a la demarcació dels subjectes que es desprèn de les posicions dels subjectes en els significats, al seu torn, les posicions dels subjectes en els significats generen les possibilitats discursives del subjecte dintre i fora de les demarcacions dels significats. En aquest sentit, interrogar les produccions textuals del subjecte és justament establir-ne els límits i la gramàtica subjacent generadora d'aquests límits o il.límits.

La situació en una orientació té lloc en el mateix procés d'ingrés en el llenguatge -Bernstein en diu socialització- (vegeu *Social Class, language and socialisation*). Si l'any 1971 planteja les posicions objectives com a determinants d'una orientació, el 1983 planteja aquesta posició i considera que la problemàtica de la posició dels subjectes en les relacions socials d'una determinada orientació és extensiva a les relacions creades dintre del subjecte, i atribueix importància a l'estructura del codi en l'estructuració de les relacions dintre del subjecte (la part interna del subjecte) que conformaria els nivells de la pràctica tàctica i de la pràctica inconscient.

Segons Bernstein, només en la mesura en què s'usa la llengua, en la mesura de les variacions de la parla, o en les variacions de la parla, és pos-

sible de comprendre les orientacions cap als significats. El procés central, en aquest cas, podria ser com el subjecte es construeix en relació amb el significat. Les incidències de la cadena de significats sobre el significat estan relacionades amb les formes de relació social, estan determinades o provocades per les formes de relació social (la part visible) i regulades, al seu torn, per les regles de reconeixement (la part invisible). La cadena significant s'organitza en el que en podríem dir les pràctiques especialitzades d'interacció sota la forma de produccions textuals específiques.

Les regles de reconeixement poden entendre's com les marques de separació (o regles de separació) mitjançant les quals el subjecte estableix semblances i diferències en l'interior d'un context i entre contextos. Les regles de reconeixement són subjacents i regulen les regles de manifestació en l'estructuració de la cadena significant en les pràctiques d'interacció. Les regles de reconeixement formen part del procés de diferenciació que estableixen separacions que el subjecte fa entre un context i un altre que l'envolta (context específic d'interacció). Les regles de reconeixement són fonamentals perquè el subjecte es representi a ell mateix les diferències intrínseques a les pràctiques especialitzades de comunicació. Les regles de reconeixement regulen la direcció que prengui la cadena significant (textos o produccions) a través de les regles de manifestació.

Bernstein analitza, doncs, l'orientació cap als significats, no solament des de les situacions/posicions del subjecte, sinó també des d'un dispositiu subjacent que articula les regles de reconeixement i les regles de manifestació. Les regles de reconeixement i les regles de manifestació constitueixen el fonament dels processos de comunicació. Des d'aquest punt de vista les relacions dels subjectes amb les relacions socials es fixen o s'estructuren en el mateix procés de constitució del subjecte. Aquestes relacions es poden situar bé en la pràctica tàcita o bé en la pràctica inconscient, o es poden situar en termes de les respostes conscients dels subjectes a les relacions socials imposades per les situacions (aquest és el nivell de la tensió entre l'ordre establert i el canvi).

Les posicions del subjecte o la situació del subjecte té lloc en el mateix procés de comunicació (o d'ingrés en el llenguatge). Un cop el subjecte ingressa en el llenguatge, ingressa en pràctiques especialitzades de comunicació que generen produccions textuals específiques. És en aquest procés que s'estructuren les regles de reconeixement i les regles de manifestació i que s'estableixen les relacions dels subjectes amb les relacions socials i els seus fonaments posicionals.

És possible pensar que "la cosa per dir" d'una posició/situació pot generar relacions d'oposició, contradicció, en el nivell conscient en els moments irruptius i disruptius, il.lògics, i aparentment irracionals. "La cosa per

dir" actua (selectivament) sobre la sintaxi de generació, com diu Bernstein, "la cosa per dir" que s'expressa en "la cosa per manifestar", les manifestacions de la cosa per dir no són el producte d'un procés de selecció i d'ordenació que es pugui canviar conscientment i que prenen la forma de metàfora de noves possibilitats.

La posició o situació dels subjectes produeix certes significacions. Hi ha una relació entre la posició (situació) en les relacions socials i les orientacions cap als significats. La posició/situació del subjecte la inclou en relacions referencials privilegiades i que privilegien. És important d'examinar rigorosament aquests conceptes: les relacions privilegiades (relacions referencials privilegiades) es defineixen com les relacions que assignen prioritat a un significat en un context.[2] Les relacions referencials privilegiades es defineixen com les relacions en que els significats confereixen un poder diferencial sobre els parlants.[3]

Bernstein s'ocupa fonamentalment de les relacions privilegiants, mitjançant l'anàlisi de les maneres de posició del subjecte en el discurs (i les seves relacions textuals) i de les modalitats de constitució del text (procés de recontextualització).. Fins aquí, tenim, doncs, que en la definició de les relacions privilegiades i privilegiants hi ha en estat embrionari una teoria de la producció/productivitat del significat que depèn fonamentalment de la dialèctica poder-control. Aquest problema mereix nous estudis.

4. *Codi-Subjecte* . El codi, en Bernstein, és un objecte transcendent a la consciència ? Què se'n pot dir, del codi, quan parlem de les relacions "entre" i de les relacions "dintre de"? Podríem aproximar una resposta inicial : el codi no té res a veure amb els continguts de la consciència. El codi no és una construcció psicològica. La referència psicològica a la construcció del codi ensenya poc o res sobre el nivell en el qual se situa la seva estructura i el seu funcionament.

En la teoria de Bernstein, el codi genera i regula un sistema de diferències i semblances. El codi és una estructura els elements de la qual (principis) constitueixen entre si diferències i semblances. El que és paradigmàtic del codi estructura o constitueix les diferències i el que és sintagmàtic constitueix les realitzacions de les diferències i semblances.

Els codis com a estructures fixen els límits a l'experiència del subjecte, defineixen els subjectes o estructuren els subjectes dintre del joc de les seves tranformacions. El codi produeix posicions des de les quals els subjectes actuen i realitzen les pràctiques ideològiques. Així, "la ideologia- segons Bernstein- es crea a través de la situació i dintre d'ella".

El problema del subjecte en Bernstein es planteja quan se subratlla el paper dels codis i de la ideologia (pràctica ideològica). El subjecte és constituït en relació amb el discurs, i és en relació amb el discurs que són

situats els subjectes.El subjecte és constituït en la relació entre distribucions/posicions i relacions socials.

D'una manera una mica lacaniana, Bernstein distingeix, en la seva teoria, els codis de la ideologia. Els codis proporcionen la via per a la constitució del subjecte en el significat i en les seves relacions socials. Els codis suggereixen la noció de subjecte constituït en relacions socials que orienten cap als significats. El subjecte entra en l'univers simbòlic a través dels codis. Aquests no es refereixen a semblances sinó a diferències. Aquestes diferències són regulades pel principi de classificació.

La classificació és constitutiva del que és significant (i del significant), de les relacions referencials privilegiades. La classificació és la marca de la separació, de l'aïllament, mitjançant el qual identitats o semblances i diferències poden establir-se. La classificació significa i el significant classifica. La identitat del subjecte s'ateny incloent-lo en un conjunt de classificacions, s'ateny mitjançant la socialització en la diferència i en els processos de diferenciació (reconeixement), mitjançant la realització de diferències en l'exterior del subjecte, en una paraula, per regles fonamentals d'inclusió/exclusió. En aquest sentit, la diferenciació, les separacions, els aïllaments esdevenen significants del codi. La marca de la classificació, de l'aïllament de la separació és significant, s'instal·la com a significant en el subjecte. Potser aquí podem trobar un primer sentit a les regles de reconeixement. En aquest sentit, la inclusió en el significant és la inclusió en una classificació i en formes de classificació.

El codi presenta un sistema de relacions diferencials (posicions/oposicions) entre categories i pràctiques, susceptibles de ser trobades en camps diferents (educació-producció) (o producció-reproducció cultural). En altres termes categories i pràctiques s'actualitzen en diferents contextos (família, escola, comunitat, regió, diferents agències-agents de producció/control simbòlic). Hi ha subjacent aquí un criteri conegut com el fet diferencial i el fet singular establert per Deleuze.

L'estructura del codi permet de veure-hi una matriu d'oposicions/distribucions (posicions/oposicions/distribucions) i de relacions/associacions/contigüitats, que són interdependents. Així cada distribució estableix les seves oposicions i genera formes de relació específica. El caràcter homològic de les distribucions permet d'establir correlacions entre categories diferents. Així, una distribució d'agents es pot correspondre amb una distribució d'agències, amb una distribució d'espais. Aquestes distribucions, classificacions, es consideren homòlogues ja que es regulen per la mateixa llei estructural (llei paradigmàtica). Són subjacents d'aquestes distribucions la divisió social de la feina i les relacions de poder.

Hi ha dos trets estructurals del codi (sociolingüístic o educatiu). Per una banda, el seu caràcter de principi determinant en les realitzacions sociolingüístiques (de la parla) o pedagògiques i, per l'altra, la seva capacitat de realitzar-se en formes diferents o diverses (variants elaborades- restringides amb les seves múltiples modalitats o realitzacions) en diferents contextos.

Des d'aquesta perspectiva no solament és possible d'indagar les determinacions estructurals de les realitzacions sociolingüístiques / educatives, sinó també produir noves realitats estructurals educatives / sociolingüístiques. En aquest sentit el codi no tan sols és un principi estructural sinó també un principi obert.

La teoria dels codis elaborada per Bernstein ens mostra la idea, o s'hi fonamenta, que la comunicació entre els subjectes és travessada per la situació (posició o posicionalitat) dels subjectes en l'estructura social. La situació forma part no solament del procés de comunicació (socialització) sinó que és una cosa que precedeix la comunicació. Sempre es parla des d'algun lloc. Sempre s'està en una posició abans de parlar. La situació del subjecte és una situació en principis dominants (privilegiants) o dominats (no privilegiants) que es realitzen en la comunicació.

L'accés a significacions elaborades (o relacions referencials privilegiants) és una condició per a la significació. La posició o la posicionalitat del subjecte s'estructura en el procés d'orientació a relacions referencials privilegiats. Aquesta orientació estableix una relació entre el subjecte i les condicions de la seva posicionalitat (de la seva situació). Si la situació regulada pel codi és una funció de les relacions de poder entre contextos, aquesta situació (posició) s'estructura en aquestes relacions i estableix una relació entre la posició del subjecte i les condicions de la proposicionalitat (els significats per a un subjecte inclòs en una posició- un context específic). Aquest és el sentit de les relacions referencials privilegiants. Dit d'una altra manera, les condicions de proposicionalitat- fent servir paraules de Husserl- són donades per la posicionalitat del subjecte.

Tenim que l'orientació cap a la significació (els significats que el codi pressuposa) es constitueix com un procés complex que implica consideracions extralingüístiques (determinacions extralingüístiques), a saber: l'estructura social, l'estructura de les relacions socials a la família (la família i les seves restriccions), la situació ideològica i la resposta potencial del subjecte a les determinacions esmentades. La posició del subjecte en el llenguatge és la posició/oposició del subjecte en l'estructura social i viceversa. És clar que aquí no ens referirem al llenguatge com a llengua, sinó com a parla. L'objecte és la parla, no la llengua. Només a la parla podem trobar les posicions del subjecte.

5. *Subjecte i discurs pedagògic*. Per Bernstein la noció de discurs pedagògic no es relaciona amb l'autonomització de la producció de significats. La noció de discurs pedagògic- i de dispositiu pedagògic- constitueix en ella mateixa una crítica a les pretensions subjectivistes del discurs i a les pretensions transcendentalistes del discurs com una cosa a la qual el subjecte té accés exteriorment.

Segons l'autor, el discurs pedagògic opera sobre el sistema de la cultura i els seus significats. En aquest sentit és un dispositiu generatiu de "la cosa significada". "La cosa significada" és dominada pel discurs pedagògic en la dominació de la lògica de la comunicació pedagògica. "La cosa significada" forma part de la cultura de la recontextualització.

La recontextualització es manifesta en el procés de significació. La recontextualització fa que un cop recontextualitzats els significats, convertits en uns altres signes, actuïn com a significants d'ells mateixos, aliens als significats dels quals són signes, tot basant-se en la idea que al significat pedagògic no hi ha passat res. Les unitats del discurs pedagògic, o el discurs pedagògic mateix, constitueixen un exemple de com la mutació del discurs passa desapercebuda en el context escolar i com genera noves maneres de pensar que legitimen la retraducció dels discursos. Aparentment es conserva el sentit quan es transforma el sentit.

Quines estructures hi ha entre el subjecte i el discurs pedagògic ? Podem pensar, intentant de respondre l'interrogant, que el sistema de regles pedagògic transcendeix el subjecte, i el situa, (re)constituint-lo. No podem oblidar, però, que el subjecte transcendeix les regles i produeix formes de resistència o estructures que difereixen de les establertes per les regles. En Bernstein, el que es pretén és de situar el subjecte en relació amb les relacions socials que emmarca el discurs pedagògic. En aquest sentit, les relacions de poder que genera el discurs pedagògic determinen el camp de significació legítim dels missatges pedagògics. D'aquesta manera el discurs pedagògic es realitza en una varietat de formes, i el subjecte pedagògic, de fet, és definit i estructurat pel sistema de relacions del dispositiu pedagògic (discurs pedagògic).

Mirem de més a la vora el problema tot adoptant una nova òptica. Si bé és cert, Bernstein considera que en els processos de comunicació podem descobrir les posicions del subjecte en el discurs pedagògic, la seva anàlisi no es refereix als trets superficials de la comunicació. La seva consideració fonamental, en aquest cas, consisteix en el fet que són les motivacions subjacents del discurs el seu objecte d'anàlisi: la forma en què les relacions socials s'estructuren i s'organitzen en el dispositiu pedagògic i es manifesten, per exemple, en pràctiques pedagògiques. Les regles subjacents són el producte d'un procés històric horitzontal i vertical però es fan presents en situacions comunicatives horitzontals.

Per això, en la mesura que orienten les investigacions cap a la complexitat de les situacions comunicativo-pedagògiques, sorgeix la necessitat d'explorar els processos subjacents que estructuren les posicions/oposicions del subjecte en el discurs pedagògic. Però què és el discurs pedagògic ? Per a Bernstein "el discurs pedagògic són les regles de comunicació especialitzades a través de les quals els subjectes pedagògics es creen selectivament" (Bernstein,1987) .[4] El fet que el discurs pedagògic constitueixi un principi per apropiar-se d'altres discursos, per apropiar-se'ls i convertir-los en discursos imaginaris, té efectes sobre els discursos que transforma, sobre les relacions que estableix entre un i altre discurs i sobre els subjectes que produeix.

Per una banda, el discurs pedagògic estableix una relació entre el discurs i la imatge del discurs. Estableix una relació imaginària entre els discursos i entre els subjectes i els discursos perquè produeix un discurs que no és ell mateix. Al seu torn, produeix una mena de dualitat en la mesura que crea la imatge de la indistinció- si més no per als profans- pel que fa al discurs primari o original.

Des d'aquesta perspectiva, el discurs pedagògic és un discurs alienant perquè no permet al subjecte d'establir les distàncies que hi ha entre el discurs pedagògic (com a imaginari) i el discurs original (com a real).

El discurs pedagògic com a tal anul.la l'efecte semàntic dels discursos primaris i produeix nous efectes semàntics que desvien el sentit primari del discurs o text. D'aquesta manera la generació oberta i productiva de sentit en els textos es clou i els límits legítims del sentit, els límits del text, es reorganitzen. La relació text-context es torna una relació tancada, que esdevé subordinada a les operacions logocèntriques de les "consciències pedagògiques".

En síntesi, el discurs pedagògic és un principi que regula el sentit, els límits del legitimament veritable, els seus significats, i estableix certes condicions a "la cosa per dir". En aquest sentit el discurs pedagògic és un significant del discursos que significa- o que recontextualitza-.

El subjecte del discurs és un subjecte tancat, delimitat i circumscrit a les veus predicatives de l'imaginari. Reconstruir aquestes relacions comporta elaborar una teoria que doni compte de les reapropiacions que sofreixen els discursos/pràctiques per la pretesa essencialitat del discurs pedagògic.

Resum: Hem intentat de presentar en aquest article un conjunt de problemes intrínsecs als desenvolupaments teòrics de Bernstein. El propòsit fonamental ha estat recuperar la discussió oberta i lògica sobre punts de vista que són presents en la problemàtica dels estructuralismes. Deixar oberta la discussió significa replantejar les crítiques concloents i

BEST COPY AVAILABLE

derogatives que es configuren en les estratègies generals del dogmatisme.

Notes

(1) Més endavant ens referirem al codi.

(2) Vegeu BERNSTEIN, B. (1986) *Elaborated and Restricted Codes* , material no publicat.

(3) Es podria pensar que la noció de relacions referencials (privilegiades i privilegiants) té un sentit transcendental en el sentit que orientacions específiques o significacions especialitzades són correlatives de contextos especialitzats. Allò que té significació especialitzada- o com a significació- depèn del context específic. Des d'aquesta perspectiva caldria distingir entre els significats especialitzats- o prioritaris dintre d'un context, el qual marca prioritat o especialitat d'X o Y significats- i l'orientació cap aquests significats que depèn exclusivament de les relacions de poder.

(4) BERNSTEIN, B. (1987): "Sobre el discurso pedagógico". Traducció Christian Cox dins *Cuadernos de Formación* PIIE, Santiago.

Abstracts

Hemos intentado presentar en este artículo un conjunto de problemas intrínsecos a los desarrollos teóricos de Bernstein. El propósito fundamental ha sido rescatar la discusión abierta y lógica sobre puntos de vista que están presentes en la problemática de los estructuralismos. Dejar abierta la discusión significa replantear las críticas clausurantes y derogativas que se configuran en las estrategias generales del dogmatismo.

Nous avons essayé dans cet article, de présenter un ensemble de problèmes intrinsèques aux développements théoriques de Bernstein. Le but fondamental a été de sauvegarder la discussion ouverte et logique sur les points de vue présents dans la problématique des structuralismes. Laisser la discussion ouverte signifie remettre en question les critiques clôturantes et dérogatoires qui se dessinent dans les stratégies générales du dogmatisme.

We've tried to present in this article a set of problems which are intrinsic to Bernstein's theoretical developments. The fundamental purpose has been to safeguard the open and logical debate on points of view that are part of the whole question of structuralisms. To leave the debate open means to question again the derogatory and concluding criticism that can be seen in the general strategies of dogmatism.

La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem ?

Alan R. Sadovnik *

Karabel i Halsey, en la seva revisió de la bibliografia sobre sociologia de l'educació, van titllar l'estudi de Basil Bernstein de "precursor d'una nova síntesi" (1977: 62). Tot i que l'avançat estudi de Bernstein sobre la teoria dels codis va ser molt discutit, va plantejar preguntes crucials sobre les relacions entre la divisió social del treball, la família i l'escola i va estudiar de quina manera aquestes relacions afectaven diferències socials de classe en l'aprenentatge. El seu darrer estudi, concretament *Classes, Codis i Control, volum III* , començava el difícil projecte de connectar el macropoder i les relacions de classe amb els processos microeducatius de l'escola. Encara que els teòrics de la reproducció de classes, com Bowles i Gintis (1976), oferien un punt de vista obertament determinista de les escoles, però sense descriure ni explicar allò que hi passava , l'estudi de Bernstein relacionava els nivells social, institucional i intrapsíquic de l'anàlisi sociològica, i en fer-ho presentava una oportunitat de sintetitzar les clàssiques tradicions teòriques de la disciplina: Marxista, Weberista i Durkheimista.

La recerca de Bernstein per entendre els microprocessos d'escolarització el va portar a mantenir un camí productiu d'investigació desenvolupat en el seu article seminal " Classes i pedagogies: visibles i invisibles" (1977), en el qual analitzava les diferències importants entre dues formes genèriques de transmissió educativa i suggeria que les diferències en les regles de classificació i emmarcament de cada pràctica pedagògica (visible= classificació forta i emmarcament fort; invisible= classificació feble i emmarcament feble)[1] es relacionen amb la posició social i les presumpcions de les famílies ateses per les escoles. L'estudi demostrava clarament que els sociòlegs de l'educació havien de fer la feina difícil, empírica, de mirar dins del món de les escoles i enllaçar les pràctiques educatives amb els factors institucionals, socials i històrics més amplis dels quals formaven part. Segons paraules de Bernstein :

* Alan Sadovnik, és professor de la Universitat de Delphi, als Estats Units. És sociòleg i autor de diverses publicacions.

Darrere la investigació hi ha un intent de crear un llenguatge que permeti la integració dels macronivells i dels micronivells d'anàlisi: la recuperació dels macro a partir dels micro, en un context de canvi potencial. El projecte es podria considerar un intent continuat d'entendre alguna cosa sobre les normes, pràctiques i mitjans que regulen la legítima creació, distribució, reproducció i canvi de consciència segons els principis de la comunicació, a través dels quals una distribució donada de poder i unes categories de dominació cultural es legitimen i reprodueixen. En resum, la naturalesa del control simbòlic.

(1987a: 32)

En els darrers deu anys Bernstein ha desenvolupat aquesta aproximació en una anàlisi sistemàtica de les pràctiques pedagògiques.

Primerament, en un article titulat "Sobre el discurs pedagògic" (1986), perfila una teoria de les pràctiques pedagògiques que examina els " fets intrínsecs que constitueixen i distingeixen la forma especialitzada de comunicació realitzada en el discurs pedagògic de l'educació" (1986.1). Darrerament, en l'article titulat "Classe social i pràctiques pedagògiques" (1988), Bernstein amplia aquesta anàlisi, relaciona la seva teoria del discurs pedagògic amb un substrat social i aplica aquest discurs al desenvolupament continuat de les diferents pràctiques educatives. El propòsit d'aquest article és presentar els darrers treballs de Bernstein sobre pràctica pedagògica (1988), connectar-lo al projecte sociològic i empíric- més ampli- del qual és una part integral, presentar un nombre de qüestions encara sense resoldre i/o sense resposta, i, finalment, demostrar l'àrea de valor aplicatiu important, especialment en relació a l'evolució de l'educació als Estats Units.

L'anàlisi de Bernstein (1988) de la pràctica pedagògica comença amb la distinció entre "pràctica pedagògica com a transmissora cultural i pràctica pedagògica en termes d'allò que transmet (1988.1) És a dir, mira què passa dins de les escoles, tant pel que fa al procés com al contingut, en termes del "com" i del "què". La teoria de la pràctica pedagògica examina una sèrie de regles que defineixen la seva lògica interna i té en compte com aquestes normes afecten el contingut que s'ha de transmetre i, potser més important, com "actuen selectivament sobre aquells que poden aprendre amb èxit" (1988.1). De l'anàlisi detallada de les normes de les pràctiques pedagògiques, Bernstein estudia " les assumpcions socials de classe i les conseqüències de les formes de pràctica pedagògica" (1988.1). Finalment, Bernstein aplica la seva teoria de les pràctiques pedagògiques, primer, a les diferents formes en oposició de pràctica pedagògica (conservadora/tradicional versus progressista/centrada en el nen) i, segon, a les formes en oposició dins de la conservadora/tradicional. Fa la diferència entre una pràctica pedagògica que depèn del mercat econòmic, la que es centra en l'educació com a vocació, i una altra que és inde-

pendent i autònoma del mercat, la qual es legitima per l'autonomia del coneixement. A través d'una anàlisi detallada d'aquestes dues formes oposades d'ideologia tradicional, Bernstein conclou que cap de les dues, malgrat que diuen el contrari, no eliminarà la reproducció de les desigualtats de classe. Per tant, a través d'una consideració acurada i lògica dels treballs interns de les formes dominants de pràctica educativa, Bernstein ens fa entendre com les escoles (sobretot als Estats Units) reprodueixen allò que ideològicament han de fer desaparèixer- els avantatges de classes social a l'escola i a la societat.

El quadre 1 (1988.3) presenta el model de les pràctiques pedagògiques. Examina tres normes essencials que determinen la lògica interna de la pràctica: regles de jerarquia, regles seqüencials i de progrés i regles de criteris. Ens mostra com les discrepàncies en aquestes normes defineixen les diferències entre dues formes genèriques, la pràctica pedagògica visible (explícita) i la pràctica pedagògica invisible (implícita). Mentre que el seu primer estudi sobre classe i pedagogia (1977) se centrava en les regles de classificació i d'emmarcament i en com aquestes regles es relacionaven amb diferents classes socials, el seu darrer estudi (1988) amplia i desenvolupa l'anàlisi d'aquestes regles (especialment les regles d'emmarcament) i aplica als conflictes sobre la pràctica educativa en els darrers quinze anys. Aquesta aplicació centra l'atenció en el rebuig de la pràctica pedagògica invisible (progressista) i en el retorn a les pràctiques pedagògiques conservadores/tradicionals, i dóna un cop d'ull al conflicte, dins del camp pedagògic visible, entre la forma dependent del mercat (vocacional) i la forma independent del mercat ("clàssica" o coneixement autònom).

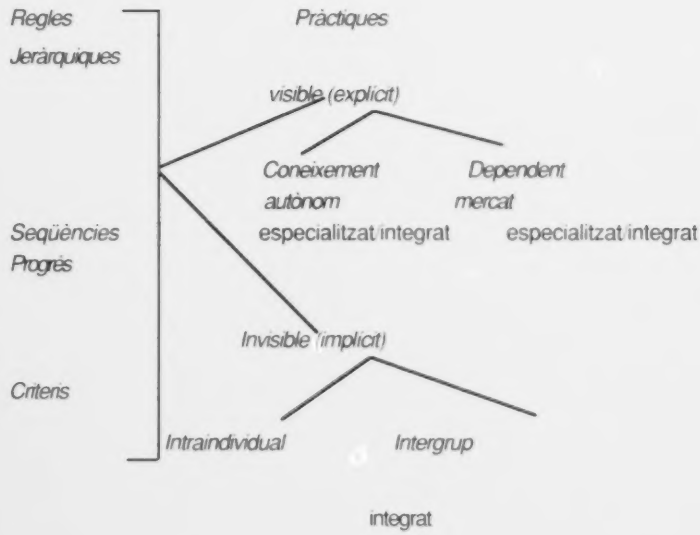
Tot i que Bernstein reconeix la importància del contingut educatiu per a l'anàlisi de la pràctica pedagògica (i certament continua remarcant la posició central de les regles de classificació en definir el *què* de qualsevol pràctica pedagògica), en el seu darrer treball posa èmfasi en el *com* de la transmissió; és a dir, examina atentament el procés de transmissió educativa i les regles d'emmarcament, perquè, en paraules seves, "quan em refereixo a la lògica interna d'una pràctica pedagògica, parlo d'un conjunt de regles que són prèvies al contingut que s'ha de transmetre" (1988.2).

Segons Bernstein, "la relació bàsica per a la reproducció cultural o transformació és, essencialment, la relació pedagògica i aquesta relació pedagògica consta de transmissors i aprenents" (1988.4). Per tant, la seva anàlisi posa èmfasi en com les normes de la pràctica pedagògica defineixen aquesta relació i com aquests processos interaccionals reflecteixen presumpcions essencials de classe social respecte al nen, al professor, al paper de la família i al procés d'aprenentatge. Més important, aquestes normes reflecteixen principis bàsics de les relacions d'ordre i poder.

Quadre I

Pràctiques pedagògiques

(Formes genèriques i modalitats)



Les tres regles de la pràctica pedagògica, segons Bernstein, són les regles jeràrquiques, les regles seqüencials i les regles de criteris. (Una quarta regla, la regla de recontextualització, tracta més concretament del contingut de la transmissió i Bernstein l'examina detalladament (1986/87). Malgrat tot, aquest no és el tema del seu darrer treball i, per tant, no en parlarem en aquest article.) Les regles jeràrquiques defineixen les relacions interaccionals entre el transmissor (professor) i l'aprenent (estudiant), i d'aquesta manera determinen "l'adquisició de regles d'ordre social, caràcter i conducta, que esdevenen la condició per a un enfocament adient de la relació pedagògica i per establir les condicions d'ordre, caràcter i conducta " (1988.5). En segon lloc, les regles seqüencials determinen la progressió de la transmissió i el ritme segons el qual l'aprenent cal que aprengui (progressos). Tercer, les regles de criteris, segons Bern-

stein, permeten a l´estudiant comprendre què es pot admetre i què no es pot admetre en el procés educatiu. Finalment, Bernstein demostra que les regles jeràrquiques són *regles reguladores* i les regles seqüencials i de criteris són regles indicatives o discursives. Utilitzant aquestes categories, Bernstein examina les dues formes de pràctica pedagògica que es van introduir fa una dècada, la invisible i la visible. És a dir, abasta un concepte anterior escrivint ara les regles que defineixen les formes progressista i conservadora/tradicional d´educació.[2]

El model de pràctica de Bernstein gira al voltant d´un continu de tres regles, en termes del seu grau de ser implícites o explícites. És a dir, les regles jeràrquiques poden ser implícites o explícites. Les regles jeràrquiques explícites fan que les relacions d´autoritat i conducta, siguin clares immediatament per a l´estudiant i les relacions de poder es defineixen explícitament. Per una altra part, amb les regles jeràrquiques implícites, la relació entre transmissor i aprenent és tal que " el poder és emmascarat o amagat per dispositius de comunicació " (1988.7). De la mateixa manera, les regles seqüencials i de progrés també poden ser explícites o implícites. Per exemple, les regles seqüencials i de progrés explícites tenen exemples en programes, currículums, en les demarcacions del temps clares o en com i quan el professor i l´alumne haurien de procedir. Per una altra part, les regles seqüencials i de progrés implícites eliminen l´habilitat del nen de ser conscient del projecte temporal, i el deixen dins del present, no en el passat o en el futur. Segons Bernstein, " on les regles seqüencials són implícites l´aprenent, inicialment, no pot mai saber el significat del seu signe (...) i (les regles) només són assequibles al transmissor" (1988.II). Finalment, les regles de criteris també poden ser explícites o implícites. Per exemple, quan els criteris són explícits, el nen sempre sabrà què s´espera d´ell/ella, perquè el transmissor ha deixat clares a l´adquirent les regles de les expectatives legítimes.

Per una altra part, quan els criteris són implícits el nen té més llibertat per crear els seus propis criteris individuals d´avaluació. En aquesta situació, les regles de criteris són nombroses i difuses, i el professor, més que actuar com a transmissor, fa el paper de persona que facilita les coses. Des d´aquesta discussió teòrica general, Bernstein va d´allò hipotètic a allò empíric i perfila la diferència entre pràctiques pedagògiques concretes, en les quals hi ha jerarquia explícita- normes seqüencials i de criteris- i aquelles en les quals les regles són implícites. Les primeres les anomena *pràctica pedagògica visible (PV)* i les darreres les anomena *pràctica pedagògica invisible (PI)* . La pràctica pedagògica pot intentar produir canvis en els individus (intraindividual) o entre els grups (intergrup). L´anàlisi de Bernstein suggereix que tant la pedagogia visible com la invisible, malgrat les diferències importants en les regles regulatives i discursives, poden

produir canvis individuals o socials (grup). Són diferents, però, en el fet que les pedagogies invisibles (que parteixen de teories de desenvolupament, en psicologia i lingüística i antropologia, és a dir, Piaget, Chomsky i Lévi-Strauss) posen èmfasi en l´adquisició i, per tant, la competència, mentre que les pedagogies visibles posen l´èmfasi en la transmissió i en l´actualització ("performance").

Bernstein diu que mentre totes dues formes (visible i invisible) poden ser pràctiques educatives radicals si volen canviar les relacions entre grups, la pràctica pedagògica que domina al Regne Unit (i també als Estats Units) s´ha interessat en el canvi intraindividual. Per tant, en el context d´aquestes formes educatives dominants, Bernstein examina primer la pràctica pedagògica progressista (pedagogia invisible), la pràctica pedagògica conservadora (pedagogia visible) i les assumpcions de classe social de cadascuna .[3] Mentre l´anàlisi de Bernstein es centra en com aquestes diferents pràctiques pedagògiques al final retransmeten les relacions de poder i les desigualtats de classe, el seu estudi mostra el potencial de les pràctiques educatives per produir el que ell anomena subjectes creatius i, per tant, produir, almenys, la capacitat de transmissió. Tornaré a la necessitat d´analitzar, més plenament, el potencial radical de totes dues pedagogies, visible i invisible, una àrea que Bernstein, fins avui, no ha desenvolupat prou. En aquest punt, però, és essencial demostrar com l´anàlisi de Bernstein de les assumpcions de classe social de la pràctica pedagògica és el fonament per connectar els processos microeducatius amb els nivells macrosociològics d´estructura social i relacions de classe i poder.

Bernstein creu que hi ha diferències importants en les assumpcions de classe social de la pedagogia visible i la invisible i, malgrat aquestes diferències entre el que ell anomena "modalitats de control antagòniques" (1988.16), els resultats poden ser similars, sobretot en termes de reproducció de poder i control simbòlic.

Les pedagogies visibles deixen ben explícites les regles seqüencials i les fortes normes de progrés. Aquestes determinen els programes educatius que s´han de seguir i el grau d´aquisició que s´espera. A més, les regles seqüencials i de progrés de la pedagogia visible, inevitablement, creen el procés pel qual els estudiants individuals es troben estratificats dins de l´escola i, cosa que és més important, es troben estratificats com a grups dins de la societat. Partint del seu primer i encara discutit treball sobre la teoria del codi (1987), Bernstein suggereix que, si els estudiants arriben a l´escola amb un accés diferencial al codi que marca la pràctica pedagògica visible, és evident que alguns estudiants, especialment els que pertanyen a grups socials subordinats, no podran arribar als requisits inicials de les regles seqüencials i, per tant, no podran seguir les fortes regles de progrés.

Qualsevol estratègia que les escoles desenvolupin per tal de millorar aquests problemes, segons Bernstein continuarà essent un sistema estratificat dins de la pràctica pedagògica visible, pràctica que ja és intrínsecament estratificadora.

En segon lloc, la pràctica pedagògica visible situa el desenvolupament de la lectura en el centre de les seves regles seqüencials i de progrés. La "paraula" i el "text" són les peces sagrades d´aquest tipus de pràctica pedagògica i, segons Bernstein, són el centre del procés segons el qual els nens de classe mitjana arriben amb més facilitat a dominar les regles seqüencials i de progrés. Aquells nens que poden enfrontar-se amb aquestes regles també desenvolupen amb més facilitat els principis del seu propi discurs i tenen el potencial per entendre les possibilitats que l´educació els dóna en termes d´exploració de noves realitats. Tot i que, una vegada més, Bernstein suggereix el potencial radical de les pràctiques pedagògiques, suggereix, també, que les pedagogies visibles, normalment, produeixen un discurs més metòdic que subversiu. El més important, però, és que l´anàlisi de Bernstein de les assumpcions de classe social de la pedagogia visible indica que els nens de les classes dominades troben dificultats en les seves regles seqüencials i de progrés.

Un darrer aspecte del debat de Bernstein tracta de la relació entre les regles de progrés i els llocs d´adquisició. De manera senzilla, la pràctica pedagògica visible, amb el seu èmfasi en el currículum acadèmic, necessita dos llocs d´adquisició, l´escola i la llar, per tal que sigui una adquisició efectiva.

Així, l´assumpció de classe social de la família de classe mitjana, es troba en el cor d´aquesta pràctica pedagògica i, un cop més, posa les condicions per al fracàs dels pobres. A més, en les escoles que serveixen una classe treballadora baixa i/o la comunitat pobra, Bernstein creu que l´escola, sovint, adopta estratègies per tractar aquest dilema i això afecta tant els continguts com el progrés de la pràctica pedagògica. De totes maneres, quan s´intenta millorar les condicions problemàtiques, "la consciència d´aquests nens (els pobres) es regula de manera diferent i injusta, segons la seva classe social i la pràctica pedagògica oficial de les seves famílies" (1988.21).

D´aquesta menera, segons Bernstein, "la regla de progrés de la transmissió actua de manera selectiva entre aquells que poden adquirir el codi pedagògic dominant a l´escola i això és un principi de selecció de classe social " (1988.23). Per tant, la forta regla de progrés de la pràctica pedagògica visible ens porta a un procés que reprodueix, dins de les escoles, les desigualtats de classe social de la societat.

De la mateixa manera que les assumpcions de classe social de la pràctica pedagògica visible són assumpcions que descriminen grups subordinats, les assumpcions de classe social de la pedagogia invisible també produeixen resultats desiguals. És una mica irònic que els principis progressius, que són el fonament de la pedagogia invisible, principis desenvolupats, en part, per oposició a les funcions de desigualtat de l'escola, igualment afavoreixen sectors de classe mitjana, molt més que de classe treballadora i pobra.[4]

L'anàlisi que Bernstein fa d'assumpcions de classe social de la pràctica pedagògica invisible mira les assumpcions econòmiques i simbòliques d'espai i temps i arriba a la conclusió que la pràctica pedagògica té les arrels en l'estructura familiar i en els processos de la nova classe mitjana, és a dir, els que treballen en el control simbòlic, més que directament en la producció. Tot i que en el seu primer treball (1977) demostrava que la pedagogia invisible es desenvolupa sense conflictes entre la vella i la nova classe mitjana, el seu darrer treball especifica la pràctica educativa de la pedagogia invisible (jerarquia implícita, regles seqüencials i de progrés febles, molts criteris) i com la família és la base de les seves assumpcions. Des d'aquest punt de vista, la naturalesa difusa de la pedagogia invisible es relaciona directament amb el context de l'estructura familiar de la nova classe mitjana, amb l'èmfasi en una divisió del treball integrada més que segregada. Les seves regles jeràrquiques emmascarades i difuses són una reflexió de les pràctiques de socialització de la nova família de classe mitjana, amb l' èmfasi en les relacions internes d'autoritat més que en la resposta al control o la força externa. Tot i que les normes de la pràctica pedagògica visible discriminen els nens de classe treballadora, de la mateixa manera, segons Bernstein, les assumpcions de classe de la pedagogia invisible dificilment les trobaran les classes discriminades i els grups ètnics i, per tant, el nen interpretarà malament el significat cultural i cognitiu d'una pràctica d'aquesta mena a la classe i el professor interpretarà malament el significat cultural i cognitiu del nen (1988.30). Així, en el cas de la pedagogia invisible, l'anomenada pràctica educativa pregressista és, en realitat, una pràctica de classe mitjana, o un segment de la classe mitjana, amb les classes problemàtiques i els grups ètnics encara discriminats per les seves assumpcions bàsiques de classe social.

Finalment, Bernstein suggereix que l'assumpció bàsica de la pedagogia invisible és una vida acadèmica llarga dins de les escoles, ja que aquest tipus de pedagogia implícita requereix, per les seves normes seqüencials i de progrés febles, més temps per transmetre el contingut que s'ha adquirit. A més, Bernstein indica que poques vegades hi ha una pedagogia invisible pura, normalment es troba dins d'una pedagogia visible. Moltes vegades, la pedagogia invisible és la forma dels nivells primaris

d'escolarització i la forma més explícita, i orientada acadèmicament, de pedagogia visible domina en els nivells secundaris, on la preparació per a la universitat i/o llocs de treball fa més pressió.

Partint d'aquesta comparació de pràctica pedagògica invisible i visible, els treballs més recents de Bernstein van del micro al macro i proporcionen una anàlisi preliminar dels conflictes recents en la pràctica educativa. Aquesta anàlisi es centra en el conflicte entre dues formes de pedagogia visible, autònoma i dependent del mercat, i demostra com els debats educatius dels darrers 15 anys són, fonamentalment, sobre la naturalesa de la pràctica pedagògica i els resultats d'aquestes pràctiques.

En una breu revisió dels conflictes educatius recents Bernstein observa les dues formes dominants de pràctiques pedagògiques actuals. La primera, la pedagogia visible autònoma (PVA), celebra l'autonomia del coneixement i eleva el valor intrínsec del coneixement a la posició de sagrat. Suggereix que el coneixement hauria de ser important pel seu propi interès i, com a tal, és un intent de tornar a introduir allò sagrat i de treure-ho de les coses profanes. El que és profà té exemples en la pedagogia progressista invisible, amb el rebuig d'una realitat objectiva de coneixement valuós i la forma competitiva, la pedagogia visible orientada cap a mercat (PVM), amb l'èmfasi en la no-pertinència del coneixement " sagrat " i la necessitat econòmica d'habilitats i de coneixements aplicables. Per una altra part, segons Bernstein, la pedagogia visible autònoma té una "arrogància que es fonamenta en el clam d'una base moral forta i en la superioritat de la seva cultura, la seva indiferència per les pròpies conseqüències estratificadores, la seva vanitat per la falta de relació amb res que no sigui ella mateixa, la seva autonomia abstracta que fa referències a ella mateixa" (1988.34). Per una altra part, la pedagogia visible de mercat, tot i que es basa en moltes de les crítiques de l'esquerra de la pedagogia visible autònoma sobre el fracàs de l'escola tradicional per trobar les necessitats dels estudiants menys avantatjats, és, en paraules de Bernstein, "un nou Janus pedagògic" (1988.34): un que, a través de la realització d'un model d' eficàcia educativa, és una forma secular més de reproduir velles desigualtats. Així, el continu conflicte entre educació basada en el coneixement i educació vocacional, una batalla que ha estat furiosa als Estats Units, per bé que amb formes diferents, durant 60 anys, no parla gaire bé de la qüestió dels resultats desiguals de l'educació i la reproducció de les desigualtats de classe social. En la conclusió del seu darrer treball, Bernstein diu, " sembla que l'educació per a una democràcia, paradoxalment, requereix com a condició prioritària una democràcia per a l'educació i, potser, el cost és massa alt" (1988.36). Aquesta nota alliçonadora es troba en el cor del projecte de Bernstein, un projecte continuat amb èxit en la seva anàlisi de les pràctiques pedagògiques, però que encara és incomplet. Les properes seccions d'aquest article fan referència al darrer treball

sobre la pràctica pedagògica, tornant al projecte global del treball de Bernstein, suggereixen àrees que cal que siguin més examinades i exploradas, i desenvolupa possibles aplicacions per a la política i la reforma educativa als Estats Units.

Moltes de les crítiques del primer treball de Bernstein giren entorn dels temes de dèficit i de diferències. No és el propòsit d'aquest article refondre vells debats, però és important veure que la resposta de Bernstein rebutjava l'opinió que el seu treball es basava en aproximacions de dèficit o diferència. Al contrari, argumentava que la seva teoria del codi intentava connectar els macronivells de la família i les estructures i processos educatius i, en fer-ho, donava una explicació per a la realització educativa desigual.

Bernstein diu:

> La qüestió és la distribució social de significats privilegiats i privilegiants o, més explícitament, la distribució social dels principis dominants i dominats per a l'exploració, la construcció i el canvi de significats legítims, la seva gestió contextual i la seva relació amb els altres (...). La modalitat de codi dominant a les escoles regula les seves relacions de comunicació, demandes, avaluacions i la situació de la família i dels estudis. La teoria dels codis sostè que hi ha una regulació per la classe social de la distribució desigual dels principis de comunicació privilegiants, de les seves pràctiques generatives interaccionals i de la base material, en relació amb les agències primàries de socialització (p.e. la família); i que aquesta classe social afecta, indirectament, la classificació i l'emmarcament del codi elaborat transmès per l'escola, de tal manera que facilita i perpetua la seva adquisició desigual.Així la teoria del codi no accepta una posició ni de dèficit ni de diferència, sinó que, centra l'atenció en les relacions entre les relacions macro de poder i les micropràctiques de transmissió, adquisició i avaluació i al posicionament i l'oposicionament a les quals porten aquestes pràctiques (1987a: 39-40).

Així, des del seu primer treball sobre la teoria del codi fins als treballs més recents sobre el discurs pedagògic (1986) i les pràctiques pedagògiques (1988), el projecte de Bernstein vol partir de l'anàlisi dels microprocessos (llenguatge, transmissió, pedagogia) i unir-los a la discussió dels macronivells- la discussió de com els codis cultural i educacional i el contingut i el procés educatiu, es relacionen amb la classe social i les relacions de poder.

En un escrit de l'any 1977 Karabel i Halsey (1977,17) afirmen que un dels principals problemes sense resoldre en el treball de Bernstein era com " les relacions de poder penetren en l'organització, distribució i avaluació del coneixement a través del context social " (Bernstein, 1970,347).

Durant els darrers deu anys, en el seu treball sobre el discurs i la pràctica pedagògica, Bernstein ha continuat buscant les respostes d'aquesta pregunta i ha desenvolupat un model cada vegada més sofisticat per entendre com la classificació i les regles d'emmarcament del camp pedagògic oficial afecten la transmissió, la distribució i, potser, la transformació de la consciència i com aquests processos es troben indirectament relacionats amb el camp econòmic de la producció.

Mentre que el fet de donar per segura la relació indirecta de l' educació amb la producció i l'èmfasi en la manera com el terreny del control simbòlic no correspon directament al camp econòmic no serà una resposta als seus crítics neomarxistes, aquest treball intenta demostrar les interrelacions entre l'economia, la família i l'escola i com la pràctica educativa mostra tensions complexes en aquestes relacions.

Com a model teòric, el treball de Bernstein presenta, de manera primmirada, les regles del discurs i de les pràctiques pedagògiques i presenta una imatge més detallada i comprensiva del "què" (regles de classificació) i del "com" (regles d'emmarcament) dels sistemes educatius. A més, el seu darrer article sobre pràctiques pedagògiques (1988), en el primer intent de connectar aquests processos micro i institucionals al canvi educatiu, proporciona un apassionat, però encara no desenvolupat, camí d'investigació. Bernstein admet que els qui busquen respostes a les qüestions educatives difícils, gairebé sempre prefereixen una aproximació d'allò general a allò concret, la que comença amb les grans qüestions polítiques i va fins a una anàlisi de com treballen les escoles per proporcionar solucions o per imposar la seva formulació. Ell admet, però, que el seu projecte vol construir de baix a dalt, una aproximació que busca escriure les regles del procés educatiu, per connectar-les a condicions estructurals més àmplies i, finalment, posar aquesta anàlisi en el context de les grans qüestions educatives i polítiques dels educadors (1987b).Així, mentre els darrers treballs sobre el discurs i la pràctica pedagògica certament han continuat l'esforç descriptiu i analític de mirar dins de les escoles, només comença la feina d'aplicació als problemes educatius, una feina que, en la naturalesa de l'intent de Bernstein de desenvolupar el seu model teòric, pot ser necessari deixar per a altres. Tot i que suggerir que Bernstein hauria d'aplicar el seu model teòric als problemes diaris de les escoles és una crítica injusta (si coneixem la importància i complexitat del model teòric), és, però, un camí d'exploració important. La propera secció d'aquest article proposa dues àrees possibles d'aplicació (totes dues als Estats Units) amb importants valors teòrics, empírics i aplicables.

Com a sociòleg de l'educació, jo, per una altra part, m'apassiono i m'interesso per les descripcions detallades que Bernstein ofereix. Els seus treballs han contribuït immensament a la meva pròpia comprensió del treball interior de les escoles i, en l'esperit de "la nova sociologia de

l'educació", ha proporcionat una visió seriosa dels processos de l' educació, visió que busca explicar el significat i la importància d'aquests processos en el context de la reproduccció social, ideològica i de classe. Per una altra part, el que sovint falta és l'evidència empírica que dóna suport al model. És a dir, descripcions d'escoles reals que demostrin no només els diferents tipus de pràctiques pedagògiques, sinó també els diferents components de classe social.

La meva pròpia investigació de les pràctiques educatives a Amèrica suggereix alguns paral.lelismes amb els arguments exposats en "Classe social i pràctiques pedagògiques" (1988)- paral.lelismes que han de ser provats de manera empírica i completament explicats. Les comparacions entre escoles públiques dels Estats Units, escoles amb estudiants de classe treballadora, de classe mitjana i de classe superior a la mitjana,[5] indiquen una relació forta entre les composicions de classe social de les escoles i les seves pràctiques pedagògiques, sobretot en les regles jeràrquiques. La condició sòcio-econòmica alta de la comunitat implica que les regles jeràrquiques, especialment en els primers graus, han de ser implícites i la pedagogia, encara que visible, és del tipus que Bernstein anomena invisible dins d'una pedagogia visible. La condició socio-econòmica baixa de la comunitat implica que les relacions jeràrquiques seran explícites, visibles i autoritàries. A més, en el nivell secundari, la condició sòcio-econòmica més alta de la comunitat significa que una pedagogia visible autònoma i la condició sòcio-econòmica més baixa de la comunitat implica una pedagogia visible dependent del mercat. Tot i que aquestes relacions no són cap sorpresa, s'han de descriure de manera empírica i connectar-les amb el model de Bernstein de pràctica pedagògica i, potser més important, s'han de lligar explícitament amb la teoria del codi i, finalment, a una teoria de la reproducció da la classe social.

Un altre camí fructífer d'aplicació és mirar l'anàlisi de Bernstein de la pedagogia visible autònoma i dependent del mercat segons els darrers esforços de reforma educativa. Tot i que Bernstein fa una descripció de dos models conflictius de pràctica pedagògica visible, la discussió mai no va més enllà de la teoria i, a vegades, no passa del terreny especulatiu. S'hauria de connectar, de manera més analítica i empírica, amb el camp de política educativa. Una vegada més, encara que no és una crítica imparcial suggerir que Bernstein hauria d'haver fet aquesta feina, és necessari assenyalar la importància d'aquesta feina. Per exemple, el model de Bernstein proporciona una eina útil per examinar la història de la reforma educativa als Estats Units durant els darrers 20 anys. El que segueix és un breu esquema de com s'aplica el seu treball.

Des de finals dels anys 60 i 70 fins ara, la reforma educativa als Estats Units ha passat del costat progressista del pèndol al costat conservador/

tradicional. Durant els anys 60 i 70 la reforma va posar l'èmfasi en el procés de l'ensenyament, la naturalesa individualitzada de l' aprenentatge, la importància d'un curriculum pertinent i significatiu, la llibertat del nen i la importància democràtica de la igualtat d'opotunitats educatives. La reforma atacava l'escola tradicional perquè era opressiva, autoritària i elitista i proposava l'adopció d'una pràctica pedagògica invisible. Al principi dels anys 80, però, la reforma educativa més conservadora va sorgir en el que es coneix popularment als Estats Units com el " moviment excel.lència". Partint d'un informe de la Comissió Nacional per l'Excel.lència en l'Educació, intitulat *Una nació en perill* , una sèrie d'informes i d'estudis [6] de la comissió lamentaven la davallada dels estàndards acadèmics i de l'autoritat i la " dilució" dels plans d'estudis. Darrerament, diversos llibre publicats per crítics educatius, com el d' E.D. Hirsch, *Alfabetització cultural* (1978), el d'Alan Bloom *El tancament de la ment americana* i el de Diane Ravitch i Chester Finn *Què saben els nostres nois de 17 anys ?* (1978), fan un atac a la davallada del coneixement acadèmic i a la inaptitud de les escoles públiques dels Estats Units per proporcionar un cuirriculum coherent i amb un nucli comú, que representi les tradicions dels Estats Units. Segons aquest punt de vista, si els nois de 17 anys no tenen un coneixement bàsic del nostre patrimoni cultural, no és culpa seva, és culpa d'un sistema educatiu que ha renunciat a la responsabilitat d'ensenyar aquest coneixement. Els que proposen aquesta tradició reconeixen que és difícil obtenir un acord sobre quin ha de ser el contingut d'aquest coneixement,[7] però estan d'acord que les escoles han de reconstruir una visió d'aquesta tradició. És important veure que els "dolents" d'aquesta crítica són dos tipus de pedagogies: en primer lloc, la pedagogia invisible, identificada amb el progressisme, que amb la falta de classifiacions tradicionals de coneixement i la concentració en la pertinència, segons els crítics, sacrificava la recerca d'un cos comú de coneixement; i , en segon lloc, la pedagogia visible dependent del mercat que va sortir dels moviments progressistes dels anys 40 i que insistia a donar als estudiants una educació que preparés per viure i per guanyar-se la vida. Tot i que la política d'esquerra havia atacat durant molt temps els plans d'estudi identificats amb aquesta educació vocacional dependent del mercat, com una distorsió dels plans progressistes i com una manera de la reproducció de classe social, en els anys 80 l'atac conservador va fer-se en camps no relacionats amb els resultats educatius definits en termes d'oportunitats de vida, sinó en els resultats educatius relacionats amb l'autonomia del coneixement. En termes de Durkheim, aquest moviment educatiu representava un intent de rescatar allò sagrat d'allò profà.

Així els darrers 20 anys de reforma educativa als Estats Units, especialment en el domini del "moviment excel.lència", són un intent de tornar a introduir la pedagogia visible autònoma i abstracta per a tots els estu-

diants. De tots els informes de la reforma i dels escrits dels partidaris de la tradició educativa es desprèn l'èmfasi en l'excel.lència amb equitat. Creuen que tots els estudiants haurien de tenir un cos de coneixement comú i l'oportunitat d'arribar a bons resultats a les escoles. El principi fonamental del moviment és el que podem anomenar "elitisme democràtic"- creure que tothom pot aconseguir una educació acadèmica que remarqui el coneixement, l'enginy i l'activitat de la intel.ligència. Aquest punt de vista no és gens consensuat, com diu Diane Ravitch:

> Malgrat el nostre descontentament, no transformarem aviat el sistema educatiu. No és que no es pugui fer. El problema és que no estem d'acord sobre el que hauria de ser un currículum comú i si hi ha coneixement i enginys que tothom hauria de tenir. Si creiem que hem de tenir un públic literari, un públic que pugui entendre la història, la política i l'economia, tenir persones que tinguin coneixements de ciència i tecnologia, tenir una societat en la qual els poders de la comunicació verbal es desenvolupen sistemàticament i intencionadament, llavors sabrem què volem per a les nostres escoles. Com que no ho sabem, tenim les escoles que mereixem, una imatge acurada de la nostra confusió sobre el valor de l'educació (1985.57).

Actualment, hi ha debats sobre les pràctiques pedagògiques als Estats Units. Per una part, els tradicionalistes demanen amb persistència el rigor dels nivells acadèmics i un currículum acadèmic comú. En aquest context, demanen el que Bernstein anomena pedagogia visible autònoma. Els oponents creuen que no hi ha consens sobre què constitueix el coneixement necessari i assenyalen els resultats econòmics i educatius desiguals de les pràctiques tradicionals. A més, els crítics progressistes també entenen la història de la pedagogia visible dependent del mercat i les bases de classe social de l'educació vocacional. Per tant, el debat protesta del contingut (classificació) i del procés (emmarcament) de l'educació i la seva relació amb les desigualtats educatives i socials. Naturalment, el tipus de treball teòric presentat per Bernstein és important per a una discussió posterior. És important veure com la reforma educativa als Estats Units és una imatge de les seves construccions teòriques i vol analitzar per què hi ha aquests canvis educatius i com es relacionen amb les estructures polítiques i econòmiques. Paul William Kingston (1986) ha contribuït immensament a fer entenedora aquesta qüestió examinant el poder aclaridor del funcionalisme, el neomarxisme i les teories de competició i nivell en la sociologia de l'educació,i acaba pensant que només la darrera, postulant l'autonomia institucional del camp educatiu, proporciona una formulació teòrica apropiada. Tot i que no treu importància a les aproximacions funcionalista i marxista i accentua la importància d'integrar-ne les hipòtesis que es poden verificar empíricament en un model més ampli, aquesta feina encara no s'ha fet. El projecte de Bernstein també assenyala l'autonomia institucional del camp del control simbòlic (les es-

coles) i proporciona una manera sistemàtica de mirar la relació indirecta però forta entre producció i educació; s´apropa continuament a aquesta síntesi. Però encara és en el terreny teòric que intenta connectar el macro i el micro. El que cal és proporcionar un model d´estudis empírics i connectar els descobriments amb la política educativa.

Tot i que el model de Bernstein de pràctiques pedagògiques serveix per analitzar els darrers 25 anys de conflicte educatiu i de reforma als Estats Units, la seva feblesa està en el seu ideal de forma dualista. La distinció entre pedagogia visible i invisible, pedagogia visible dependent del mercat i autònoma, és un primer pas important per ordenar els complicats debats sobre contingut i procés, autoritat i llibertat, excel.lència i equitat. Tot i que és cert que el moviment conservador " Excel.lència ", als Estats Units, dóna suport a la pedagogia visible autònoma, les realitats del canvi educatiu impliquen pràctiques més integrades i necessitem evidència empírica per entendre com treballen aquestes formes més integrades i com afecten els resultats educatius i la desigualtat.

Una darrera i necessària anàlisi també sembla apropiada. Tot i que el treball de Bernstein es centra en la pràctica pedagògica oficial, es refereix sovint al potencial de l´educació per produir subjectes creatius i, d´aquesta manera, produir la possibilitat de canvi. Fins ara, l´anàlisi d´aquest potencial ha estat feta per teòrics de la resistància (Giroux, 1983). Tot i que hi ha limitacions importants en aquesta aproximació (Kingston,1986.4), ens mostra la naturalesa crucial del problema de l´educació i el canvi social. Aquesta part del treball de Bernstein, encara poc desenvolupada, és l´àrea d´investigació més important per a ell i per a altres que treballen en aquest camp.

Fa quasi trenta anys, Basil Bernstein va començar amb un plantejament senzill, però contundent: com es poden trobar maneres "d´impedir la pèrdua de potencial educatiu de la classe treballadora" (1961.308). El problema de les possibilitats de l´educació va portar al desenvolupament de la teoria del codi. La teoria del codi, tot i que és una perspectiva potent i controvertida de les desigualtats educatives, no va proporcionar una comprensió suficient de quines coses passen en les escoles i com aquestes coses es relacionen sistemàticament amb els avantatges i desavantatges de classe social. En un intent de connectar el macro i el micro, el treball de Bernstein dels anys 60 es va centrar en un model de les pràctiques pedagògiques, començant amb els conceptes de classificació i emmarcament i continuant amb l´esbós més sistemàtic del "què" i del "com" de l´educació. On anem ara ? He suggerit tres àrees importants. En primer lloc, necessitem provar empíricament la relació entre la composició de classe social de les escoles, les seves pràctiques pedagògiques locals i com i per què es relacionen amb els avantatges i desavantatges de

classe social. En segon lloc, necessitem aplicar el model de Bernstein a la política educativa i portar els nostres descobriments empírics a un debat públic.Molts dels debats públics sobre educació no tenen cap fonament teòric. Aquestes aplicacions del treball de Bernstein serien una eina poderosa per donar dades essencials als qui marquen unes directrius. En tercer lloc, hem de desenvolupar una teoria més sistemàtica de la transformació educativa que tingui en compte el potencial radical de les pràctiques pedagògiques. És a dir, hem de construir un model dialèctic que tingui en compte que els mateixos processos que reprodueixen l'ordre social a través del control simbòlic tenen potencial per crear la possiblitat de canvi.

En conclusió, deu anys després que Karabel i Halsey (1977.71) van plantejar que Bernstein hauria de començar a connectar els aspectes microsociològics del seu treball amb les troballes macrosociològiques de la teoria neomarxista, cal qüestionar-se si el projecte ha tingut èxit. Si el que esperem és el suport de Bernstein a la teoria neomarxista, la resposta és no, ja que aquest no era el seu propòsit. Si esperem un intent continuat de lligar els terrenys social, institucional, interaccional i intrapsíquic i demostrar que els microprocessos de l'escola es relacionen amb les forces institucionals i socials, la resposta és un sí provisional. Sí, en tant que el treball sobre les pràctiques pedagògiques continua el projecte. De manera provisional perquè encara és incomplet, sobretot en lligar aquest treball i la teoria del codi. És a dir, com es relacionen les diferents pràctiques pedagògiques amb els resultats eduactius desiguals ? Tot i que aquesta discussió impregna implícitament el treball recent de Bernstein, cal que sigui desenvolupada d'una manera més explícita, sistemàtica i empírica.

Un dels propòsits d'aquest article és suggerir maneres de continuar el projecte de Bernstein, però suggerir també que no és necessàriament Bernstein qui hauria de fer aquesta feina. Potser tan important com el seu treball és el ric terreny d'estudi empíric potencial que ens deixa. Com a sociòlegs de l'educació hem de seguir clarificant i provant el projecte, al Regne Unit i en altres societats, fins i tot als Estats Units. La feina ens espera!

Notes

(1) *Classificació* , fa referència a la relació entre categories (categories que es remeten a la divisió social del treball) i es relaciona amb la distribució del poder.

Emmarcament , fa referència a la localització del control sobre les regles de comunicació. Segons Bernstein, " si la classificació regula la veu d'una categoria, l'emmarcament regula la forma del seu missatge legítim" (1987.11).

(2) Bernstein mostra cautela a l'hora de fer servir aquest concepte dualístic d'educació tradicional /conservadora versus progressista perquè adopta el llenguatge dels educadors i és necessari sortir del discurs lingüístic dominant per poder descriure què passa a les escoles. A més, ell utilitza aquest llenguatge com a dispositiu heurístic, i jo també l'utilitzo d'aquesta manera. Com tots els tipus ideals, la seva força és l'habilitat de donar-nos una estructura per entendre els fenòmens socials i la seva feblesa és la incapacitat de considerar les formes integradores. Hem de pensar que la majoria de les pràctiques pedagògiques no són progressistes o conservadores /tradicionals, o visibles o invisibles de forma pura, sempre són una combinació de totes dues, en alguns casos van amb més força cap a un costat i en altres cap a l'altre.

(3) Una altra vegada, aquests s'han de veure com a tipus ideals. No obstant això, les pràctiques pedagògiques progressistes poden ser integradores (combinació de pedagogia invisible i visible). Per exemple, Dewey en *Experiència i educació* (1938) argumentava en contra de les filosofies progressistes que estan molt interessades en els processos amb l'exclusió del contingut tradicional i demana una filosofia de l'educació més integradora i progressista.

(4) Als Estats Units, aquesta implementació distorsionada de la pedagogia progressista era, per dir-ho en termes de Bernstein, pedagogia visible dependent del mercat (debatut després), és a dir, en el moviment educatiu vocacional que va començar als anys 30 i que volia preparar el nen per a la vida. Sovint els nens que eren de classe treballadora eren preparats per a les feines de la classe treballadora a través de l'educació vocacional i els nens de classe mitjana descobrien una pedagogia invisible. Per a una discussió acurada de " l'ascenció i la caiguda de l'educació progressista " als Estats Units, llegiu el llibre de Diane Ravitch, *The Troubled Crusade* (1983: 43-80).

(5) La investigació es basa en l'observació de dotzenes d'escoles a la ciutat de Nova York i a l' àrea metropolitana de Nova York (suburbis). Es recolza en les converses amb centenars de professors d'escoles d'aquestes àrees.

(6) Alguns exemples de comissió d'informes són: College Board (1983), National Commission on Excellence in Education (1983), Task force on Education for Economic Growth (1983) i Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secundary Education Policy (1983). Exemples d'estudis són els de Boyer (1983), Goodlad (1983), Powell, Ferrar i Cohen (1985) i Sizer (1984).

(7) Llegiu, per exemple, el llibre de Diane Ravitch *The Schools We Deserve* (1985), per veure un debat sobre la falta de concens en els propòsits educatius i en el contingut d'un curriculum comú.

Bibliografia

BERNSTEIN, B. (1961): "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning " In A.H. Halsey et. al (eds), *Education Economy, and Society* pp.288-314. New York: Free Press.

BERNSTEIN,B. (1973a): *Class, Codes and Control, Volumen One*, London: Paladin.

BERNSTEIN, B. (1973b): *Class, Codes amd Control, Volumen Two* , London: Routledge and Kegan Paul.

BERNSTEIN, B. (1977 revised): *Class, Codes and Control, Volume Three*, London: Routledge and Kegan Paul.

BERNSTEIN, B. (1986/1987): " On pedagogic discourse" In Richardson, J.G. *Handbook for Theory and Research in the Sociology of Education* , New York: Greenwood Press. " On Pedagogic Discourse: Revised 1987", available from the Department of the Sociology of Education, University of London.

BERNSTEIN, B. (1987a): " Elaborated and restricted codes: An overwiew 1956-1985". Fourthcoming in Ammon, U. et al, *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlín: Walter Gruyter.

BERNSTEIN,B. (1987): "Education and Democracy" *The Robert Finkelstein Memorial Lecture*, Adelphi Universitary, Garden City, New York, October 1987.

BERNSTEIN, B. (1988): "Social class and pedagogic practice" Manuscrit no publicat, University of London Institute of Education.

BLOOM, A. (1987): *The Closing of the American Mind* , New York: Simon and Schuster.

BOWLES,S., i HERBERT,G. (1976): *Schooling in Capitalist America: Liberal Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.

BOYER, E. (1983): *High School: A Report on Secondary Education in America*. Princeton,J.J.F: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

COLLEGE BOARD. (1983): *Academic Preparation for College*. New York: College Board.

COLLINS, R. (1979): *The Credential Society* , New York: Academic Press.

DEWEY,J. (1938): *Experience and Education* , New York: Collier

GIROUX, H. (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Oppressed*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

GOODLAD,J. (1983): *A Place Called School : Propects for the Future* , New York: McGraw Hill.

HIRSCH, E.D. (1987): *Cultural Literacy* , Boston: Houghton-Mifflin.

KARABEL,J. i A.H. HALSEY (1977): *Power and Ideology in Education* ,

New YorK: Oxford.
KINGSTON,P.W. (1986a): "Theory at risk: Accounting for the excellence movement" *Sociological Forum* 1 (4): 632-656.
KINGSTON, P.W. (1986b): " Resistance theory: How Marxists interpret student life". *Sociological Forum* 1 (4): 717-725.
NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983): *A National at Risk: The Imperative for Educational Reform* . Washington D.C. U.S. Dept. of Education.
POWELL, A, FERRAR,E, i COHEN, D. (1985): *The Shopping Mall High School* , Boston: Houghton Mifflin.
RAVITCH, D. (1983): *The Troubled Crusade* , New York: Basic Books.
RAVITCH, D. (1985): *The Schools We Deserve* , New York: Basic Books.
SIZER, T. (1984) *Horace's Compromise: The Dilema of the American High School* , Boston: Houghton Mifflin.
TWENTIETH CENTURY FUND TASK FORCE ON FEDERAL ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION POLICY (1983): *Making the Grade*, New York: Twentieth Century Fund.
TASK FORCE FOR THE BUSINESS HIGHER EDUCATION FORUM. (1983): *America's Competitive Challenge: The Ned for a National Response*. Washington D.C.: Business Higher Education Forum.

Abstracts

El artículo analiza las últimas propuestas de Bernstein sobre el concepto de práctica pedagógica. Es analizada en términos de enmarque y de las reglas que lo constituyen: reglas jerárquicas, de secuenciación y de criterios, así como de sus formas más representativas: prácticas pedagógicas visibles e invisibles.A continuación se intentan correlacionar los conceptos bersteinianos con las recientes reformas educativas en los Estados Unidos, así como proponer la continuación de la teoría- en especial en lo que afecta a la validación empírica de la misma, a la inclusión de sus conceptos y distinciones en el debate político y social, así como el desarrollo de una concepción teórica que contemple más adecuadamente el potencial renovador que poseen las prácticas pedagógicas.

L´article analyse les dernières propositions de Bernstein sur le concept de pratique pédagogique en fonction de son encadrement et des règles constituantes: règles hiérarchiques, de séquentiation et de critères, ainsi que de leurs formes les plus réprésentatives:pratiques pédagogiques visibles et invisibles. Plus loin, l´article essaie de mettre en relation les concepts bernsteniens avec les réformes éducatives les plus récentes aux E.E.U.U., ansi que de proposer la suite de la théorie-spécialement en ce qui concerne sa validation empirique, l´inclusion de ses concepts et distinctions dans le débat politique et social, ainsi que le développement d´une conception théorique envisageant de façon plus adéquate le potentiel rénovateur des pratiques pédagogiques.

This article analyses Bernstein´s latest ideas on the concept of pedagogical practice. It is analysed in terms of the framework and the rules that constitute it: rules of hierarchy, sequencing and criteria, and also in terms of its most representative forms: visible ans invisible pedagogical practices. Next, an attempt is made to correlate bernsteinian concepts with recent educational reforms in the United States and also to propose the extension of the theory, especially insofar as it affects the empirical validation of the theory, the inclusion of its concepts and distinctions in the forum of political and social debate, and also the development of a theoretical conception which would provide a more suitable perspective of the renewing potential offered by pedagogical practices.

El Currículum en la societat tancada *

Philip Wexler**

Actualment els intel.lectuals universitaris nord-americans dediquen una part petita de la seva ja reduïda vida pública a l'assumpte del currículum escolar. S'ha reivindicat una cultura general, però sense voler interferir massa en la feina quotidiana de l'escola, que és la que produeix coneixements especialitzats.

Aquesta reacció va contra una societat que segons alguns es troba empobrida per un relativisme cultural; una societat que s'ha fet massa oberta, on "l'obertura ha fet fora les deïtats local" (Bloom, 1987:56). Es reivindica una cultura general amb el propòsit de restaurar "els Grans Llibres", "la tradició", la cultura "occidental" a les universitats, i després a tot el currículum de l'escola.

Es rebutja com a "formalisme educatiu" (Hirsch, 1987) la visió del currículum educatiu que entén el coneixement com a part integral de l'experiència i de la pràctica, de la relació entre el professor i l'estudiant. El procés educatiu no és currículum. Basant-se en la hipòtesi que l'atenció a les relacions entre l'estudiant i el professor ha causat la ignorància contemporània, Hirsch afirma que "l'alfabetització cultural" requereix un currículum de "cultura tradicional" i "informació general compartida". Segons una comissió del National Endowment for the Humanities (Cheney, 1987:1), és el "procés"... El currículum hauria de ser el contingut que transmet la memòria cultural a través de les assignatures de l'escola".

Malgrat aquest to profètic (o potser com a conseqüència) i degut al patrocini governamental d'afirmacions com aquestes, el currículum s'ha convertit actualment en tema, preocupació i controvèrsia públics, més que en qualsevol moment des que la ciència soviètica es va oposar a la reforma educativa, cap a finals dels anys cinquanta.

* Philip Wexler ha publicat aquest article en anglès, en el llibre *Schooling and the politics of culture*, H.A. Giroux i P. McLaren (eds), i es reprodueix aquí amb el seu permís i amb el del seu editor, la State University of New York Press, 1989, que manté tots els drets reservats.

** P. Wexler és professor de la Universitat de Rochester. Ha publicat llibres de sociologia crítica durant l'última década, i està considerat com un dels sociòlegs nord-americans més penetrants.

L´interès en aquest tema no es limita només als polèmics informes del govern o a l´èxit popular i comercial dels laments sobre l´estat de ruïna intel.lectual entre els joves americans i els seus professors. Ja fa temps que els científics socials afirmen que s´ha posat poc interès en què s´ensenya a l´escola i com els currículums poden afectar les vides individuals i l´organització de la societat.

Dins les institucions de la ciència social, totes dues bandes -els crítics compromesos i els científics sense compromís previ amb cap escala de valors (i la descripció no és massa precisa per cap dels dos)- estan d´acord que s´entén molt poc el caràcter, l´estructura i les conseqüències del coneixement a les escoles.

Possiblement el primer interès modern analític en el contingut de l´educació va ser el treball de la "nova sociologia", especialment a Anglaterra. Young va escriure (1973:339): "No cal documentar la gairebé total falta d´informació sobre com es selecciona el coneixement, i com se l´organitza i avalua en les institucions educatives" (o en qualsevol altre lloc, podríem afegir). Els "nous sociòlegs" com Whitty continuen amb l´opinió que no s´ha fet cap estudi social adequat del currículum escolar (1987:110): "... Fins i tot l´èxit parcial que va tenir la nova sociologia en reorientar la sociologia de l´educació cap a temes de currículum va durar relativament poc".

El mateix èmfasi en el contingut del que s´ensenya a l´escola es troba en la recent, i menys obertament política, investigació quantitativa dels sociòlegs nord-americans de l´educació. L´estratificació de les oportunitats d´aprenentatge (Sorensen i Hallinan, 1977) ha ofert uns conceptes alternatius per entendre la influència de l´escola, i ha animat l´interés empíric en estudiar les diferències de currículum com a causa de les diferències en els assoliments dels estudiants (Alexander i Cook, 1982). Igual que en el cas dels nous sociòlegs, els investigadors de les oportunitats d´aprenentatge han volgut corregir l´absència en els paradigmes anteriors de variació en els processos interns de l´organització de cada escola, sobretot la desatenció al currículum o al contingut del coneixement com a principal determinant dels èxits de l´aprenent.

Dreeben i Barr (1987), en la seva investigació que considera que "el currículum com a fenomen organitzatiu representa una agenda de treball", fan la següent observació sobre els paradigmes anteriors (1987:14): "Cap d´aquestes consideracions ens dóna massa informació sobre les tasques convencionals de l´escola de transmetre, a través de la instrucció, el coneixement contingut en el currículum".

Gamoran (1987:152;153) recolza aquest èmfasi en el contingut del currículum en una investigació en què reivindica la importància

d'influències dins l'escola: "Però les variacions en les experiències dins les escoles tenen resultats importants pels nivells d'assoliment.La majoria de les diferències dins les escoles van lligades a les assignatures diferents que els alumnes han han seguit... Els programes que composen el currículum -que caracteritzen l'estructura de les escoles- són la base d'una diferenciació de l'oportunitat dins les escoles". Aquest mateix èmfasi en la importància del contingut del currículum, apareix en els estudis d'investigacions de l'ensenyament. Shulman (1986) pregunta, referintse al "problema del paradigma perdut", "Where did the subject-matter go?" (" On ha anat el contingut?). Shulman, a qui li manca l'interès polèmic en una restauració cultural, o l'interès estructural i multivariat dels sociòlegs en una especificació social del procés educatiu, recalca el contingut del currículum des d'un interès en la pedagogia, en la pràctica de l'ensenyament. Quan revisa els estudis sobre l'ensenyament, escriu (1986:6):

" En la necessària simplificació de les complexitats d'ensenyar en una classe, els investigadors ignoraven un aspecte central de la vida de la classe: el contingut...Fins i tot els que van estudiar la cognició dels professors s'interessaven poc en l'organització de coneixements sobre el contingut".

Cultura, Relacions socials, Història.

Durant aquest període, els teòrics socials van redescobrir la "cultura" com a tema i com a recurs en l'explicació. També en això, igual que en l'èmfasi en el contingut del currículum, tothom està d'acord en què la comprensió cultural és pocdesenvolupada. Els defensors avantguardistes de les revolucions lingüística i estructuralista entre altres, inclouen la cultura en les ciències socials des de posicions literàries i filosòfiques, amb l'argument que tot és un "text". La restauració Parsoniana en la sociologia professional torna a Durkheim per reivindicar novament l'estudi de la societat com a ordre moral i simbòlic. La segona onada del Marxisme acadèmic teòric és clarament cultural.

El currículum és una qüestió cultural. Entendre el currículum culturalment, però, vol dir fer més que reivindicar valors culturals preferits o aplicar una teoria de cultura general. Entendre el currículum culturalment implica localitzar el currículum escolar dins la dinàmica d'una cultura particular, implica mostrar el moviment ambigu de l'estructura d'aquella

cultura i avançar més enllà de les categories del sentit comú, especialment d'aquelles categories de les oposicions i contradiccions culturals més evidents.

Proposo que les oposicions dinàmiques dins de la cultura més àmplia que forma el currículum són falses. La cultura s'assembla cada vegada més a un llibre tancat. Per aquesta raó la paraula "text" (malgrat les seves associacions contradictòries amb la idea de l'obertura) podria ser la paraula precisa, el signe històricament apropiat per classificar una cultura tancada.

Una manera d'obrir el llibre de la cultura, sembla, és contextualitzant-lo, posar-lo dins les relacions social. Els textos són morts sense la pragmàtica viva de les relacions socials, les interaccions humanes en les institucions socials. L'esforç per contextualitzar, pragmatitzar i socialitzar els textos culturals promet ser un camí cap a la dinàmica complexa de la vida institucional i les pràctiques que poden fer viva la cultura i el currículum.

Aquí també, l'oposició entre la cultura tancada i un context obert de relacions socials, és falsa. Aquesta oposició ofereix una ideologia que promet (falsament) el progrés i l'obertura quan ens parla del context institucional que fomenta l'informal sota la protecció de l'oficial; de l'agència activa i personal que conviu amb la reproducció anònima de l'estructura organitzativa; o de la identitat i el jo enfrentats amb la posició i la institució. En realitat, la identitat i la institució van juntes en les relacions socials. La sortida social d'un text cultural sense sortida és en ell mateix un concepte que limita i tanca. A l'escola, igual que a la corporació, la fusió d'identitat i institució estabilitza el context.

Vull descriure aquesta dinàmica i estàtica particular de la cultura i de les relacions socials com una manera d'entendre l'escolaritat i, en especial, el currículum. Amb poques excepcions, l'explicació del currículum com a part d'un text cultural que es troba dins del context social i relacional de l'escola no ha inclòs una comprensió històrica. Però és precisament la comprensió històrica de la formació de la cultura, les relacions socials i el currículum la que ens senyala què hi ha d'obert en aquesta societat, i senyala també el procés d'obertura

Proposo, específicament, que el punt d'obertura actual sigui la pràctica científica (cosa que no deixa de ser una ironia dins la cultura de *scientism* -cientisme-). Conforme la ciència esdevé pràcticament desmitificada, el seu antitextualisme i revisionisme inherents ofereixen una alternativa al tancament de la cultura i societat actuals. La qüestió serà com haurem d'entendre aquesta " nova ciència" i com podrem utilitzar-la per tal de produir una situació de revolució permanent dins el mateix currículum.

Cultura: Cientisme i postmodernisme

"En el sentit més general del pensament progressiu, la Il.lustració sempre ha desitjat alliberar els homes de la por i donar-los la sobirania pròpia. Però de la terra plenament il.lustrada surt la llum d'un desastre Triomfant". Aquestes paraules són de Horkheimer i Adorno en un atac teòric a la cultura moderna (1972:3-42). El seu blanc és una dinàmica cultural en la qual la raó i la ciència degeneren a ritual i mite. Algunes de les seves caracteritzacions de la cultura del cientisme són: la mentalitat obsessionada pels fets, la reducció de les idees a "quantitats abstractes" que esborren les diferències, i la dominació anivelladora d'un tipus de pensament objectificat i mecànic.

En una crítica posterior, Lyotard (1984) afirma que la cultura es troba encaixada dins narratives de legitimització. La raó i la ciència es barregen amb les filosofies de la humanitat i de l'esperit com les grans narratives de la legitimització. Pot semblar que Lyotard discrepa de la crítica del cientisme de Horkheimer i Adorno quan diu (1984:29): "Aquest no és el lloc de discutir la reaparició de la narrativa en la ciència...", però en realitat ell també veu la degeneració de la ciència en cientisme, realitzada a través de la seva incorporació a les relacions socials del capital. Per Lyotard (1984:45-47) "... La ciència esdevé una força de producció, en altres paraules, un moment en la circulació del capital". "La ciència" cau sota el control d'un altre joc verbal. Aquest és el joc *discourse of power* (discurs del poder), *performativity* (capacitat per ser realitzable), o simplement el triomf de la llei de la *best possible input/output equation* (millor equació possible d'entrada/sortida). La ciència esdevé cientisme. El seu criteri de validesa no es basa en les grans narratives de l'idealisme i l'humanisme, sinó en la lògica operacional, en la realització eficient. Aquest és el llenguatge del nou "regne de terror" en el qual el coneixement cedeix davant de la informació i les grans narratives són destruïdes pel poder operacional de la realització eficient.

La ciència, en la seva forma abstracta degenerativa, ha reemplaçat les narratives antigues de la humanitat, l'esperit i la raó, vinculadores de cultura i legitimadores. En realitat és la ciència la que proveeix el material popular més persuassiu per l'estructura profunda de la història oficial, i no l'emancipació humana, ni tampoc (com han vist correctament els crítics de la Restauració) la "tradició clàssica d'occident i les seves memòries de Grans Llibres".

Però la victòria del cientisme sobre l'humanisme no és simplement un factor amagat dins l'estructura cultural profunda. Ha sigut la pràctica organitzadora central de l'escolaritat des de fa més de mig segle. La investiga-

ció seminal de Callahan (1962) descriu de manera detallada el procés precís segons el qual la gestió de la ciència es va convertir en el que podríem anomenar la gran narrativa pràctica de l´educació nord-americana. Les escoles es van organitzar com si fossin fàbriques. La unió de la ideologia i de la pràctica per estructurar la vida escolar quotidiana cap a una forma social, Taylorista és un exemple omnipresent de la hipòtesi de Horkheimer i Adorno, segons la qual una cultura formalista del cientisme reforçaria una vida social quotidiana racionalitzada i alienada (1972:30): "El tipus de pensament derivat de la lògica ratifica la reificació de l´home a la fàbrica i a l´oficina". La definició de coneixements com habilitat i informació, que els crítics de la Restauració cultural deploren (sense veure' n la base social) és la manera com el cientisme penetra en el currículum. Aquesta conversió general de la ciència i del coneixement en poder i realització és el que Lyotard descriu com "... el camí d´emmagatzematge de dades i accessibilitat, i l´operativitat de la informació".

Aquesta cultura del cientisme a l´escola i al pla d´estudis és l´objectiu crític d´una nova generació de crítics de l´educació. Apple (1982) ha remarcat la forma comercial (*comodity form*) dels paquets que formen el currículum a l´escola. Giroux (1983) ha atacat l´instrumentalisme del discurs i de la pràctica educativa. Popkewitz (1987) ha descrit una "psicologització del currículum" com la infraestructura educativa concreta d´un moviment més ampli per aconseguir l´eficiència social. Whitsun (1987) sosté que els discursos actuals del currículum que es refereixen a "efectivitat i selecció" estan al servei de la censura ideològica i de les pràctiques educatives exclusives. Amb termes com *resistance* , *agency* , *contestation* i *dialogical* , els crítics volen definir alternatives, trobar i crear la força que pugui servir d´oposició a una cultura narrativa del cientisme i al currículum que l´incorpora.

La força opositora ja hi és. Segons Rorty (1982) ni ciència ni filosofia, sinó literatura, és la "disciplina que presideix". Si el tema del modernisme literari era d´un jo heroic i estètic en lluita contra la barbàrie burgesa (*bourgeois philistinism*) de la cultura industrial, el postmodernisme és més irònic que heroic, és antisubjectiu més que centrat en ell mateix (*self-centred*) i més discursiu que psicològic. En realitat, com sosté Newman (1985:10): "El postmodernisme es caracteritza sobretot per la "pompositat del discurs" (*inflation of discourse*). Es manifesta en literatura a través de la idea errònia que la tècnica pot sortir de la història (*history*) atacant un concepte de realitat objectiva que ja ha desaparegut del món i, en la crítica, desenvolupant llenguatges secundaris que volen 'desmitificar' la realitat però que de fet tendeixen a enfosquir-la encara més".

La renovada preeminència cultural de la literatura, almenys en les acadèmies i com a teoria crítica sobre llenguatge i literatura (i no en forma de

Grans Llibres de la Literatura) és només un aspecte del postmodernisme. La migració del postestructuralisme en particular -que considero la teoria més formal del postmodernisme-, però també de la teoria literària en general, es reflecteix en el "torn interpretatiu" (*interpretative turn*) actual de la ciència social. La contribució de Geertz (1980) ha estat intentar donar a la teoria de la ciència social les metàfores claus d'una teoria cultural orientada cap a la literatura. Però l'abolició del centre (*decentredness*), la distanciació lingüística dels referents objectius, la substitució de la lluita seriosa del jo contra la societat per un confós joc de paraules en forma de llenguatge escrit, tot això, caracteritza aspectes del postestructuralisme. Però aquests no són els únics aspectes del postmodernisme. El postestructuralisme no és més que la cara literària del postmodernisme.

L'ambient natural (*ethos*) i la pràctica del postmodernisme són assumptes quotidians. Newman descriu la literatura postmoderna com (*inflation of discourse)* "pompositat de discurs", i Baudrillard (1981) creu que això és una característica de la cultura en general. El canvi del referent pel senyal en la teoria literària no és més que un element en l'organització cultural general, segons una lògica del costum en la qual el significat és "completament imdependent dels mateixos objectes i exclusivament una funció de la lògica dels significats". L'entorn, per Baudrillard, s'ha "sematitzat". La cultura regida pel consum, segons la lògica dels senyals, és de funcionalitat total, de semiúrgia total, una cultura en la qual hi ha tanta "passió pel codi" que acaba "anul.lant la referència fonamental a l'individu".

El postmodernisme és antireferencial, antiindividual, antinarratiu. El postmodernisme com a teoria i pràctica cultural, sembla ser l'andidot del realisme instrumental de la cultura del cientisme. El postmodernisme desarregla, és juganer, composicional, superficial i irònic. Sembla, en la teoria i en la pràctica, anar a *contrapèl* d'una cultura instrumental narrativitzada i cientitzada. La ruptura del vincle entre senyal i objecte que descriu el postestructuralisme i *the blurring of genres* (contorns borrosos) que resulten de la infusió de la teoria literària en la ciència social també són pràctiques de la vida quotidiana en la cultura postmodernista. La televisió és la màquina del postmodernisme.

La falta de divisions clares entre els gèneres és, en la pràctica quotidiana, la falta de divisions d'una estructura cultural diferenciada. Això sí que és antipositivisme! Meyerowitz (1987:7,6) apunta que "... els mitjans electrònics han minvat la relació social... Com a conseqüència de portar a molts tipus diferents de persones al mateix "lloc", els mitjans electrònics han promogut el desdibuixament de molts papers socials diferents". La televisió és central en el que Luke (1986) anomena "sistema espectacular", on "els senyals i la senyalització reemplacen el discurs". La funció

dels mitjans d'impressió ha canviat en una cultura postmoderna. La interpretació de Trow sobre la revista "People" (1980) com primera plana sense marc és indicatiu d'un text cultural que enfoca les celebritats davant d'uns contextos *ad hoc* que van canviant. La seva interpretació de la revista podria ser la base d'un diagnòstic cultural més ampli: "mil figures petites que es mouen confusament contra un fons que canvia".

El postmodenisme sembla ser l'antítesi del cientisme. Respon a l'estructura lineal narrativa del cientisme amb antinarratives intencionades del llenguatge com a estructura polimorfa. Respon a l'instrumentalisme objectiu amb un estil juganer i no-referencial. Obre un camí cap a l'obertura, pel no-jo i per la reflexió permanent que les coses podrien ser d'una altra manera. El postmodernisme hauria de ser la base per desafiar el text cultural del cientisme, en la cultura i en el curriculum. És un recurs cultural per a una actitud pluralista envers la cultura, i això és el que cal tenir per corregir les discriminacions a base de classe, raça i sexe en l'educació. Obre el camp discursiu a un sentit bakhtinià d' *alterity* (de l'altre) (Gunn, 1987), al curriculum com a diàleg (Whitson, 1987). Com a mínim, haurien de ser el discurs i la pràctica els que fessin vibrar la cultura pel sol fet de ser clarament diferents de la narrativa cientista habitual.

La diferència entre les cultures del cientisme i del postmodernisme és una falsa diferència de superfície que desapareix en l'estructura més profunda de la cultura dels productes. La narrativa i l'antinarrativa, els ideals de la ciència o del llenguatge són en el fons *pre-textos* que anticipen un altre text cultural dinàmic que els uneix. La televisió tendeix a minimitzar les diferències entre gèneres i entre gent; però per això no contribueix a la llibertat individual. En l'època de l'exposició (*exposure*), observa Meyerowitz, la televisió acaba exposant les mateixes "mediocritats" que tothom. Aquesta minimització no és, però, el resultat d'una cultura del pluralisme que s'ha tornat relativista, com va proposar Bloom. El tancament de la cultura no és conseqüència de l'empobriment del curriculum en les escoles i les facultats.

El text cultural es tanca, el cientisme i el postmodernisme s'uneixen sota el signe unificador del producte. La incorporació de la ciència en l'eficàcia realitzadora de la producció capital analitzada per Lyotard i Horkheimer i Adorno és vàlida també per a les revoltes iròniques del postmodernisme. La cultura s'incorpora al mercat i a l'aparell distributiu més que als llocs tradicionals de producció científica. La producció i el mercat junts, units pel producte, tanquen la cultura.

L'autonomia aparent del postmodernisme es revela finalment ser una *calculated evanescence* (llum fràgil calculada) (Newman, 1985:192,196):

> "En fi, el que va començar com un conjunt discontinu de formes i processos que semblaven independents va acabar com una successió cegadora de cul-

tures passatgeres, disseminades per *agències cada vegada mes centralitzades* , en que el càlcul econòmic de rendabilitat era l'únic criteri... En qualsevol cas, el moviment postmodern va acabar, com ho fan tots els moviments estètics, quan no va poder oferir valors alternatius al mercat..."(Bloom, loc. cit.; el subratllat és meu)

L'observació de Newman sobre l'actual unificació de la cultura acadèmica i la popular, malgrat les diferències, es pot aplicar també a la unificació del cientisme i el postmodernisme (1985:135; el subratllat és meu): "En els dos casos, la *manera de transmissió* dels mercats esdevé la realitat dominant. La cultura acaba definit-se com a mercats per a la cultura". En aquest sentit, és el "context", la pragmàtica del text, el que tanca el potencial creatiu de les tensions dinàmiques inherents en el text cultural actual. És el context de les relacions socials el que determina si el currículum és obert o tancat.

Relacions Socials: Institució i identitat

L'esperança dels que feien els currículums era que les relacions interpersonals serien capaces d'acabar amb el domini de la cultura estàtica del mateix currículum. La frase *hidden curriculum* (currículum amagat) es referia a l'esperança que, fos quin fos el currículum, les relacions entre professor i estudiant, i entre els mateixos estudiants, farien de filtre i modificarien la labor cultural morta del currículum formal. Entre els sociòlegs va tornar a aparèixer la mateixa fe en la capacitat de les relacions socials per canviar la direcció de la cultura. *Resistance* era la paraula que indicava la durabilitat de les subcultures extraescolars i el seu poder de transformar el significat i l'impacte dels missatges oficials del currículum de l'escola. La narrativa del currículum pot representar la cultura més àmplia del cientisme. Però el curriculum amagat i la resistència dels estudiants, igual que la cultura del postmodernisme, podria deformar i recodificar la història oficial de l'escola en el bressol de les relacions socials concretes.

L'oposició entre el que és formal i informal, cultura i subcultura, la reproducció i la resistència a la vida de l'escola com a dinàmica de canvi, ha resultat ser tan il.lusa com l'esperança de veure aparèixer dinamisme i obertura en l'oposició entre les formes degenerades de la ciència i el llenguatge en les cultures del cientisme i el postmodernisme. La conclusió irònica de la investigació de camp de Willis (1977) era que la resistència confirmava el statu quo.

La creença que les relacions socials de l'escola podien canviar la cultura incorporada en el curriculum es basava en una comprensió macrosocial del conflicte de classe i del canvi social. En aquest salt des del curriculum cap a l'aplicació de teories macrosocials del canvi, no es tenia en compte que les relacions socials de l'escola no són relacions de classe sense cap tipus de mediació. L'escola és una institució social. Les relacions socials segueixen les pautes institucionals. L'intent analític de transcendir els límits culturals del curriculum posant èmfasi en relacions socials més àmplies ha tingut l'efecte no previst d'ignorar el caràcter institucional *social* de la vida de l'escola.

En una anàlisi de "l'educació com a institució", Meyer observa (1977:74):

> "Actuant a nivell institucional, com a teoria autoritària de personal i coneixement en la societat, les escoles constitueixen un sistema ritual clau: un sistema de cerimònies d'iniciació (personal) i de classificació d'informació (coneixement)".

El poder que tenen les relacions socials per regular i transformar la cultura en educació no passa per la subversió de la resistència subcultural. Diríem, millor, que el poder social de l'escolarització es troba en la seva legitimitat institucional, tant la vida quotidiana de l'escola com en el valor que té l'educació dins la societat en general. L'autoritat, i no la resistència, és el punt on es troba la palanca que regeix les relacions socials de l'educació en l'àmbit de la cultura del curriculum. Aquesta palanca és, a la pràctica, de rite col.lectiu, tal com mostra Iesko (1987) en el seu recent treball de camp sobre l'organització escolar. Meyer (1987:169) ho descriu així:

> "Com hem proposat abans, el poder de l'educació es troba en les seves regles *institucionals*, que li donen un sentit bastant extens i una forta autoritat sobre el futur dels estudiants. El contrast implícit aquí està amb l'educació com a sistema d'interacció organitzada, de significat interpersonal i de contingut amb rellevantment immediat".

El resultat d'aquest procés institucional és autoritzar o legitimar categories i tipus de coneixement i tipus de personal en la societat. Suggereixo que, en aquest sentit, les relacions socials de l'escola produeixen identitats socials col.lectives.

Si el curriculum es regeix per les relacions socials, i si l'aspecte més important de la seva relació amb la societat és l'autoritat que té la institució per definir el que s'entén per coneixement i personal legítims, és que hem de suposar que no hi ha cap tipus d'oposició dins la institució? És que hem de suposar que els conflictes i les contradiccions de les relacions socials es tornen més suaus a causa de la conciència que tenen els

alumnes de la força del poder institucional? La meva resposta (menys irònica que la de Wills) es troba en el nostre estudi comparatiu de la vida social dels estudiants en quatre instituts (*high schools*). Per dir-ho d'alguna manera, les vides socials informals dels estudiants donen suport a la hipòtesi que la institució produeix identitats estratificades.

Hi ha estudiants que s'oposen activament a les regles socials i als ritus de l'escola. De tota manera, cada forma d'oposició estudiantil es troba emparellada amb un model d'afirmació estudiantil. Juntes, aquestes dues identitats constitueixen un sol sistema que depèn d'un sistema superior: el tipus d'organització de l'escola (la seva "forma") en què l'escola opera com a institució de classe. Les dues identitats constitueixen diferències dins la uniformitat, tot i que la uniformitat institucional és variable d'una escola a altra segons el lloc que ocupa l'escola dins l'estructura de classe social. He descrit detalladament les complicades interaccions a través de les quals les identitats emparellades s'unifiquen a causa del caràcter social (de classe) de la institució; he parlat de *symbolic economies of identity* (economies simbòliques d'identitat).

Cada una d' aquestes economies té una definició institucional, tant si es considera l'escola com a fàbrica, o com a agència d'assistència, o com a *country club* (club privat), o com a corporació. Dins cada forma institucional, el procés institucional gira entorn de la manera de regular i resoldre un problema concret de classe social, tant si el problema és la regulació de moviment físic i del cos, la derogació social, la incorporació organitzacional o el nivell d'assoliment. Dins cada una d'aquestes formes institucionals, estructures contradictòries o models de relació social es converteixen en el centre de l'organització personal. En la forma " fàbrica", per exemple, les relacions socials estructurades d'imposar disciplina o mostrar suport per un individu organitzen les identitats de *losers* (perdedors) o *good kids* (bons nois), i els estudiants apliquen aquestes identitats a ells mateixos. Aquestes identitats emparellades interioritzades -l'"algú" que és cada estudiant- incloses les manifestacions del desencant en cada organització educativa, es desenvolupen dins la definició específica institucional de cada escola com a organització de classe.

El que és formal i informal, el que reprodueix i resisteix, són dos aspectes binaris del procés institucional de producció d'identitat. La vida social informal, en la seva dinàmica -l'economia simbòlica de la identitat- entra dins l'esfera d'influència de la institució. Allò informal és la infraestructura d'allò formal. La formació de la identitat, fins i tot en els casos negatius, oposats, és una part integral del procés institucional i de la seva definició.

Les relacions no són el context que obre un text de curriculum pres del llibre cultural tancat de cientisme unit amb postmodernisme. Al contra-

ri. I aparició d oposició i diferencia dins el context de les relacions socials a l escola també s unifica. La identitat es fusiona amb la institució, el que és individual amb el que és social. Les relacions en les escoles que vaig estudiar no es desenvolupen sense contradicció i conflicte interns, però van cap a un estat insular i tancat.

Història: la ciència contra la cultura

Hem considerat fins ara una dialèctica negativa de la cultura, però no de la ciència. La cultura, com va dir Marcuse (1968), fins i tot en les seves formes més afirmatives i idealistes, ofereix una esperança de transcendència, la possibilitat de negar el present i d'imaginar una cosa diferent. La ciència, diríen els crítics de la banda de la cultura, només és degenerativa. És absorbida per la lògica de la producció i perd el poder que té, potencialment, per qüestionar els coneixements del sentit comú; acaba al servei del poder per instrumentalitzar la cultura. En contra d'aquest punt de vista, proposo la possibilitat d'una ciència desconstruïda i historitzada (*deconstructed and historicized*), una "nova ciència" que en la seva especificitat contextual ofereix l'obertura revolucionària negada per la cultura i les relacions socials contemporànies -sobretot a l'escola i en el currículum.

La nova ciència, i el que ella implica pel currículum obert, exigeix antipatia cap a les narratives grandioses. L'antipatia cap a la narrativa no vol dir només cap a les narratives grandioses o les "metanarratives" de la humanitat i de l'esperit, sinó també cap a les narratives de la Ciència i de la Història. En canvi, una nova ciència troba en *l'especificitat* de la història i de la pràctica científica l'obertura promesa per una oposició cultural fracassada i promesa, també, per l'aparell institucional de les relacions socials. La ciència especificada, històrica i culturalment, ofereix una alternativa a allò que Schawb (1978) en el seu assaig sobre l'educació científica i el discurs civil anomena la "retòrica només de conclusions".

Penso que hi ha diferents camins que porten a una nova ciència i cap a la seva pràctica educativa com a currículum revisionari. Primer, hi ha l'erudició (*scholarship*) que s'ha tornat a interessar en els currículums escolars. La importància dels estudis històrics del currículum, exemplificats pels treballs de Goodson (1987), va més enllà de la intenció de mostrar com els grups interessats en el currículum determinen les matèries a l'escola. El valor (no anticipat) d'aquest estudi és que, en el procés de relacionar les assignaturaes actuals de l'escola amb la història de les disciplines acadèmiques, va resaltar el fet que l'hegemonia actual de la ciència a

la universitat és més important que els crítics populars del curriculum sembla que volen reconèixer. El lligam entre la universitat i l'escola, en el context històric actual, assenyala inequívocament el paper central de la ciència com a determinant de la forma del curriculum, a més del seu contingut.

Un segon camí cap a una pràctica científica reconstruïda que s'oposa a la societat tancada seria una sociologia de la ciència que fos menys històrica, però que no deixaria de ser contextualista. Al contrari dels estudis internalistes i també dels estudis macrosocials històrics i sociològics de la ciència, els constructivistes ofereixen descripcions microsocials i etnogràfiques de la producció de fets i teories científiques. Els seus microestudis empírics, que fins a cert punt semblen ser crítiques de la ciència, també es poden llegir com a renovacions de la ciència narrativa per una nova pràctica científica. Knorr-Cetina, per exemple, resumeix les conclusions d'algunes de les microinvestigacions (1983:123): "El resultat més freqüent dels estudis sobre els laboratoris ha estat que mostren el caràcter *puntual, determinat per condicions locals* dels laboratoris escollits".

El propòsit investigatiu de Latour (1983:139-169) era el d'estudiar "el *mateix contingut* d'allò que es fa dins els laboratoris". El contingut es compon de les pràctiques específiques, incloses les lingüístiques, que funcionen com a "mecanismes d'inscripció" a través dels quals es produeix el coneixement. La ciència, fins i tot el seu contingut (el seu currículum, per dir-ho d'alguna manera) s'entén com un conjunt de pràctiques contingents, instrumentals i lingüístiques. El contingut és el resultat de la pràctica. La conversió (*deconstruction*) de la ciència en pràctiques específiques també es descriu en un nivell més macrosocial, històric i organitzatiu en el treball de Elias, Whitley (1982) i altres, com Rip, que parla de"...mirar la ciència com a feina productiva. El treball científic, igual que el treball en general, mira de transformar els objectes en eines per a algun fi". Als Estats Units, Mendelsohn (1977) expressa un punt de vista similar en la seva crítica de Kuhn, quan aquest parla d'una "independència quasi total de les estructures cognitives, o del contingut dels conceptes, de les estructures institucionals, per una banda, i dels processos i estructures socials més amples, per altra".

L'èmfasi en l'especificitat contextual de la pràctica científica com a base del contingut del coneixement és el que ens porta cap a la ciència com una pràctica que tingui capacitat per obrir; i aquesta capacitat pot anar en contra del tancament de la cultura i del cientisme a mans del mercat i de l'aparell de producció. És una pràctica contingent perquè segueix el que Schwab (1978:134) va anomenar "el caràcter revisionari del coneixement científic". Lave (1978) aplica aquest punt de vista pràctic sobre el coneixement al punt més fix del curriculum escolar: la matemàtica. A base

del seu estudi sobre les pràctiques aritmètiques a l'hora de comprar menjar a les botigues (1984), ella demostra que allò que normalment considerem com a dades objectives -el contingut del currículum- pot considerar-se com una activitat pràctica que depèn d'un context. La seva investigació sobre un currículum traslladat fora del seu context normal -l'aritmètica al supermercat- posa en qüestió la percepció del currículum com a objecte cultural "format" pel context social. Lave ha invertit la "recontextualització" del coneixement descrita per Bernstein (1987): de la pedagogia escolar cap al context de producció. Per Lave, Knorr-Cetina, Elias i altres, el coneixement es produeix de manera íntegra i interna dins una activitat pràctica contextual, i no en un context extern.

Per Lyotard (1984), a la dialèctica de la ciència és on es troba la contextualització desconstruïda d'una pràctica científica local i específica, una pràctica que per la seva contingència i indexicalitat és contrària al tancament cultural. En aquest moment històric hi ha un moviment que pretén deixar endarrera la ciència tradicional, narrativitzada al servei del discurs del poder, i vol començar una nova recerca d'inestabilitats, de poders que destabilitzen, i que desitja trobar allò desconegut; a aquest moviment Lyotard l'anomena *paralogy*. La paralogia és "una jugada... en el joc de la pragmàtica del coneixement". Pretén produir el que no es coneix, més que allò conegut. Lyotard troba aquest "nou esperit científic" en exemples de la ciència física moderna que requereixen atenció a les inestabilitats, les discontinuïtats i els estats locals dels processos. La legitimització de la paralogia no és l'eficàcia, sinó la seva capacitat per produir l'obertura, "per generar idees... noves afirmacions"(Lyotard). Des del punt de vista de la ciència física, Prigogine també s'interessa en els sistemes oberts i en una ciència que no insisteix en l'estabilitat. "Les paraules claus", afirma (1984:13), "són no- linearitat, inestabilitat, fluctuacions".

Si l'hegemonia actual de la ciència pot superar un "nou esperit científic" (vingui del currículum de la universitat, vingui del cientisme dins la producció), llavors el constructivisme i la paralogia no seran alternatives falses que funcionin de la mateixa manera que funciona el postmodernisme en la cultura. No hi ha cap garantia que la ciència ho pugui suportar. Però la promesa d'una pràctica científica contextual revisionària és la seva oposició al tancament del currículum i de la cultura mitjançant la seva mateixa definició d'allò que constitueix el coneixement. Si es pot realitzar o no tal definició del coneixement -una definició que implica directament un currículum revisionari, un currículum d'activitat pràctica més que la mera "transmissió" dels grans llibres- no deixa de ser una qüestió pràctica. L'èxit d'un enfocament del currículum que sigui pràctic, històric, contextual i revisionari dependrà, crec, del futur de la ciència tant en l'educació com en la producció.

Per Horkheimer i Adorno, aquells crítics severs de la cultura instrumental del cientisme, la dialèctica de la ciència no està definitivament tancada. Si el geni obert i revolucionari de la ciència pot ressorgir del capoll del cientisme o no, és qüestió històrica i pràctica (1972:9):

> "Però la situació no pot canviar per una simple percepció purament teòrica, de la mateixa manera que la funció ideològica de la ciència tampoc pot canviar per una percepció teòrica. Només un canvi en les condicions reals de la ciència dins el procés històric pot guanyar una victòria tan gran".

Bibliografia

ALEXANDER, K. L., and COOK, M.A. (1982): "Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story", *American Sociological Review*, Vol. 47, (October), pp. 626-640.

APPLE, M.W. (1982b): *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul.

BAUDRILLARD, J. (1981), *For a Critique of the Political Economy of the Sign*, St. Louis, Telos Press.

BERNSTEIN, B. (1987): "Pedagcgic Device" en *On Pedagogic Discourse*. Unpublished paper.

BLOOM, A. (1987): *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Improverished the Souls of Today´s Students*. New York, Simon and Schuster.

BROWN, R. (1973): *Knowledge, Education and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, British Sociological Association, Distributor, Harper and Row.

CALLAHAN, R. E. (1962): *Education and the Cult of Efficienty*, Chicago, Chicago University Press.

CHENEY, L. V. (1987): *American Memory: A Report on the Humanities in the Nation´s Public Schools*, National Endowment in the Humanities.

DREEBEN, R. and BARR, R. (1987): "An organizational Analysis of Curriculum and Instruction", en Hallinan, M.T., *The Social Organization of Schools*, (1987), New York, Plenum Press.

ELIAS, N., MARTINS, H., and WHITLEY, R. (1982): *Scientific Establishment and Hierarchies*, Holland, D. Reidel. Vol.6.

GAMORAN,A. (1987): "The Stratification of High School Learning", *Sociology of Education*, Vol. 60, núm. 3 (July), pp. 135-155.

GEERTZ, C. (1980): "Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought", *The American Scholar*, Spring, pp. 115-179.

GIROUX,H. (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Massachusetts, Bergin and Garvey.

GOODSON, I. (1987): *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History*, London, Falmer Press.

GUNN, G. (1987): *The Culture of Criticism and the Criticism of Culture*, New York, Oxford University Press.

HALLINAN, M.T. (ed) (1987): *The Social Organization of Schools: New Conceptualizations of the Learning Process*, New York, Plenum Press.

HIRSCH, E.D. Jr. (1987): *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston, Houghton Mifflin.

HORKHEIMER, M. (1972): *Critical Theory*, New York, Herder and Herder.

HORKHEIMER, M., and ADORNO, T. W. (1972): *Dialectic of Enlightenment*, New York, Herder and Herder.

KNORR-CETINA, KARIN, D., and MULKAY, M. (1983): *Science Observed* Beverly Hills, SAGE Publications INC.

LATOUR, B. (1983): "Give Me a Laboratory and I will Raise the World", in Knorr-Cetina, Karin, D., and Mulkay, M. (1983), *Science Observed*, Beverly Hills, SAGE Publications Inc.

LAVE, J. (1987): *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*, New York, Cambridge University Press.

LAVE, J., MURTAUGH, M., and de la Rocha, O. (1984): "The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shooping", en B. Rogoff, and J. Lave, *Everyday Cognition: Its Development in Social Context* (1984), Cambridge, Harvard University Press.

LESKO, N. (1987): *Invisible Essentials*, en premsa, New York, Falmer.

LUKE, T. (1986): "Televisual Democracy" en *Telos*, Vol. 70, (winter) pp. 59-79.

LYOTARD, J.F. (1984): *The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge*, traduit per Bennington, G. i Massumi, B., "Theory and History of Literature" Series, Vol. 10, Minneapolis University of Minnesota Press.

MARCUSE, H. (1968): "The Affirmative Character of Culture", en *Negations*, Boston, Beacon Press.

MENDELSOHN, E., WEINGART, P., and WHITLEY, R. (eds) (1977): *The Social Production of Scientific Knowledge*, Holland, D. Reidel.

MEYER, J.J. (1977): "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, vol. 83, núm.1, pp. 55-77.

MEYEROWITZ, J. (1985): *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, New York, Oxford University Press.

NEWMAN, C. (1985): *The Post-Modern Aura: The Act of Fiction in an Age of Inflation*, Evanston, Northwestern University Press.

POPKEWITZ, T.S. (ed) (1987): *The Formation of the School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*, New York, Falmer Press.

PRIGOGINE, I., and STENGERS, I. (1984): *Oder out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*, New York, Bantam.

RORTY, R. (1982): *Consequences of Pragmatism*, Sussex, England, Harvester Press.

SCHUBERT, W.H. (1986): *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*, New York, Macmillan.

SCHWAB, J.J. (1978): *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*, Chicago, University of Chicago Press.

SHULMAN, L.S. (1986): "Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2 (Feb) pp. 4-14.

SORENSEN, A.B. , and HALLINAN, M.T. (1977): "A Reconceptualization of School Effects", *Sociology of Education*, Vol. 50, (October), pp. 273-289.

TROW, G.W.S. (1980): "Reflections within the context of No-context", *The New Yorker*, Vol. 56, (Nov. 17), pp. 63-171.

WEXLER, P. (1987): "Case Studies in the Social Dynamics of School Disaffection", Conferència preparada per a la reunió annual de l'AERA, abril 1987, sense publicar.

WHITSON, J.A. (1987): "The Politics of 'Non-Political' curriculum: Heteroglossia and the Discourse of 'Choise' and 'Effectiveness' ", Conferència a la reunió annual de l'*American Education Research Association* (AERA), Washington, D.C., Abril 1987.

WHITTY, G. (1987): "Curriculum Research and Curricular Politics" *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 109-117.

WILLIS, P. (1977): *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs, Westmead*, England, Saxon House.

YOUNG, M.F.D. (1973): " Curricula and the Social Organization of knowledge", en R. Brown, Knowledge, *Education and Cultural Change*, (1973), British Sociological Association, Distributor, Harper and Row.

Abstracts

El artículo es un análisis de cómo el interés contemporáneo por la cultura entendida como un texto ha colocado la problemática cultural (p.e. la sociedad como un orden simbólico) en el centro de las disciplinas sociales, y cómo al análisis del currículum debe planteaáselo como una cuestión cultural. La práctica científica, desligada de las críticas clásicas, aparece para el autor como el punto actual de apertura de ese libro cerrado que son la sociedad y la cultura contemporáneas, y que el currículum escolar está transmitiendo.

L'article analyse comment l'intérêt contemporain pour la culture comprise comme texte a mis la problématique culturelle (par ex., la société comme ordre symbolique) au centre des disciplines sociales et comment l'analyse des programmes scolaires doit considérer ce fait comme culturel. La pratique scientifique, détachée des critiques classiques concernant le scientifisme, apparaît à l'auteur comme le point actuel d'ouverture de ce livre fermé que représentent la société et la culture contemporaines et que transmettent les programmes scolaires.

This article is an analysis of the way the contemporary interest for culture understood as a text has put the theme "culture" at the centre of all social disciplines and it explains that the analysis of school curricula should treat that as a cultural point. Scientific practice, freed from classical criticism regarding scientifism, appears to the author as today's access into the closed book, namely contemporary society and culture, that curricula are still giving out.

La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein.

José Luis Rodríguez Illera

En el context d´aquesta monografia dedicada a l´obra del professor Bernstein ens va semblar oportú de comptar amb alguna aportació original de l´autor. Estant a punt de publicar-se la seva obra clàssica principal (ja apareguda quan s´editi aquest número de *Temps d´educació*), va sorgir la idea d´una entrevista- una entrevista, en aquest cas, "epistolar".

De fet l´estratègia d´una entrevista " a distància" permetia de plantejar unes quantes preguntes sota un mateix tema i incitar, d´aquesta manera, a una reflexió global més que no a aspectes de detall. Bernstein passa revista als principals problemes que ha plantejat i planteja la teoria dels codis, a les crítiques que s´hi han fet i als nous desenvolupaments que se n´han derivat, al mateix temps especifica força detalladament (ens sembla que per primera vegada) alguns aspectes de la seva obra no pas menys discutits: la seva relació amb l´estructuralisme i amb Foucault, la seva implicació amb les pedagogies progressistes, la seva concepció d´allò que és teoria,...

1. *La teoria dels codis i els seus antecedents*

1.1. L´estat de la qüestió

Pregunta: Potser podríem començar pel principi. Des de fa 30 anys la seva obra ha anat fent voltes, com en espiral, sobre una problemàtica cada cop més àmplia, alhora que hi ha anat mantenint una mena de fil conductor- la referència al llenguatge- en tota la seva diversitat de treballs.

a) Quins són, segons vostè, els objectius de la teoria dels codis ?

b) Què queda, de les tesis inicials, "sociolingüístiques", com se´n sol dir, al llarg dels anys ? Dient-ho d´una altra manera: fins a quin punt el seu treball actual es troba allunyat, o no, de les seves primeres reflexions- i no tan sols temàticament?

Resposta: L´objectiu de la teoria dels codis, en el nivell més general, és comprendre la naturalesa del control simbòlic i, en particular, el paper que hi fa l´educació com un transmissor i com un transformador d´aquest

control. Des d'una perspectiva més especialitzada, és un intent de comprendre com la mateixa distribució de poder pot ser realitzada a través de diferents modalitats de control. O també, des d'una perspectiva de nou més original, com una distribució de poder determinada i les seves modalitats de control són traduïdes a principis de comunicació (dominant/dominada), que posicionen i oposen els grups socials, ja que aquests principis formen i transformen la consciència. Augmentant el nivell d'abstracció- i em cal dir que tot just fa poc que me n'he adonat- la problemàtica fonamental és aconseguir la comprensió del dispositiu pedagògic i de les vicissituds de realitzar-lo.

Si per la tesi original entenem el *problema* original, aleshores poca cosa en queda. Si hi entenem la problemàtica original, és a dir, com allò que és "exterior" esdevé "interior", i com, llavors, el que és "interior" transforma el que és "exterior", això, llavors, encara roman. Encara més, molts dels conceptes que apareixen en els articles inicials es conserven i tornen a aparèixer en altres de posteriors, potser transformats i definits d'una altra manera- generalment, amb més precisió. Hi ha hagut, per exemple, un intent continuat de definir "codi" i cal esperar que actualment la definició general contingui, de forma embrionària, tots els termes de la tesi, i també la capacitat per traduir els nivells macro a micro. Altres conceptes a un nivell més baix, "ordres instrumental i expressiu" reapareixen com a "discurs instructiu i regulatiu", "escoles estratificades/diferenciades" reapareixen sota la forma de "codis compilats i integrats", termes com ara "posicional" i "personal "apunten tots dos cap a "pedagogies visibles i invisibles" i vers el desenvolupament de classificació i emmarcament. Els conceptes bàsics de l'article sobre el Discurs Pedagògic (Bernstein, 1986), és a dir, contextualització primària, recontextualització i contextualització secundària, varen ser utilitzats per primera vegada el 1975, per cloure la *introducció* al volum III de *Class, Codes and Control.* Després foren desenvolupats com una nota en l'article sobre "Codes, modalities and the process of cultural reproduction" (Bernstein, 1981), abans de ser-ho encara més en l'article ja esmentat (Bernstein 1986 i 1988). Igualment, l'article de 1981 sorgeix essencialment d'un diagrama d'una nota del darrer capítol de C.C.C., vol. III ("Aspects of the relations between education and production"). Per tant, se'm fa molt difícil de contestar la seva pregunta: " Què en queda, de la tesi original? " Per a mi la qüestió important no és on comença una tesi, sinó on porta.

Voldria afegir-hi que malgrat que la lògica de la teoria se'ns presenta treballant mitjançant dicotomies, aquestes no són simples dicotomies sinó sistemes oposicionals de regulació, que donen lloc a una varietat de modalitats de codis elaborats, pedagogies visibles, etc.

1.2. El treball empíric i la *Sociological Research Unit*

Pregunta: Tot al llarg d'aquest temps destaca l'enorme treball empíric realitzat per vostè i pels membres de la S.R.U. Molta part d'aquestes investigacions, però, són poc conegudes, o potser poc llegides, i fins i tot n'hi ha algunes que no s'han publicat mai (i.e. les de G. Turner sobre el context regulatiu). D'altra banda, l'última publicada en forma de llibre (*Codes in Context*) ja té més de deu anys, i els treballs d'investigadors estrangers en contacte amb la S.R.U. han estat els més importants.

a) Se'n podria fer un balanç mínim, d'aquests treballs empírics ? Fins a quin punt es pot dir que la teoria dels codis (o en quins moments de la seva gestació o quines parts), està confirmada empíricament? En tot cas, com entén, vostè, la relació entre la seva teoria, o en general les teories de les ciències socials, i el treball d'investigació empírica?

b) Potser ha decaigut l'interès del grup- o el seu propi- per la validació empírica de la teoria?

c) Quines línies d'investigació té la S.R.U. en l'actualitat i quines són les seves connexions amb la teoria dels codis ?

Resposta: Per a mi, la implicació amb la investigació empírica és de la màxima importància. És la investigació duta a terme pels meus col.legues i per aquells que treballen en problemes similars allò que comporta el desenvolupament de la teoria, la major finesa i precisió dels seus conceptes, i també allò que mostra els seus límits i els dels pressupòsits en què recolza. No obstant això, una de les dificultats que tinc amb les teories de la sociologia contemporània és que a desgrat de trobar-les interessants em trobo confús per la poca capacitat que tenen per generar descripcions empíriques dels seus objectes teòrics. El meu interès i dedicació a la investigació empírica és, per descomptat, tan compromès com sempre. La S.R.U., però, ja no hi està implicada, en el meu projecte, i té essencialment una estructura federal d'individus que treballen en els seus propis projectes (p.e. Dr. Janet Holland, Dr. Roger Hewitt). En l'última dècada he treballat molt lligat a estudiants de doctorat fent investigació empírica i treballant en el llenguatge de la teoria (Dr. Cristian Cox, Dra. Gunilla Dahlberg, Dr. Harry Daniels, Dr. Mario Díaz, Dra. Ana María Domingos, Dra. Isabel Faria, Dra. Janet Holland, Celia Jenkins, Dr. Robert Moore, Dra. Emilia Pedro, Steve Willougby).

Les línies actuals d'investigació, com he dit, són dutes a terme pels meus estudiants i col.legues, normalment en altres llocs, que treballen en aspectes de la tesi general. I aquesta investigació es realitza a tots els ni-

vells de la teoria. El meu interès ha canviat dels codis restringits a la institucionalització dels codis elaborats, les agències i els agents de la seva reproducció, els discursos i les relacions socials, els modes que generen els codis elaborats i la seva relació amb el control simbòlic. Quan dic que ha " canviat ", no es tracta d'un fet recent, sinó d'un desenvolupament que va començar amb el primer article sobre l'escola, publicat, em penso, el 1964 (Bernstein, 1964-1975).

Veig la teoria com un llenguatge explicatiu que pot generar models dels quals poden derivar-se regles de reconeixement i de realització per a la descripció i la interpretació (vegeu Bernstein 1981-1988). M'interesso no pas més per una manera o mètode d'investigació de realitats empíriques, sigui quantitatiu o qualitatiu, sinó més aviat pel rerefons de la investigació en regles fortes de descripció i especificació- millor encara si han estat derivades teòricament.[1]

Potser cal que expliciti què entenc per teoria:

1) Emergint d'una problemàtica, és creada una sintaxi explicativa per proporcionar un llenguatge en què pugui ser articulada i compresa la problemàtica.

2) A mesura que la sintaxi es desenvolupa hi ha una interacció constant amb la problemàtica inicial- aquesta relació és continuada.

3) La sintaxi genera models que especifiquen relacions funcionals i, si és possible, els seus valors (més/menys, fort/dèbil), i les condicions per al canvi dels valors.

4) Els models han de generar descripcions explícites de les relacions que se suposa que regulen. És a dir, els models han de posseir una forta capacitat per descriure explícitament els fenòmens que els pertoca, *i també* la varietat de formes de realització. Això implica (entitats) regles no ambigües per al reconeixement i la realització dels fenòmens. Aquestes regles es deriven del model.

5) Les pràctiques comunicatives concretes són les dades requerides per la teoria d'acord amb les seves especificacions, i proven les capacitats descriptives del model, duen al desenvolupament de la seva descripció i llenguatge emprat en la descripció, i també de la sintaxi que genera aquest llenguatge, i finalment proven la *totalitat* de l'aproximació conceptual a la problemàtica en el seu estat d'articulació.

6) Tot això que acabo de dir és la teoria.

7) Si la teoria és dèbil, ho pot ser per dues raons:

a) Perquè no posseeix les capacitats adients per crear models que especifiquin relacions funcionals, els seus valors, els principis de descripció

dels fenòmens i de la variació que se n´espera, i, com a conseqüència, una teoria així és incapaç de formular sense ambigüetats les condicions de la seva pròpia exploració empírica i el desenvolupament (sintàctic) conceptual.

b) Pel fet que aquelles realitats empíriques, tot i haver estat previstes per la teoria, no es realitzin *quan han estat creades les condicions empíriques per construir-les* d´acord amb la teoria. En aquest cas, una part o tota la teoria s´ha d´abandonar i fer una anàlisi sistemàtica per veure si les noves realitats empíriques es poden col.locar en l´interior de la teoria sense violar-ne els supòsits bàsics. Tot i que sempre hi ha el perill d´una reparació *ad hoc*.

Potser hi pot ajudar un exemple del meu mateix treball:

En el treball inicial fins 1968, les orientacions restringides i elaborades es generaven per posicions de classe regulades en el mode de producció. Però el mode de realització es regulava per tipus de famílies que diferien en les seves modalitats de control comunicatiu (posicional/ personal). D´aquests tipus, se´n podien trobar a totes les classes socials, però un tipus podia ser més modal que un altre. Aquesta formulació exigia el desenvolupament de models i també el desenvolupament d´un llenguatge per a la descripció dels modes de control, conjuntament amb l´especificació de *què s´entenia per control* per al model. Jenny Cook-Gumperz i jo vam desenvolupar un llenguatge descriptiu (Cook-Gumperz, 1973) que, pel que fins ara jo sé, és encara una de les descripcions generades teòricament més elaborada, subtil i exhaustiva que hi ha. Les nocions inicials de "posicional" i "personal" van donar lloc a un llenguatge més general i subtil, que va transformar la problemàtica, i al desenvolupament de l´anàlisi en termes de classificació i emmarcament per donar compte de la reproducció i el canvi de les relacions de poder i control. Com a conseqüència, sorgiren desenvolupaments a tots els nivells de la teoria: problemàtica, sintaxi, models, descripcions.

1.3. Algunes crítiques i incomprensions.

Pregunta: : El seu nom va associat amb la polèmica, tot i que no hi ha volgut entrar. Per exemple, s´identifica la seva obra amb el debat diferència- dèficit (en part per la crítica de Lavob). També se li ha retret una concepció dels codis molt rígida. També una noció de " classe social " poc definida. I, fins i tot, una certa vaguetat dels seus conceptes, com per exemple, els de codi educatiu, pedagogia invisible, etc. En fi, els seus

crítics també han estat criticats pel fet de no haver intentat de comprendre la seva teoria en tota la complexitat i haver-ne considerat només aspectes molt parcials.

a) Fins a quin punt ha considerat encertades algunes crítiques? Han modificat alguna de les seves formulacions o reorientat parts del seu treball?

b) Quin grau d'acceptació li sembla que té, avui, la seva teoria ?En quins àmbits de la comunitat científica? I de la pràctica educativa ?

Resposta : Com sap vostè, he respost a les crítiques en alguns articles i en presentacions de monografies de la S.R.U. Cal que digui que la font principal de desenvolupament de la teoria sempre ha emanat de la investigació duta a terme inicialment per la S.R.U. i, després, per estudiants i col.legues.

A causa de la seva naturalesa interdisciplinar, la tesi ha estat en part víctima de la classificació de les disciplines en el camp intel.lectual. En conseqüència, els lingüistes l'han extirpada de la seva base sociològica, els psicòlegs de la seva base lingüística i de la sociològica. Els " teòrics " de la competència, o aquells altres que mantenen una perspectiva semblant, ignoren l'anàlisi de l'escola i de les seves modalitats de transmissió, i així successivament.

De tota manera, acceptaria que el concepte de classe social inicialment era vague. Sempre m'havia semblat, i encara ara m'ho sembla, que els crítics trien els articles més per criticar que no pas per veure el conjunt com un treball en procés amb una problemàtica. És clar que el 1968 (ja fa vint anys) els codis eren entesos com a posseïdors de modalitats (posicional/personal), realitzats i transmesos a través de quatre contextos familiars, les variants eren separades dels codis, el camp semàntic governava les realitzacions lingüístiques, i aquestes eren específiques d'un context. No gaires crítics ho varen comprendre. Quan no es troba allò que la teoria espera en punts concrets d'una investigació, és una notícia crucial; però només ho és si la investigació compleix els requeriments de la teoria tant en el context que examina com en els principis d'elicitació i descripció que utilitza.

La teoria ha estat en el camp intel.lectual i en el camp de la pràctica durant uns trenta anys, i els efectes tant positius com negatius han elevat la consciència sobre el paper de l'ús del llenguatge, que en ell mateix ha pogut tenir efectes sobre mestres i alumnes.

Simplement no accepto que els conceptes de classificació i emmarcament, les modalitats del codi pedagògic que originaren, són vagues. Ben al contrari, la seva especificació és segurament més clara que no en la ma-

joria de les teories que estableixen modes de transmissió/adquisició que transmeten distribucions del poder i modalitats de control. No deixa de ser interessant que la majoria dels crítics siguin recontextualitzadors; els investigadors no tenen tants problemes (vegeu, per exemple, Daniels, 1988).

En general, els crítics han estat molt útils pel fet d'ajudar-me a veure ambigüitats en les formulacions, ambigüitats des del punt de vista del lector. Les crítiques més severes, més útils i positives han provingut dels meus col.legues d'investigació i dels meus estudiants. Aquí el meu deute és molt gran.

És difícil d'avaluar l'status de la teoria actualment, ja que diferents investigadors treballen en diferents aspectes en diferents països. La meva avaluació general és que l'interès actual és menor pel que fa a les formulacions més micro, les inicialment sociolingüístiques, posem fins a 1968, i que ara sembla que hi ha una investigació més basada en els treballs que arrenquen del 1981, dedicats a la producció del discurs pedagògic, a les modalitats de la seva transmissió i la seva relació amb el control simbòlic.

Sempre hi ha hagut una relació no gens fàcil amb els neomarxistes, que veuen el meu treball amb una barreja d'ambivalència i sospita per la seva influència durkheimiana. Jo sóc, al meu torn, molt crític amb les inclinacions romàntiques i de vegades populistes d'alguns representants d'aquesta perspectiva. Malgrat que hi ha algunes excepcions, la majoria d'aquests treballs no generen descripcions fortes d'agències, discursos, pràctiques, modes d'adquisició, sinó que més aviat són un diagnòstic dels llocs de patologia social (opressió). Allò que tanmateix s'ha passat per alt (i crec que Atkinson globalment, en la seva acurada anàlisi, també subestima) és l'efecte del neomarxisme sobre el meu treball, especialment el d'Althusser, la teoria de la ideologia del qual hi ha tingut una enorme influència (Cfr. Bernstein, 1981/1986).

1.4. La influència d'altres pensadors: Durkheim, Halliday, Douglas, Bourdieu, Foucault...

Pregunta : Un aspecte molt important de la seva obra, i de vegades no gaire comprès, són les relacions que manté amb altres desenvolupaments contemporanis. Els més obvis, perquè vostè mateix els ha reconegut i explicitat, són els conceptes de solidaritat mecànica i orgànica introduïts per Durkheim. Però també la concepció funcional del llenguatge i

la classificació dels contextos de Halliday. L´antropologia estructuralista de Mary Douglas. La sociologia de la cultura de Bourdieu. Més cap aquí, s´ha comparat la seva teoria amb parts importants de l´obra de Foucault. Vostè mateix s´ha referit algunes vegades a la influència de Vygotsky, de Sapir...

a) Fins a quin punt el seu projecte s´emmarca en la tradició estructuralista-sobretot francesa-, com s´ha dit de vegades?

b) Fins a quin punt es pot mantenir la comparació entre el seu treball i el de Foucault? Es pot tornar a obrir el debat al volant de l´anàlisi institucional, les formacions discursives i altres tematitzacions molt estimades pel pensament francès de les dues últimes dècades?.

Resposta : En diverses ocasions he reconegut el meu deute envers les persones que esmenta. Atkinson, en el seu llibre recent, proposa que el projecte es comprèn més bé com a pertanyent a la tradició estructuralista francesa, mentre que Mario Díaz identifica similituds i (em sembla a mi) diferències considerables amb Foucault.

Una de les dificultats és que diferents pensadors m´han influït en diferents estadis de la tesi i en diferents camps. Per exemple, en el camp psicològic Vygotsky, en el camp lingüístic evidentment, Halliday, tocant al llenguatge Cassiner, Sapir, Whorf i, a la mateixa època (1958-1968), Mead. Apuntalant el camp sociològic, per descomptat, Durkheim. L´altra connexió òbvia i explícita amb l´estructuralisme va venir a través de la influència de Mary Douglas i el desenvolupament dels conceptes de classificació i emmarcament quan ella desenvolupava els seus conceptes de grup i graella.

Es pot col.locar globalment la tesi en la perspectiva estructuralista?. Crec que globalment, no.

El concepte de codi uneix nivells macro i micro d´anàlisi i remet a un transmissor que tant crea ordre com els mitjans per transformar-lo. En aquest sentit, els codis creen subjectes, però els subjectes transformen els codis. La classificació constitueix la "veu" del subjecte irònicament a través dels silencis i dels transtorns de les relacions de poder. Però el principi de classificació conté en ell mateix les contradiccions, les divisions i els dilemes que el mateix principi prova de silenciar, i, per tant, aquests entren en la constitució del subjecte. Ordre, desordre i transformació es troben incorporats en el subjecte a diferents nivells de consciència. L´emmarcament, que regula els límits de les comunicacions legítimes, és a dir el "missatge", és alhora el control sobre la consciència i els mitjans del seu canvi. Per tant, no estic segur que Atkinson l´hagi encertada del tot quan diu que és una teoria sense subjecte. L´encerta quan assenyala l´atenció sobre el caire estructuralista subjacent.

En el cas de Foucault penso que hi ha diferències importants. Jo no mantinc pas que el poder és horitzontal, ni accepto un subjecte completament descentrat, dispers; per contra, i a més a més dels micropoders, crec que hi ha una distribució dominant del poder regulada per les relacions de classe, però amb formes cada cop més complexes- tot i que ho puguin ser menys en èpoques de depressió econòmica.

Encara que estiguem " travessats" pels discursos, aquests discursos, si no hi ha altre remei, parlen a través de les classes. En aquest sentit, els discursos de les relacions de micropoder són subordinats a la regulació de classe. Això no vol pas dir que ens calgui un model sofisticat de les relacions de classe i de la seva relació amb l´economia i el control simbòlic. El meu èmfasi comparteix amb Foucault una preocupació principal pels discursos del control simbòlic, però el meu interès se centra en com es fa substantiu el control simbòlic, per i en les relacions socials, en els processos de transmissió, adquisició i canvi. M´interessen els transmissors per mitjà dels quals es constitueix i es realitza el control simbòlic. Segons el meu parer, les normalitzacions tenen modalitats i jo estic implicat a descriure´n les diferents funcions regulatives, les conseqüències i les condicions socials de canvi. Finalment, i en poques paraules, m´interessen menys els discursos que les relacions socials que els produeixen, els transmeten i els canvien.

2. *La pràctica i els conceptes*

2.1.Classificació i Emmarcament

Pregunta: De tots els conceptes introduïts en la seva obra, els de classificació i emmarcament potser tenen un estatut especial. Em sembla que funcionen una mica com a conceptes mediadors entre diferents nivells d´anàlisi i de realitat social, que constitueixen un mica el lligam explicatiu de com funciona el conjunt del seu model.

a) Hi està d´acord, amb aquesta interpretació? Si és així, podria plantejar-se, però, que a moments sembla com si utilitzés tots dos conceptes (i en especial el de classificació) en diferents ordres de generalitat. Potser la mateixa formalitat del concepte en permet aquest ús, però la veritat és que tendeix a confondre si no s´explicita.

Si no és així, podria explicar el lloc que ocupen aquests conceptes en l'economia global de la seva teoria ?

b) Una altra parella de conceptes fonamentals és la de "regla de reconeixement/regla de realització". Ja fa més d'una dècada que foren introduïts i el seu valor explicatiu és molt important; no obstant no han experimentat cap desenvolupament posterior, potser perquè s'han considerat conceptes ben definits...? Es podria pensar de relacionar-los amb d'altres de provinents de les ciències cognoscitives? Dit d'una altra manera, la regla de reconeixement es podria formular en termes de "frames",o de conceptes similars?

Resposta : Els conceptes de classificació i emmarcament són intrínsecs a la definició dels codis i les seves modalitats.

El codi és definit com un principi regulatiu, adquirit tàcticament, que selecciona i integra: significats rellevants (regla de reconeixement), formes de realització (regla de realització), contextos evocadors.

1. Els significats rellevants pressuposen el seu reconeixement i el reconeixement pressuposa la seva especificitat contextual, i l'especificitat contextual pressuposa un principi de classificació dels contextos. Per tant, classificació-----Context------Regla de reconeixement.

2. Les formes de realització pressuposen formes apropiades de realització, que pressuposen regles de realització específiques de context, és a dir, controls sobre la comunicació legítima en aquest context- la qual cosa pressuposa el seu emmarcament.

3. El context és definit pels valors interns (i) i externs (e) de classificació i emmarcament, que regulen el reconeixement dels significats legítims, les formes de realització, i també la ralització amb altres contextos i significats.

4. Els significats rellevants o orientacions cap al significat són definits com a relacions referencials privilegiants i privilegiades (restringides o elaborades). Els significats són privilegiants perquè confereixen poder al parlant, i aquest poder prové d'un altre context, extern al context actual; és a dir, es tracta d'un tret del principi de classificació i de la distribució del poder que aquest principi manifesta. Per tant, el fet privilegiant deriva de les relacions de poder entre contextos. Les relacions referencials "privilegiades" es refereixen als controls sobre la selecció, l'organització, el ritme de significats en el context, i és, per tant, una funció del mode de control sobre els significats en l'interior del context; els significats són regulats per l'emmarcament del context. Per conseqüent, tenim:

	Poder	*Control*
Contextos ——	Entre	Dintre
Principis ——	Classificació	Emmarcament
Regles ——	Reconeixement	Realització

Així, doncs, diferents orientacions cap al significat són manifestades per codis elaborats/restringits i els seus modes de realització, per la seva classificació i emmarcament. D´aquesta manera, els contextos microinterrelacionals i les seves pràctiques específiques transmeten poder i control. Diferents modalitats dels codis elaborat i restringit actuen selectivament sobre les regles de reconeixement i realització per produir diferents pràctiques comunicatives especialitzades: diferentment especialitzades per la distribució del poder i els principis de control.

Nivell institucional:

Es pot agafar la definició de codi en la seva forma més general i fer veure com pot ser traduïda des dels nivells microinteraccionals als nivells institucionals.

Nivells Interaccionals	*Pràctiques institucionals*
Significats rellevants ——	Pràctiques discursives
Formes de realització ——	Pràctiques de transmissió
Contextos evocadors ——	Pràctiques organitzatives

codi

Vostè té raó: Classificació i emmarcament poden ser usats a diferents nivells analítics i a diferents nivells de realitat social, i arriben a ser el mitjà tant per distingir entre nivells com per comprendre les relacions entre nivells. Per tant, els conceptes s´han d´utilitzar a diferents nivells i els nivells han de ser distingits amb claredat.

Des d´un punt de vista més empíric H. Daniels ha ensenyat (CORE, 1988) els diferents nivells de classificació i emmarcament, i també la seva

relació amb les regles de reconeixement i realització, per a formes de comunicació tant verbals com visuals. Daniels ha mostrat la relació que hi ha entre escoles regulades per valors diferents de classificació i emmarcament, i les regles de reconeixement i realització utilitzades pels alumnes per distingir entre el discurs científic i l'artístic. Els nens de les escoles amb valors dèbils de classificació i emmarcament podien reconèixer la diferència entre textos artístics i textos científics, però ells mateixos eren incapaços de produir aquesta mena de textos especialitzats de manera que poguessin ser reconeguts com a tals per mestres i nens d'altres escoles amb valors més forts de classificació i emmarcament.

El treball de Daniels (fet sota la meva supervisió) es pot considerar com una investigació empírica molt important sobre la relació entre els valors de classificació i emmarcament, regles de reconeixement i realització, i la formació de diferents modalitats de consciència pedagògica.

2.2 Discurs pedagògic.

Pregunta : El seu darrer treball ("On Pedagogic Discourse") sembla donar una nova perspectiva a alguns temes. De fet, realitza una crítica de la majoria de les teories de sociologia de l'educació partint de la base de considerar-les " externalistes". Des d'aquest angle de la pràctica educativa, també s'han criticat, molt sovint, aquestes teories perquè es limiten a oferir un diagnòstic de la " realitat", sense oferir-hi alternatives. Potser hi ha faltat un compromís més gran (fins i tot més concret) amb determinades pràctiques educatives. En aquest sentit:

a) Creu que la seva anàlisi del discurs pedagògic (i, en general, la teoria dels codis) és solidària d'una pràctica educativa "progressista", es pot situar com a tal, i.e. *valorada* en l'interior de la seva teoria ?

b) Fins a quin extrem el seu treball és solament "descriptivo-explicatiu",o bé té, també, un component més pragmàtic i normatiu? En definitiva , com entén, vostè, la relació teoria-pràctica ?

Resposta : L'article "On Pedagogic Discourse" és l'últim, fins ara, d'una sèrie que va començar amb "Sources of consensus and disaffection in education" (1964). L'article barreja, per proposar un nou sistema d'anàlisi, conceptes i relacions prefigurats en treballs anteriors, d'aquesta manera s'il.lustra, una altra vegada, el fet que els articles successius sempre es construeixen sobre articles previs i els desenvolupen. És veritat que l'article no sosté una posició radical; això val més deixar-ho per a aquells que consideren més important anunciar la posició en

què es troben que no pas el mètode d´anàlisi. Evidentment, i a diferència d´altres, no hi ha cap proposició que exposi una pedagogia de l´emancipació, que generalment no comporta cap anàlisi fonamental de la naturalesa de la pràctica pedagògica i els seus discursos. Allò que m´ha impressionat és l´extraordinària estabilitat de la gramàtica fonamental del discurs pedagògic, independentment de la forma ideològica de la societat. Canviar la base social del mode de producció no canvia necessàriament (de fet, rarament) la modalitat de la reproducció cultural a través de l´educació. I aquesta és la qüestió que cada cop he intentat de comprendre.

No hi ha res més optimista que una comprensió sistemàtica de les realitats. No hi ha res, al capdavall, més depriment que un error en aquesta comprensió per culpa de donar romanticisme a aquesta realitat al servei d´un futur espuri. Com a conseqüència d´això, en la meva obra ben poques vegades hi ha recomanacions, receptes, declaracions sobre les condicions d´un canvi pedagògic radical. L´esperança essencial per al canvi sorgeix no de la pròpia esperança sinó de la comprensió dels diversos modes de regulació de la consciència i de la relació amb les diferents bases socials. I sempre ho he intentat de fer mantenint-hi un cert escepticisme. En la meva època he vist fallar massa " pràctiques progressistes" a causa d´una anàlisi inadequada de les bases socials i de les condicions per a aquestes pràctiques. Si alguna cosa roman en el cor de la tesi és el desig de proporcionar una forma d´anàlisi mitjançant la qual una "pràctica progressista" pugui ser reconeguda com a tal, i les condicions per a la seva implementació efectiva puguin ser compreses conjuntament amb les opcions implicades.

Notes

(1) Els mètodes d´investigació se seleccionen en relació al problema

Bibliografia

ATKINSON,P. (1986): *Language, Structure and Reproduction: Introduction to the Sociology of Basil Bernstein.* Methuen.

BERNSTEIN,B. (1964): "Sources of Consensus and Disaffection in Education, reprinted and expanded" a *Class, Codes and Control* vol.III, Routledge & Kegan Paul, 1975.

BERNSTEIN, B. (1977): " Aspects of the Relations between Education and Production", capitol 8, a *Class, Codes and Control* vol. III Revised edition, Routledge & Kegan Paul, 1977.

BERNSTEIN, B. (1981,1988) " Codes, Modalities and the Process of Reproduction: A Model", *Language and Society,* 10 327-363, Revised in CORE, Spring 1988.

BERNSTEIN, B. (1985,1988): " On Pedagogic Discourse" a *Handbook for Theory and Research in the Sociology of Education,* Richardson, J. (ed), New York, Greenwood Press, Revised in CORE, Spring 1988.

COOK-GUMPERZ,J. (1973): *Social Control and Socialisation: A study of Class Differences in the Language of Maternal Control,* Routledge & Kegan Paul.

DANIELS, H. (1988): *An Enquiry into Different Forms of Special School Organisation Pedagogic Practices and Pupil Discriminations, 12* núm. 2, CORE.

Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein

José Luis Rodríguez Illera

BERNSTEIN,B. (1971): "Clase social, lenguaje y socialización", dins *Educación y Sociedad*. 4, 129-143, 1985.

Aquest article, potser el més traduït i citat de Bernstein, és una bona exposició de la teoria dels codis en el període 1958-1971. Agafant encara com a punt de referència els problemes més sociolingüístics, l'article desenrotlla les referències clàssiques a l'obra de Halliday i també a la concepció semàntica dels codis.

BERNSTEIN,B. (1971): " Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo", dins *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, 1988.

Article publicat en una compilació sobre la naixent " nova sociologia de l'educació " britànica a l'any 1971. Bernstein introdueix dos conceptes particularment heurístics per comprendre un bon nombre de qüestions educatives, la classificació i el *framing* o emmarcament (a vegades traduït com a " marc de referència ").

BERNSTEIN, B. (1971-1977): *Class, Codes and Control* . London, Routledge and Kegan, 3 volums.

L'exposició més completa de la teoria de Bernstein fins ara. El volum primer se centra en la problemàtica més lingüística, en els reajustaments successius del concepte de codi, etc. El segon volum és una compilació de treballs empírics de Bernstein i els seus col.laboradors, a més de contenir dos assaigs teòrics al final. El tercer volum, potser el més important, conté els treballs referents a l'aplicació de la teoria dels codis a l'escola, i també l'inici dels treballs més generals sobre les relacions entre educació i producció.

BERNSTEIN,B. (1981): " Codes, modalitis and the process of cultural reproduction- a model", dins *Language in Society* , 10,3, 327-363 (1981) . També dins M. Apple (ed): *Cultural and Economic Reproduction in Education,* London, Routledge, 1982, 304-355.

Aquest llarg article és l´exposició més completa i complexa de la teoria dels codis. Desgraciadament s´ha publicat en compilacions i revistes, de manera que és un xic difícil de tenir-hi accés. Bernstein ha depurat molt la teoria a l´any 1981, i realitza una exposició molt formal, no gens didàctica i a vegades excessivament escarida, de tota la teoria. Es pot considerar un article fonamental en el conjunt de la seva obra i una de les contribucions més importants mai fetes a les tesis que pensen la problemàtica educativa a l´interior d´una teoria de la transmissió cultural.

BERNSTEIN,B. (1985): " On Pedagogic Discourse" dins J. Richardson (ed): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* New York, Greenwood Press, 1986, 205-240.

Després de l´article sobre les modalitats de 1981, Bernstein inicia un gir o un aprofundiment, segons com es miri, en aspectes no tractats fins llavors, especialment en aquest article, en què intenta pensar el que ell anomena discurs pedagògic, les seves formes oficials en la família i en l´escola, i també els processos de recontextualització necessaris per canviar entre les diferents formes.

BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, Códigos y Control II.* Madrid, Akal, 1988. Versió del volum 3 de Bernstein (1971-77). Ja comentat.

Tribuna:
EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA

Coordinador: Josep Ma. Puig Rovira

Presentació

Josep M. Puig*

La proposta de la Direcció i del Consell de Redacció de la revista Temps d'Educació de dedicar la secció "Tribuna" a considerar els vincles entre l'educació i els valors, i més concretament a replantejar-se l'educació moral, és per diversos motius molt oportuna.

Si ens ho mirem estrictament des del punt de vista de l'educació i la pedagogia, és molt pertinent dedicar-hi atenció perquè així es contribueix a repensar una temàtica que sempre ha tingut una enorme importància en el pensament pedagògic, però que en els darrers temps, almenys a casa nostra, havia estat una mica abandonada. De fet la pedagogia va néixer i durant molt temps es va desenvolupar tenint com a tema prioritari i a vegades com a únic tema el que avui ens ocupa: l'educació moral. Més endavant es va convertir en tòpic! dir que l'educació tenia dues vessants: la instrucció, gràcies a la qual es transmet qualsevol mena d' informació que els adults consideressin necessària; i la formació personal, que de fet també treballava amb informació, però que es deia que tenia com a objectiu la transmissió dels valors que havien de propiciar la construcció de la personalitat moral. Més recentment, la pedagogia tant en la vessant teòrica com en l'aplicació pràctica ha tendit a oblidar, de fet a oblidar inconscientment en molts casos, la dimensió moral de l' educació. Aquest fet ha estat provocat per dos fenòmens generals i un altre més propi de la nostra situació particular, però tots ells han actuat en el mateix sentit: desdibuixar l'àmbit de la formació social i moral.

La pedagogia ha sofert dos tipus de pressions que han contribuït a provocar l'abandó de les preocupacions centrades en la formació moral. Ens referim, per una banda, a la intensa pressió economicista i utilitària que s'ha exercit damunt dels sistemes educatius. L'educació s'ha entès teòricament i pràctica con una condició del desenvolupament econòmic dels estats; com a conseqüència s'ha invertit molt a millorar les prestacions dels respectius sistemes educatius i s'ha tendit a avaluar els resultats de l'educació en funció quasi exclusivament de la seva contribució al desenvolupament econòmic, oblidant-se normalment altres facetes de l'educació.

* Dr. Josep M. Puig, professor Titular de Teoria i Història de l'educació de la Universitat de Barcelona. Especialitzat en temes d'educació moral i Teoria de l'Educació. Autor de les següents obres: *Teoria de l' Educació, Pedagogia de l'oci, Educació moral i democràcia.*

El segon fet que ha pressionat el pensament i la pràctica pedagògica per fer oblidar els temes referents a la formació moral és de caire fonamentalment epistemològic. Té a veure amb la dificultat amb que s'ha trobat la pedagogia per tractar de manera "científica i tecnològica" els temes de valors. La voluntat de fer de la pedagogia una ciència en el sentit positivista del terme ha provocat el desplaçament de les preocupacions i ocupacions investigadores i pràctiques vers aquells temes que més fàcilment podien ser tractats amb els criteris epistemològics imperants. L´ educació moral òbviament pot ser objecte d´investigacions empiriques i de tractament tecnològic, però ha presentat més dificultats que altres àrees i, sobretot, manté unes vessants irreductibles a les ciències amb voluntat positivista: ens referim al seu caràcter normatiu, crític i dialògic. Fins fa ben poc temps aquesta tendència ha contribuït també a ocultar les preocupacions per la formació moral.

Finalment, hi ha un tercer factor més particular que també ha dificultat la consideració positiva de la formació moral i cívica. Ens referim a la vinculació que s'ha entès que necessàriament havia de tenir l'educació moral amb pràctiques educatives heterònomes d'un fort caràcter adoctrinador. La història ja no tan recent del nostre país ha fet que es tendís a vincular la formació moral amb una mala educació religiosa i una mala educació cívica. Bo i que tal vinculació no tingui cap suport teòric i hi hagi infinitat d'experiències educatives de sentit contrari, no s'ha pogut evitar que actués com un important fre per al reconeixement obert que és impossible sostreure a l'educació moral, i tampoc s´ha facilitat la percepció que els millors projectes pedagògics han anat sempre associats a una proposta moral i cívica. En síntesi, ens sembla poder dir que aquest fet particular i els altres dos de caire més general han estat algunes de les causes de la poca atenció que en els darrers anys ha merescut l'educació moral i que cal anar reparant en benefici d'una veritable educació integral.

Malgrat tot, no són únicament els motius interns de la pedagogia els que justifiquen la conveniència d'una nova dedicació a l' educació moral. Cap d'ells no seria potser prou significatiu si la mateixa evolució de la societat no hagués plantejat la conveniència de dedicar nous esforços als temes ètics. Són molts i diversos els fets que demanen aquesta nova sensibilitat pels temes morals, però aquí únicament voldríem esmentar-ne els següents: la necessitat de guiar-se autònomament en societats obertes i plurals on han desaparegut les seguretats absolutes; la necessitat de reflexionar i regular molts dels conflictes que avui té plantejats la humanitat en conjunt - alguns d'ells de supervivència-, conflictes que no tenen una solució científico-tècnica sinó

que requereixen una reorientació ètica; i finalment la necessitat de dotar-se d'hàbits i procediments per resoldre amb justícia els conflictes personals i socials: és a dir, d'instaurar, fonamentar i aprofundir la democràcia. L'escola evidentment té alguna cosa a fer en relació a aquests temes, i l' educació moral pot ser un dels camins per fer-ho.

L´ oportunitat que ha demostrat la revista *Temps d'Educació* en plantejar-se el tema dels valors i de l'educació moral, que hem justificat breument, es multiplica si considerem el moment en què això s'ha fet. El sistema educatiu del nostre país es troba a tots els nivells en plena reforma, i ben segur que reflexionar sobre el que es diu explícitament i sobre el que queda suggerit en aquest "Tribuna" pot ser d'interès per a tots.

Quant a la manera d'organitzar la reflexió que presentem aquí cal fer algunes consideracions. En primer lloc, vàrem demanar la participació a sis persones representatives de diferents ambits: Victòria Camps, Josep Gonzàlez Agápito, Rafael Grasa, Jaume Lorés, Joan Mestres i Josep Ma. Rovira Belloso. A tots ells els remetérem un breu escrit en què insinuàvem la temàtica que volíem tractar suggeríem en concret alguna qüestió i els demanàvem un escrit. Aquests escrits es publiquen complets en la primera part d'aquesta "Tribuna". Posteriorment es va convocar una taula rodona, però abans de realitzar-la es va trametre a tots els participants una fotocòpia dels escrits de la resta de membres de la taula. Amb això es va aconseguir dedicar la taula rodona a una discussió de les idees expressades en els respectius articles que ja tots coneixien i també una ampliació i matisació de les respectives postures. El contingut de la taula rodona ha estat impossible transcriure'l complet, per tant hem optat per fer-ne una ressenya sintètica, que es publica en la segona part de la "Tribuna". Aquesta ressenya, bo i que parteix d'una transcripció del que cada un del participants va dir en el transcurs de la taula rodona, és òbviament responsabilitat de qui la signa.

Educació i Valors

Josep Ma Puig Rovira

Quan ens plantegem el tema de les relacions entre l'educació i els valors -utilitzant, com fem habitualment, el terme "valors" en un sentit més ampli i més planer que en l'axiologia- podem referint-nos a una varietat de temàtiques prou diferents entre si, bo i que probablement serven també lligams mutus prou clars. Aquí a tall de suggeriment voldria presentar tres tipus de problemes, diferents però vinculats, que designem, sovint indistintament, amb l' expressió "educació i valors". Ens referim a la controvèrsia sobre la neutralitat de la ciència, a les finalitats de l'educació, i a la fomació moral i cívica.

En primer lloc, la pedagogia en tant que ciència que, entre d'altres coses, vol intervenir en el procés educatiu, ha d'interrogar-se sobre quins són i com es justifiquen els criteris que li permeten programar aquesta tasca optimitzadora. Ens preguntem si des de la pedagogia es pot o no es pot decidir sobre la conveniència de modificar l'educació o sobre la direcció que aquesta modificació hauria de prendre. Dit d'una altra manera, ens preguntem si realment a partir de l'estudi de l'educació podem emetre un judici crític -una valoració- a propòsit de la realitat educativa, i si en conseqüència aquest pot ser un camí per justificar racionalment i legitimar socialment els fins de l'educació. De fet, es tracta de saber en quina mesura la pedagogia, des del seu mateix si, pot fer una crítica de l'educació; és a dir, si pot produir un saber crític sobre el seu objecte d'estudi. És obvi que tothom en tant que ciutadà pot i ha de donar la seva opinió sobre l'educació, però aquí el que està en joc és si la ciencia està lliure de valors, o si per contra la ciència pedagògica pot produir justificadament un pensament crític, que sigui tècnic i alhora tingui capacitat per orientar i justificar l'acció pedagògica. Com és sabut el positivisme ha reduït aquest problema dient que l'estudi de l'educació no pot fonamentar cap opció de valor, i que per tant els fins últims de l'educació són el resultat de la decisió dels individus o de la societat en el conjunt. D'acord amb aquesta posició els fins haurà de ser transmesos posteriorment als professionals de l'educació, que es limitaran a operativitzar-los ideant les tecnologies adients. Altres postures entenen que la reflexió pedagògica pot contribuir a descobrir les patologies de la realitat educativa i, en conseqüència, ha de denunciar-les i proposar els mitjans que en facilitin la transformació.

En segon lloc, amb l'expressió "educació i valors" també ens referim a l'anomenat problema de les finalitats de l'educació, a la direcció vers la qual volem orientar

els resultats de la intervenció educativa. És obvi que en certa mesura la resposta que donem al primer interrogant ens condicionarà aquest segon nivell de discussió. Si hom considera que la pedagogia en tant que conjunt de sabers no pot dir res sobre valors, és evident que haurem de buscar una manera de determinar les finalitats de l'educació independentment de qualsevol afirmació que tingui l'origen en les disciplines pedagògiques. Si per contra hom considera que la pedagogia pot implicar-se en la discussió sobre els valors, part del contingut dels fins de l'educació vindrà determinada per les elaboracions d'aquest nivell crític i valoratiu de la pedagogia. En qualsevol cas, però, sembla que la discussió de les finalitats de l'educació no s'esgota en les consideracions epistemològiques a l'entorn de si la pedagogia està lliure de valors o no. Hi ha altres factors de caire filosòfic, antropològic, religiós, polític, etc. que contribueixen a dibuixar una concepció del món i dels homes que tindrà inevitablement un important paper en la discussió de les finalitats de l'educació. Certament, el pensament pedagògic per determinar els seus fins s'ha basat en diverses concepcions de l'home i del món. Però és precisament això el que avui sembla no ser gens clar. D'on es poden treure raons prou legítimes per dibuixar un perfil de futur del que volem aconseguir amb l'educació de les noves generacions? Ni en la religió, ni en el suposat sentit emancipador de la història, ni en el desenvolupament natural del mateix educand no semblen poder trobar-se garanties suficients per fixar els fins de l'educació en les societats complexes i plurals. Aquesta situació pensem que es viu amb angoixa més o meys lúcida per part dels educadors. Quan l'educació progressista ha deixat de tenir un model clar al qual enfrontar-se, s'ha vist progressivament mancada dels signes d'identitat que fins fa uns anys li atorgaven una certa seguretat i direcció. Les finalitats educatives s'han convertit sovint en conceptes que, una vegada allunyats del marc en què van néixer, diuen poc i no han pogut ser redefinits. En altres casos les finalitats s'han convertit en objectius operativitzables molt concrets, però sovint amb la consciència de trobar-se davant de formulacions degradades o empetitides del que voldríem que fossin els ideals de l'educació. Finalment, moltes vegades els fins són ocupats per una voluntat d'eficàcia tècnica, pel que fa a la societat, i d'èxit personal, pel que fa a l'individu. La qüestió ens sembla que rau en si hi ha possiblitats de recuperar una definició dels fins que, sense caure en una concepció total i prefigurada de la societat i els homes, vagi més enllà de la mera acceptació de les situacions de fet.

Si el saber pedagògic té dificultats per establir el seu estatus teòric en relació amb els valors i si la

definició de les finalitats de l'educació se'ns presenta com una empresa poc clara, resulta evident que l'acció pedagògica escolar en l'àmbit dels valors serà també una tasca conflictiva. Ho és pels motius que hem esmentat als apartats anteriors, però també per les condicions sòcio-culturals concretes en què es du a terme l'acció educativa. El clima social tancat que, per la seva homogeneïtat i menor complicació, facilitava en altres moments l'educació moral i cívica dels homes, avui a mesura que s'ha diversificat esdevé un factor important de desconcert. En concret, la desaparició del codi moral únic i l'esclat de la uniformitat en les solucions als conflictes de valors han donat carta de ciutadania a la llibertat i autonomia dels individus, però ha facilitat molt menys l'entesa solidària entre ells. Hi ha, doncs, una diversitat de punts de vista a propòsit del que és correcte i desitjable, i una multiplicitat de postures sobre què podem fer, però són postures discrepants que, més que conviure constructivament i dialogant - actituds que permetrien treure el màxim benefici de la llibertat i autonomia de cadascú-, en la majoria dels casos s'han limitat com a màxim a coexistir i suportar-se. Els conflictes de valors són abandonats a les apreciacions "segures i omnipotents" de la ciència i la tècnica, o a les decisions més subjectives que en cada cas prenen els homes. No sembla haver-hi lloc per a una reflexió racional, bo i que potser no únicament racional, i col.lectiva a propòsit dels conflictes de valors. Davant d'aquest estat de coses, les escoles que es volen pluralistes, i refusen procedir a la inculcació d'una opció de valor determinada, troben dificultats per fer quelcom amb un mínim de seguretat i coherència. Per una part, no els resulta fàcil tirar endavant una educació moral racional, dialogant i solidària; però per altra banda no els deixa prou contents la pràctica, potser més habitual, de no fer res o gairebé res, amb el benentès que els problemes morals són problemes que només poden tractar-se per mitjà de la pura decisió individual que cadascú ha de prendre quan les situacions concretes de la vida li ho demanen. No satisfà, sobretot, perquè aquesta actitud acaba portant cap a una moral orientada exclusivament a l'èxit personal i al profit, i guiada a tot estirar pels dictats de la racionalitat científico-tècnica més immediatista.

Aquest diagnòstic, en la mesura que sigui encertat, ens obliga a formular-nos algunes preguntes: És possible pensar en uns valors o grans principis que poguessin informar un programa d'educació moral per a tothom en una societat democràtica i plural? Quina relació mantenen o haurien de mantenir l'educació moral amb l'educació religiosa, l'educació cívico-política, l'educació per a la convivència, la formació filosòfica i ètica? La discussió de les finalitats de

l'educació i de les relacions entre
els valors i el saber poden ajudar-
nos a pensar l'educació moral?.

"Educar moralment és educar democràticament"

Victòria Camps

1. Neutralitat de la ciència

Les preguntes a l'entorn de la neutralitat de les ciències són una mica anacròniques, sobretot si parlem de ciències humanes.

És evident que cap d'aquestes no pot defugir la valoració o la prescripció quan pretén només descriure fets. Es pregunta: ¿ la ciència pedagògica pot produir un pensament crític, racional i legítim, sobre els fins de l'educació ? Crec que la resposta no és que pot o no pot fer-ho, sinó que ho ha de fer. Una altra cosa és explicar com pot justificar els fins o valors proposats, com els dóna legitimitat social. No tenim un model de discurs clar i precís per a aquestes ciències. La lògica, o el raonament deductiu, no funciona si volem "deduir" o inferir valors o prescripcions a partir de la descripció de situacions de fet. Són, però, necessaris i ineludibles aquests tipus d'inferències en les ciències humanes.

I és difícil o impossible intentar una legitimitat teòrica, a priori, de les nostres valoracions. La veritat total, plena, no hi és mai. Tan sols arribem a intuir o conèixer mitges veritats, que l'experiència anirà confirmant o refutant. És per això que la reflexió abstracta sobre els fins ideals de l'educació sempre resultarà estèril. Més productiva, en canvi, és la proposta que parteix de la realitat que coneixem i tenim al davant, i no ens satisfà del tot. La proposta derivada de la crítica. Subscric, doncs, la posició esmentada al final del text: " la reflexió pedagògica pot contribuir a descobrir les patologies de la realitat educativa i, en conseqüència, ha de denunciar-les i proposar els mitjans que en facilitin la transformació ".

2. Finalitats de l'educació

Cap ciència, cap disciplina, no pot donar-nos una concepció de l'home o del món prou exhaustiva per deduir-ne una forma de vida justa o un programa pedagògic progressista. Les religions o ideo-

* Dra Victòria Camps, catedràtica de la Universitat autònoma de Barcelona. Ha publicat entre d'altres: *La imaginació ètica* , i *Ètica, retòrica i política*. En l'actualitat està dirigint una àmplia i *Historia de la Ètica*, de la qual ja podem llegir el primer volum.

logies, que foren el fonament de diferents opcions pedagògiques, han perdut credibilitat. El nostre pensament no té altra garantia que els valors que hem anat descobrint i fent nostres al llarg de la història. La declaració universal dels drets humans n'és un exemple. Crec que la resposta a aquesta segona qüestió no és gaire diferent de l'anterior. La societat reconeix -explícitament o implícita- uns valors discutibles com a valors ètics i, per tant, com a fins últims de l'educació. Així, l'èxit individual, la professionalitat, la riquesa material són béns estimables, però no els fins que haurien de determinar la tasca pedagògica. Aquí també la crítica als valors que fonamentalment mouen l'acció humana ha d'anar dirigida a descobrir altres valors que ni la societat ni els individus no consideren de fet com a essencials. S'ha de tenir en compte, però, que en la societat urbana, corporativa, l'individu no té una sola vida coherent i homogènia (com sembla que tenia el ciutadà de la polis grega), sinó que representa diferents rols que li exigeixen atributs o qualitats funcionals i sovint contradictòries. Aquesta realitat incoherent de la gran ciutat, la pedagogia l'ha de reconèixer i acceptar com un fenomen indefugible. Però sense deixar-se instrumentar. Precisament, aquest reconeixement de la realitat farà projectar uns ideals de futur, un art de viure, amb possibilitats de compensar les insuficiències del pragmatisme i individualisme de la vida quotidiana.

3. Formació moral i cívica

El pluralisme de la societat actual -i l'absència aparent de dogmatismes- fa que tothom senti més el pes de la responsabilitat educadora i al mateix temps un gran desconcert. El que ha passat amb la religió és paradigmàtic. La nostra societat ha passat d'oferir una opció religiosa monolítica a no oferir res, una vegada s'ha vist el fracàs de la doble opció entre ètica o religió. Ningú no sap què hauríem de fer ni com fer-ho. Això mateix caldria dir de la disciplina. D'una educació gairebé militar, hem passat a acceptar un desordre essencial que no facilita gens la tasca pedagògica.

És difícil trobar normes que siguin prou flexibles per adaptar-les a les circumstàncies diverses i que, al mateix temps, donin pautes de conducta clares. Repeteixo el que ja he dit: crec que l'única manera de sortir una mica del desconcert és analitzant les faltes de la pràctica. Hom ha dit que els valors són això: la constatació d'un defecte, d'una falta. És evident que la nostra democràcia en té moltes, de faltes; per manca de tradició i d'educació adequades. I educar moralment és educar democràticament.

Tots els valors morals estan presents a la Constitució. L'educació religiosa és una altra cosa: caldria distingir el que és una formació religiosa que inclou una moral, de la instrucció religiosa com a part de la nostra tradició cultural.

"La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres."

J. Ma. Rovira Belloso*

1. No em sembla inútil realitzar un exercici semblant al que va fer Descartes en la IV Part del *Discurs de la Méthode* , amb la diferència que ell volia dubtar de tot -s'entén metòdicament!- mentre que jo voldria trobar aquell valor nuclear -aquell nucli generador de valors- del qual no poguéssim dubtar de cap manera, malgrat la perplexitat en què ens submergeix el nostre temps de cultura plural.

Un valor indubtable, universal, és a dir, que provoqués el consens unànime de la gent: que tingués la qualitat que Plató assignava al Bé: "Allò que tots desitgen". Malgrat que el Bé pugui semblar una certa abstracció, malgrat que el valor que proposaré pugui semblar un valor massa "formal", necessitat d'una o d'unes determinacions materials.

La capacitat de sortir d'un mateix per tal d'establir una relació correcta amb l'altre o amb els altres em sembla el valor que pot reunir les condicions esmentades: tot i ser en certa manera "formal", cal determinar-lo amb concrecions reals; és, però, un valor indubtable i universalment desitjable.

2. Com en moltes qüestions filosòfiques i teològiques, ve al nostre ajut quelcom que podem saber amb certesa, malgrat que sigui negatiu: aquelles determinacions reals que no són aquest valor. Dit amb més precisió: que són contràries a aquest valor. Ja és molt si arribem a saber que la Pedagogia és bo que estableixi disposicions i condicions per tal que el subjecte no caigui o recaigui en:

- l'aïllament o el tancament a tota forma de convivència;
- la manipulació o l'absorció dels altres;
- el domini, sobretot l'obtingut per la força irracional: l'agressivitat o la violència;
- altres formes que configuren l'educand com un factor de vehiculació del mal -dany físic o moral- vers l'altre.

Que pugui ser la relació correcta amb els altres és quelcom que, sobre la trama de la petita o gran història, anirà emergint segons l'orientació del valor universal / for-

* El Dr. Josep M. Rovira Belloso és catedràtic de Teologia Sistemàtica de la Facultat de Teologia de Catalunya. Algunes de les seves obres més significatives són: *Estudis per a un Tractat de Déu; Trento, una interpretació teològica; La Humanitat de Déu;* i *Fe i cultura al nostre temps.*

mal i sobre de la pedra de contrast de la negativitat o contravalors que actuen d'indicadors concrets.

3. ¿Però és tan "formal" el valor bàsic de la comunicació correcta que brolla del reconeixement de l'altre?Sempre m'ha cridat l'atenció que, en qüestions de convivència, el nivell del que en diem "les formes" tendeix a confondre's en determinats punts amb allò que en diem "el fons".

Vui dir que- en qüestions de convivència- el com va lligat i implicat amb el què.

No crec satisfactori, per tant, el desenvolupament d'un corrent formalista que renunciés a tota substantivitat, vull dir a tot valor substantiu i s'acontentés amb simples formes sense continguts. ¿Però és realment possible separar, ni amb el bisturí més afilat, la forma del fons ? En realitat en els valors que enunciaré ara mateix s'hi troben implicats:

- saber-se expressar;

- saber escoltar l'altre;

- copsar les coses amb realisme i objectivitat;

- copsar les persones amb el realisme adient (adonant-se que estem en un altre nivell que l'anterior);

- romandre oberts a la totalitat del que és real, més que no pas tancar el cercle de la racionalitat en forma tal vegada excloent.

4. No voldria allunyar-me gaire de les percepcions primordials. Es tracta, a més, d'unes primeres aproximacions al tema, i aquesta és una bona raó per deixar-lo tot just encetat.

Amb tot, crec haver mostrat alguna pista que apunti a la síntesi entre el com i el què ; entre la forma , centrada en el respecte a la realitat, i el fons , centrat a saber comunicar experiències de coneixement, afecte i capacitat d'acció comuna.

En resum, hem dibuixat la intuïció fonamental que apunta com a valor bàsic i innegable la sortida del propi jo per establir una relació correcta amb els altres. L'itinerari per aclarir progressivament no sols el nucli sinó també el desenvolupament del valor bàsic consisteix a contrastar-lo amb el fons de negativitat, que senyalitza el que és contrari a la comunicació humanitzadora, i a resseguir-lo amb certes "formes" o valors formals que es manifesten en definitiva com a fronterers als continguts o, fins i tot, com a veritables continguts.

5. Sovint s'esdevé un fet, que sol repetir-se amb diverses variants i que sens dubte exerceix el paper d'una confirmació a posteriori del criteri de fons mantingut aquí: cal oferir a l'infant i / o a l'educand, no sols el que Eugenio Trías anomena "ordres formals buides", sinó també orientacions que arribin a determinacions concretes: a "continguts".

El fet, en esquema, ve constituït per l'abstenció de tota actitud pedagògica per part dels pares

envers els fills petits (de 2 a 8 anys).

L'actitud inhibitòria sol presentar dues variants: una, més ideològica; l'altre té com a coartada la ignorància de l'itinerari i de les actituds educatives.

La primera variant em fa evocar un fet dels anys setanta: uns pares suportaven estoicament que el nen de 4 anys tirés vasos a terra, per tal d'evitar en la generació que pujava els traumes repressius de la generació anterior.

Per altra banda, un cas específic,en el qual hom adduïa la ignorància de les reaccions pedagògiques adients- el "no saber educar"- com a únic motiu de l'actitud d'abstenció, donava com a resultat una escalada d' agressivitat fora mida per part del nen.

No calen gaires interpretacions d'aquests fets. Tan sols assenyalo que l'absència total d'indicacions i de condicionants pedagògics en relació a un infant no acostumat a regir-se per la seva raó o per la raó dels pares, equival a l'absència de principis racionals, socials, ètics, en l'itinerari del creixement.

No intento que l'irracionalisme aparegui com una fantasma destinada a infondre una por saludable a l'abolició dels valors de signe nihilista. Constato, però, que l'imperi del desig pueril, làbil i immotivat, arriba a travessar la frontera del que és còmic i inofensiu per endinsar-se en el més petit dels despotismes, però despotisme a la fi: el dels infants.

"L´Ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme"

Jaume Lorés*

En una real societat democràtica i plural només hi ha, en el fons, consens ètic sobre la democràcia i el pluralisme. Però els motius, ètics també, per fer d'aquests dos termes el marc on es contraposen i es trien lliurement els valors, i el mateix fet de fer de la democràcia i del pluralisme valors compartits, sorgeixen de concepcions i opcions ètiques diferents, de justificacions diverses d'un marc i uns valors consensuats en tant que tals, però sense consens en les causes de per què constitueixen valors i marc de l'opció lliure per als valors. Es pot ser, en resum, demòcrata i acceptar el pluralisme, per motius diferents. I encara que en l'eix d'aquests motius hi hagi un consens sobre la llibertat i la dignitat de l'home, hi ha moltes i possibles justificacions i interpretacions d´aquesta llibertat i dignitat. En negar la possiblilitat d´ una ètica amb una justificació racional amb valor universal s'arriba a aquesta conclusió, tant si la negativa és per un a priori de la teoria moral pròpia en contra de la pretensió universalista d'aquesta teoria, com si és per la constatació d'un fracàs cada vegada que s'intenten cercar fonaments universals per a una ètica. De fet, però, en la tria de la democràcia i el pluralisme com a marc fonamental de l'ètica hi ha opcions diverses, que, si bé en la seva racionalitat poden no tenir un caràcter universal, en la seva raonabilitat -en la barreja d'intel.ligència i voluntat que hi ha en l'opció- es poden explicitar amb un llenguatge que pugui ser entès universalment. Juntament, doncs, amb el consens sobre uns valors fonamentals -pluralisme i democràcia- cal que hi hagi el diàleg pluralista i democràtic sobre les diverses justificacions i interpretacions d'aquests valors. L'opció personal és comunicable en els seus motius i d'ella, sempre, de fet i de dret, se'n fa un cert proselitisme, proselitisme i comunicació d'allò per què s'opta, dels motius de l'opció i de la interpretació dels seus continguts. Una escola, una educació serà o bé fruit de l'agrupació per a la tasca ensenyant i educativa de diverses persones que, a més de compartir uns valors fonamentals, comparteixen l'opció que els dóna validesa (i llavors serà una escola

* Jaume Lorés és escriptor, periodista, i crític de la realitat social i política. Ha publicat diversos llibres entre els quals sobresurten: *Societat, cultura i pensament: Catalunya, política i socialisme: La transició a Catalunya (1977-1984), el pujolisme i els altres; El 1984 de Catalunya.*

BEST COPY AVAILABLE

confessional de signe religiós o irreligiós) o bé resultarà ser fruit de l'agrupació de persones que, des d'opcions amb justificacions i interpretacions diverses, consensuen en uns mateixos valors (i aleshores serà pluralista, però no neutral sinó dialogal). I, si això succeeix amb l'ètica que fonamenta la democràcia del pluralisme, encara succeeix més amb els valors que des de la democràcia i el pluralisme es trien per guiar la vida: religiosos o no i amb referència a tots els aspectes de la quotidianitat individual i col.lectiva. Però és una il.lusió pensar que l'ensenyament pot ser neutral totalment amb camuflament de les opcions dels mestres sobre els valors àdhuc en les matèries pretesament més científiques. L'ensenyant, ho vulgui o no, fa proselitisme amb els dits i els fets i l'escola, ho vulgui o no, fa proselitisme a través del seu projecte educatiu particular. Però aquest proselitisme pot tenir un sentit positiu en l'àmbit del pluralisme si admet la possibilitat d'escales de valors diverses i de justificacions diverses a les opcions. Pluralisme no significa neutralitat asèptica i quimèrica. Però esdevé negatiu quan sota la capa de neutralitat o de ciència amaga que hi ha una opció per uns valors i un marc plural amb el qual cal sempre ser respectuós. Tant l'escola confessional com la plural, si vol en jugar en el marc de l'educació en la democràcia i en el pluralisme, no han d'amagar les seves cartes ni les cartes dels altres. Però es pot acusar aquesta posició de preconitzar una educació en el relativisme i a través del relativisme. Això només seria veritat si es triés el camí d'un fals eclecticisme amb aparença neutralista amagant les cartes de les opcions o, més fondament, si es confongués pluralisme i democràcia amb relativisme i es consideressin aquells que creuen que els seus valors poden ser fruit d'una opció amb argumentació dialogal universal com uns totalitaris que trenquen el marc democràtic. Hi ha també un totalitarisme que consisteix a absolutitzar dogmàticament el relativisme i negar l'aspecte dialogal dels que pretenen trobar una fonamentació de base per als valors que comuniquen en el diàleg i que no imposen fora del joc democràtic.

"Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat."

Joan Mestres*

Fer uns apunts i presentar unes reflexions sobre els valors i l'educació avui no es pot fer descontextualitzant-nos del moment i la societat en què vivim. Una societat democràtica, pluralista, en procés de recuperació de la seva entitat nacional, de creació i transformació cultural, on es confronten tendències tradicionals i arrelades a la consciència col.lectiva i d'altres tendències noves, innovadores que produeixen una mutació cultural i tenen un impacte com mai no s'ha produït a la història fins ara.

Un dels principals problemes que es presenten és el de la diversificació cultural per part de minories que dominen tecnologies de comunicació, de biologia i de manipulació de la natura. Són minories culturals amb una forta incidència en la realitat i la seva transformació en aplicacions diferents, tenen un gran poder, però sovint hi ha poca connexió entre elles.

Per contra, es presenta una massificació i homogeneïtzació de les cultures: avui, a qualsevol gran ciutat del món es distribueixen els mateixos productes culturals en formes diverses (àudio-visuals, alimentàries, de vestit, formes de comportament...). Paral.lelament sorgeixen fenòmens diferenciadors de defensa de les cultures i llengües minoritàries que busquen noves formes de desenvolupament propi, sense restar aïllades.

Els valors i les concepcions de l'home, la societat i la vida són creixentment diferents i diverses. Fent una simplificació, que comporta un cert falsejament de la realitat, tan complex, es podria dir que hi ha uns valors i cosmovisions propis de les élites intel.lectuals amb grans diferències entre si, uns valors propis de cultures nacionals amb forts components tradicionals de caràcter religiós o polític amb més o menys tint nacionalista, i finalment una cultura "Jeans-Coca-Cola-hamburguesa" homogeneïtzadora, que també comporta els seus propis valors. Des de cada perspectiva es jutgen els valors dels altres dos sectors com a cosa " estranyada ".

Aquesta triple divisió és falsa i de fet, amb més o menys intensitat, es viu en tot individu i

* El prof. Joan Mestres, ha estat professor de la Facultat de Pedagogia amb la qual col.labora encara sovint. És alt Inspector de l'Estat a Catalunya. Ha publicat molts articles principalment entorn a temes com el bilingüisme i l'organització i avaluació de centres.

col.lectivitat. Es produeix així un fenomen característic i " quasi " universal en tots els individus i col.lectivitats, per tancats que estiguin, d' "estranyament". Hi ha un pluralisme que té components positius i que ens obliga a tots, i de manera constant, a un debat-diàleg sobre la nostra identitat i els canvis que es van produint i la direcció en què evolucionen el món i les cultures.

La Pedagogia i l'escola tampoc no se'n deslliuren i potser ho viuen amb contradiccions més punyents que altres sectors. Per sobre i al costat de qualsevol sistema de valors conformat i definit (opció ètica), hi ha la presència de les altres opcions, que hi influeixen decisivament.

No crec que els pedagogs ni els professionals de l'educació es puguin deslliurar d'aquest pluralisme de valors. Les noves generacions i els seus educadors (pares o professionals) reben informacions contradictòries per la TV, per les esglésies, pels diferents partits polítics, per l'ambient i el context divers. Inevitablement es produeix una constant confrontació interna. El pluralisme no sols en la societat, sinó en la pròpia ment de cada persona, és un fet inevitable i creixent.

Per això una educació ètica avui més que mai és, no pot deixar de ser-ho, oberta. Estem condemnats a la llibertat, a optar constantment i a viure les contradiccions entre el que és propi i "l'estrany", que també és, en certa manera, nostre. Es produeixen fenòmens de solidaritat, de tolerància, de cooperació i d'amor juntament amb fenòmens de passotisme, radicalització, egoisme i odi. Desentranyar aquesta dinàmica interna als individus i a les col.lectivitats, amb una creixent autoconsciència dels mecanismes que les produeixen, forma part del creixement i l'educació moral. Una autèntica educació moral no es pot separar d'una educació intel.lectual, estètica dels sentiments i de la voluntat.

Pluralisme, tolerància i obertura que implica diàleg autèntic amb els altres (els estranys) són valors que poden adquirir una universalitat. No crec que sigui possible, avui, una educació ètica fonamentada en un adoctrinament que sovint només ha produït reaccions oposades o addictes intransigents. No crec vàlida, ni possible o eficaç, avui, una ètica sense opcions ni diversitat. Evidentment, un educador pot fer-ho, però els resultats que aconseguirà segurament no són els desitjats. En canvi des d'un sistema de valors plural i obert, respectuós èticament i intel.lectualment amb totes les altres opcions, es pot fonamentar una educació solidària i enriquidora.

Això no vol dir que s'hagi de rebutjar una sinceritat, autenticitat i juntament amb l'exposició dels interrogants que es presenten, són la llavor i el fonament sobre el qual

es pot incidir en una educació ètica. El problema que se'ns presenta ara és com es pot fer una educació ètica on hi ha més interrogants que afirmacions i negacions, o en tot cas les afirmacions i negacions no poden ser presentades d'una manera absoluta.

Com es pot conciliar en la consciència individual i col.lectiva l'amor a les coses pròpies (tradició, llengua, maneres de fer i ser) amb l'amor a les coses que ens vénen de fora ? Com es poden evitar radicalismes insolidaris i cecs ? Com es pot acceptar la diversitat i actuar amb correcció en un món cada cop més petit, on les diferències econòmiques entre nord i sud s'incrementen ? Com es pot guiar el desenvolupament científic i tecnològic ? Com podem conèixer el que ens cal conèixer, en l'allau d'informació que ens envolta i les manipulacions de la informació?... Aquestes qüestions ètiques, epistemològiques i socials són els grans interrogants que cal respondre. I no crec que siguin sols els pedagogs qui les han de respondre, sinó que formen part d'una resposta ètica col.lectiva, universal on participen inevitablement tots els grups i tendències, des dels passotismes fins als adoctrinats més ortodoxos de totes i cada una de les doctrines tancades, passant pels que investiguen, estudien i es pregunten constantment sobre els, cada cop més nombrosos, aspectes de la nostra realitat.

"Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació moral progressiva."

J. González-Agápito*

L'educació moral és de caràcter summament canviant. A aquesta conclusió arriba fàcilment qui s'hi aproxima des d'una òptica històrica i que dóna raó a la seva etimologia: costum. I, com tot costum, és referida a un context social que li dóna sentit. Pensem, per exemple, en els models d'imitació moral exaltadors de l'homosexualitat que podem llegir al *Convit* de Plató o al llibre cinquè de la *Política* d'Aristòtil. Compareu com s'educà moralment sobre aquest aspecte fa cinquanta anys i com s'educa ara mateix.

Establir unes bases immutables d'educació moral independents del context social o cultural ha estat una de les dèries pedagògiques de moltes èpoques, fet que sembla força quimèric a la llum de l'esdevenir històric occidental. I no cal dir-ho si ampliem la nostra anàlisi de forma comparativa a altres cultures, com són el món islàmic o les vuit regles de vida que proposa el *Dhammapada* o el *Li* com a norma moral de vida.

Fetes aquestes consideracions, que per altra banda són una obvietat, examinem quina és la mira, el propòsit i la destinació de l'educació moral.

Per a mi els fins de l'educació són per aquest ordre:

1. Ajudar l'educand a desenvolupar el seu ésser, o sia el seu autodesenvolupament.

2. Aprendre els models de la societat.

3. Adquirir el patrimoni cultural.

El que és fonamental, basal, és ajudar l'educand a desenvoluparse, a desenrotllar el seu ésser. L'educació moral no pertany a aquest primer i primordial ordre, sinó al segon en la prelació: el d'aprendre els models de la societat. Pertany, doncs, al camp del modus, de la forma i, per això, és variable en el temps i les cultures. L'educació moral és l'educació en un model de comportament, tan important com es vulgui, i, fins i tot, necessari per viure en societat i en un medi determinat. Confon-

* El Dr. Josep González-Agápito és professor Titular de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha publicat recentment, *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola* . Així mateix ha fet importants aportacions a la recerca bibliogràfica, com ara el llibre: *Bibliografia de la Renovació Pedagògica i el seu context. 1900-1939.*

dre l'objectiu de l'educació amb l'educació moral és defectiu.

Si fóra raquític confondre l'educació amb l'adquisició del patrimoni cultural, també ho fóra confondre-la amb el nivell moral, el qual educa el que haig de fer, com he de comportar-me, com he d'actuar, com he de pensar. Això sols és un model de comportament. I no hi ha dubte que és important adquirir-lo. Si l'obeeixo seré acceptat primer per la mare, després per la família, el mestre, l'escola i la societat.

L'educació moral actua sobre el que en podríem dir la part psicològica de l'individu i l'adreça a l'adquisició d'hàbits que són necessaris per a la vida en un medi social determinat. Crea uns hàbits semblants als que adquirim per educació per cobrir les necessitats del nivell biològic.

Però com a educadors cal que tinguem present que, tot i que són necessaris, quan funciono amb hàbits no desenvolupo res. Viure "biològicament" -permeteu-me l'expressió- no comporta cap creixement d'ordre psicològic, no comporta autèntica educació com a procés d'ajuda al desenvolupament de l'ésser, de l'autodesenvolupament.

L'educació moral, si històricament hagués tingut una eficàcia òptima, hauria perpetuat unes determinades estructures mentals i uns models ben concrets. Per sort la història de l'educació mostra que això no ha estat així, sinó una evolució de l'educació moral o, si es vol, dels valors que la informen. És notori que ha existit una evolució de l'educació moral d'ençà que la pedagogia clàssica anava a la percaça de ser un estil de vida conforme a la norma ideal o del filòsof que, ultra comprendre la natura de l'univers o la societat, pretenia ensenyar un sistema de valors morals concret, teòricament i pràctica.

Mentre funcionem dins unes estructures mentals, dins d'uns models, no hi ha evolució. L'evolució es produeix quan l'educador cerca per a si mateix i per a l'educand quelcom propi i s'arrisca -com Sòcrates o Freire- a perdre "acceptació social". Mentre mantinguem l'educand tancat en unes estructures mentals o models no es pot créixer. Dit més clarament: té prohibit desenvolupar-se.

Això no significa, ni de bon tros, la desqualificació de l'educació moral, sinó que pretenc situar-la en el seu lloc. Car l'ésser humà necessita viure interrelacionat amb els seus semblants i no hi ha un autodesenvolupament correcte si no es fa en i dins la societat.

És justament en aquesta òptica que l'educació moral té el seu valor. Aprendre els models de la societat, com ja hem vist, és el segon objectiu de l'educació que ha de permetre viure socialment a l'individu. Refusar la necessària integració de l'individu en el sistema

de valors morals, en l'ideal ètic i en l'estil de vida vigents, sols porta a la inadaptació, la qual no és altra cosa que, a través de la negació, continuar vinculat i presoner de les mateixes convencions contra les quals hom pretén rebel·lar-se.

El conflicte entre llibertat personal i adaptació social, que tant preocupà el moviment de l'Escola Nova i en particular la renovació pedagògica catalana, és un fals conflicte que oposa la llibertat individual entesa com a necessitat de fer allò que em dóna la gana a la necessitat social de l'individu.

El problema real és educar perquè l'educand pugui decidir quina és la gana que li dóna de fer. I que això no sigui fruit dels condicionaments apresos en el seu procés educatiu, especialment en el primer període de la vida, durant allò que alguns anomenen els anys plàstics.

La qüestió rau en això: com es pot fer una educació moral que no caigui en l'adaptació i que no impedeixi, ans faciliti, el fi primordial de l'educació: ajudar l'educand a desenvolupar el seu ésser.

Dit d'una altra manera, si l'educand fa quelcom bo moralment perquè creu que ha de fer-ho com a conseqüència de la programació educativa, ens trobem no pas davant d'un acte basat en un principi ètic, sinó en un acte d'obediència.

Independentment que l'acte sigui adequat i correcte, aquest acte no és pas fruit d'una decisió autònoma i ètica. L'educació a través dels segles ha estat massa vegades un vehicle fomentador d'obediència inconscient a un codi moral determinat. La història de la pedagogia mostra com molts cops la pretesa educació moral no tenia altre fi que conformar l'educand a uns principis. I, fins i tot en aquells casos en què volia transmetre una ètica racional -ja no diguem en els altres-, l'objectiu de l'educació moral no era altre que mantenir l'educand dependent, submís.

Així, doncs, fora d'alguna excepció, l'educació moral històricament ha estat fonamentalment una acció adaptativa, amb l'objectiu de conformar l'educand a una autoritat o a uns principis educatius, tot mantenint-lo dependent. Si sabem com és de canviant l'educació moral històricament i en l'espai, hem de dotar l'educand no solament de les pautes necessàries per viure en societat, sinó també de la capacitat de canviar-les. Fer que pugui destriar el que és arbitrari, inaplicable o destructiu, i integrar en cada situació el que mena al seu creixement. Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació moral progressiva, recolzada en accions que quan són examinades en la seva realitat preserven la salut, la dignitat de la persona i de la humanitat.

Una educació moral té sentit des de la creença que ésser humà no és totalment fruit de l'herència i

l'ambient i, per tant, que la persona té capacitat per modificar -ni que sigui parcialment- aquests condicionaments, cosa que implica que la mateixa educació moral ha de ser fonamentalment dotar l'individu de l'esmentada capacitat de redecidir si no vol ser una expressió més d'aquells condicionaments.

És dotant l'educand en qüestions morals d'una autèntica capacitat d'adult, com a posició ètica que respongui a un respecte bàsic per si mateix i pels altres, que hom farà que s'acceptin les pautes morals fins que la realitat les indiqui d'una altra manera. Això, penso, és una educació per a una moral que discrimina i reconeix el que és negatiu i el que és positiu.

Comparteixo la visió de James que una conducta és moral, és ètica, si millora l'amor propi, desenvolupa la integritat personal i la integritat en les relacions, dissipa les barreres fictícies entre les persones, crea un nucli de confiança genuïna en si mateix i en els altres i facilita la realització de les possibilitats humanes sense originar dany a altres.

En suma, una educació moral basada en el principi fonamental que l'educació és desenvolupar el propi ésser és autodesenvolupament, i en conseqüència educa en una moral que adequa l'individu a la societat, no que l'adapta socialment, de manera que li preserva la llibertat i l'impuls de creixement i expansió.

"L´educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador."

Rafael Grasa*

Fa gairebé quaranta anys David Riesman assenyalava a The Lonely Crowd, en ocupar-se dels canvis en la formació del caràcter social relacionats amb canvis en factors estructurals com el creixement demogràfic, que una de les especificitats de les societats formades per éssers humans extradeterminats (*other-directed*)era la pèrdua de pes dels pares com a agents formadors del caràcter, en detriment -entre d'altres- dels mestres. Fins i tot arribà a dir que en aquesta situació el " rol del mestre sol ser el d'un líder d'opinió ", per concloure a la fi que, atès l'èmfasi que hom posava a transmetre als nens que la cosa important no era tant l´aprenentatge o les activitats com a tals sinó llur adaptació al grup (llur cooperació, iniciativa i capacitat de lideratge), el rol del mestre a les escoles modernes podia comparar-se al del departament de relacions industrials en una fàbrica no menys moderna (i nord-americana): " el nen (...) aprèn en l'escola a ocupar el seu lloc en una societat on el grup es preocupa menys per allò que produeix que per les seves relacions grupals internes, la seva moral ". D'això anterior segueix, òbviament, que difícilment algú hauria discutit aleshores que durant el procés educatiu s'inculquen determinats valors, principis morals i àdhuc normes molt concretes.

Actualment, tanmateix, tot i que hi ha una bibliografia abundosa sobre educació i valors, educació moral, educació cívica i matèries afins, i, malgrat la proliferació -amb l'aval d'organitzacions internacionals com Nacions Unides o UNESCO o l'articulat de lleis com la LODE- de tasques educatives parcials amb clares connotacions valoratives (educació per a la pau, educació per al desenvolupament, educació per a la comprensió i cooperació internacionals...), la relació entre educació i valors no sembla ser motiu de gaire preocupació entre els col.lectius d'ensenyants. Segons el meu parer, no es tracta solament que els utopismes pedagògics hagin estat bandejats de l'ordre del dia i que ben pocs manifestin explícitament voler educar "éssers humans nous per a un món nou", o del fet que els movi-

* Rafael Grasa és professor de Relacions Internacionals a la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha treballat per fonamentar i divulgar el pensament i l´acció entorn de l´Educació per la Pau i de l´Educació Moral. És un col.laborador assidu de *Cuadernos de Pedagogia*, on té publicats nombrosos articles.

ments de renovació pedagògica s'hagin escorat molt -massa probablement- vers solucions "tecnocràtiques". El fenomen té més pes: ha tornat a obrir-se camí la creença que l'educació és, i ha de ser, neutra, almenys tant com sigui possible, que l'educació moral -suposant que hom n'accepti l'existència- ha de limitar-se a aspectes formals (per exemple, familiarització amb el raonament moral), principis abstractes o mera clarificació de valors (en el sentit de Rath, Simons o Howe). Dit clar i català: tal vegada seria ben fàcil trobar que l'actitud predominant a la nostra comunitat educativa és la que afirma que l'educació moral no ha de transmetre un conjunt de normes precises a l'alumnat.

Aquestes línies introductòries del debat estan escrites, al contrari, des d'una doble convicció: que postures com l'esmentada són dificilment sostenibles i que, a més, reforcen allò que -amb expressió pregnant- *l'Informe al Club de Roma sobre l'Aprenentatge* anomenà "malbaratament de potencial humà d'aprenentatge". A favor de la meva convicció trobo dues línies de raonament: 1) que l'enunciat que "l'educació és neutra i no hi ha lloc per als valors" no resisteix la confrontació amb els fets; 2) que l' "analfabetisme ètic" -el risc de descomposició moral en què es troben les societats modernes- amenaça, per continuar recordant l'esmentat Informe, la supervivència i la dignitat de l'espècie humana. Vegem un parell d'observacions sobre ambdues coses.

1. Educació i valors

a) L'educació, la "socialització metòdica de les joves generacions" segons célebre expressió de Durkheim, acompleix, a través per exemple de les diverses institucions d'ensenyament, tres funcions bàsiques: transmetre coneixements, inculcar valors i reproduir la desigualtat social. En aquest sentit, l'educació és, ha estat i serà un important factor de socialització, del procés de construcció social de la realitat, d'interioritzacio del món que "cada societat concreta dóna per descomptat". Educació i valors són, des d'aquesta òptica, quelcom indestriable, afirmació, d'altra banda, perfectament compatible amb concepcions com les de Clyde Kluckohn en definir "cultura" com l'expressió dels valors d'una societat i "valor" com la formulació d'allò desitjable.

Segons el meu parer resulta un contrasentit sostenir precisament avui que la transmissió de valors és quelcom exclusiu de la família o, en determinats casos, de certs grups confessionals, quan la societat moderna ha delegat bona part d'aquestes funcions en les diverses instàncies socialitzadores relacionades amb l'educació i, per tant, en part en el

sistema escolar. No es pot reduir el problema de la relació entre "educació i valors" a la discussió sobre si s'han de transmetre o no: es comuniquen sempre, per dir-ho a la manera de l'escola de Palo Alto. La cosa important és discutir quins, com, qui els elegeix i si, en fer-ho, s'afavoreix o no l 'autonomia moral. Qualsevol que, partint de la naturalesa doble de l' educació -conservadora de l'existent i dotada alhora d'un cert potencial de canv i-pretengui educar en pro d'un món (i d'unes persones) millor ha de prendre en consideració quins valors han de contrarestar-se i quins haurien de potenciar-se per donar alè al desenvolupament personal i a la transformació social.

Naturalment, afirmar això no pressuposa, almenys en el meu cas, reivindicar la concepció dels i les educadores com a instruments de virtut, modificadors d'esperits, lligada a la idea de la infància com a edat dèbil, *aetas infirma*, que exigeix disciplina i principis rígids, a la concepció de l'infant com a *tabula rasa* on es pot i s'ha d'inscriure qualsevol regla.

b) Tanmateix, d'això anterior, de l'afirmació que valors i educació són indestriables, no segueix que tots els valors siguin morals, almenys en sentit filosòfic. Valors com l'ordre, la netedat, la meticulositat, deixant de banda ara el fet que sigui desitjable o no el seu foment a les primeres edats de la vida d'un individu, no tenen res a veure amb l'educació moral. Quan es parla d'educar en valors, doncs, no s'ha d'entendre que es tracti necessàriament i exclusiva d'exercitar-se en eleccions de caràcter ètic. Probablement, molts dels problemes i de la polèmica entorn de l'educació de valors tenen a veure amb l'ús generalitzat de l'expressió "educació de valors" en sentit restringit, d'educaciómoral. Al.ludeixo a qüestions com el risc d'adoctrinament, la polèmica sobre l'existència o no de principis universalitzables, la neutralitat del / la ensenyant, etc.

c) L'educació de valors ha de ser sempre una educació diferenciada, car el nen, l'adolescent i l'adult tenen processos de valoració diferents, per raons de sentit comú i independentment del fet que hom comparteixi o no, totalment o parcial, l'enfocament cognitiu-evolutiu sobre el desenvolupament moral. En el cas d'adolescents i adults, l'educació de valors podria considerar-se un "aprenentatge innovador". I no només en el sentit trivial que els valors solen ser capacitats obertes, no rutinitzables (pensen per exemple, en la cooperació o la solidaritat), en què resulta difícil constatar els hipotètics progressos, entre d'altres raons perquè posseir-los no implica necessàriament exercir-los. També en el sentit més precís i nou de l'Informe Botkin al Club de Roma, en caracteritzar-lo per la seva capacitat d'anticipar-se a les necessitats futures i de possibilitar la par-

ticipació dels qui aprenen. Un aprenentatge, per tant, que no només pot resoldre problemes sinó, sobretot, suportar canvis, renovació, reestructuració i reformulació dels problemes: el tipus d'aprenentatge, enfront del de "manteniment", capaç d'enfrontar-se a la problemàtica nova que posa en perill la supervivència de l'espècie.

2. Educació moral

De les cinc modalitats o enfocaments d'educació en valors que figuren a la taxonomia de Superka (*Values Education Sourcebook*, Colorado, 1976), *inculcació, desenvolupament moral, anàlisi de valors, aprenentatge per a l'acció i clarificació de valors*, els dos més importants (el del desenvolupament moral fonamentat en els treballs de Piaget i Kohlberg i lligat a la tradició de filosofia moral "formal" que va de Kant a Rawls, i el de la clarificació de valors, amb clares arrels en la psicologia humanista i el relativisme ètic) presenten, segons el meu parer, un problema: la *fugida dels continguts*, bé per por de l'adoctrinament o per posar en perill l'objectiu d'autonomia moral. Hi ha, a més, d'altres problemes mereixedors de discussió i reflexió:

1) Les crítiques, en particular les de Carol Gilligan, al model cognitiu-evolutiu tot adduint que la "universalització" s'hauria fet a partir de l'experiència de nens barons sense tenir present les diferències de socialització entre nens i nenes basades en les pràctiques socialitzadores diferents a què sol al.ludir-se en emprar el concepte "gènere".

2) El paper de la influència educativa ambiental i les diverses propostes d'eixamplar les dimensions relacionals als centres d'ensenyament per minvar les condicions alienants i els efectes negatius en el procés socialitzador de fenòmens com el caràcter compulsiu de la vida escolar, la formació de comportaments reactius, l'aïllament de les persones entre si...

3) L'existència o no de valors genèrics o generalitzables, quelcom directament vinculat a l' "analfabetisme ètic" anteriorment esmentat.

En aquest sentit, caldria preguntar-se si aquest analfabetisme, que dificulta resoldre problemes d'espècie -les diverses relacions de dependència generades per les variades formes de desigualtat existents i la constant vulneració de drets econòmics, socials i polítics que sofreixen bona part dels habitants del planeta-, no té alguna vinculació amb la perpetuació i interiorització del conformisme i d'altres hàbits orientats a normalitzar els comportaments socials que el sistema educatiu transmet, particularment mitjançant el curriculum ocult. La resposta a la

pregunta té importants conseqüències per a una educació moral que no renunciï als continguts.

A tall de suggeriment, la ja antiga proposta de Margaret Mead de fomentar "valors omnicomprensius", que permetessin a cada poble veure's a si mateix i els altres pobles com a parts d'una totalitat a la qual cadascú "deuria, de forma diferent, una lleialtat comparable i fidedigna però no uniforme, idèntica o necessàriament similar", podria constituir un camí per transmetre la idea que "vivim en un sol món" i frenar el fenomen de la "pseudo-especiació cultural", que (d'acord amb Lorenz, Erikson i Julian Huxley, encunyadors del concepte) afavoreix la resolució violenta dels conflictes en dificultar la inhibició de l'agressió intraespecífica.

Es tractaria en suma de no renunciar a l'educació de valors, a fer explícits els continguts més generalitzables que hom tria per a l'educació moral, tot sabent, però, que el canvi radical de la nostra societat no vindrà solament de l'educació sinó de l'acció. Es tractaria, doncs, per dir-ho provocativament i de forma paradoxal, d'educar per no estar en pau, per tenir aquest neguit a què apuntava la proposta de l'aprenentatge innovador.

Taula Rodona

J. M. Puig Rovira

Amb la finalitat de debatre les opinions que cadascun dels autors invitats havia expressat per escrit en els articles que es reprodueixen en les pàgines precedents a aquestes notes, i després d'haver lliurat a tots ells una còpia del que havia escrit la resta de participants, ens trobàrem en una taula rodona oberta als estudiants i professors de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Hi varen intervenir Victòria Camps, Josep Gonzàlez Agàpito, Rafael Grasa, Jaume Lorés, Joan Mestres i Josep Ma. Rovira Belloso, moderats per Josep Ma. Puig. La taula rodona es va dividir en tres parts. En la primera, els participants pogueren precisar o ampliar alguna de les posicions mantingudes en llurs escrits. En la segona part, els membres de la taula van debatre les opinions que acabaven d'expressar. Finalment, els assistents pogueren mantenir breus diàlegs amb els diferents membres de la taula i donar les seves opinions si aquest era el seu desig.

En les pàgines següents donarem compte del que s'hi va dir, o millor, d'aquelles idees - de totes fóra impossible- que ens semblen més rellevants. Malgrat tot, som plenamet conscients de la dificultat de fer una ressenya objectiva del que va ser la taula rodona. Qualsevol treball cultural ens ofereix un ampli ventall de possibles lectures diferents, i cada lector en conseqüència en treu suggeriments personals també diferents. Bo i la impossibilitat de renunciar a la pròpia percepció de les idees, mirarem que aquesta sigui una presentació fidel a la realitat, respectuosa amb les opinions dels participants en la taula i informativa per als possibles lectors. De tota manera, vagin per endavant les disculpes que els demana el compilador pels excessos que la seva subjectivitat hi hagi pogut introduir.

Podem parlar avui de valors segurs?

Les ocupacions professionals dels participants que van intervenir en els primers torns de paraules o la preocupació per aclarir alguns punts fonamentals abans d'entrar en temàtiques pròpiament educatives va orientar la primera estona de la conversa entorn de la possibilitat de reconèixer criteris, principis o valors que puguin ser acceptats universalment o molt àmpliament. De fet es tractava de veure si, per damunt de la pluralitat d'opcions que presenten avui les societats democràtiques i complexes, és possible pensar racionalment que hi

ha criteris que tothom pot reconèixer com a desitjables, i això sense tornar a models de valors absoluts, criteris suficients per bastir una vida personal i col.lectiva justa, acceptant però la multiplicitat de punts de vista, creences i maneres d'entendre el que per a cadascú és una vida bona i feliç. Formulats d'una manera o d'una altra, sembla que els contertulis que intervingueren a propòsit d'aquesta temàtica reconeixien algun principi o criteri útil per guiar, regular o normativitzar la vida pràctica de les persones i dels col.lectius. Ens sembla fins i tot possible establir una gradació en les posicions quant a la concreció en la formulació d'eixos criteris o principis. Podríem establir un cert ordre que aniria de la *crítica* com a criteri per obrir-se camí en el món dels valors, proposta formulada per V. Camps, a un principi d'*alteritat* com a nucli de valors, que ens proposava J. Ma. Rovira Belloso, fins a arribar finalment a la proposta de R. Grasa que entenia que en la formulació dels *Drets Humans* tenim almenys una primera aproximació prou vàlida a uns criteris clars que permeten criticar les formes concretes de vida i acostar-se a una relació correcta amb els altres.

Així, V. Camps ens deia que "la crítica és un recurs molt de la nostra època perquè no sabem ben bé el que hem de dir. Avui tenim més idees sobre el que no volem que no pas sobre el que volem, i la majoria dels valors que tenim son valors que han nascut d'una manera negativa, han nascut com a oposició a uns altres valors que hem heretat, però que no hem volgut i hem rebutjat. Per ser una mica més concrets, penso que l'educació avui no té gaire clar quins són els fins que s'ha de proposar perquè no tenim idees clares de quin tipus de persona és la persona que volem, no tenim una idea clara de quin és el fi de la vida humana. Ara bé, sí que tenim uns valors que definiria con a valors oberts, i que han sorgit per oposició als valors que nosaltres hem heretat. Concretament, en el terreny de l'educació, el valor de la utilitat, el valor de la disciplina, el valor del sacrifici, el valor del treball, el valor de la competitivitat han estat rebutjats. Els valors que tenim avui són valors de la democràcia, uns valors, més que formals diria que són oberts, en el sentit que es valora el pluralisme, la tolerància, l'autonomia de l'individu i sobretot la llibertat. És clar, en ser uns valors oberts són uns valors crítics. És a dir, el que fan és oposar-se a un tipus d'educació excessivament rígid. En aquest sentit, penso que la crítica és la via que tenim perquè ens manquen continguts, perquè ens manquen idees positives sobre el tipus de persona i el tipus de societat que volem."

Més endavant, J. Ma. Rovira Belloso mirava de formular una intuïció de valor, i donar-hi consistència en la qual, segons el seu parer, tothom podia estar d'acord.

Així, afirmava que el seu era un "desig d'imitar allò tant conegut del discurs del mètode cartesià: trobar un valor del qual ja no poguéssim dubtar per raó d´ haver arribat a una certa evidència o a una certa obvietat, un valor que sigui, al mateix temps, tant un nucli "penja-robes" on es puguin afegir vertebradament altres valors, com un nucli de consensus. Quin és aquest valor que, ni que sigui formal, es presenta com una obvietat, com allò que tots desitgem? Penso que és la capacitat de sortir d'un mateix per tal d'establir una relació correcta amb l'altre o amb els altres. Realment, dit així, s'assembla al principi d' alteritat. Aquest principi, en la meva terminologia, formal, potser no és tan obert ni tan formal com sembla. Hi ha un moment en què allò que és formal i allò que és de fons arriben a ser la cara i la creu d'una mateixa moneda. Aquest principi que sembla tan formal resulta que no ho és tant si tenim en compte el que acabem de dir: allò que certament no volem. El que certament no volem no és solament un principi que és equidistant d'uns extrems, sinó que d'alguna manera assenyala un camí. És a dir, no volem l'aïllament, no volem el tancament, no volem la manipulació, no volem l'absorció pels altres, no volem el domini, sobretot el que és obtingut per l'impuls irracional, l'agressivitat o la violència, no volem exacerbar la capacitat de segregar el mal que potencialment tenim a vegades els humans. Llavors aquest principi formal acomboiat per tot el que no volem ens dóna una línia bastant positiva. Crec que és la línia positiva d'aquests dos-cents anys de democràcia. Aquests principis, em refereixo als Drets Humans, han anat cristal.litzant en una sèrie de concrecions que cada vegada són menys formals i cada vegada són més el retrobament de l'altra des de la pròpia llibertat."

En aquesta mateixa línia d'afirmació de criteris comuns o de valors universals, R. Grasa presentà, primer, els motius que fan possible pensar en uns principis àmpliament acceptables, i acabà proposant la Declaració Universal dels Drets Humans com a millor formulació d'aquests valors mínims però útils per treballar quotidianament. Començà preguntantse si "és possible que efectivament puguem mantenir una sèrie de valors que afectin el conjunt de l'espècie humana sense cap tipus de referència ètica, de sexe, de gènere, etc?" La resposta que ens donà fou clara: "Crec que sí. Crec que sí, mentre hi hagi una sèrie de problemes greus. Per exemple, en primer lloc, el paper cada vegada més important de l'educació com a conformisme, com a preparació de les persones per acceptar un desordre i una injustícia present al planeta. En segon lloc, el paper que té la pseudo-especiació cultural com un dels elements que fan inhibir l'agressivitat intraespècie, foment dels conflictes i de l'explosió vio-

lenta dels conflictes." Per fer front positivament a aquests fets "la Declaració Universal dels Drets Humans podria ser un marc inicial per començar a treballar amb aquests valors omnicomprensius, per intentar solucionar aquest tipus de problemes."

Crítica, reconeixement de l'altre i Declaració Universal dels Drets Humans foren, al meu parer, els acords expressats més o menys explícitament per la majoria dels participants. En aquests criteris o valors podem trobar avui una guia per a l'educació moral.

Malgrat tot, aquests valors de consens no signifiquen homogeneïtat i uniformisme de parers, ni tampoc obliguen a limitar l' expressió dels propis punts de vista. Tot al contrari, a partir d'aquest rerefons comú -crítica, alteritat, Drets Humans-, hi ha necessàriament un cert proselitisme a favor de les pròpies opinions proselitisme que no és dolent sinó condició necessària del pluralisme democràtic. Aquesta opinió ens plantejava J. Lorés en la seva primera intervenció, quan ens deia que "en una situació de democràcia i pluralisme teòricament hi ha certa neutralitat en les relacions entre els uns i els altres quan s'expressen valors. A la pràctica aquestes relacions són de proselitisme la major part de les vegades proselitisme no en el sentit pejoratiu del terme, sinó com a intent de convèncer els altres de les raons objectives que un té, i donar-los contingut universal. És en aquest sentit que val més un proselitisme obert que ensenya les cartes, que un proselitisme submergit, amagat o camuflat. En educació sovint ens volen vendre de forma proselitista valors no atribuïbles a una persona, aquella que els defensa, sinó atribuint-los a la ciència, a la filosofia, al pensament, o a la història. De fet, com que vivim de fer proselitisme, no ens en podem deslliurar, almenys tinguem-ho controlat, siguem-ne conscients. Tenim tot el dret a defensar les nostres raons subjectives en nom de la democràcia i el pluralisme, però sapiguem que el pluralisme no és neutral i no convertim en maniobres de suggestió la nostra peculiar visió de la realitat."

En certa manera, aquesta intervenció tancava una relació imaginària formada per dos pols mútuament necessaris: els interessos, les opinions i justificacions que cadascú aporta des de la seva particular posició al debat i a la convivència col.lectiva, i el contrapès essencial de la crítica, de l'obertura als altres i del respecte als seus drets, que cap opinió o creença personal no pot oblidar i deixar de respectar. Probablement el proselitisme no exempt d'autocrítica i el respecte als altres són dues condicions fonamentals del diàleg democràtic.

És possible l'educació moral?

Bo i partir d'una formulació de valors esperançada, no tenim en-

cara cap garantia que el reconeixement d'aquests valors i el contingut que expressen permeti convertir-los en un programa d'educació moral. Cal, doncs, veure si aquests valors poden arribar a vehicular-se a través d'un procés educatiu. A l'entorn d'aquesta temàtica voltaren un nombre notable d'intervencions dels participants en la taula rodona. Crec que és possible distingir una doble problemàtica que, a pesar d'estar relacionada, no és ben bé igual. En primer lloc, algunes intervencions assenyalaven la dificultat que l'educació moral pogués anar més enllà de la mera adaptació a les normes socials existents. Es deia que de fet l'educació moral ha estat sempre fonamentalment transmissió heterònoma de valors i convencions socials. Per tant, s'afirmava implícitament que seria molt complicat o impossible transmetre un tipus de valors com els proposats tan poc arrelats a la realitat social que envolta l'educació. Malgrat tot, hi va haver força coincidència a admetre la necessitat i la possibilitat dels homes de transcendir les normes morals imposades.

La segona temàtica controvetida quedava expressada en aquelles postures que, potser precisament perquè reconeixen l 'autonomia que suposen el judici i l'acció moral, no veuen gens clar com la formació moral dels homes pot convertir-se en matèria d' ensenyament; en definitiva, com pot ser transmesa didàcticament.

Quant a la primera qüestió, J. Gonzàlez-Agàpito ens plantejava amb claredat i insistència la dificultat de reconèixer, per una banda, el caràcter adaptatiu de l'educació moral i, per l'altra, defensar-ne la vessant transformadora de les realitats donades. Com ell ens deia, i mirant-ho des de la història de l'educació," l'educació moral es veu com un fet molt relatiu. De tal forma que em plantejava si es pot fer educació moral. Perquè al llarg dels temps, si contrasteu l' educació moral dels temps classics amb la que es fa avui, i ,si compareu la que es fa en les diferents cultures existents avui dia, moltes vegades sembla una cosa realment canviant i fins i tot absolutament contradictòria. De tal manera que per a mi la primera pregunta és plantejar si es pot fer una educació moral en el sentit clàssic del terme. Apunto la dificultat no només de trobar aquests valors universals que abans s'han expressat, sinó a més a més la conveniència de veure com realment s'educa moralment. Si educar es condicionar, i educar lògicament - almenys per a mi- és condicionar, com realment es pot educar en uns determinats valors saltant-se els propis condicionaments, les pròpies gradacions? De fet, tots tenim l'experiència quotidiana que allò més influent en determinat moment, per exemple l'educació a partir del model dels nostres pares, no són els discursos formals amb què el pare o la mare ens donaven un missatge educa-

tiu, sinó els missatges educatius quotidians, els que es feien justament de forma involuntària. Aquests missatges són els que realment han marcat i han determinat la nostra educació. Plantejava, però, que l'educació moral seria poder buscar la possibilitat de *redecidir* aquestes gradacions i condicionaments, perquè en cas contrari no existeix una educació moral entesa correctament. Quan obro moralment bé, m'hauria de preguntar si és fruit d'una adquisició ètica o simplement és un acte d'obediència a una programació inconscientment adquirida i gravada. De fet, si no puc redecidir novament aquests valors, aquesta estructura adquirida , difícilment també es pot parlar de llibertat."

Emfatisant aquest segon aspecte de la dialèctica que ens planteja J. Gonzàlez-Agàpito,penso que la capacitat de redecidir és també present, formulada de diferents maneres, en les aportacions dels altres membres de la taula rodona. Així, per exemple, quan R. Grasa ens parlava de la possibilitat d'entendre l'educació moral com un aprenentatge innovador, com un aprenentatge que intenta anticipar els problemes i buscar noves solucions que prefigurin un futur millor i més just, pensem que va afirmava també i potser principalment que l'educació moral és redefinició de valors. Així mateix quan suggeria que l'educació moral implicava una pedagogia de la disidència i de la pèrdua d'acceptació social, anava més enllà de la simple adaptació a les normes socials imposades. Des d'una altra perspectiva, J. Mestres ens indicava que avui no es pot fer educació moral honradament sense convertir-la en un lloc de manifestació de dubtes. Però òbviament no sembla gaire clar com podria fer-se una educació moral adaptativa basada en el dubte. El dubte en la mesura que esdeve un element positiu és un impuls per a la creativitat i la transformació, però difícilment serveix com a eina per a la repetició. D'una manera semblant s'expressava J. Lorés quan afirmava que allò "que s'ha de desvetllar en l'educació és una actitud ètica o una actitud moral. Una actitud moral és una actitud de triar, és una actitud de llibertat. És a dir, vol poder fer-se preguntes, poder dir no, poder dir sí. Això, però, és molt difícil perquè avui els nois estan socialitzats en cert sentit abans d'anar a l' escola, i estan socialitzats per coses més fortes que la mateixa escola o la família." Reconeixent també que els nois avui s'insereixen en una societat plena de limitacions i injustícies, J. Ma. Rovira Belloso insistia però en la confiança en l'espècie humana, en la capacitat d'aprenentatge que té l'home i que, més enllà del que sovint es suposa, li pot permetre redecidir lliurement.

Amb tons i matisos diferents crec que es va arribar a una conclusió coherent amb la defensa que s'havia fet anteriorment de va-

lors com la crítica, l'alteritat i els Drets Humans. La proposta d'uns valors no presents de manera generalitzada en la societat fa difícil pensar que puguin ser transmesos per socialització. Aquest tipus de valors impliquen en canvi la possibilitat de l'home de preguntar-se i dubtar de les formes establertes, d'anar més enllà dels costums que aquestes formes imposen, de redefinir-les, i d 'aprendre noves maneres de conviure justament. Per tant, bo i reconèixer el fort component adaptatiu que conté l'educació -aspecte que de cap manera pot considerar-se com a negatiu-, l'educació moral implica també la decisió conscient de canviar el curs dels esdeveniments, de fer volgudament la pròpia història personal i col.lectiva.

La segona qüestió que hem plantejat al principi d'aquest apartat ens porta a un interrogant que plana entorn a l'educació moral des del mateix principi de la reflexió pedagògica a Grècia. Ens referim a la disputa sobre si la moral es pot ensenyar o no. Sense voler entrar en els molts problemes de llenguatge que dificulten aquesta discussió, però sense pretendre dir tampoc que tot el problema és només una qüestió de llenguatge o de sensibilitats, ens limitarem de moment a assenyalar les dues línies de reflexió que es varen manifestar en el transcurs de la taula rodona. En opinió de V. Camps, "la moral no es pot ensenyar. La moral no es ensenyar perquè és una qüestió pràctica, és un saber pràctic que s'aprèn amb la pràctica, s'aprèn amb els exemples, s'aprèn d'una altra manera que com s'aprèn un saber teòric. La moral no es pot ensenyar, i per tant, si d'alguna manera s'han de transmetre valors morals, es farà a través d'uns comportaments que no són específicament morals. La moral s'ensenya en ensenyar matemàtiques; la .moral s'ensenya ensenyant a menjar, a ser net, a respondre preguntes i a través de molts altres comportaments quotidians. Ensenyar moral és ensenyar altres coses, ensenyar altres coses és imposar un principi, una manera de fer, un saber que és adaptació social, però que permetrà que després els nois puguin dir no a aquesta adaptació social. De fet, no es pot educar en la dissidència, sinó que educar és ensenyar a obeir, ensenyar a dir sí a determinades coses perquè després es pugui dir no."

Enfocant des d'una altra perspectiva la qüestió de les possibilitats de l'educació moral, J. Mestres reflexionava sobre el tipus d'aprenentatge que suposen el judici pràctic i el comportament, i el distingia del que és propi de les disciplines intel.lectuals. Per tant, venia certament a reconèixer que no es pot ensenyar la moral de la mateixa manera que s'ensenyen matemàtiques o s'ensenya un idioma. Malgrat tot, aprofitant una altra tradició de la Grècia clàssica, no veia la conveniència de renunciar a un cert

tipus de tractament pedagògic de la moral: "s'ha dit que no es pot ensenyar moral, però el que passa és que els nois aprenen moralitat. No estaria gaire d'acord amb l' afirmació que no es pot ensenyar moral. Crec que qualsevol escola, qualsevol professor, vulgui o no vulgui, s'ho proposi o no s'ho proposi, fa educació moral, una educació moral que fins i tot pot ser contrària al que ell es proposa conscientment, o contrària al que diuen les seves programacions, però fa educació moral. Cal, doncs, diferenciar entre l' educació moral que es fa de l'educació moral que caldria fer, però això no ens permet dir que no fem educació moral.

"Sense resoldre les qüestions de fons implicades en aquesta discussió històrica, penso que almenys podria arribar-se a una certa delimitació dels problemes mirant de precisar a què ens referim quan parlem d'educació moral. Crec que part dels malentesos vénen de l'aplicació indistinta de l'expressió "educació moral" a dos tipus o nivells d'aprenentatge diferents. De fet, es parla d' educació moral com l'intent de fer persones bones i virtuoses. En aquests casos normalment s' argumenta que no és possible l'educació moral. Vist així el tema, probablement aquesta opinió es raonable, puix que no es veu gens factible la possibilitat d'actuar directament sobre una hipotètica disposició psicològica per a la bondat. Malgrat tot, també s' utilitza l'expressió "educació moral" per referir-se a la formació d'un seguit de disposicions psicològiques que sol entendre's que tenen a veure amb la moral, bo i que no es poden confondre amb la "capacitat per a la bondat" que abans esmentàvem. Així és diu que és possible formar el judici moral, l'empatia, la facilitat de preveure conseqüències, l' autoregulació, la capacitat de diàleg, o altres de semblants. Quan s'està d'acord amb aquesta opinió, també es sol creure que és possible l'educació moral. Crec que aquesta argumentació és també raonable. Al meu parer el problema està a no especificar a què ens referim quan diem que l'educació moral és possible o quan afirmem que no ho és. Per tant, podem dir que de fet només és possible l'educació moral en sentit estricte per referir-nos a l'acció damunt d'aquestes disposicions que podríem anomenar de nivell inferior -com és ara, per exemple, el judici moral o la capacitat de diàleg-; en canvi no podem fer directament res per fer bo un educand, llevat òbviament d'esperar que la formació de totes les anteriors disposicions inferiors donarà un resultat que a vegades qualifiquem com a "bondat". Crec que és a partir d'aquesta distinció que podem parlar de currículums -explícits o ocults- d'educació moral sense caure en una incongruència, si es defensa la no-possibilitat de l'educació moral, o

sense córrer el perill d'un optimisme ingenu, si se'n defensa la possibilitat. Cal esperar finalment que l'educació moral entesa d'aquesta manera facilitarà la formulació de preguntes i interrogants, la redecisió en l'esfera de valors i l'aprenentatge de formes justes de convivència que anteriorment defensàvem com a notes de la personalitat moral madura.

Elements per a un currículum d'educació moral

Algunes intervencions dels membres de la taula rodona es van orientar a presentar diferents indicacions entorn a què ha de ser l'educació moral i quins són els criteris en que ha de fonamentar-se. Les intervecions de J. Mestres aportaren en aquest sentit una gran quantitat d'elements. La primera fou una aproximació al que ha de ser l'educació moral. En aquest sentit, opinava que "l'educació moral avui ha de ser una tasca en què hi hagi afirmacions del que és bo; en què hi hagi també negacions, perquè cal saber clarament què no és bo; i en què hi hagi interrogants. L 'educació moral, avui més que mai, si vol ser honrada, ha de ser manifestadora de dubtes." A partir d 'aquesta definició es poden derivar dues línies d'acció educativa en el camp de l'educació moral que varen ser destacades en diversos moments de la taula rodona: en primer lloc, la transmissió de certs continguts i hàbits que els adults considerem necessaris per a la vida col.lectiva i, en segon lloc, el tractament reflexiu d'una sèrie de temes i situacions vitals que ens plantegen conflictes de valors i per als que no tenin respostes clares.Trobem una altra vegada la tensió entre socialització i redefinició creativa de noves sortides per afrontar situacions de dubte. Ambdos objectius requereixen un tractament curricular específic, bo i que la majoria dels participants pensaven que juntament amb un currículum explícit calia desenvolupar totes aquelles situacions que afavoreixen experiències positives d' interrelació personal i d'entesa i decisió democràtica en el si de l'escola.

L'esbós de proposta curricular que ens va fer J. Mestres, juntament amb les aportacions d'altres membres de la taula, tenia en compte els següents aspectes: primer, la transmissió del conjunt de principis i normes que s'ha donat la societat per regular la seva vida -aquest àmbit sovint es concreta en l'estudi de les lleis fonamentals d'un país, especialment la Constitució, i els valors que les fonamenten. Segon, la traducció pel que fa a la conducta d'aquests principis es concretava en la proposta d'una formació personal en els valors i el hàbits cívics de convivència. Tercer, més enllà dels hàbits cívics, s'ha de considerar un altre conjunt d'hàbits

que, sense afectar tan directament la vessant pública de la convivència, són condicions bàsiques per aconseguir una interrelació personal correcta. Quart, aconseguir aquests objectius suposa també dotar-se d'una òptima formació de la voluntat i dels sentiments. Cinquè, cal formar també la capacitat de prendre posició davant dels molts problemes que els mitjans de comunicació i la pròpia experiència ens presenten dia a dia.

Les anteriors propostes no han de fer-nos oblidar, com deia J. Mestres, que massa sovint dissenyem els currículums "parlant de l'individu i de la societat, però oblidem completament els grups primaris en què es fa l'autèntica formació moral. És a dir, el grup-classe, les relacions familiars, i totes aquelles situacions en què l'actitud d'entendre l'altre, d' acceptar-lo i de manifestar la manera de ser pròpia de cadascú esdevé el millor currículum d'educació moral." Es tracta,doncs, de trobar en l 'àmbit d'allò més quotidià una manera adequada de conviure que no es basi tant en declaracions i coneixements, sinó en una manera de ser personal respectuosa, solidària i amatent.

En síntesi, podem dir que ens vàrem acostar a un currículum mixt en el qual, juntament amb les experiències de relació interpersonal que proporcionen els grups primaris, es considerà també el conjunt d'aprenentatges -informacions, hàbits i preses de posició- que una educació moral completa hauria de propiciar. És una proposta curricular que no contradiu les aportacions de la taula rodona que anteriorment hem assenyalat. En concret, pensem que és un bon camí per acostar-se als valors de la crítica, l'obertura als altres i el respecte del Drets Humans, valors que ens permetran fer compatible la necessària adaptació social amb la disposició a redecidir autònomament nous valors i noves formes de convivència.

Abstracts

El objetivo central de esta Tribuna es qué tipos de valores cabe considerar hoy, y cómo ha de entenderse la educación moral en una sociedad pluralista. Para ello se han reunido las aportaciones de V. Camps, J. González-Agápito, R. Grasa, J. Lorés, J. Mestres y J. M.Rovira Belloso. En base a los textos que elaboraron se celebró una mesa redonda en la que se ampliaron y discutieron las distintas posturas reflejadas en ellos. Se reflexionó, primero, sobre la posibilidad de definir unos valores que pudieran ser aceptados de manera muy general. En tal sentido se aceptó que la crítica, la abertura a los demás y el respeto de los Derechos Humanos pueden ser guías de valor suficientemente explícitas. Se planteó también la distinción entre una educación moral exclusivamente adaptativa y una educación moral que primara la capacidad de redecidir autonomamente las formas de vida que cada uno individualiza.

L'objectif central de cette "Tribune" est de débattre sur le type de valeurs qu'il s'agit de considérer aujourd'hui et comment il faut comprendre l'éducation morale dans une société pluraliste. A cet effet, les travaux de V.Camps, J. González-Agápito, R. Grasa, J. Lorés, J. Mestres et J.M. Belloso ont été réunis. A partir de ces textes, il s'est fait une table ronde où l'on a élargi et débattu les différentes positions reflétées. On a réfléchi, tout d'abord, sur la possibilité de définir des valeurs qui pourraient être acceptées de manière très générale. Dans ce sens, la critique, l'ouverture aux autres et le respect des Droits de l'Homme ont été acceptés comme guides de valeurs suffisamment explicites. Il a aussi été question de la distinction entre une éducation morale exclusivement d'adaptation et une éducation morale qui mettrait l'accent sur la capacité de redécider de façon autonome les formes de vie chacun considère devoir adopter.

The central objective of this "Tribune" is to debate about what type of values should be considered today and how moral education should be understood in a pluralistic. With this end in view, V. Camps, J.González-Agápito, R.Grasa, J.Lorés, J.Mestres and J. M. Rovira Belloso have brought their papers together. They elaborated different texts which did the groundwork for a round table and the various standpoints reflected in the texts had an opportunity to be widened and discussed. First, a reflexion took place about the possibility of defining values that could be generally accepted. In this sense, criticism, open-mindedness and the respect of Human Rights were judged explicit enough to be value guides. Then, the question came up of the distinction between an exclusively adaptative moral education and a moral education that would focus on the capacity to re-decide autonomously the different ways of life that each one considers they should adopt.

REFLEXIONS I RECERQUES

L´Humanisme Liberal

Pere Grases *

L´any 1946 vaig encunyar la denominació *Andrés Bello, el primer humanista de América* , com a títol d´un llibre meu imprès dintre de les Edicions " El Tridente " de Buenos Aires; una designació que ha estat afortunada perquè des d´aleshores es fa servir com a aposició habitual quan s´anomena Bello. Des d´aquella data tan llunyana, he treballat l´argumentació del caràcter de Bello com a humanista. El resultat actual de les meves reflexions constitueix el tema d´aquest assaig.

No hi ha cap mena de dubte que Bello encarna, amb la seva vida i la seva obra, el tipus *humanista* , tal com el defineix el *Diccionario de la Real Academia Española* : "Persona instruida en letras humanas"; així com també en la primera accepció del concepte *humanisme* " cultivo y conocimiento de las letras humanas". El segon significat, però, que en registra el *Diccionario* , "Doctrina de los humanistas del Renacimiento", és, sens dubte, evident que no correspon a la personalitat de Bello.

Sempre he tingut la preocupació que hi ha alguna cosa que no encaixa en aquesta definició d´" humanisme", quan es pensa en els trets que ens evoca la figura de Bello i els compara amb els grans homes del Renaixement, tot i que s´hi hagi de reconèixer un denominador comú, un fons equivalent entre els humanistes dels segles XV i XVI europeus i el tipus humà d´un home com Bello. En les meves reflexions he arribat a conclusions diferenciadores entre la raó i la causa vital dels humanistes europeus renaixentistes i l´ideari, les condicions, els propòsits i les realitzacions d´un ésser com Andrés Bello, el qual conforma el seu pensament sobre unes bases culturals i de tradició molt diferents i projecta les seves tasques cap a una altra mena d´home incitat per unes circumstàncies històriques radicalment diferents i en una geografia que imposa singularitats que no tenen res a veure amb les que eren viscudes en el Vell Món durant el pas de l´Edat Mitjana a l´Edat Moderna. Tot plegat implica una nova visió de l´home, quant a la seva educació, com a individu i com a partícip de les noves societats americanes.

* Pere Grases (Vilafranca del Penedès, 1909) és un dels millors americanistes contemporanis. Doctor *honoris causa* per diverses Universitats (Los Andes, San Marcos, Miami, Cambridge, Barcelona). La seva docència s´ha desenvolupat, principalment, a l´Institut Pedagògic Nacional i a la Facultat de Filosofia i Lletres de Caracas. També ha donat cursos a diferents universitats. Citem, entre altres, Harvard, Yale, Indiana, Stanford, Berkeley i Cambridge.

En unes altres circumstàncies, inèdites per al començament del segle XIX, hem de recolzar els fonaments del raciocini d'Andrés Bello en el fet de construir dintre de la seva ànima els principis de civilització i ordenament aptes per a uns nous pobles que naixien del seu propi govern, en constituir-se en Estats independents. Bello s'enfrontà al repte de donar normes i continguts a les repúbliques d'aquest continent.

De nou en terra americana, Bello va abandonar la dedicació a les tasques erudites pures - n'havia donat excel.lents mostres en alguns dels escrits publicats en la *Biblioteca Americana* (1823) i *El Repertorio Americano* (1826-27) de Londres - i va concentrar la seva poderosa atenció als temes d'educació per als compatriotes d'Amèrica. Hi ha una grandesa real en aquesta renúncia a les investigacions d'alta especulació científica en la filologia de les cultures clàssiques i en els testimonis de cultura medieval, que va substituir per la tasca d'ensenyar i escriure sobre les disciplines que necessitaven els nous Estats. El seu magisteri oral, començat quan va arribar a Santiago de Xile l'any 1829, i la seva obra escrita, des dels tractats i compendis fins a la constant col.laboració periodística, tenen un objectiu clar: educar les generacions que van voler escoltar la seva paraula de mentor dels interessos espirituals de les persones i de les comunitats. D'altra manera no podríem explicar-nos les transformacions que experimenten les seves preferències. Immediatament inicia, a Xile, la seva obra poligràfica, allò que avui contemplem com a esborronadora obra d'educació. Ell mateix s'endinsa en l'estudi i domini dels problemes jurídics plantejats per l'organització d'un Estat. Bello, que no havia seguit lliçons de dret, es converteix en legislador i codificador de l'ordenament legal de Xile, i des d'allà influeix admirablement en les altres repúbliques germanes. La seva activitat de jurista, de la qual no havia donat senyals abans del retorn a Amèrica, forma la major part dels seus escrits. Potser en aquesta consideració podem veure clarament i rotundament el rumb que li exigeix la seva missió d'educador de la gent que poblaven els països americans. Les seves aclaridores recerques erudites van ser deixades de banda davant d'unes exigències més peremptòries i urgents. Primer de tot calia posar les bases i els fonaments socials perquè la vida en comú fos viable. Era la primera necessitat.

De la mateixa manera va crear amb un estil nou l'administració pública, no solament en aquelles parcel.les de govern de què era titular (les relacions exteriors), sinó que exercí de fet un imperi intel.lectual en la marxa total de les tasques públiques, tal com podem apreciar en les memòries presidencials, de les quals va ser autor reconegut.

El seu consell va abraçar les aplicacions múltiples i diverses de l'aconduïment d'un poble des del poder.

Andrés Bello (1781-1865) pertany cronològicament a la generació de la independència. Pel seu caràcter i per la missió que el destí li tenia reservada no podia enquadrar-se en les legions que espasa en mà van lluitar intrèpidament pels ideals de l´emancipació.

Format en les lletres clàssiques arribà a dominar la cultura llatina en els dies de joventut transcorreguts a Caracas; i més tard, a Londres, va adquirir coneixements profunds de llengua i literatura gregues. Sempre va estudiar a fons els clàssics espanyols del segle d´Or. El domini classicista en les lletres antigues fou adquirit plenament des de la seva primera jovenesa.

La contemplació i la convivència amb la naturalesa són visibles des de les seves primeres produccions literàries del període de Caracas. L´esplendidesa del paisatge del tròpic va portar-la impresa a l´ànima fins al final de la seva vida. En la seva etapa londinenca amplia extraordinàriament l´horitzó dels seus coneixements en lletres greco-llatines, medievals i en la literatura de tots els temps fins a les primeres manifestacions romàntiques. La prolongada estada a Anglaterra des de 1810 durant dinou anys ha perfeccionat les bases humanístiques de les lletres clàssiques, ha donat sentit universal als seus records de la natura americana i el seu esperit s´ha amarat de la noblesa de la causa de la llibertat. Són els tres factors que em sembla veure en Bello, per poder entendre´l com a humanista representatiu d´una nova concepció de la cultura.

D´aquest humanisme en dic *humanisme liberal*, el qual haurà de ser la llei civilitzadora per edificar les societats americanes que han arribat a la llibertat nacional. Gosaria dir que defineix l´humanisme americà fins als nostres dies. Encara són vius els dos grans interrogants que es van plantejar els fundadors: la identitat i el destí en llibertat.

Les traces distintives d´aquest humanisme liberal són ben diferenciades dels trets constitutius de l´humanisme renaixentista. Intentarem de glosar-ne els aspectes divergents més destacats.

La Perspectiva Cultural d´Amèrica es presenta tota en futur, mentre que l´humanisme renaixentista anava lligat pel pes de la història, per més que tota renovació humanística signifiqui sempre una forta rectificació de l´època precedent, ja que és prèdica d´un nou ideari estètic, amb la necessària renovació dels fonaments de la vida espiritual. En el Renaixement, basant-se en la revelació del món greco-llatí, se sacsejaren els fonaments d´uns hàbits culturals. Així ho explica Ferrater Mora en el seu valuós *Diccionario de la Filosofia* : " El Renaixement va produir l´amor i el culte a l´Antiguitat Clàssica, considerada com un exemple d´afirmació de la independència de l´esperit humà i, per tant, del seu valor autònom i de la seva dignitat".

Certament els humanistes americans no posen els ulls aquí. És una altra cosa. La nova estètica americana és anunciada en les primeres estances de la Silva *Alocución a la poesía* , de Bello.

El contrast més flagrant entre l´humanisme del Renaixement i l´humanisme liberal americà es troba en l´àmbit en què es produeix. L´home del Renaixement elabora les obres en el recolliment del cenobi o en el silenci del gabinet de treball, mentre que a Amèrica es creen les formes de cultura, quasi diria a l´aire lliure, de cara a l´horitzó obert que ofereixen la naturalesa i la gent tot esperant amb anhel un missatge vital. La reflexió de l´humanista americà va cap als pobles de manera oberta com si es tractés d´advertències a unes societats que necessiten sentir la paraula diària, en veu alta, mentre que els pensadors del renaixement estampen llurs idees en infòlios que triguen a arribar al coneixement de la generalitat de la gent.

Les comunitats americanes requereixen el missatge orientador, com a entitats de nova planta, com a pobles en formació, mentre que els lletrats renaixentistes es dirigeixen a comunitats amb un passat mil.lenari, carregat de tradicions que es proposa d´ensenyar el reformador, que contempla preferentment el món clàssic. La prolongada evolució de l´Edat Mitjana europea havia predisposat els ànims per rebre el nou ideari dels humanistes, els quals redreçarien el seu rumb amb noves claredats;. fet que no és, certament, semblant al que es produirà a l´Amèrica emancipada, l´Edat Mitjana de la qual són els tres segles colonials, radicalment diferents dels temps medievals europeus, en els quals es va viure una situació cultural d´índole ben diferent.

A Amèrica, els humanistes dels Estats republicans perseguien principalment l´assoliment de la solidesa política en els països alliberats, mentre que a Europa predominava en els humanistes la reforma tant a través del plaer i el gaudi de l´erudició, com mitjançant la contemplació de les obres d´art de l´antiguitat. El contingut i fi pedagògico-polític serà distintiu essencial en l´humanisme americà. Viu el moment crític de crear un pensament original, amb respecte evident a la tradició hispànica, malgrat el tall violent de les guerres d´alliberament.

Les distàncies enormes , l´aïllament i la soledat dels centres de població del continent americà donen una dimensió diferent a l´acció dels humanistes, en disparitat evident amb la realitat geogràfica del Vell Món, on les ciutats i els llogarrets eren a la vora, cosa que representa una diferència considerable ja que això condiciona l´acció dels homes de pensament.

El saber i l´erudició són els fonaments de l´humanisme renaixentista i els seus protagonistes s´esforcen a comunicar-los als possibles adeptes, mentre que en el continent americà l´home de pensament ha de forjar un

designi d´eminent contingut sòcio-polític, educatiu, per arribar a consolidar els nous estats lliures, amb una nova ordenació de la vida pública i dels ideals humans. El domini del saber clàssic és substituït per l´elaboració d´uns preceptes per a uns pobles lliures, per a noves institucions. Calia delinear un nou concepte de ciutadà.

Si l´humanisme ha de buscar la caracterització de l´home, no hi ha cap dubte que l´home americà requeria unes altres definicions i un altre perfil de civilització.

Crec que queda justificada la designació d´ *humanisme liberal* per als forjadors intel.lectuals de les repúbliques independitzades d´aquest continent, que és la seva aportació més transcendent a la civilització occidental.

La vida cultural a l´Amèrica espanyola va anar vinculada durant els tres segles colonials a les regles, més o menys uniformes, generalitzades en tot l´àmbit de l´imperi. Les universitats s´establiren segons el model de Salamanca i els mestres i els docents seguien els ensenyaments i les interpretacions predominants a les escoles peninsulars. De la mateixa manera, les institucions públiques es conformaven a disposicions de caràcter uniforme. Els homes de ploma- fora d´alguns casos de trets individuals com l´Inca Garcilaso i no gaires més- estan fortament lligats als models i corrents de la literatura hispànica. Les expressions del pensament seguien també fidelment el raonament après d´Espanya. La vida política- amb diferències naturals- era prescrita per la legislació des de la metròpoli. Això és del tot veritat fins a la segona meitat del segle XVIII, quan apareixen els primers símptomes de manifestacions particularistes: n´hi ha esclats en diferents punts d´Amèrica, en diversos moments. Aleshores, la teoria de l´Estat comença a patir els embats de l´emancipació ideològica, que haurà de culminar en l´adopció dels principis dels drets de l´home i del ciutadà, base de les doctrines que seran el detonant de la revolució política del primer terç del segle XIX.

Un continent immens poblat d´ajuntaments aïllats es despertarà, en una sincronia admirable, amb la proclamació de la voluntat de recuperació de la seva personalitat nacional. No sembla pas que hagin estat les llums de la il.lustració la causa determinant de les conviccions americanes, perquè de fet el seu ressò va ser escàs, molt relatiu. L´estudi de moviments tan expressius com el de Gual i España (1797) permet d´arribar a aquesta conclusió. L´ aspiració congènita a la llibertat, cartacterística dels pobles hispànics, els portava cap a les bases igualitàries del republicanisme amb els seus riscs i avantatges. Perquè la seva implantació fos pacífica hauria calgut un nivell de cultura política molt avançat, que no era certament el de les societats hispàniques de final del segle XVIII. La transformació profunda, radical dels hàbits de pensament i conducta dels ciuta-

dans cap a la democràcia, des de l´abandonament i el repudi de la teoria del Dret Diví dels reis, era una autèntica revolució, apareguda en el món americà- al nord i al sud- amb plena originalitat. Les bases ideològiques d´aquesta determinació representen l´expressió d´un anhel en el món d´occident, ja que havien de substituir l´autoritat emanada per una fèrria organització piramidal del domini espanyol (el monarca al cim, i en estrats successius, el govern, el Consell d´Índies, els virreis, els capitans generals, les intendències, etc.), pel respecte i l´obediència al veí que reunís la suma de voluntats dels antics súbdits transformats en homes lliures.

Els drets de les persones havien de prevaler davant un sistema inadequat per a l´alliberament que proclamaven. Aquest canvi en les consciències Juan Germán Roscío l´anomenà "el triomf de la llibertat enfront el despotisme", títol del seu famós llibre, publicat en primera edició a Filadèlfia, el 1817. Roscío, antic professor de cànons (per tant adherit durant un temps al credo del dret diví dels reis), justificava la seva "confessió de pecador penedit" en abjurar les antigues creences i fomentar les noves en els mateixos textos bíblics, amb els quals abans va demostrar que ser republicà no era incompatible amb la fe de la religió catòlica. Encara més, en les seves deduccions arriba a estampar que la idea republicana està més d´acord amb el cristianisme que la submissió a un poder personal, sovint despòtic.

Les causes de la revolució emancipadora radiquen principalment en aquesta alteració dels fonaments filosòfics, més que no en els greuges que Amèrica invocava davant els governs autoritaris durant el domini colonial. En la solidesa d´aquesta nova persuasió hi hem de veure la raó per la qual es va mantenir ferm l´esperit emancipador que va permetre de sostenir una lluita prolongada fins a la victòria dels patriotes.

El reconeixement dels drets humans és a la base d´aquest nou humanisme, que sens dubte és l´aportació americana més gran a la cultura occidental.

Sobre un dilatat continent, sembrat d´institucions municipals, s´hi operaria un canvi a fons en les ments americanes. Les seus dels ajuntaments (embrions d´Estats, cadascun amb les seves zones d´influència) van sentir l´exemple dels seus conduïdors. Els actes de rebel.lia en el segle XVIII parteixen de velles i de noves ciutats (Cuzco, Caracas, La Paz, cúcuta, Mérida, Quito, etc.) com a presagis del que serà el primer terç del segle XIX. No crec que tot això es pugui explicar pel fet que el missatge enciclopedista els hagués colpit l´ànima. Les protestes i la decisió s´estableixen més en l´evolució natural individualitzant, afavorida per la dispersió de les ciutats americanes i la llunyania de la metròpoli. On es parlava espanyol sempre s´ha de comptar que hi ha un suposat independentista, individualista, com a conseqüència quasi automàtica del progrés en la cons-

ciència dels propis drets. La tendència a la cohesió vertebrada entre comunitats és lluny de la manera de ser de les poblacions que parlen castellà. Aquesta força disgregadora o centrífuga es troba en els orígens de l´aspiració a la llibertat.

Sobre aquest teló de fons cal situar les ànsies emancipadores. L´exemple dels Estats Units- i el seu franc èxit inicial- va ser un poderós esperó per a la decisió del món castellanoparlant. S´hi va afegir la formulació dels principis concordants dels drets de l´home i del ciutadà. L´erudició neoclàssica i l´educació escolàstica no serviren de gaire al programa i a l´impuls per a la independització. Alguns professionals universitaris, no gaires, n´esdevingueren protagonistes. Però són els homes de més cultura- alguns autodidactes- els qui menaren els pobles cap a la llibertat. Són persones que al costat de la formació escolar van ser observadors que s´enfortiren els ànims en les pròpies reflexions i es decidiren d´una manera particularment ferma i segura. Contempleu la brillant plèiade de noms que, des de Francisco de Miranda, el Precursor, fins als no tan notables, es nodrien la voluntat en la passió per la llibertat, per invertir en l´epopeia de l´alliberament.

On recolza la causa de la fermesa d´aquestes decisions ? He dit en una altra banda que estic convençut que l´explicació es troba en les arrels rurals, en la força de la tradició agrària en els noms més notables de la lluita per la independència. El camp enforteix el caràcter i la voluntat i prepara per a la vida d´una manera vigorosa, tal com va cantar el mateix Bello en la *Silva a la Zona Tórrida* . La naturalesa forja una altra consciència. La majoria dels pròcers de la independència de Veneçuela provenen d´un medi camperol i fins la mateixa capital, Caracas, tenia més ambient rural que no ciutadà.

Bello va dir:

honrad el campo, honrad la simple vida
del labrador y su frugal llaneza.
Así tendrán en vos perpetuamente
la libertad morada.
Y freno la ambición y la ley templo.

La creació de la Universitat de Xile, refundada sobre la institució colonial de la Universitat de Sant Felip a la ciutat de Santiago, és obra de Bello. Ser-ne nomenat Rector havia de ser, per a l´humanista, una de les més grans satisfaccions, si no la més gran, que va rebre en la seva segona pàtria. La Universitat de Xile era, per llei, el centre regulador de l´ ensenyament en tota la República xilena. Bello va tenir a les mans l´ instrument idoni per posar en exercici la seva excepcional preparació en l´educació requerida pels pobles americans. Deu haver sentit l´emoció d´estar situat en el lloc més desitjable somniat mai a la vida, en aconseguir

ent dels seus coneixements assolida en l´etapa londinenca i dels anys d´experiència en la nació xilena. Reunia, doncs, tots els elements per emprendre la seva empresa més gran en l´educació. I fou així.

L´oració inaugural de la Universitat de Xile, de 17 de Setembre de 1843, traspua l´ alegria intima d´aquell que se sent honrat i feliç davant d´un encàrrec desitjat, per difícil que sigui. Comença el discurs amb paraula segura i va desenvolupant amb profund domini del tema el que ha de ser l´educació en una societat americana. Amb equilibri mesurat posa les bases de la universitat republicana a Amèrica. Sense mica de dissonància enumera els propòsits i els mètodes que han de guiar l´educació. Mai no hauria pogut ser emblema de Bello l´apassionada dicotomia de Sarmiento, " civilització o barbàrie ", amb la qual no s´hauria pogut crear una educació viable. Tot el text és aprofitable i és, a més, escrit amb la millor prosa amb què mai hagi escrit l´humanista. Es pot dir que resumeix i concreta en unes pàgines breus la gran aventura del pensament, gaudida en la seva existència apartada i silenciosa, ara en el més alt càrrec públic que mai haurà exercit a la seva vida. Tots els dies anteriors, tan profitosos i replets de treballs profunds, podia abocar-los en l´ordenació del que havia estat el fi eminent de tots els seus afanys: el fi dels seus compatriotes americans. El discurs és suma, admirablement ponderada, exposada amb tota la profunditat de qui ha estat anys amb els ulls posats en el consell a les noves societats del continent. Proclamarà els seus principis en una perfecta exposició i deixarà establerta la doctrina d´allò que ha de ser la tasca educativa en tots els nivells.

La llei de la nova Universitat també és fruit del seu talent, per la qual cosa el discurs d´instal.lació és la glossa i exposició de motius i finalitats més autèntica que mai s´hagués donat en establiments d´aquesta mena. La filosofia magisterial de la nova Amèrica hispana és en les seves paraules i ressonaren a les orelles del seu auditori com el missatge d´un savi humanista que lliura als oients els conceptes substancials.

En realitat veia possible tot el que havia imaginat: la institució, les seves facultats, que defineix magistralment, tot desentranyant la significació de cada secció de coneixement, a partir de l´afirmació dogmàtica de la unitat del saber: totes les veritats es toquen.

Tot plegat impregnat pel seu ideal de veure els homes en perfeccionament intel.lectual i moral, en un clima propici. Així s´entén la seva absència reiterada: " La llibertat és l´estímul que dóna un vigor sa i una activitat fecunda a les institucions socials ".

Quan eleva a conclusions de caire universal l´esdevenidor que endevina per a la Universitat, s´encén el to del discurs, per formular el vot més solemne que es pot invocar davant una comunitat d´educadors:

Que els grans interessos
de la humanitat us inspirin.

Així parla un humanista, quan és educador.

Abstracts

El autor a modo de ensayo, nos habla de un momento crucial en la historia de Hispanoamérica: su emancipación de la metrópolis. Y en este proceso de independencia juega un papel fundamental lo que el autor llama humanismo liberal, que si bien posee un eco lejano que recuerda al humanismo renacentista, se diferencia nitidamente de este gracias a sus ansias y anhelos de libertad política. Libertad que las nacientes Repúblicas recibirán como un nuevo halo y que, desgraciadamente, no heredarán del tiempo de la Colonia.
En opinión del autor fueron hombres de la generación de la independencia, como Andrés Bello, los que divulgaron este humanismo liberal. Y este humanismo tomó cuerpo en una pedagogía, en una educación, que no sabía nada de viejas tradiciones ni escolásticas, y que deseaba poner los cimientos de una civilización que ahora formase hombres para la libertad.

L'auteur, en guise d'essai, nous parle d'un moment crucial de l'histoire de l'Amérique latine: son émancipation de la métropole. Et, dans ce processus d'indépendance, ce que l'auteur nomme humanisme libéral joue un rôle fondamental; et cet humanisme, bien qu'il nous fasse penser à l'humanisme de la Renaissance, se différencie nettement de ce dernier par les désirs ardents de liberté politique. Une liberté que les Républiques naissantes vont recevoir comme un nouvel halo et que, malheureusement, elles n'hériteront pas des temps des Colonies.
D'après l'auteur, ce furent des hommes de la génération de l'indépendance, comme Andrés Bello, qui diffusèrent cet humanisme libéral. Et cet humanisme se concrétisa en une pédagogie et une éducation qui ne savaient rien des vieilles traditions ni des doctrines scolastiques, et qui voulaient créer les bases d'une civilisation qui formerait des hommes pour la liberté.

The author, by way of an essay, tells us about a crucial moment in the History of Latin America: its emancipation from the Metropolis. In this process of independence something that the author calls liberal humanism plays a fundamental part. Although it echoes Renaissance humanism in some distant way, it clearly differenciates itself thanks to the desires and urges for political freedom. The new-born republics will receive this freedom as a new halo and, unfortunately won't inherit it from colonial times.
Accordind to the author, it is the men of the Independence generation, such as Andrés Bello, who divulged this liberal humanism. Such humanism concretized itself by means of pedagogics and education patterns that ignored old traditions and scholars and that wanted to establish the bases of a civilization that would then prepare men for liberty.

Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof

Pierre Clanché *

Wittgenstein i Freinet no es van trobar mai. Probablement ho ignoraven tot l´un de l´altre. El primer, nacut a Viena en 1889 i mort a Cambridge en 1951, ha estat considerat per alguns com el més gran filòsof d´aquest segle. El segon, nascut a Gars (Alps marítims) en 1886 i mort a Vence (Alps marítims) en 1966, ha creat un dels més importants, si no el més important, moviments francesos de pedagogia activa, d´escola moderna, més coneguda amb el nom de pedagogia Freinet. Durant molt de temps criticada amb violència, jutjada avui dia com a passada per alguns, Freinet continua sent una referència difícil de rodejar, encara que la seva pedagogia sigui en realitat poc practicada (només pel 4% dels mestres de l´escola elemental).

A més del fet d´ésser contemporanis, Wittgenstein i Freinet tenen en comú haver estat tots dos mestres a la mateixa època i en condicions geogràfiques i socials totalment comparables.

A primer cop d´ull, això no és suficient per apropar-los. Filòsof de vocació, Wittgenstein exerceix l´ofici de mestre durant 6 anys. Freinet serà mestre 40 anys i la seva obra " filosòfica ", tardana, per altra banda, ha estat considerada amb condescendència sovint justificada. Hom prefereix justament els seus escrits pedagògics i militants. En llur origen social i llur formació tot els separa. La família de Wittgenstein és una de les fortunes industrials més grosses de l´imperi Àustro-hongarès. Després de brillants estudis tècnics a Viena i Berlín i abans d´interessar-se per les qüestions filosòfiques, L. Wittgenstein es destina a una carrera d´enginyer en aeronàutica. Fill de petits pagesos, Freinet segueix la filiació primària superior que el conduirà a l´escola normal de mestres de Niça; pensa per un moment presentar-se al concurs de la inspecció però renuncia ràpidament a aquest projecte.

* Pierre Clanché és professor de Ciències de l´Educació a la Universitat de Bordeus II. Temes: Pedagogia Freinet. La producció de textos a l´escola. Les metodologies de formació d´adults. Últimes publicacions: *El nen escriptor* (1988), *Actualitat de la pedagogia Freinet* (en col.laboració amb J. Testanière) i una obra més antiga traduïda al castellà *El Texto libre* (1978).

Per tant, en més d´un punt, les idees i les pràctiques pedagògiques del filòsof mestre i del mestre filòsof s´assemblen.Són alguns d´aquests punts de convergència que m´esforçaré de treure a la llum. Veurem que a la manera amb la qual l´un i l´altre articulen la reflexió filosòfica i la pràctica i sotmeten la qüestió de l´aprenentatge a una crítica pragmàtica - ella mateixa subordinada a l´imperatiu ètic d´una esperança social- no hi manca interès en el temps present.

Primer apropament: llur situació " moral " al final de la guerra mundial. Tots dos tenen trenta anys. Tots dos han fet la guerra. Tots dos l´han patit en llurs cossos i llurs esperits. Wittgenstein veu morir molts dels seus parents, ell mateix és fet presoner i queda tancat 9 mesos a Montecassino. Freinet és ferit al pulmó i ha de quedar-se molts anys en una residència.

Com molts joves d´aquesta generació, se senten més deprimits que alleugerits. Ho volen fer tot perquè la carnisseria que han viscut sigui "L´última de les últimes". Els moviments pacifistes es multipliquen. L´educació és aleshores considerada com el vector que ha de forjar una generació que no es deixarà anar a les errades de la precedent... Per a Freinet, la via és traçada. En contra de l´opinió dels metges agafa una classe rural a Ber-sur-Loup (Alps marítimes). Per a Wittgenstein, l´origen socials que el predisposen a l´exercici d´una professió aleshores poc valoritzada. Acaba d´escriure el seu *Tractatus logico-philosophicus* , que tindrà prou dificultats per trobar un editor. Alguns, entre els quals B. Russel, veuen ja en ell una de les grans esperances de la filosofia. Ell mateix considera aleshores la seva carrera filosòfica acabada. Abans de penetrar en el si filosòfic i fer-hi la carrera que coneixem, va exercir les activitats de jardiner en un convent, arquitecte i ... mestre.

Comes pot fer el lligam entre el filòsof abstracte i el mestre devot dedicat a alfabetitzar els més pobres?

El *Tractatus* , s´acaba amb un aforisme cèlebre però malauradament mal traduït, en francès almenys, per P. Klossovski, " 7. Les coses de les quals no es pot parlar s´han de callar ", és a dir, tots els discursos que no es poden traslladar a proposicions senzilles denoten un estat del món i, doncs, no es pot, conseqüentment, mesurar el valor de veritat (ex: les proposicions que concerneixen l´ètica, l´estètica i la religió)..., "s´ha de callar": aquestes matèries són fora del camp de la filosofia i de la racionalitat. Aquesta interpretació corrent i inexacta prové:

1. D´una traducció poc fidel. Aquí tenim el text alemany: " Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen", la versió anglesa reconeguda per Wittgenstein; " What we cannot speak we must pass over in silence " i dues traduccions franceses literals: " Allò de què no es pot

parlar és allò que s´ha de callar" o bé " Quan no es pot parlar d´alguna cosa, hom ha de callar aquest tema". En cap cas no s´ha dit que s´hagin d´abandonar les qüestions de les quals no es pot parlar !

2. D´una interpretació positivista de la filosofia de Wittgenstein. En realitat, lluny de deixar de banda el camp dels valors, Wittgenstein pensa que és l´unic que val realment la pena.

Gran admirador de Tolstoi, portant una vida ascètica malgrat la seva fortuna, considera la seva missió d´intel.lectual com una feina ètica abans que qualsevol altra cosa. Al final de la seva vida, renunciarà a l´ensenyament per por de fer mal als seus estudiants. La seva gran empresa de construcció del discurs filosòfic no es destina a anul.lar la filosofia, però sí a depurar-la perquè sigui presa seriosament. No és l´únic d´atacar aquesta feina de sanejament filosòfico-ètic. Al mateix moment, tres dels grans escriptors austríacs de l´època, K. Krauss, H. Von Hoffmanstal i R. Musil, comparteixen les mateixes preocupacions. Les relacions entre Wittgenstein i aquests autors, així d´una manera més general que la importància que dóna a les qüestions ètiques, es desenvolupa en el llibre d´A. Janick i S. Toulmin, *Wittgenstein, Viena i la modernitat*. Si, doncs, Wittgenstein escull l´ofici de mestres, no és ni per menyspreu ni per girar-se d´esquena a la filosofia, sinó per perllongar el *Tractatus* aquí on l´ha deixat (aquesta famosa proposició 7). Sobre aquest punt els dos extractes de cartes que segueixen són formals:

La primera, al seu amic P. Engelmann: " Treballo molt i voldria ser millor i més intel.ligent. Però bé, aquestes dues coses són una sola i mateixa cosa. Que Déu m´ajudi ".

La segona, al seu editor Von Ficker: " La intenció del llibre és ètica. He pensat incloure en el prefaci una frase que no hi figura ara, però que reproduiré per a vosaltres aquí, perquè pot ser que us doni la clau de l´obra. El que jo volia escriure era això: La meva obra comprèn dues parts: aquella que hi és representada, més tot allò que no he escrit. I és precisament la segona que és important. El meu llibre traça als límits de l´esfera ètica d´alguna manera de l´interior, i estic convençut que és l´ única manera rigorosa de traçar-los ". En llur llibre, Jaznick i Toulmin insisteixen en aquesta idea, " les dificultats aixecades per la interpretació del *Tractatus* provenen en gran part d´aquí: que l´ètica i la lògica concerneixen totes dues allò que es pot demostar, però que no es pot dir".

Quan esdevingué mestre, Wittgenstein va mostrar allò que no es pot dir. Aleshores " la seva llengua es fa d´un cop muda", com ho diu un dels seus biògrafs, A. Hübner.

Abans d´ensenyar a Trattenbach, petit poble molt pobre de la Baixa Àustria, situat a prop de Kirechberg am Wechsel, a uns seixanta quilòme-

tres de Viena, avui dia seu de la *Wittgenstein Gesellschaft*, passa un any a l'Escola Normal de Viena i hi obté el " Zeugnis der Reife für Volksschulen" (certificat d'aptitud) el 5 de juliol de 1920. Viena "la roja" era aleshores administrada per socialistes reformistes generosos- aquells mateixos que en 1927 construiran la Karl-Marx-Hof, primera ciutat obrera salubre i dotada d'equipaments sanitaris i socials moderns-. El ministre d'educació, O. Glökel, havia emprès una reforma escolar destinada a afavorir l'alfabetització dels nens de les classes populars. De manera manifesta, Wittgenstein ha estat impregnat d'aquesta reforma, de la qual personalment encara no sé gairebé res sinó que s'inspira en la psicologia de C. Bülher, ja que encara no he pogut aconseguir l'article d'E.C. Hargrove, dedicat precisament a aquesta qüestió.

Wittgenstein comença a treballar el 18 de setembre de 1920. En moltes cartes remarcarà l'aspecte pobre, inculte i vulgar de la població.

Freinet ha començat fa sis mesos abans, l'1 de gener de 1920, en un petit poble de l'interior de la regió de Niça, tan pobre com Trattenbach. Si els dos homes han viscut experiències comparables durant cinc anys de la guerra, és ben evident que Freinet no té al darrere l'experiència cultural i filosòfica de Wittgenstein; però no és el pedagog descalç, l'autodidacte bucòlic que presenta la seva esposa Elise en el seu llibre, per altra banda indispensable, *Naixement d'una pedagogia popular*. Segons ella, Freinet hauria inventat una manera nova i revolucionària de fer la classe, perquè, debilitat per la ferida al pulmó, no la podia fer de la manera habitual. De fet se sap que Freinet ha descobert i llegit tres pedagogs de l'escola de Genève i s'hi ha trobat molt d'hora , Cousinet, Ferrière, Dottrens. Se sap també que ha tingut contactes amb els moviments alemanys d'Educació Nova, que ha participat en un congrés a Leipzig i visitat les escoles d' Hamburg. El primer article que publica en 1921 en la revista *L'escola emancipada* no és altra cosa que la traducció efectuada sota la seva supervisió, d'un text d'un pedagog alemany, Adolphe Rolch, titulat *Pedagogia de la nostra naturalesa més íntima*, amb el subtítol " Capitalisme de cultura"... D'aquí a pensar en una filiació comuna de les pràctiques pedagògiques de Freinet i de Wittgenstein, via la reforma Glökel, només hi ha un pas. De moment, la falta d'anelles complementàries m'impedeixen fer-ho amb certitud.

Tot això era referent a la cultura pedagògica. Però hi ha un altre cantó de la personalitat de Freinet totalment inseparable del primer i que és en la seva cultura i els seus compromisos polítics. Freinet és i serà tota la seva vida un home d'esquerra i d'extrema esquerra. El fonament de la seva pedagogia és inseparable d'aquest compromís. Ell diu que "S'ha de fer la revolució a l'escola" i al diari del moviment li dóna el títol de "L' educador proletari". Fascinat per la revolució soviètica, tal com ho està Witt-

genstein, que té el dubte i pensa anar-se´n a viure a l´URSS, Freinet farà el pelegrinatge en 1925. R. Daniels, el seu primer corresponsal, escriu a propòsit d´això: " Vivíem en l´ambient de les jornades d´octubre 17 que van trasbalsar el món. Sentíem un desig profund d´alliberar-nos i d´alliberar el fill de la subjecció. Ben decidits a fer una cosa diferent de la que havíem patit, buscàvem la nostra veritat, és a dir el nostre acord amb nosaltres mateixos i amb el món...". Tots aquests aspectes han estat analitzats per J. Testanière en la seva tesi inèdita *Els nens de les classes populars i l´escola, és possible una pedagogia popular* (París IV, 1982) i per D. Roycourt en una memòria de DEA inèdita (Rouen). Alguns es desenvolupen en el volum d´actes del simposi *Actualitat de la pedagogia Freinet*, obra que ha de ser publicada a la Premsa Universitària de Bourdeus.

Aleshores, tant, per Freinet com per Wittgenstein, al mateix temps i en les mateixes condicions, el compromís en la carrera de mestres és viscut com una missió a prop dels nens del poble, missió sobretot ètica en el cas de Wittegenstein i política en el cas de Freinet. Però, en aquest context històric, ètica i política van molt unides. L´apropament entre totes dues és aleshores pertinent, però en realitat va més enllà. En el pla mateix de les pràctiques pedagògiques, tots dos homes es troben en molts punts.

Hom pot en primer lloc avançar aquesta idea: que tots dos tenen la voluntat de fer accedir els nens de les classes populars a la cultura per una transformació en la mesura de fer la classe i per una adaptació de l´escola a la vida real dels nens i a les realitats de la societat tècnica industrial. L´originalitat de l´un i de l´altre no resideix tant en els sistemes pedagògics (les idees que apliquen preexisteixen, la majoria) com en l´execució de les pràctiques lligades a les exigències político-ètiques.Ara donaré tres exemples convergents d´aquestes pràctiques.

1. Freinet retrau a l´educació escolar de fabricar el seu propi univers de pràctiques i d´eines completament desconnectades de les pràctiques naturals del nen i sobretot de l´evolució tecnològica de la societat. És el que ell anomena " l´escolàstica". Lluitarà en contra d´aquesta tendència introduint a l´escola objectes tècnics reals (la impremta que permet el " veritable treball ") i integrarà progressivament les novetats tecnològiques (la càmera, la ràdio, l´estilogràfica, el magnetòfon, el retolador). Però aquests objectes hauran de ser adaptats als nens perquè no siguin percebuts com a fetitxes perillosos.

Com a bon enginyer, Wittgenstein introdueix la tecnologia en un medi cultural que, sense dubte, no coneixia gaire, portant màquines a l´escola, fent que els nens en fabriquin i conduint-los a visitar les fàbriques de les foranies i també el Museu Tècnic de Viena.

2. Freinet retrau a l´escola d´aïllar el nen de les realitats de la vida social, cultural i familiar i de separar de manera radical els modes d´aprenentatge " naturals " que el nen realitza abans i fora de l´escola, artificials o " escolàstics ". És per aquesta raó que fa sortir els nens del quadre escolar i els posa en contacte amb la naturalesa (realització de criança i de plantacions) , amb les realitats econòmiques locals (visitar els artesans), geogràfiques, per mitjà de la correspondència (els primers corresponsals de Freinet viuen en un petit poble de pescadors a la Manche a Tregunc (Côtes du Nord) a uns 800 quilòmetres de Bar-sur-Loup. Aquestes activitats s´exploten després, dins la classe, i serveixen als aprenentatges canònics que així prenen sentit.

Hom sap que Wittgenstein tenia el costum de visitar els artesans i els masovers del poble amb els nens de la seva classe, la qual cosa li va atraure la vindicta dels pocs propietaris una mica afortunats, però, en canvi, la simpatia del mossèn de la parròquia. Hom sap també que organitzava excursions a la muntanya i viatges a Viena que ell mateix pagava amb els seus diners.

3. Guardava per a l´últim un punt de convergència exemplar entre tots dos homes, perquè és simptomàtic de la manera amb la qual l´un i l´altre articulen l´exigència ètica lligada a l´esperança social i els mitjans tècnics i humans propis per a satisfer-la, o almenys tendir-hi. Es tracta de la qüestió de l´aprenentatge de l´ortografia, tan costosa en alemany com en francès. Les solucions que preconitzen no són ni voluntaristes (com a l´època) ni estrictament didàctiques (com ara), però sí pragmàtiques. Tots dos fan aquesta pregunta senzilla:

Com es pot fer per ajudar els nens a fer el mínim de faltes possibles ? el seu corol.lari:

Quines eines pràctiques es poden posar a llur disposició per ajudar-los i perquè hi arribin de forma autònoma ?

Entre aquestes eines escolliré per comparar-les el *Wörterbuch für Volksschulen* de Wittgenstein i dos fascicles publicats per la CEL (cooperativa de producció del moviment Freinet), l´*Orthico* i *Escric tot sol* .

Mentre que Wittgenstein no aconseguia fer publicar el seu *Tractatus*, l´editorial Holder-Pichler-Tempsky acceptava sense dificultats el manuscrit del *Wörterbuch* . Però l´administració escolar, malgrat que fos favorable a la reforma Glökel, estava sense dubte confusa per la concepció d´aquest diccionari i va vacil.lar durant molt temps abans de donar-hi el seu vist-i-plau, de tal manera que el llibre no va sortir fins al 1926, any de la dimissió de Wittgenstein ! Ell es va veure obligat a donar un text explicatiu d´un gran interès perquè, a part d´algunes cartes, constitueix l´únic

testimoni directe de les posicions pedagògiques del seu autor. Recordaré ara els tres arguments principals i presentaré paral.lelament aquells dos diccionaris publicats pel moviment Freinet, els prefacis dels quals són més succints, ja que Freinet es va explicar llargament sobre la qüestió de l´ortografia en els textos polèmics, com el cèlebre " Plus dels manuals escolars ", o més teòrics, com " El mètode natural ".

a) Meta de l´obra.

Com he dit abans, l´objectiu no és ni d´ensenyar ni de corregir, sinó d´ajudar (abhelfen) els alumnes a millorar llurs rendiments despertant llur " consciència ortogràfica ". Com s´hi pot arribar ?

- Primerament cal que l´alumne estigui motivat; " l´ortografia de les paraules esdevé un problema interessant i urgent per a l´alumne, principalment quan arriba a l´escriptura i a la correcció de les redaccions". Però aquesta motivació no és suficient, cal que el nen tingui accés directament a la grafia correcta. I d´aquí un altre principi:

- L´automatització: "Tan sols un diccionari dóna a l´alumne la possibilitat d´ésser completament responsable de l´ortografia d´allò que escriu, perquè dóna els mitjans segurs de trobar i corregir les seves errades quan ell vol". D´aquesta exigència resulta un últim principi:

- La individualització: "No és la classe que aprèn com s´ortografia, sinó cadascun dels alumnes considerats individualment".

Aquests tres principis es tornen a trobar exactament en la pedagogia Freinet:

- El principi de motivació resulta directament de la invenció per Freinet de la institució del text lliure, al qual he dedicat jo mateix una gran part de les meves investigacions.

- Pel que fa als dos altres principis, són enunciats explícitament en la breu presentació d´" *Escric tot sol* ": "Per què aquest repertori? Abans de tot per donar al més aviat possible l´autonomia al nen que escriu. És una eina que li permet de tornar a trobar, sol i ràpidament, les paraules necessàries per a la seva expressió escrita".

b) Crítica dels diccionaris usuals i necessitat d´aquest llibre.

Wittgenstein critica dos diccionaris d´ús escolar. El primer és en dos volums. L´ordre dels arguments avançats per Wittgenstein per recusar-lo és totalment significatiu:

Argument sòcio-ètic: és massa car - Argument pràctic: és difícil de manipular perquè pesa molt - Argument pragmàtic: conté massa paraules que els alumnes no fan servir mai, cosa que fa la recerca difícil i pesada per a les paraules usuals - Argument utilitari: no conté algunes paraules

molt utilitzades, que són justament aquestes en què els alumnes fan faltes més sovint.

El segon diccionari, encara que més petit, tampoc no li és gaire simpàtic perquè combina els dos últims defectes del més gros.

Conseqüentment, haver de començar a dictar un diccionari als seus alumnes és una tasca llarga i delicada (cal controlar a la mesura que es fa); Wittgenstein comença a fer-ne un ell mateix a partir de la seva experiència com a mestre.

Els dos quaderns Freinet no són gaire cars i bastant pràctics de consultar. Hom pot llegir en el prefaci de " l´Orthodico " que les dues qualitats d´un bon diccionari d´ortografia són la seguretat i la rapidesa... Per a una recerca ràpida.

Els diccionaris petits sempre tenen un volum exagerat. Ho hem fet tot, doncs, per reduir i per fer que la recerca sigui més ràpida. " I en aquesta d´" Escric tot sol " el diccionari s´ha dut a terme cooperativament, dia a dia en les nostres classes, observant directament els nens en els seus errors i els seus encerts, en el procés de recerca durant l´elaboració de llurs textos i de llurs cartes ".

c) Justificació de la tria i de la classificació dels termes.

Primerament l´elecció dels termes. El *Wörterbuch* conté 2500 termes. Wittgenstein en justifica l´elecció per uns criteris pragmàtics i no per criteris lexicogràfics i " Només les paraules familiars als alumnes de l´escola elemental austríaca són repertoriades ", però " d´altra banda cal que el diccionari sigui al més complet possible per moltes raons i la més insignificant no és pas la següent: si l´alumne busca paraules en va, esdevindrà insegur (unsicher) i a la llarga no consultarà més el diccionari". Partint d´aquest principi general, ell adopta un cert nombre de disposicions lligades a les particularitats de la llengua alemanya pel que fa als compostos, les paraules d´arrels llatines i les expressions dialectals.

Escric tot sol " Comprèn uns 3600 mots. Les paraules escollides són aquelles utilitzades pels nens (depuració sistemàtica dels textos i de les cartes). Aquest vocabulari ha estat confrontat amb les diferents llistes utilitzades per l´elaboració del francès donamental". En L´ *Orthodico* , es precisa que, per raons d´economia, les paraules rares, aquelles que tenen una ortografia que no presenta cap dubte i els termes d´ús local no hi són repertoriades. En canvi, hi figuren algunes formes verbals corrents però difícils per als nens (per exemple, *c´est, il faut,* etc.) .

Per fi la classificació de les paraules. La llengua alemanya té un problema en aquest aspecte. ¿ Cal seguir estrictament l´ordre alfabètic(principi lògic) o bé agrupar els derivats darrere la paraula de base (principi psico-

pedagògic) ?. Wittgenstein respon: Això depèn dels casos ! Són sempre els arguments pedagògics i pragmàtics que han de guanyar. " En cada cas en què la referència a un principi dogmàtic va en contra de la meva meta, aquesta referència s´ha d´abandonar, encara que això compliqui la tasca de l´autor (...). Moltes i moltes vegades els principis psicològics (allà on l´alumne busca la paraula, com s´ha de fer per protegir-lo de la millor manera de la confusió) trenquen els principis de gramaticals ". En cada cas cal trobar un compromís (*Kompromiss*) ajuntant les paraules que tenen, segons l´expressió que farà fortuna en les investigacions filosòfiques, un " aire de família " (*Verwandt*). Som ja lluny del Wittgenstein pur i dur del *Tractatus* .

La dificultat específica del francès va lligada a la diferència entre fonia i grafia. Aquesta diferència és una font de faltes freqüents en els principiants i fa la recerca inoperant en un diccionari clàssic. És per aquesta raó que en *Orthodico* "s´ha de trobar la paraula buscada no únicament al seu lloc ortogràfic, sinó també allà on es pensa que s´ha de trobar ".

D´aquesta manera es troba la paraula "hache" i la paraula "entre" a la lletra A, la paraula "quatre" a la lletra C i la paraula "cinquante" a la lletra S, etc. És senzill, però calia pensar-hi!

En aquest últim punt es veu la convergència perfecta dels punts de vista de Wittgenstein i de Freinet. Voluntàriament he marcat els acords entre tots dos pensaments. És ben evident que hi ha també algunes divergències, principalment pel que fa a l´aprenentatge de les matemàtiques i les relacions personals mestre/alumnes. D´altra banda són aquests problemes relacionals que obligaran Wittgenstein a dimitir l´any 1926.

Caldria perseguir i aprofundir la confrontació a un pla més filosòfic, comparant la noció wittgensteiniana de "forma de vida" amb la noció Freinetiana de " tècnica de vida ". Això serà objecte d´un altre estudi.

Bibliografia

BARTLEY III W.W.: *Wittgenstein, une vie,* Brussel.les, Editions Complexe, 1978.

CLANCHÉ, P.: *L´enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre,* París, Centurion, 1988.

CLANCHÉ,P., TESTANIÈRE,J. i Col.: i Actualité de la pédagogie Freinet , Bordeus, P.U.B., pendent de publicació.

FREINET, E.: *Naissance d´une pédagogie populaire,* París, Maspéro, 1968.

FREINET,C.: *La méthode naturelle* , Neuchatel, Delachaux, 1968.

HÜBNER, A i TOULMIN, S.: *Wittgenstein* , Hamburg, Rowolt, 1979.

JANICK, A i TOULMIN, S. *Wittgenstein, Vienne et la modernité* , París, P.U.F., 1978.

J´ecris tout seul , Cannes, École moderne française, 1975.

Orthodico, Cannes, École moderne française, 1953.

TESTANIÈRE,J.:Les enfants des milieux populaires et l´école, une pédagogie populaire, est-elle possible? Thèse pour le Doctorat d´Etat, Universitat de París IV, 1982.

VON WRIGHT, G.H.: *Wittgenstein,* Mauvezin, T.E.R., 1986.

WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus logico-philosophicus* i *Investigations Philosophiques,* París, Gallimard, 1961.

WITTGENSTEIN, L.: *Wörterbuch für Volksschulen,* Viena, Hölder-Pichler-Tempsky, 1977.

WÜNSCHE,K.: *Der Volksschullehrer Ludwig Wittgenstein* , Frankfurt, Suhrkamp, 1985.

500

Abstracts

Aunque salidos de horizontes sociales y filosóficos muy distintos, Wittgenstein y Freinet practicaron durante el mismo periodo pedagogías del todo comparables enunciando principios éticos y pragmáticos que se pueden poner como paralelos y que aún pueden servir de modelo para una articulación entre la reflexión filosófica y el tomar en cuenta las realidades empíricas en materia educativa: la misma preocupación ética de elaboración cultural de los alumnos originarios de los medios desfavorecidos (lo cual no era frecuente en la época); métodos prgamáticos que se apoyaban en la utilización de herramientas pedagógicas adaptadas a los jóvenes; el tener en cuenta los contextos familiares y culturales propios de los niños; desprendimiento del saber académico y acento en las técnicas y tecnologías modernas; creación de comunidades de vida (se puede comparar el concepto de "técnica de vida" en Freinet con el de "forma de vida" en Wittgenstein).

Bien qu´issus d´horizons sociaux et philosophiques très différents, Wittgenstein et Freinet ont pratiqué durant la même période, des pédagogies tout à fait comparables en énoncant des principes éthiques et pragmatiques que l´on peut mettre en parallèle et qui peuvent encore servir de modèle pour une articulation entre la réflexion philosophique et la prise en compte des réalités empiriques en matière d´éducation: même soucis éthique d´élévation culturelle des élèves issus des milieux défavorisés (ce qui à l´époque n´était pas fréquent); méthodes pragmatiques s´appuyant sur l´utilisation d´outils pédagogiques adaptés aux jeunes enfants; prise en compte des contextes familiaux et culturels propres aux enfants; désenclavement des savoirs académiques et accent mis sur les techniques et les technologies modernes; création de communautés de vie (on peut comparer le concept de "technique de vie" chez Freinet avec celui de "forme de vie"chez Wittgenstein).

Though they come from very different social and philosophical horizons, Wittgenstein and Freinet practised during the same period of time very comparable pedagogies, enunciating ethical and empirical principles that can be put in parallels and that can still be used as models for an articulation between philosophical reflexion and the consideration of empirical realities as far as education is concerned: identical ethical concern for cultural improvement of pupils coming from disadvantaged social groups (such concern was not common at that time); empirical methods based upon the use of pedagogical tools adapted to young children; consideration of the children´s specific family and cultural contexts; liberation from academical knowledge and stress upon modern techniques and technologies; creation of communities of life (one can compare Freinet´s concept of "technique of life" and Wittgenstein´s "way of life").

BEST COPY AVAILABLE

Concepcions i raonaments en l´ús de sistemes de referència galileans.

Marina Castells i Llavanera*

1. Introducció

Durant la darrera dècada s´han multiplicat les investigacions sobre les idees que tenen els nens i els estudiants en general de diversos aspectes que s´estudien a les classes de Ciències i de l´impacte que les classes de Ciències fan sobre aquestes idees (Driver i Erickson, 1983, Gilbert i Watts, 1983, Osborne i Freyberg, 1985, etc.).

Es pot parlar d´uns acord generals en els resultats d´aquestes investigacions tal com les resumeix Osborne i Wittrock (1981), per un costat, i Champagne, Gunstone i Klofer (1983) i també Driver, Guesne i Tibergien (1985), per un altre:

a) Els estudiants, des de molt joves, àdhuc abans de rebre un ensenyament científic formal a les aules, desenvolupen significats per a moltes de les paraules usades a les classes de Ciències i maneres de veure el món en relació amb els temes que s´ensenyen a les classes de Ciències.

b) Les idees dels estudiants sovint són diferents de les " visions " dels científics i freqüentment no són conegudes pels professors, però per als alumnes són prou útils per explicar-se els fenòmens i per fer prediccions i treure conclusions.

c) Els estudiants, en donar interpretacions dels diferents aspectes dels fenòmens, sovint es contradiuen, però ells no reconeixen aquestes contradiccions. La necessitat de coherència i el criteri de coherència no són apercebuts de la mateixa manera per l´estudiant que pel científic.

d) Les idees dels estudiants poden mantenir-se sense ser influenciades, o algunes vegades ser influenciades en formes impensables, per l´ensenyament científic.

*Marina Castells i Llavanera, Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica, Universitat de Barcelona. Grup d´Història de la Física. Institut d´Estudis Catalans.

e) Encara que s´han usat diferents tècniques per explorar aquestes idees dels estudiants, hi ha una gran consistència en els resultats trobats en investigacions fetes a diversos països i usant molt diverses metodologies.

Aquestes idees i " visions " dels estudiants en relació amb la Ciència reben diferents noms: " idees intuïtives ", quan es vol fer referència a l´origen d´aquestes idees, " pre-concepcions ", " concepcions ", quan es vol fer referència a un ús general de les idees d´abans i/o durant l´ensenyament. En alguns casos, es vol destacar l´organització de les idees i les seves relacions amb l´ús de termes com " estructures cognitives ", " marcs conceptuals ", " esquemes conceptuals ", " models dels nens ". En altres casos, el terme usat és qualificat amb l´adjectiu d´" alternatiu " (per exemple, " concepcions alternatives ", " marcs conceptuals alternatius ", etc.), que emfatitza la diferència entre les idees dels nens o dels estudiants i les acceptades per la Ciència.

La nostra investigació se situa dins de la tradició investigadora que queda dins del paradigma i *constructivista* . Segons aquesta tradició, l´adquisició dels conceptes científics és un procés actiu i creatiu en el qual els estudiants van elaborant idees sobre els fenòmens que observen, però que les noves experiències que tenen els les fan modificar i, al mateix temps que van establint connexions entre els diferents coneixements, el grau de complexitat de les estructures conceptuals va creixent.

Aquestes estructures poden ser anomenades *esquemes o marcs conceptuals* . El que és important, segons aquest paradigma, és que aquestes estructures no es mantenen estàtiques i no canviants sinó que es van desenvolupant contínuament.

En aquests moments, en el camp de la Psicologia de l´aprenentatge encara no hi ha un acord claríssim quant als termes que cal usar.

Per nosaltres els termes " marcs conceptuals " i " esquemes conceptuals " seran usats amb un mateix significat, correspondran a " maneres de pensar " (com s´entenen els conceptes i la seva interrelació i els processos que es fan servir) que orientaran les respostes dels estudiants als problemes que els plantegem.

2. El tema de la nostra investigació

La nostra investigació es vol centrar a investigar, descobrir i comprovar i *marcs conceptuals alternatius dels estudiants en Cinemàtica clàssica* , en concret en relació amb la idea de *sistema de referència* [1] i com *es trans-*

formen les magnituds cinemàtiques en passar des d´un S.R. inercial a un altre que es mou relativament al primer amb velocitat constant. Aquests S.R. són galileans, és a dir, es mouen a velocitats molt inferiors a la de la llum.

És un fet conegut, i ho hem pogut comprovar en la nostra pràctica habitual de professors de Física, que els nostres estudiants tenen moltes dificultats a respondre qüestions i problemes de moviment referits a S.R. també en moviment. Això no ens estranya, ja que, per un costat, si revisem la història de la Física, ens adonem que ha costat molt eliminar les nocions de moviment i de repòs absolut i de separar la Cinemàtica de la Dinàmica, per altra banda, sovint en els nostres manuals de Física es fa una Cinemàtica de S.R. en repòs (respecte a terra), sovint sense especificar-ho, poques vegades es treballen a les classes de Física exemples que es considerin des de S.R. en moviment (respecte a terra) i, quan la situació ho requereix així, s´agafen més com a problemes de composició de moviments, que no pas com a problemes de canvis de S.R. (així, per exemple, els problemes de rius i de trens, etc.).

El moviment i el repòs són conceptes relatius a un S.R., la noció de moviment o de repòs absolut no té sentit a la Física. El concepte de S.R., per tant, és bàsic i fonamental. Aquest concepte, però, és important no només per a la comprensió de la Cinemàtica, sinó també per a la d´altres branques de la física. La noció de la relativitat del moviment pròpia de la Física Clàssica, sobre la qual centrarem la nostra investigació, és una noció que a l´estudiant li convé d´adquirir perquè sense aquesta visió relativista del moviment li serà molt difícil entendre més endavant la Física relativista segons la perspectiva actual.

2.1. *El problema físic que investiguem.*

Si tenim dos S.R. en *moviment relatiu uniforme* i considerem dos *observadors* en repòs relatiu a cada un dels sistemes i que observen un mateix objecte en moviment, cadascun d´aquests observadors, és a dir, des de cadascun d´aquests S.R., els observadors, amb l´ajut dels seus instruments de mesura, obtenen les dades del moviment d´aquest objecte, es tracta de: 1) comparar els *resultats obtinguts des de dos S.R. en moviment relatiu uniforme* i 2) *particularitzar al cas que un dels S.R. no tingui moviment relatiu a la terra* .

2.2. *El punt de vista de la Física i el del llenguatge corrent*

En la descripció de tot moviment mecànic d'un punt material, les magnituds que ens especifiquen aquest moviment s'han de referir a un *sistema de referència*. A la Cinemàtica, doncs, s'opera amb un S.R. que s'entén com un sistema de coordenades espacials i una de temporal i, seguint l'exposició de Einstein al seu llibre " L'evolució de la Física ", podríem pensar la seva materialització en un conjunt de barres i de rellotges rígidament units entre ells i indeformablement, als quals hi ha un observador associat que té la tasca de fer mesures i que podria caracteritzar cada esdeveniment per les seves coordenades (X,Y,Z) i l'instant en què succeeix.

En el llenguatge corrent, aquests termes *S.R.* o referencial i d' *observador* no tenen el mateix significat, de fet l'observador és un personatge que observa, que mira però que no té cap necessitat de fer mesures ni de definir un S.R., en tot cas si utilitza referencials serà en un sentit d'espai únicament. Hi ha la idea comuna de considerar el repòs en oposició al moviment, agafant repòs i moviment d'una forma intrínseca i no relatius a un S.R. S'usen correntment expressions com la de " moviment real o vertader" com a oposada a la de " moviment aparent ", especialment en Astronomia.

En la Cinemàtica clàssica es tenen unes *lleis de transformació* i uns *invariants* galileans que fa falta conèixer per poder resoldre problemes de Cinemàtica en els quals es requereixen canvis de S.R.; aquestes lleis sovint no solen donar-se explícitament a les classes de Física i els estudiants o bé no les saben o bé, si les saben, les apliquen malament.

D'aquestes lleis i invariants es poden treure les següents regles de transformació:

a) *la de canvi de velocitat.*

$\vec{V}_B(O) = \vec{V}_A(O) + \vec{V}_B(A)$ on $\vec{V}_B(O)$és la velocitat de l'objecte per B, és a dir, la velociat d'O en el seu S.R.

b) *la invariància dels intervals de temps.*

$\Delta t_A = \Delta t_B$

Cosa que significa que els rellotges de dos observadors de dos sistemes de referència estan sincronitzats i trobaran el mateix valor per a la durada d'un fenomen.

c) La invariància de les longituds o d'una forma més general de les *distàncies instantànies* .

$l_A = l_B$

Per distància instantània, entenem distància que separa dos punts en un instant donat, aquesta distància pot ser també la longitud d'un objecte deformable o la distància que separa dos objectes en moviment.

d) *El canvi de desplaçaments.*

$\vec{d}_B(O) = \vec{d}_A(O) + \vec{d}_B(A)$ on $\vec{d}_B(O)$ representa el desplaçament de l'objecte O mesurat per l'observador B.

Aquestes lleis són molt senzilles i sembla que l'estudiant no hauria de tenir gaire dificultat a aplicar-les. De tota manera certes nocions que hi ha al darrere, com la de S.R., no són tan simples.

3. Antecedents de la recerca

Hem trobat poques investigacions sobre el tema concret de la nostra recerca, però hem trobat altres treballs que s'han fet per aclarir les concepcions que tenen els estudiants en altres aspectes de la Cinemàtica i que, com els primers, també ens han estat molt útils per ajudar-nos a interpretar algunes de les respostes dels estudiants.

Edith Saltiel (1978), en la tesi doctoral que presentà a la Universitat de París VII, es proposa d'explorar i analitzar " formes espontànies " de raonament dels estudiants en cinemàtica elemental quan són requerits canvis de S.R. que es mouen a velocitat constant els uns en relació amb els altres. Després d'analitzar les respostes a una sèrie de qüestions que foren fetes a estudiants d'11 anys d'edat i a d'altres de 1r. i 4t. curs d'universitat, arribà a la conclusió que semblava difícil poder atribuir els resultats obtinguts només a l'aprenentatge escolar, sinó que semblava que podrien explicar-se si s'assumia l'existència d'un sistema organitzat que anomenaria " model natural ", en oposició al "model cinemàtic dels físics".

J. Aguirre i G. Erickson (1984) toquen el tema de S.R. i de la relativitat de les magnituds cinemàtiques en la seva investigació sobre les concepcions dels estudiants sobre les característiques vectorials de tres magnituds físiques (posició, desplaçament i velocitat). L'objectiu dels autors del treball era investigar si els estudiants tenien clares les característiques de les magnituds vectorials, però per fer-ho trien aquests vectors cinemàtics i, per això, els seus resultats ens ajuden a veure la comprensió que els estudiants tenen d'aquests vectors. En les preguntes que fan als estudiants, la situació és un riu amb la barca que es mou respecte de l'aigua.

Els suecs *S.Lie, S. Sjoberg, R. Ekeland i M. Enge* (1985) fan un estudi per veure la comprensió dels estudiants suecs en diversos punts de Mecànica. Passen un test a estudiants de diversos nivells i dues qüestions són per veure la comprensió que tenen de la " relativitat clàssica ". Una idea que semblen compartir molts estudiants , és aquesta : que, una vegada perdut el contacte amb el S.R. (o el suport, per exemple en un salt), el moviment esdevé " absolut ", la velocitat del tren o de la Terra no es mantenen en un saltador dins d´un tren o en uns avions que volten la terra. Aquesta idea sembla ser molt general. També la trobà *Mc. Closkey* (1983) investigant amb estudiants universitaris. Aplicant aquesta idea, molts estudiants diuen que un objecte transportat per un mòbil cau seguint una trajectòria rectilínia i perpendicular a terra i segons Closkey aquesta creença podria derivar de la teoria intuïtiva de l´ímpetu. Els qui mantenen aquesta creença expliquen que un objecte adquireix un ímpetu quan és pitjat, estirat o llançat, però no quan és transportat.

Robert Whitaker (1983) arriba a unes conclusions que estan d´acord amb les de Mc. Closkey, investigant amb estudiants d´una escola superior de Física. En relació amb altres aspectes de la Cinemàtica, *D.E. Trowbridge i L.C. McDermott* investiguen sobre la comprensió dels conceptes de velocitat (1980) i d´acceleració (1981) en una dimensió.

En relació amb la velocitat, amb estudiants de la Universitat de Washington trobaren que hi ha una confusió entre velocitat i posició que persisteix a través de la instrucció. Alguns estudiants expressen que, quan dos objectes en moviment es troben de costat, tenen la mateixa velocitat instantània, àdhuc encara que es tracti d´un cas d´avançament. També alguns estudiants associaven la idea d´anar davant a portar més velocitat.

Sobre la comprensió del concepte acceleració molts estudiants són incapaços de distingir entre els conceptes de velocitat i canvi de velocitat. Reconeixen que l´acceleració implica canvi de velocitat, però no reconeixien que també incorpora l´interval de temps en el qual el canvi té lloc.

Uns resultats que estan d´acord amb els de Trowbridge i McDermott foren trobats per *Alister Jones* (1983) entre estudiants d´11 a 16 anys. El mètode usat per obtenir informació era una entrevista sobre els fets observables i sobre exemples presentats en dibuixos (mètode desenvolupat per Osborne i Gilbert).

4. Proposta de la investigació

L´estudi vol ser una investigació de les idees, les concepcions i els processos de raonament fets servir pels estudiants quan es troben amb

situacions en què entren en joc sistemes inercials de referència en moviment relatiu.

•Volem veure si les concepcions i el raonament que fan servir els estudiants depèn o no del context del problema plantejat i si depèn del llenguatge físic amb què és expressat el problema.

•Volem veure si fan servir idees intuïtives adquirides per la seva pròpia experiència fora de les aules o bé si raonen a partir de coneixements adquirits a l´escola i de passada descobrir concepcions errònies que mantenen.

•Volem definir " models conceptuals " que hi ha entre els estudiants quan resolen problemes de Cinemàtica que requereixen situar-se en S.R. en moviment o fer canvis de S.R. en moviment relatiu.

•Volem ordenar aquests " models de pensament " en funció del seu acostament a la forma de pensar més pròpia dels físics.

•Volem trobar " formes d´evolució " dels estudiants en els seus "marcs conceptuals " en Cinemàtica de canvis de S.R. Veure si hi ha diversos patrons evolutius o si tots els estudiants, quan evolucionen vers l´adquisició de més coneixements físics, van passant pels mateixos " esquemes conceptuals ".

•Volem trobar maneres d´incidir en els " marcs conceptuals " dels estudiants perquè puguin evolucionar vers " esquemes " més acostats als dels físics, és a dir, donar possibles orientacions didàctiques que puguin ajudar a millorar la comprensió de la Cinemàtica de S.R. en moviment relatiu uniforme.

5. Metodologia de la recerca. Primera fase de la investigació

5.1. *Recollida de dades*

S´ha elaborat un test de 10 problemes de Cinemàtica en els quals cal fer servir canvis de S.R. galileans. Els problemes són, la majoria, *oberts* i *sobre situacions reals* , expressats en paraules o fent servir el llenguatge de les gràfiques i tals que la solució pugui ser expressada per mitjà de gràfiques, paraules, vectors, aplicació de fórmules o, fins i tot, de dibuixos esquemàtics. Són triats així perquè, per un costat, sigui més fàcil detectar " concepcions intuïtives " i, per l´altre, es pugui detectar si la resposta depèn del llenguatge d´expressió del problema.

En aquesta primera etapa de la investigació la mostra escollida han estat alumnes de l'Escola de Formació del Professorat d'E.G.B. Per tal de poder fer comparacions, s'ha triat un grup d'alumnes de 1r. de Lletres, un grup d'alumnes de 1r. de Ciències i un grup de 3r. de Ciències.

5.2. *Anàlisi de les dades*

L'anàlisi consta de dues parts: 1) d'una anàlisi aprofundida de les respostes que els estudiants donen a cada problema i 2) d'una anàlisi de les interrelacions que hi ha entre les diferents respostes a les diferents preguntes del test.

En aquesta anàlisi problema per problema, s'ha fet servir la tècnica de les " xarxes " que és un mètode usat en l'anàlisi qualitativa de dades i que ens prepara per continuar amb una anàlisi quantitativa.

Per tal de poder construir les xarxes amb més fonament, s'han entrevistat alguns alumnes immediatament després d'haver respost el test i també uns altres alumnes un mes després d'haver-lo respost.

5.2.1. Anàlisi qualitativa: les xarxes.

Una xarxa, tal com expliquen Joan Bliss, Martin Monk i John Ogborn (1983), permet plasmar de manera simplificada, fàcil de seguir amb la vista, la complexitat de les interrelacions que hi ha entre les dades reals, podríem dir que fa com un dibuix dels diferents aspectes del conjunt de les respostes. La xarxa voldria ser això: un resum quasi plàstic d'unes dades reals que, explicades, ocuparien pàgines i pàgines i, reduïdes a nombres, perdrien molt del seu significat.

Els aspectes de notació usats en escriure una xarxa són molt simples. Molt poques i elementals nocions són usades. Podem dir que es poden reduir a: 1r.) dues per indicar classes de tria o selecció. La primera s'usa quan les categories són totes del mateix nivell i a més són excloents, això vol dir que, si un individu el posem a la categoria A, no pot ser al mateix temps a la categoria B. La segona s'usa quan les categories no són excloents, és a dir, es poden trobar simultàniament. I 2n.) una per indicar condicions en la tria i una altra per indicar la possibilitat de repetir la tria. Combinant adequadament aquests símbols per a les diferents categories i subcategories, es construeix la xarxa, que en alguns casos pot ser de gran complexitat.

Un cop dissenyada una determinada xarxa, permet trobar múltiples interconnexions i així establir " models " de respostes.

També pot servir per veure els efectes d´unes categories sobre unes altres.

5.2.2. Anàlisi de les interrelacions entre les diferents variables.

Després de categoritzar els resultats en les xarxes, mirem si hi ha relacions de dependència entre les diverses categories i subcategories de la xarxa. Per això, construïm les taules de contingència per a cada parell de variables categòriques que intentem veure si estan relacionades. Les taules de contingència són taules de freqüència (nombre d´estudiants que respon de tal forma). Per saber si hi ha relació de dependència entre les variables fila i columna, fem servir la tècnica del χ^2. El χ^2 no fa cap assumpció sobre quina variable és independent. Amb el χ^2 podem saber si hi ha relació de dependència entre les dues variables, però no sabem com és, hem d´examinar les dades.

5.3. *Interpretació de dades.*

Segons el que hem comentat anteriorment, es tractaria de demostar regularitats en les respostes de diversos estudiants i descriure aquestes regularitats en termes de "models de raonament" o "marcs conceptuals ", en el nostre cas en Cinemàtica amb sistemes de referència en moviment uniforme relatiu.

Viennot (1985) reflexiona i es pregunta com podem inferir elements d´organització mental a partir de les regularitats en les respostes dels estudiants o, dit d´una altra manera, com podem entendre i, per tant, descriure efectivament el raonament dels estudiants. Troba que la resposta a aquestes qüestions és molt problemàtica, que hi juguen un paper molt important les hipòtesis prèvies o pre-concepcions del mateix investigador sobre "la lògica de l´estudiant", que un ha de ser conscient d´aquests perills però que són molt difícils d´evitar. En aquest sentit el fet d´utilitzar les xarxes per fer la primera anàlisi de les respostes dels estudiants ens sembla molt convenient.

En el nostre cas, formem grups d´estudiants a partir de les categoritzacions que tenim expressades en la xarxa, de manera que corresponguin a "formes de raonament i de comprensió" de la Cinemàtica amb sistemes de referència en moviment uniforme relatiu.

Intentarem ordenar aquests "esquemes conceptuals" segons que s´acostin més o menys al raonament que faria un físic.

Compararem els grups obtinguts per als diferents problemes i així ens podrem fer una composició de quins tipus d´estudiants es poden trobar en relació amb la seva comprensió i ús de sistemes de referència en problemes de Cinemàtica.

6. Anàlisi de les respostes dels estudiants als diferents problemes

Si bé tenim ja completada l´anàlisi individual de totes les preguntes del test, no hem completat encara l´estudi de les interrelacions, per tant, no podem presentar els resultats globals de tot el test. Tenim una primera apreciació dels models conceptuals dels alumnes, però seria força agosarat presentar-les aquí. De moment, ens limitarem a comentar les conclusions tretes de l´anàlisi de les dues primeres preguntes i de la seva interrelació amb la quarta, per no allargar massa l´article i perquè sigui una mostra de com treballem en aquesta primera fase de la investigació.

6.1. *Anàlisi de les respostes a la 1a. pregunta.*

En un riu una barca va contra corrent. L´aigua es mou respecte de la terra a una $V_{a\text{-->}t}$ =1m/s i la barca es mou respecte de l´aigua a una $V_{b\text{-->}t}$ = 5m/s. En un moment determinat, a un home que va dalt de la barca li cau la maleta a l´aigua.

a) Al cap de 10 s s´adona que li ha caigut la maleta. En aquest moment, quina distància separa la maleta de la barca?

b) Un observador que descansa sota un arbre a la vora del riu quina distància veurà que s´ha mogut la barca en aquests 10 s ?

a= aigua, b= barca, t= terra, v= velocitat.

6.1.1. Anàlisi qualitativa.

Sobre aquest problema s´han fet dues entrevistes immediatament després d´haver respost al problema i unes quantes més un mes després d´haver respost el test.

Transcrivim a continuació part de les respostes dels estudiants entrevistats immediatament després d´haver respost el test. Aquests dos estudiants són de 1r. curs, que han estudiat Ciències al Batxillerat.

S_1 "... m´he recordat que quan fèiem allò, problemes sobre tot de rius, treballàvem com allò dels triangles semblants ".

Aquí es veu com l´estudiant no sap respondre al problema però vol fer-ho acudint al record del que feia a les classes de Física.

"... aleshores m´he basat en això: que com que, si la maleta cau sobre l´aigua i suposant que no hi ha cap força, ni gravetat, ni tensió..., aleshores als 10 s i la velociat 1 serà 10 m, no? I la barca en els 10s, per la velocitat 5m/s, 50 m i aleshores la distància entre la barca i la maleta serà 60m.
I per a b) Doncs...veig que la distància fins que...i són 50 m, si ell (l´observador) està fix i el moviment de la barca és de 5m i és en aquests 10s, la distància resultant és 50 m".

Queda clar per aquestes respostes que no té el concepte de velocitat relativa a un S.R., per a ella totes les velocitats són absolutes tant a a) com a b).

S_2: " Bé, en aquest cas se´ns diu que la velocitat de l´aigua és d´1m/s, llavors l´aigua va en aquest sentit i el sentit de la barca és el contrari, i va a una velocitat de 5m/s però respecte de l´aigua, això vol dir que l´aigua als 10s a 1m/s ha recorregut 10m i ho ha fet en aquest sentit. La barca ha recorregut 50 m cap a l´altre sentit, però, com que és respecte de l´aigua, o sigui que l´aigua ha recorregut...(pausa)...és la mateixa aigua, o sigui que l´aigua ha recorregut aixòm i des d´aquest mateix punt ell ha recorregut això el resultat seria 50m.
Per a b): Respecte de terra es veuria 40m perquè es restarien els 10 m en sentit contrari".

En aquest cas, l´estudiant sap diferenciar entre les magnituds respecte de l´aigua i respecte de la terra i, encara que en cap moment no parla de S.R., fa servir aquestes magnituds com a relatives al S.R. i quan respon b) sap transformar correctament les magnituds relatives al sistema a magnituds relatives al S.R. terra.

Amb les entrevistes fetes un mes després d´haver contestat el test, m´he trobat amb l´inconvenient que molts estudiants no recordaven ja com havien raonat el problema. Alguns estudiants entrevistats llegien el que tenien escrit en els fulls i començaven a dubtar i, fins i tot, arribaven a canviar el que tenien escrit. Aquestes entrevistes ens fan veure que

molts estudiants tenen tendència, d'entrada, a agafar la velocitat de la barca com a absoluta, però que, si se'ls força a pensar-hi més, acaben adonant-se que és una velocitat relativa a l'aigua i que és diferent de la velocitat relativa a terra.

A partir de la lectura de les respostes dels estudiants i de les entrevistes que hem fet, hem elaborat la *Xarxa 1*, que recull tots els aspectes que surten a les respostes d'aquesta primera pregunta.

6.1.2. Anàlisi quantitativa.

Hem anat calculant els percentatges, sobre el nombre d'estudiants de cada grup, dels diferents aspectes que presenten en les respostes i que hem categoritzat en la xarxa 1.

Analitzant aquests percentatges podem resumir com responen els estudiants a la pregunta 1.

	Resposta qüestió a		Resposta qüestió b		S.R. qüestió a		S.R. qüestió b		mètode qüestió a		
	C	I	C	I	Sí	No	Sí	No	+ Des	+ Vel	V=5
3r. Ci (39)	43.6 (17)	46.2 (18)	33.3 (13)	41 (16)	41 (16)	38.5 (15)	30.8 (12)	17.9 (7)	33.3 (13)	5.1 (2)	33.3 (13)
1r. Ci (26)	15.4 (4)	84.8 (22)	38.5 (10)	53.8 (14)	15.4 (4)	73 (19)	7.7 (2)	50 (13)	65.4 (17)	11.5 (3)	3.8 (1)
1r. Li (42)	28.6 (12)	59.5 (25)	21.4 (9)	50 (21)	11.9 (5)	47.6 (20)	14.3 (6)	38 (16)	38 (16)	11.9 (5)	19 (8)
Tot.Ci (65)	32.3 (21)	61.5 (40)	35 (23)	46.2 (30)	30.8 (20)	52.3 (34)	21.5 (14)	30.8 (20)	46.2 (30)	9.2 (6)	21.5 (14)
Total (107)	30.8 (33)	60.7 (65)	30 (32)	47.7 (51)	23.4 (25)	50.5 (54)	18.7 (20)	43 (46)	43 (46)	10.3 (11)	20.6 (22)

	Dibuix		Tipus de dibuix		
	Sí	No	abs.	esq.	det.
3r. Ci (39)	82 (32)	18 (7)	18 (7)	23 (9)	30.8 (12)
1r. Ci (26)	92.3 (24)	7.7 (2)	15.4 (4)	27 (7)	30.8 (8)
1r. Ll (42)	50 (21)	50 (21)	9.5 (4)	7.1 (3)	28.6 (12)
Tot.Ci (65)	86.5 (56)	14 (9)	17 (11)	24.6 (16)	30.8 (20)
Total (107)	72 (77)	28 (30)	14 (15)	17.8 (19)	29.9 (32)

Els % han estat calculats sobre nombre d'estudiants de cada grup.

6.1.3. Interrelacions entre les diferents variables categòriques del problema 1.

Hem anat construint les taules de contingències o d'encreuament de les classificacions i arribem a les següents conclusions:

1. La correcció o incorrecció de la resposta a la qüestió a) és independent del fet que la resposta a la qüestió b) sigui correcta o incorrecta.

De tota manera, a partir de les taules de contingència, podem dir que la qüestió a) és la més difícil del problema per als estudiants. Si un estudiant entén i sap contestar correctament la qüestió a), és molt probable que també comprengui i pugui respondre correctament la qüestió b).

La qüestió a) és, per tant, la qüestió clau, és la que ens assegura que hi ha l'entesa del problema 1.

2. La interrelació entre correcció en la resposta a la qüestió a) i S.R. és clara per a tots els grups. És a dir, "tots els estudiants que contesten fent servir correctament magnituds relatives a un sistema contesten correctament la qüestió a) i tots els estudiants que contesten sense magnituds relatives donen una resposta incorrecta a la qüestió a)". *La comprensió de les magnituds com a relatives és la condició necessària per respondre correctament a la qüestió a).*

En tocant a la qüestió b), els estudiants que no treballen amb S.R. contesten incorrectament a la qüestió b), però, dels estudiants que treba-

llen amb S.R., no tots responen correctament a b), sinó que alguns ho fan incorrectament.

Els percentatges són :

	Vel. rela. res. correc.	no vel. rel. res. incorr.	no clar no res.	Total
qüestió a	23.4% (25)	50.5% (54)	26.1% (28)	107
qüestió b	14.9% (16)	32.7% (35)	47.7% (51)	107

3. Per a cada un dels grups, la correcció en les respostes és independent d´explicar la resposta. *Que s´expliquin o no, no vol dir res, només que ens serveix a nosaltres per poder estar més segurs del raonament que fa l´estudiant.*

4. Els estudiants que agafen S.R. a la qüestió a) també agafen S.R. a la qüestió b).

Per contestar la *qüestió a)* es pot triar S.R. terra o S.R. aigua. *No tots els estudiants agafen S.R. terra coincidint amb el S.R. que s´agafa a la qüestió b)* Si ens fixem en cada grup per separat, resulta que la tria del sistema terra per a la qüestió a) va creixent des dels estudiants amb més base científica vers els estudiants amb menys base científica. En canvi la tria de l´aigua com a sistema disminueix des dels estudiants amb més base científica vers els que en tenen menys.

5. Els estudiants fan servir diferents *mètodes per resoldre la qüestió a) i la qüestió b) que s´interrelacionen amb el fet que la resposta sigui correcta o no.*

d^+ , d^- , v^+ , v^- són *mètodes incorrectes* per a la qüestió a).

5, dv, d^+d^-, són *mètodes correctes* per a la qüestió a)

• Per a la *qüestió b) també hi ha interrelació entre mètode i correcció en la resposta de la pregunta b).*

Treballant amb la mateixa referència, alguns estudiants usen d^+, d^-, com a mètode però altres estudiants usen V^+ , V^-, en la qüestió b) i a la qüestió a) fan una cosa semblant. És a dir, uns estudiants tot primer componen velocitats i uns altres treballen component distàncies. Què vol dir això? Va relacionat amb el fet de tenir més coneixement científic? Té un altre significat ?

• Hem trobat que *el mètode usat a la qüestió b) no és independent del mètode usat a la qüestió a).*

7. Ara passem a estudiar la interrelació entre les diverses variables i *dibuix.*

• Entre fer dibuix i correcció en la resposta la interrelació no és gaire clara. Si un estudiant no fa dibuix, la resposta a la qüestió a) pot ser correcta o incorrecta amb igual probabilitat, però, si un estudiant *fa dibuix, la probabilitat de resposta incorrecta és més gran.*

• No hi ha cap relació entre triar S.R. a la qüestió a) i fer dibuix.Sembla de tota manera que els estudiants que *fan dibuix tenen més probabilitat de no treballar amb S.R. que de treballar-hi.*

• Tampoc no hi ha correlació entre les diferents variables de la xarxa i aquelles que fan referència al dibuix, sembla que *el fet que facin dibuix o no, el nombre i com sigui aquest no significa res* en relació a l'entesa del problema des d'un punt de vista de la relativitat del moviment.

6.1.4. Classificació dels estudiants segons les respostes.

Un cop analitzades les respostes dels estudiants amb tot detall i expressats els diferents aspectes d'aquestes respostes de forma visual en la *xarxa 1* i de forma quantitativa, passem a agrupar-los segons la seva entesa dels S.R.

Grup 1.

S'adonen que *hi ha dos possibles S.R. per resoldre el problema 1, els dos S.R. són equivalents i trien el més adequat per a cada apartat.* Trien el S.R. que fa que la solució sigui més fàcil, més curta i així trien el *sistema aigua* per a l'apartat a) i el *sistema terra* per a l'apartat b).

Entenen perfectament que les magnituds donades en el problema són *relatives* i les fan servir correctament, ho veiem quan transformen la velocitatde la barca relativa a l'aigua a velocitat relativa a terra.

De tota manera, hem de fer algunes consideracions:

• Ningú no explicita que hi ha dos possibles S.R. i que tria el sistema aigua a l´apartat a) perquè és el més adequat.

• Alguns d´ells parlen de " velocitat real " de la barca. Sembla com si consideressin un S.R. més " real " que l´altre (el S.R. terra), " real " va lligat al que és quotidià, és el " natural ", l´altre, en aquest cas l´aigua, saben que el poden triar i el fan servir, però seria per a ells el sistema " físic ", seria com un sistema arificial, un sistema inventat pels físics, però, com que ells han estudiat Física i accepten el joc de la Física, trien i fan servir aquests dos sistemes. Dins d´aquest grup hi he diferenciat tres subgrups.

Tots fan servir el mateix mètode per contestar a). Consideren un objecte, la barca, que recorre una distància, i així *calculen un desplaçament (el mòdul)* $d = v * t$ desplaçament de la barca relatiu a l´aigua des del punt en què la maleta ha caigut a l´aigua, d= 5* t on 5 és considerada la *velocitat de la barca relativa a l´aigua.*

A b) uns fan desplaçament de la barca relativa a terra des del punt en què la maleta ha caigut, d= V_b rel t * t. De tota menera, alguns ho fan incorrectament i uns altres *calculen dos desplaçaments i en fan la suma.*

des.bar.rel.vora = des.bar.rel.aigua + des. aigua rel. vora

Però la cosa curiosa és que aquests últims estudiants donen una *resposta incorrecta a la qüestió b)* perquè fan la suma de desplaçaments sense consideracions vectorials.

des.barca rel vora = 50 +10 = 60m

No he trobat cap estudiant que fes 50 · 10 = 40m, què vol dir això ?És massa petita la mostra ?

La majoria d´estudiants d´aquest grup són estudiants de tercer curs de Ciències.

Grup 2.

Aquests estudiants *no fan servir el S.R. aigua però assumeixen que les magnituds del problema són relatives a un S.R. i treballen amb elles com a relatives* .

Passen la donada velocitat de la barca relativa a l´aigua a velocitat relativa a la vora (terra). Per tant, podem dir que els estudiants d´aquest grup *treballen en el S.R. terra.*

Treballen amb i *un únic* S.R., la vora (terra), que és el "natural", no pensen que puguin escollir sistema, treballen en el natural, el fix. Entenen què vol dir *velocitat relativa a* , sense però ser ben bé conscients de què és un S.R.

Els he classificat en tres subgrups.

Uns quants estudiants (subgrup 2C) han entès que les magnituds són relatives, però ells *han treballat exclusivament amb desplaçaments i d´una forma correcta.* No passen a fer el càlcul de la velocitat a terra.

Grup 3 .

No fan servir l´aigua com a S.R. No agafen la velocitat de la barca com a relativa però veuen que l´aigua influencia el moviment de la barca que queda afectat pel moviment de l´aigua. És una apreciació molt "intuïtiva", lligada a les impressions i sensacions de la vida de cada dia. De fet veuen un objecte movent-se dalt d´un altre objecte també en moviment i que per això serà *arrossegat* per aquest.

No treballen amb magnituds relatives, però són conscients de l´arrossegament o bé agafen el problema com un problema de *composició de velocitats.*

Molts d´ells sembla que, més que la Física que han après, fan servir la lògica, lligada a la intuïció i moltes vegades l´encerten i donen un resultat correcte.

Altres fan servir coneixements adquirits a les classes de Física i es recorden dels problemes que han fet semblants a aquests i, en aquest cas, componen velocitats i calculen la *velocitat total* o la *velocitat resultant.*

Grup 4.

No treballen en cap S.R. No assumeixen que les magnituds donades al problema siguin relatives. Tampoc no semblen adonar-se que el moviment de l´aigua afecti el moviment de la barca, no veuen l´arrossegament ni la composició.

Alguns d´ells sumen o resten desplaçaments (mòduls) o velocitats, però només com un mimetisme o reflex condicionat de coses que feien a les classes de Física.

Tenen el concepte de velocitat lligat a l´objecte que es mou, quasi com *una propietat de l´objecte. La velocitat és la velocitat de la barca* (només això) sense referència a res més, és una magnitud absoluta. El mateix passa amb els desplaçaments o distàncies recorregudes per un mòbil en un cert interval de temps.

Grup 5.

No es poden classificar. Alguns només posen nombres.

Grup 6 .

No contesten.

Només tinc comptabilitzats els que han fet un dibuix o alguna altra cosa i que puc pensar que s'hi han posat.

La distribució d'estudiants als diferents grups la podem veure al gràfic (1)

6.1.5. Conclusions sobre les respostes a la pregunta 1.

Tal com hem dit a la presentació del test, l'enunciat d'aquest problema és com un dels "típics" de Física. La formació adquirida a les classes de Física els és útil per respondre'l i, d'aquesta manera, trobem que els que responen d'una forma correcta i més acostada a com ho farien els físics són els que tenen una formació científica, és a dir, la majoria són de 3r. Ci. De tota manera, molts dels estudiants que reponen correctament a la qüestió a) agafant S.R. aigua no parlen en cap moment de S.R. i usen expressions força col.loquials.

Molts estudiants que responen correctament al problema ho fan treballant en el S.R. terra, els costa de situar-se en el S.R. en moviment, sembla com si no fossin conscients que un objecte en moviment pugui ser la referència.

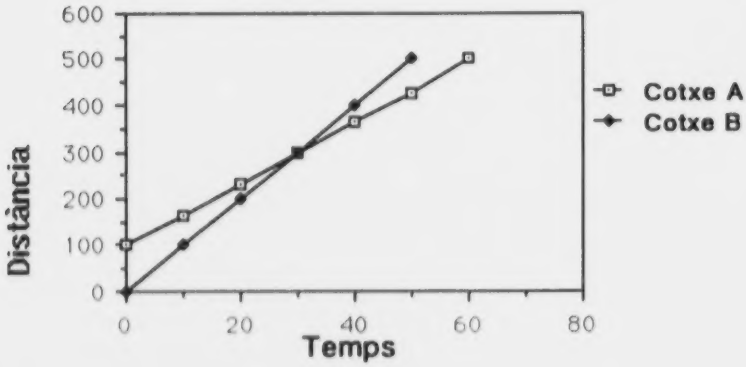
Altres estudiants, els del grup 3, no entenen que les magnituds del problema són relatives a un S.R., però s'adonen que el moviment de l'aigua afecta el moviment de la barca, però per a ells es tracta d'un arrossegament o d'una composició de moviments i no pas d'un canvi de S.R. Aquests estudiants poden arribar a un bon resultat, però conceptualment, en relació a la comprensió dels S.R., es troben en un nivell molt baix.

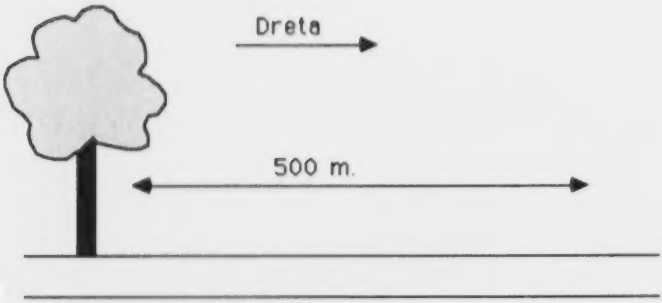
Un gran nombre d'estudiants no són conscients dels S.R. i de la relativitat de les magnituds, per a ells, les magnituds cinemàtiques del problema són absolutes.

6.2. *Anàlisi de les respostes a la 2a. pregunta*

Des del costat de la carretera observem durant 60 s el trànsit que hi ha en un tram recte de 500m. En aquest minut han passat només dos cotxes. Els gràfics de la figura il.lustren com ha anat variant la distància a

l'arbre d'aquests dos cotxes amb el temps. Hem començat a comptar el temps quan el cotxe B passava per davant de l'arbre.





a) Imagina't que ets el conductor del cotxe B. Explica com veuràs el moviment del cotxe A.

b) Com és la velocitat d'A vista pel conductor de B ?

I la velocitat del cotxe B respecte de l'A ?

c) Fes la gràfica de la posició d'A respecte de B en funció del temps que il.lustri el moviment d'A vist pel conductor del cotxe B.

6.2.1. Anàlisi qualitativa de les respostes. La xarxa.

Transcrivim la resposta d'un estudiant (1r.Ci.) a l'entrevista feta immediatament després d'haver respost el test.

S2: " El B, des del punt de vista del conductor del cotxe B, veurà que el cotxe A va desaccelerat, o sigui, cada vegada, des del seu punt de vista, anirà perdent velocitat."
I: " En què et bases per dir això ? "
S2: " Perquè cada vegada el veu més a prop de si mateix, aleshores va perdent distàncies en cada unitat de temps, vol dir que va perdent velocitat..."
I: " I quan l'ha avançat també ? "
S2 : " També perquè veu que el cotxe va quedant enrere."
I: " I de les velocitats què en pots dir ? "
S2: " La velocitat del cotxe B, respecte d'A, anirà en augment, portarà moviment accelerat. "
I: " El veurà com si portés un moviment accelerat? "
S2 : " Sí, perquè el passa i tot."
I: " O sigui, tu vas dalt d'un cotxe (A) i veus que un altre cotxe t'avança (B)..."
S2 : " Llavors, si fos A, veuria que s'apropa cap a mi i m'avança."
I: " Llavors diries que va accelerat?"
S2 : " Sí."
I: " I no et podria avançar anant a velocitat constant ? "
S2 : " No ho sé, poser sí, si el cotxe que avança porta una velocitat molt forta, podria ser que la velocitat fos constant però que anés tan de pressa que avancés."
I: " I no podria ser que aquestes gràfiques corresponguin a un moviment a velocitat constant ?"
S2 : " Podria ser, un anant més lent i l'altre anant més de pressa."
I: " I tu des de dins del cotxe també veuries com si accelerés en aquest cas o el veuries anant a velocitat constant ?"
S2 : " Des de dins de quin cotxe ? "
I: " De l'A."
S2: " Potser sí que va constant, si anés constant, suposo que veuria que va constant."
I: " N'estàs segura ? "
S2: " N'hauria d'estar, no ho sé... No, no perquè fa xiu...jo crec que em semblaria que accelerava. No ho sé, és qüestió de pensar-ho, això."
I: " I d'aquí no ho pots deduir, això, de la gràfica ?"

.....

I: " Tots dos van a velocitat constant. Ara, sabent això, el que m'havies dit abans, que la velocitat aniria disminuint o aquesta altra que m'has dit que aniria en augment, això continuaria éssent vàlid ?"
S2: " És des del punt de vista de... ? "
I: " De l'A i de B, B és el que avança A ."
S2: " No ho sé, jo des del punt de vista del conductor, li semblaria el que he dit

abans... Ara bé, des del punt de vista d'una persona que ho veu des de fora, diria que les velocitats són constants."

A partir de la lectura de les respostes dels estudiants a aquesta pregunta i del que ens han expressat a les entrevistes hem elaborat la *xarxa 2*, que recull tots els diferents aspectes que trobem a les respostes dels estudiants.

6.2.2. Anàlisi quantitativa dels diferents aspectes de les respostes.

Hem anat calculant els percentatges, sobre el nombre d'estudiants de cada grup, dels diferents aspectes que es presenten en les respostes i que hem categoritzat a la Xarxa 2. En presentem una quants resultats.

					Tipus de Moviment					
	qüestió a		qüestió b		qüestió a no			qüestió c		
	Ref.B	no B	Ref.B	no B	Vect.	Acc.	Opin.	Corr.	Inco.	
3r. Ci (45)	15.5 (7)	73.3 (33)	6.7 (3)	62.2 (28)	24.4 (11)	15.6 (7)	48.9 (22)	17.3 (4)	21.7 (5)	(23)
1r. Ci (24)	16.7 (4)	70.8 (17)	8.3 (2)	70.8 (17)	50 (12)	17.4 (4)	25 (6)	4.2 (1)	50 (12)	(24)
1r. Ll (42)	0 (0)	72.4 (21)	3.4 (1)	48.3 (14)	27.6 (8)	13.8 (4)	24.1 (7)	0 (0)	17.2 (5)	(29)
Tot.Ci (65)	15.9 (11)	72.5 (50)	7.2 (5)	65.2 (45)	33.3 (23)	15.9 (11)	40.6 (28)	10.6 (5)	36.1 (17)	(47)
Total (98)	11.2 (11)	72 (71)	6.1 (6)	60.2 (59)	31.6 (31)	15.3 (15)	35.7 (35)	65 (5)	28.9 (22)	(76)

6.2.3. Anàlisi de les interrelacions entre les diferents categories de la xarxa.

En destacarem només algunes:

•Trobem que hi ha relació de dependència entre S.R. en moviment per a la qüestió a) i S.R. en moviment per a la qüestió b). És a dir, *els estu-*

diants que són capaços de situar-se en el cotxe A com a S.R. físic en la qüestió a) fan el mateix en la qüestió b). Fixant-nos en la diagonal de la taula de contingència, la cel.la més petita d'aquesta diagonal és la S.R. a) / S.R. b) i la més gran correspon a No S.R. a) / No S.R. b), cosa que ens expressa que als estudiants els costa molt situar-se en el cotxe en moviment com a S.R. físic.

• No trobem relació de dependència entre mètode que han triat per respondre a la qüestió a) i referència per a aquesta mateixa qüestió. *Que se situïn en el cotxe en moviment com un S.R. físic és independent de quin mètode facin servir,* és a dir, raonin per a contestar a) *pensant en distàncies i canvis de posicions o ho facin pensant en velocitats o canvis de velocitats.*

El nombre més gran d'estudiants el trobem a *met.vel./ No S.R.*. El que sí que sembla complir-se és que els estudiants que contesten millor usen velocitat o velocitat i distàncies com a mètodes per respondre la qüestió a).

• Tampoc fixar-se i parlar d'avançament a la qüestió a) no està relacionat amb si responen situant-se en el cotxe en moviment com a S.R. *Que parlin de l'avançament o no, és independent del fet que puguin respondre situant-se en el S.R. en moviment.*

• Sí que hem trobat relació de dependència entre la referència que agafen per descriure el moviment a la qüestió a) i el tipus de moviment que descriuen. Sembla que *no S.R. en moviment va amb moviment uniforme.*

• Sí que trobem relació de dependència entre ús de la gràfica (mitja o tota) i la referència que trien. Sembla que *no S.R. en moviment va amb el fet d'usar tota la gràfica* per respondre.

6.2.4. Classificació dels estudiants segons les respostes.

Agrupant els estudiants segons la utilització que fan en aquest problema dels S.R. ens surten els següents grups :

Grup 1.

Aquests estudiants entenen que se'ls demana que agafin una referència mòbil. Responen a les qüestions a) i b_1) referint el moviment del cotxe A al cotxe B, i a la qüestió b_2), el moviment del cotxe B, al cotxe A. Podem afirmar que *entenen les preguntes i les contesten des d'un punt de vista relatiu, és a dir, agafant una referència en moviment.*

De tota manera, hem d´assenyalar que no tots ho fan perfectament. Tenim dos subgrups, dels quals el primer respon "més científicament" i el segon dóna una explicació no tan clara.

Grup 2.

Aquests estudiants *són capaços d´agafar els cotxes en moviment com a referència, se situen en els cotxes però contesten el problema incorrectament perquè fan servir " intuïcions" o " impressions " o perquè fan una incorrecta interpretació de la gràfica.*

Hi trobem quatre subgrups.

En uns subgrups els estudiants agafen un punt de vista relatiu (S.R. en moviment) a la qüestió a) i a la qüestió b) , però ho fan incorrectament. Sembla que el seu pensament va més lligat a "impressions" o "intuïcions" que no a la forma de pensar del grup 1.

Alguns *s´expressen en termes de posició i canvi de posició* i altres ho fan *en termes de velocitat.*

En d´altres subgrups només *responen agafant el cotxe en moviment com a referència o bé a la qüestió a) o bé a la qüestió b).*

Grup 3.

No agafen els mòbils com a referència. No agafen el cotxe en moviment com a referència ni a la qüestió a) ni a la qüestió b). Alguns d´ells contesten correctament la qüestió c) perquè coneixen el llenguatge gràfic i en aquest problema, per contestar a la qüestió c), només és necessari considerar posicions.

Hi tenim quatre subgrups.

Grup 4.

No es poden classificar.

Grup 5.

No contesten.

Un cop feta la classificació dels estudiants en cinc grups segons les característiques de les respostes al problema 2, és bo de fixar-nos que els pocs estudiants que trobem al grup 1 estan repartits igual entre 3r. Ci i 1r.Ci; al grup 2, en canvi, el percentatge d´estudiants va baixant des dels de 3r.Ci. vers els de 1r.Ll.; la cosa no és tan clara al grup 3; i quan arribem al grup 4 trobem el mateix percentatge d´estudiants de cadascun dels tres grups (gràfic 2).

6.2.5. Conclusions.

Aquest problema en general resulta difícil als estudiants.Les causes d´aquestes dificultats són diverses:

1. El llenguatge gràfic formal de la presentació de la situació del problema. Molts estudiants, especialment els de 1r. nivell, no coneixen prou o gens el llenguatge gràfic i no poden interpretar les gràfiques correctament.

2. El llenguatge quotidià usat en les qüestions a) i b) posa els estudiants en disposició de pensar en aquest problema com ho fan a les situacions quotidianes i, així, o bé fan la descripció des de la carretera o bé ho fan des d´un punt de vista molt "realístic", recordant "impressions d´experiències viscudes" anteriorment a la carretera.

3. Els estudiants tenen concepcions errònies en relació amb els moviments, confonen magnituds (posició i velocitat, velocitat i acceleració) de les que han de fer servir en aquest problema, cosa que fa que responguin erròniament a les preguntes del problema.

4. Els estudiants no estan acostumats a descriure moviments des d´un S.R. en moviment també. Normalment, a les classes de Física, els problemes que es resolen solen ser sobre moviments referits a S.R. en repòs.

La qüestió b) és més difícil que la qüestió a), és una qüestió oberta i els estudiants són capaços de situar-se en un cotxe en moviment i explicar, usant posicions i distàncies, el moviment d´un altre cotxe (distància cada vegada més gran, s´allunya...), en canvi la qüestió b) demana més concretament les característiques de la velocitat i es necessita un raonament més científic, que pocs estudiants poden fer.

La qüestió c) és també més fàcil que la b) perquè pregunta sobre posicions, cosa que sembla de més fàcil comprensió per als estudiants que si fos sobre velocitats.

Segons la classificació que hem fet dels estudiants en grups, en relació amb la seva comprensió i ús dels S.R. en moviment, en aquest cas cotxes, molt pocs estudiants es troben en el grup 1, que és el que inclou els estudiants amb una bona comprensió de la relativitat del moviment dels cotxes.

6.3. *Interrelació entre el problema 1 i el problema 2.*

Per veure si les respostes que els estudiants donen als problemes 1 i 2 estan interrelacionades, hem construït la taula de contingència (taula 1), que ens recull les freqüències, o sigui nombre d´estudiants que tro-

bem als grups que hem establert per al problema 1 i per al problema 2 segons la seva comprensió del moviment relatiu a S.R. en moviment. Els grups 5 i 6 del problema 1 i els 4 i 5 del problema 2 corresponen a les categories de *no classificables* i de *no resposta*, hem suprimit aquestes files i columnes de la taula i hem calculat el χ^2 que ens queda. Aquest χ^2 ens indica que no hi ha relació entre els grups dels problemes 1 i els dels problema 2.

Els estudiants que treballen des d´un punt de vista relatiu , és a dir, entenen que les velocitats són relatives a un S.R. i treballen amb elles com a relatives en el problema 1, no fan el mateix en el problema 2.

Aquest resultat d´entrada sembla sorprenent, però, si anem pensant en tot el que hem dit sobre com els estudiants comprenen i resolen els problemes 1 i 2, aquest resultat no ens ha d´estranyar. El que han après a les classes de Física és més semblant al que se´ls demana en el problema 1 que no pas a com són preguntats en el problema 2.

Les cel.les més grans corresponen a estudiants que no tenen la comprensió del moviment relatiu o que no són capaços d´entendre les magnituds cinemàtiques com a relatives.

Però, si comparem el significat dels grups del problema 2 amb els grups del problema 1, podem veure que els grups 1 i 2 del problema 1 són estudiants que entenen les velocitats relatives a un sistema mòbil i compleixen el mateix els estudiants del grup 1 del problema 2.Si ajuntem els grups 1.1 i 1.2 ens quedarà una nova taula de contingència. Fent altra vegada el càlcul de χ^2, veiem que no hi ha relació entre les variables considerades, és a dir, continua complint-se: *que el fet que els estudiants facin servir les magnituds cinemàtiques com a relatives en el problema 1 és independent del fet que ho facin al problema 2.*

És interessant que ens fixem que ara ens ha sortit una cel.la que té una freqüència molt gran, els estudiants que inclou són en la majoria de 3r. Ci. Són estudiants que treballen amb les magnituds com a relatives al problema 1 però no al problema 2. Per tant, queda clar que i *la comprensió i l´ús de les magnituds cinemàtiques com a relatives és més bona en relació al problema 1 que al problema 2*, segurament perquè el primer és més com un problema típic de Física, en canvi el segon fa les preguntes en llenguatge de la vida diària i no de les classes. Poquíssims estudiants sembla que entenen la relativitat del moviment en els dos contextos diferents, *només un 2,3% dels que contesten els dos problemes , sembla que tenen clares les nocions de S.R. i saben treballar amb magnituds relatives a S.R. en moviment relatiu uniforme.*

6.4. *Anàlisi de les respostes a la 4a. pregunta.*

Vas per l´autopista i pel retrovisor del teu automòbil fa estona que, un cotxe blau, el veus sempre de la mateixa mida. Al mateix temps veus un cotxe vermell al teu costat que t´avança. El teu indicador de velocitat marca sempre el mateix.

Què pots dir, del valor i de la constància de la velocitat que porten respecte de tu? Explica el teu raonament.

En aquest problema, per tal d´ajudar l´estudiant a situar-se en el cotxe en moviment, es parla del *que veus pel teu mirall retrovisor* , per tant és molt clar que es vol que la referència sigui *ell* (que va en un cotxe que va a velocitat constant).

A la pregunta es demanen les dades *respecte a tu* , és a dir, clarament des del sistema en moviment.

La situació és idèntica a la del problema 2, per tant podrem veure com la presentació del problema influeix en els resultats.

6.4.1. Anàlisi qualitativa de les respostes.

S´han entrevistat dos estudiants immediatament després d´haver respost el test. No s´han entrevistat més estudiants sobre aquest problema perquè quan eren entrevistats sobre el problema 2, per la dificultat que molts tenien a interpretar les gràfiques, l´entrevistador els ajudava a situar-se i el resultat era que, en realitat, el problema 2 s´anava transformant en el 4.

De la lectura de les respostes de tots els estudiants i de les entrevistes s´ha elaborat la *xarxa 4* que recull totes les variables categòriques que s´han trobat.

6.4.2. Anàlisi quantitativa de les respostes.

Presentem un resum dels percentatges que ens han sortit a algunes de les diferents variables categòriques de la xarxa.

6.4.3.Conclusions.

Si ens fixem en la referència que agafen per descriure moviment del cotxe blau, ens surt que un 90% 3r.Ci, un 100% 1r.Ci., i un 91.5 % de 1r.Ll. agafen un punt de vista no relatiu.

Per al cotxe vermell els percentatges són: 84.6 % 3r.Ci., 92.3 % 1r. Ci., i 89.4 % 1r. Ll.

És a dir, *la immensa majoria d´estudiants no agafen punt de vista relatiu,* tal com se´ls induïa a fer, sinó que donen la velocitat dels cotxes agafant com a referència la carretera.

	referència. cotxe blau		referència cotxe verm.		cotxe vermell no		
	Sí	No	Sí	No	V=ct	acc.	clar
3r.Ci (52)	3.8 (2)	90.4 (47)	1.9 (1)	84.6 (44)	3.8 (2)	32.7 (17)	63.5 (33)
1r.Ci (26)	0 (0)	100 (26)	3.8 (1)	92.3 (24)	7.7 (2)	50 (13)	38.5 (10)
1r.Ll (47)	0 (0)	91.5 (43)	0 (0)	89.4 (42)	6.4 (3)	31.9 (15)	53.2 (25)
Tot.Ci (78)	2.6 (2)	93.6 (73)	2.5 (2)	87.1 (68)	6.4 (5)	35.9 (28)	55.1 (43)
Total (125)	1.6 (2)	92.8 (116)	16 (2)	88 (110)	5.6 (7)	36 (45)	54.4 (68)

Els % han estat calculats sobre el nombre total d´estudiants de cada grup.

Per què passa això? La tendència natural és descriure i, en particular, donar les velocitats dels cotxes en relació a la carretera o àdhuc com una quantitat absoluta sense cap referència, coincideix aquesta posició amb el que es fa correntment a la vida diària i molt sovint a les classes de Física.

6.5. *Comparació dels resultats obtinguts als problemes 1, 2 i 4.*

Per fer aquesta comparació, agafem les qüestions a) del problema 1 i la b) del problema 2, que compararem amb els resultats obtinguts en la qüestió b) del problema 4, i d´aquesta comparació podrem fer-nos una idea de com el context de cada problema influencia en les respostes dels estudiants.

Recollim els % d´estudiants que responen des d´un punt de vista relatiu en la taula 2.

De la taula podem concloure que en el problema que obtenim un percentatge més baix d´estudiants que se saben posar en la referència en moviment és en el 4. Com ens ho expliquem? Sembla que, *com més quotidià sigui el llenguatge per descriure la situació del problema, més responen sense agafar un punt de vista relatiu*, però, en canvi, són més capaços de fer-ho si el problema s´assembla més als típics de les classes de Física, en aquest cas, els aprenentatges que han fet anteriorment els saben aplicar.

Al mateix temps veiem que, si la situació és molt "quotidiana", és quan en les seves respostes es traslllueixen " intuïcions o impressions viscudes" que sovint són errònies.

Per poder comparar millor els problemes i veure com el nivell influencia en els resultats, hem aplicat una nova anàlisi buscant la mitjana de les cel.les de la taula, els efectes de fila i de columna i els resultats (taula 3). Els efectes de columna són més grans que els de fila, la qual cosa significa que *els resultats són més influenciats pel tipus de problema que pel nivell*, de tota manera, l´efecte de fila també existeix, és a dir, el nivell (curs) també influencia en els resultats. La influència del nivell és positiva a 3r. Ci. però negativa a 1r. Ci. i encara més negativa a 1r. Ll. És a dir, *com més formació científica tenen els estudiants més capaços són de respondre correctament*. Però, respecte a les columnes, els problemes P4 i P2 fan un efecte negatiu mentre que el P1 en fa un de positiu.

Però, malgrat aquestes conclusions generals, hem de tenir en compte els residuals, alguns són molt grans; el que ho és més, el de l´extrem superior dret, que expressa que, per al grup de 3r.Ci., el P1 els resulta molt fàcil, en canvi, el residual a 1r.Ll., P1 és negatiu, cosa que vol dir que P1 resulta molt més difícil per a aquests estudiants. El que aquesta anàlisi ens fa veure és que, *com més formació científica tenen els estudiants, més el context dels problemes influencia en els resultats.*

En el problema 4, però també sortia en el 2, molts estudiants consideren que perquè un cotxe pugui avançar-ne un altre, ha d´accelerar, suposo que això va lligat a experiències viscudes anant per carretera. Un 40 % dels estudiants de Ci. ho expressen en respondre el problema 4. En aquest problema respon considerant que el moviment és accelerat la mateixa proporció de 3r. Ci. que de 1R. Ll, en canvi els estudiants de 1r.Ci. ho fan en una proporció més elevada.

Podem comparar aquests percentatges amb els que ens surten per al problema 2, que recollim a la taula 4. Però àdhuc si en el problema 2 ajuntem els estudiants que parlen de moviment accelerat amb els que

parlen d'un canvi de velocitat, sense especificar si accelerat o no, el percentatge d'estudiants que creuen que, quan un cotxe passa davant un altre cotxe, ha d'augmentar la velocitat ens surt més elevat en el problema 4. Però hi ha una cosa que ens surt a tots dos problemes, i és que *la proporció d'estudiants que contesten considerant que el moviment del cotxe que avança no és constant és més gran a 1r.Ci. que a 1r.Ll.* Què vol dir això? Potser és perquè han resolt més problemes de cinemàtica amb moviment accelerat. Si fos així, l'aprenenatge formal de la Física, en la situació concreta que considerem, no els ajudaria.

Comentaris finals

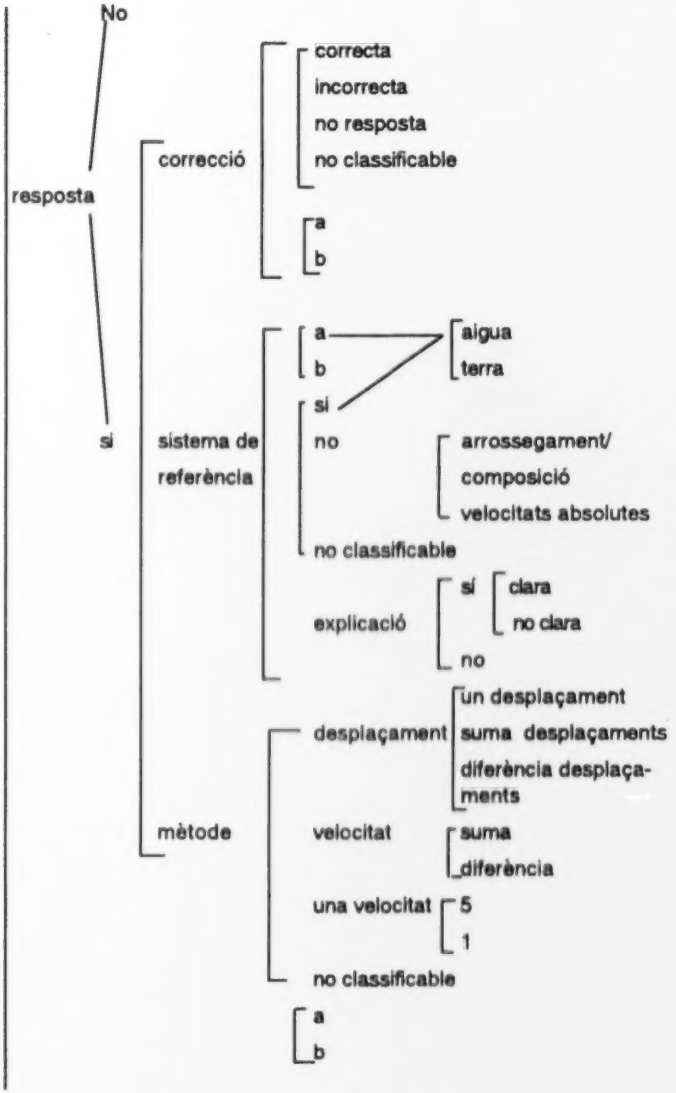
Volem que quedi ben clar que en aquest article hem fet la presentació d'una investigació no acabada, que es troba encara en la primera fase. Per tant, ens hem preocupat més de presentar-ne la metodologia de treball que no pas de donar uns resultats que es puguin prendre com a definitius; si n'hem donat, ha estat més per fer veure com treballem que no pels resultats en si, que considerem provisionals. De tota manera, el que sí que és cert és que, en general, els nostres resultats estan d'acord amb els de les investigacions que hem citat en la primera part d'aquest article de segon de B.U.P, de C.O.U. i d'Universitat per tal de poder veure com evolucionen els "models conceptuals" del tema que ens ocupa.

Agraïments

Aquest treball és fruit d'un contracte entre la Generalitat de Catalunya i el C.E.S., King's College de Londres per a l'assessorament en recerca sobre Didàctica de les Ciències. Els consells del professor Paul Black són particularment agraïts. Volem també agrair el suport i l'ajut que en tot moment ens ha proporcionat el Dr. Lluís Navarro Veguillas i la col.laboració del professor Josep Ma. Cerveró en la redacció del qüestionari i la discussió dels resultats. Als professors Cònsol Blanch, Roser Codina, Pere Mumbrú i Jesús Enfedaque, per haver-nos permès passar el qüestionari a les seves classes, i a tots els alumnes que l'han respost i molt especialment a aquells que han estat entrevistats, els donem les gràcies.

Barcelona, febrer 1989.

XARXA 1


resposta
No
si
correcció
correcta
incorrecta
no resposta
no classificable
a
b
sistema de referència
a
b
si
no
no classificable
aigua
terra
arrossegament/ composició
velocitats absolutes
explicació
sí
clara
no clara
no
mètode
a
b
desplaçament
un desplaçament
suma desplaçaments
diferència desplaçaments
velocitat
suma
diferència
una velocitat
5
1
no classificable

- dibuix
  - sí
    - a a)
    - a b)
    - a ambues
    - nombre
      - un
      - dos
      - més de dos
    - tipus
      - abstracte
      - esquemàtic
      - amb detalls
    - vectors
      - cap
      - dos proporcional a la velocitat
        - si
        - no
      - un
    - usat per contestar
      - sí
      - no
      - no segur
  - no
- consistència a/b
  - sí
  - no
  - impossible de dir

XARXA 2

- parts
  - a
  - b
    - b1
    - b2
- mètode
  - usant distàncies
  - usant velocitats o moviments
  - descrivint l´acció d´avançar
- referència
  - a
  - b
    - b1
    - b2
  - el cotxe en moviment
    - sist. de referència físic
    - com impressions viscudes
  - la carretera
  - no clar
- tipus moviment
  - amb velocitat constant
  - amb velocitat no constant
    - amb acc.
      - (+)
      - (-)
    - sense acc.
      - canvi 30 s.
      - altres
    - sense especificar
    - no clar
- sobre la gràfica
  - interpretació
    - mètode
      - correcta
      - incorrecta
      - no clar
      - considerant posicions
      - considerant velocitats
      - barrejant posicions i velocitat
      - no clar
    - fent càlculs
    - no fent càlculs
    - no clar
  - ús de la gràfica
    - mitja
    - tota
    - no clar

- idees usades
  - com
    - a
    - b
    - explícitament
    - implícitament
    - cap
  - consistents
    - sí (a,b)
    - no (a,b)
    - només a a)
    - només a b)
  - quines
    - (1)
      - (1) a
      - (1) b
    - (2)
      - (2) a
      - (2) b
    - (3)
    - (4)
    - (5)
    - (6)
- c
  - donada
    - responen
      - c
      - i
      - tipus
        - intuïtiva
        - translació
        - error de signes
        - altres
    - no responen
  - no donada
  - idees o errors en dibuixar la gràfica
    -
    - altres

XARXA 4

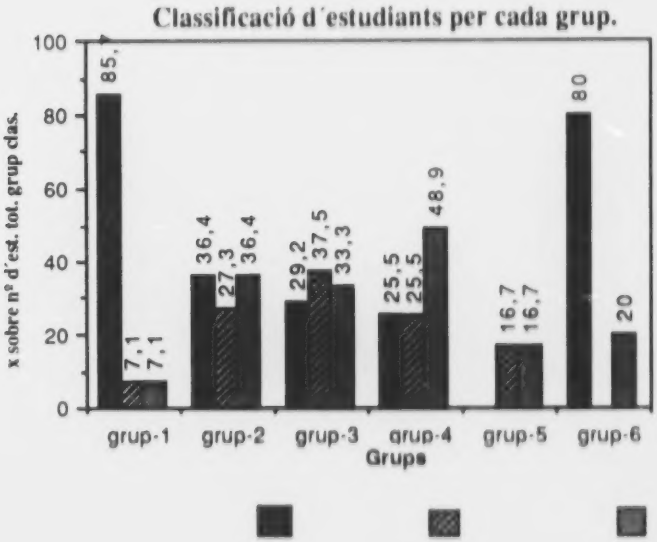
- parts
  - cotxe blau
  - cotxe vermell
- tipus de moviment
  - uniforme
  - accelerat
  - no puc dir si uniforme o accelerat
  - no especificat
- velocitat
  - la mateixa que la meva
  - més gran que la meva
  - més petita que la meva
  - no especificat
- punt de referència
  - relatiu a mi
  - no relatiu
  - barrejat
  - no clar
- concepcions errònies
  - per avançar cal accelerar
  - quan un cotxe és al costat d'un altre tenen la mateixa velocitat.

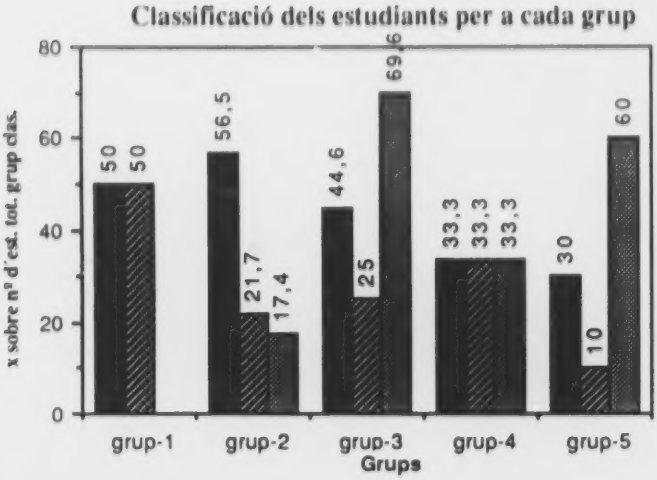
Taula (1)

	G.2.1	G.2.2	G.2.3	G.2.4	G.2.5	
G.1.1	1	3	8	0	2	14
G.1.2	1	2	4	0	1	8
G.1.3	0	6	11	4	1	22
G.1.4	2	8	22	2	4	36
G.1.5	0	1	3	0	0	4
G.1.6	0	1	2	0	0	3
	4	21	50	6	8	82

Taula (2)

	p4 c v.r.	p2 qb r.	p1 qa r.
3r. Ci	1.9 %	6.7 %	41 %
1r. Ci	3.8 %	8.3 %	15.4 %
1r. Ll	0 %	3.4 %	11.9 %
Tot.Ci	2.5 %	7.2 %	30.8 %
Total	1.6 %	6.1 %	23.4 %


Classificació d´estudiants per cada grup.
x sobre nº d´est. tot. grup clas.
100
80
60
40
20
0
85,
7,1
7,1
36,4
27,3
36,4
29,2
37,5
33,3
25,5
25,5
48,9
16,7
16,7
80
20
grup-1
grup-2
grup-3
grup-4
grup-5
grup-6
Grups


Classificació dels estudiants per a cada grup
x sobre nº d´est. tot. grup clas.
80
60
40
20
0
50
50
56,5
21,7
17,4
44,6
25
69,6
33,3
33,3
33,3
30
10
60
grup-1
grup-2
grup-3
grup-4
grup-5
Grups

Taula (3)

	p4 c v.r.	p2 qb r.	p1 qa r.	Ef. fila
3r. Ciències	- 6.2	- 5.6	+ 12	+ 6.2
1r. Ciències	+ 3	+ 3.3	- 6.3	- 1.1
1r. Lletres	+ 3.3	+ 2.5	- 5.7	- 5.2
Ef.Col.	- 8.4	- 4.2	+ 12.5	$\overline{Y}$= 10.3

Taula (4)

	p4 c v.ac	p2 mov.ac	p2 ve.noct
3r. Ci	32.7 %	16.3 %	20.9 %
1r. Ci	52 %	17.4 %	21.7 %
1r. Ll	34.9 %	17.4 %	34.8 %
Tot.Ci	40 %	16.7 %	21.2 %
Total	37.5 %	16.8 %	24.7 %

% sobre el nombre d'estudiants
que responen cada problema.

Bibliografia

AGUIRRE,J. ERICKSON,G.: " Students´conceptions about the vector characteristics of three physics concepts", Jour. Research Science Teaching (1984) vol. 21, (5), pp 439-457.

ARONS, A. (1977) : The various Language , Oxford University Press

BLISS, J, MONK, M., OGBORN, J. (1983): Qualitativa Data Analysis for Educational Research . A guide to uses of systemic networks., Croom, Helm, London Canberra.

BLISS, J. OGBORN, J. : " The analysis of qualitative data ", Eur. J. Sci. Educ. (1979) vol.1, (4), pp427-440.

CARAMAZZA, A., Mc CLOSKEY, M., GREEN, B. :" Naive beliefs in "sophisticated" subjects misconceptions about trajectories of objects", Cognition (1981) vol.2, (9), pp 117-123.

McCLOSKEY, M.: "Intuitive Physics", Sci. American (1983), (248), pp 114-122.

CHAMPAGNE, A., GUNSTONE, R., KLOPFER, L.: " Naive knowledge and science learning", Research in Science and Technological Educ. (1983) Vol.1, (2), pp 173-183.

McDERMOTT, LL.C.: " Revue critique de la recherche dans le domain of Mechanique", Research on Physics Education . Proceedings of the first international workshop, (1983). Le Londe des Maures. pp 137-149.

DRIVER, R.: " Cognitive Psychology and Pupils´Frameworks in Mechanics", a The Many faces of teaching and learning Mechanics . Conference on physics Education (1985). Utrecht, pp 171-198.

DRIVER, R., ERICKSON, G.: " Theories-in-action: Some theoretical and Empirical Issues in the Study of Students´Conceptual Frameworks in Science", Studies in Science Education (1983), vol. 10, pp 37-60.

DRIVER, R., GUESNE, E., TIBERGHIEN, A. (1985) : " Children´s Ideas in Science., Open University Press.

DRIVER, R., OLDHAM, V.: "A constructivist approach curriculum development in Science", Studies in Sciencie Education (1986), vol. 13, pp 105-122.

DUMA-CARRE, DELACOTE: " A network for the analysis of school exercises in physics", Euro. Journal of Science Education (1981) vol.13, (4), pp 397-411.

EINSTEIN, A., INFELD, L. (1968) : L´evolució de la Física , Edicions 62.

ERICKSON,B.H., NOSANCHUK, T. A.: "Understanding data" An introduction to exploratory and confirmatory data analysis for students in the social sciences. The Open University Press (1983). Milton Keynes.

GILBERT, J., ZYLBERSZATAJN: " A conceptual framework for Science Education: The case study of force and movement", Eur. J. Sci. Educ. (1985), vol 7, pp. 107-120.

GILBERT, J., WATTS, M.: " Concepts, Misconceptions and Alternative Conceptions: Changing perspectives in Science Education", Studies in Sciencie Education (1983), vol. 10, pp 61-98.

HOZ, R., GORODETSKY, M.: " The effects of Misconceptions of Speed and Time on the Solution od Speed Problems ". Proceedings of the inter. Sem. Misconceptions in Science and Math. (1983). Cornell University, Ithaca, pp 364-374.

JONES, A.T.: "Investigation of students´understanding of speed, velocity and acceleration", Research in Science Education, (1983) vol. 13, pp 95-104.

LIE,S., SJOBERG, S., EKELAND, R., ENGE, M.: " Ideas in Mechanics, a norwegian study". The many faces of teaching and learning mechanics in secondary and early terciary education (1985). GIREP/UNESCO. pp 255-276.

OSBORNE, R.: " Children´s Dynamics ", The Physics Teacher, (1984), novem., pp 504-508.

OSBORNE, R., WITTROCK, M.: " The Generative Learning Model and its implications for Science Education", Studies in Science Education (1985), vol.12, pp 59-87.

OSBORNE, R., WITTROCK, M.: " Learning Science: a generative process", Science Education, (1983), vol.67, (2), pp 193-203.

POPE, M., GILBERT, J.: " Personal experience and the construct of knowledge in Science" Science Education (1983) 67 (2) pp 193-203.

SALTIEL, E.: " Concepts cinématiques et raisonnements naturels: étude de la compréhension des changements de référence galiléens par les étudiants en sciences". These de Doctorat d´Etat (1978). Université de Paris VII.

SALTIEL, E., MALGRANGE, J.L.: "Spontaneous´ways of reasoning in elementary kinematics", Eur. Jour. Physics 1 (1980) pp 73-80.

SALTIEL,E., MALGRANGE, J.L.: " Les raisonnements naturels en cinématique élémentaire", Bulletin de l´Uniou des Physiciens 616 pp. 1325-1354.

Ed. SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. : Introducción a las técnicas de análisis multivariables aplicadas a las ciencias sociales. Centro de investigaciones sociológicas, 1894, Madrid.

TONNELAT, M.A. : Histoire du Principe de Relativié , Flammarion (1974), París.

TROWBRIDGE, D.E., McDERMOTT, L.: "Investigation of students´understanding of concept of velocity in one dimension" Am. Journal of physics (1980), vol. 48, (12), pp1020-1024.

TROWBRIDGE, D.E., McDERMOTT,L.: " Investigation of the concept of acceleration in one dimension" Am. Journal of Physics (1981), vol 49, (3), pp 242-253.

VIENNOT,L.: " Analysing students´reasoning in Science. A pragmatic view of theoretical problems", Eur. J.Sci. Educ. vol 7, (2), pp 151-162.

WHITAKER, R.: " An examination of students´inconsistencies in their understanding of trajectory of motion", Proceedings of the inter. Sem. Misconceptions in Science and Math . (1983). Cornell Univer,, Ithaca. pp 402-405.

WHITAKER, R.: " Aristole is not dead: students´understanding of trajectory", Am. Jour. Physics (1983), vol 51, pp 352-357.

WILKENING, F.: " Integrating velocity, time and distance information: a developmental study", Cognitive psychology (1981), 13, pp 231-247.

Abstracts

El estudio que presentamos quiere ser una investigación de los "marcos conceptuales" que los alumnos manifiestan cuando resuelven problemas de Cinemática en los que entran en juego sistemas de referencia en movimiento uniforme relativo. Se ha pasado un test de 10 problemas, la mayoría abiertos y referidos a situaciones reales, expresados con palabras, dibujos o utilizando gráficas para favorecer que en las respuestas se expresen "concepciones intuitivas" y, además, que se pueda detectar si la respuesta depende del lenguaje de presentación del problema. En este trabajo, que forma parte de un estudio más amplio, la muestra escogida es de alumnos de Escuela de Formación del Profesorado de EGB.

Cette étude prétend être une recherche des "cadres conceptuels" que les étudiants manifestent au moment de résoudre des problèmes de Cinématique où entrent en jeu des systèmes de référence en mouvement uniforme relatif. On a fait passer un test de 10 problèmes ouverts pour la plupart et sur des situations réelles, exprimées en paroles, avec des dessins ou moyennant le langage des graphiques. Les problèmes ont été choisis de sorte à favoriser l'expression de "conceptions intuitives" dans les réponses et, de plus, pour que l'on puisse détecter les cas où la réponse depend du langage de présentation du problème. Dans ce travail, qui fait partie d'une étude plus ample, l' échantillon est formé par des élèves de l'Ecole Normale.

This study aims to be a research about "conceptual frames" manifested by students when resolving kinematical problems where reference systems in relative uniform movement come into action. A test was made on 10 problems, in their majority open, and related to actual situations expressed in words, drawings, or by means of graphs. Problems of this kind were selected in order to promote "intuitive conceptions" in the answers, and also that it could be detected when the answer depends on the language used in the presentation of the problem. In this work, which is but a part of a larger study, the sample was formed by students from the College of Education (EGB teachers' training school).

L´educació científica en l´escola primària.*

Fiorenzo Alfieri**

Gènesi de l´interès per l´ensenyament de la Ciència en l´escola maternal i elemental

A Itàlia, fins al començament dels anys 60, el debat pedagògic i la pràctica didàctica innovadora, relativa a l´educació científica en l´escola maternal i elemental, feia referència primordialment als principis de l´escola activa, i es basava majoritàriament en la pedagogia de Dewey, en la tècnica didàctica de Freinet i en la investigació dins del camp de la psicologia evolutiva de Piaget.

El principi educatiu fonamental que inspirava les iniciatives més avançades consistia en la imprescindibilitat de l´experiència directa per part de l´infant. En la seva absència es considerava profundament erroni parlar de ciència, dels seus "noms", de les seves descobertes, de les seves lleis.

La natura, tan plena d´aspectes interessants i apassionants, hauria hagut d´ésser l´únic llibre, l´únic punt de referència real.

Segons el mètode seguit en l´escola activa i també en els altres camps d´actuació, no tenia cap rellevància el fet d´ocupar-se d´un argument o d´un altre. El que veritablement importava era evidenciar els problemes, els perquès als quals es cerqués resposta; realitzar experiències concretes per mitjà de les quals s´interrogués la natura sobre els mateixos problemes; utilitzar finalment les respostes que ens proporciona la natura per respondre els perquès dels quals s´havia partit.

* Dintre de les activitats de perfeccionament del professorat, i concretament en el Cicle de Seminaris i Conferències que, amb motiu de l´acabament dels estudis de la primera promoció del Pla Especial per a Educadors de Llars d´Infants, tingué lloc els dies 6 i 7 de juny de 1989, el professor Fiorenzo Alfieri- de la universitat de Torí- presentà el document que, sobre " L´Educazione scientifica nella prima scuola", havia preparat en atenció a la nostra demanda.

** Fiorenzo Alfieri, que col.laborà activament amb el " movimento di Cooperazione Educative", és actualment President de la Comissió de Cultura i Instrucció de l´ajuntament de Torí. Les seves línies de recerca giren, entre altres, entorn dels aspectes cognitius i sociocognitius de l´ensenyament-aprenentatge de les Ciències a l´escola primària.

Aquest procediment basat en el plantejament dels problemes i en la recerca de respostes a través de l´experiència viscuda directament es considerava especialment formatiu no tan sols quant a l´àmbit específicament científic, sinó també quant al pla educatiu general: una mena d´ultratge a l´honestedat intel.lectual, al rigor moral, a la recerca de la veritat.

La referència a Piaget concernia bàsicament l´afirmació que la intel.ligència de l´infant és diferent de la de l´adult, no solament pel grau de desenvolupament, sinó també, i potser principalment, per la seva estructura. La intel.ligència és operativa per pròpia natura i es desenvolupa en diverses etapes successives; les que concerneixen principalment el nostre discurs són posteriors a l´estadi sensòrio-motor (que cobreix els primers dos anys): la fase inicial (dels 2 als 4 anys) i la fase intuïtiva (dels 4 als 7 anys) de la intel.ligència pre-operatòria.

L´escola primària (maternal i el primer cicle de l´escola elemental), segons la divisió temporal indicada per Piaget, finalitza en el moment en què l´infant passa a l´estadi de les operacions reals. La teorització de Piaget, per tant, es considerava com la justificació científica del fet que en el centre de la recerca explorativa de la natura, que Freinet definia com l´"étude du milieu", s´hauria de considerar el "fer" de l´infant, única condició perquè després hi pugui intervenir l´"entendre".

Així, doncs, el pas de l´estadi pre-operatori al de les operacions concretes i posteriorment al de les operacions simbòliques (dels 7 als 11 anys) es beneficia molt, segons Piaget, de la relació amb els altres i de l ús del llenguatge. La referència a la seva psicologia provocava igualment una major revaloització de la importància, en la recerca en la natura, de la discussió, del fet d´indagar plegats, de la comunicació verbal, oral i finalment escrita, dels resultats obtinguts.

Tot el que s´ha dit fins ara no ha estat desmentit i és per això que la meta dels anys 60 s´ha mantingut fins als nostres dies. Es tractava de conquestes tan significatives respecte a l´anterior concepció nocionística i dogmàtica de l´ensenyament de la ciència que difícilment podrien qüestionar-se, fins i tot en el futur.

Encara no es coneixien els canvis introduïts, sobretot, pel psicòleg americà J.S. Bruner. En el seu llibre " The process of Education "(títol italià: "Dopo Dewey", 1964, Roma, Armando), feia referència a tot el que sorgí a Amèrica durant la Conferència de Woods Hole (celebrada al Setembre de 1959). S´hi havia reunit durant deu dies un gran nombre de científics i pedagogs per discutir el problema, considerat particularment urgent, per no dir dramàtic, sobre com s´havia d´organitzar, adaptant-se a les noves exigències socials, culturals i polítiques, l´ensenyament de la ciència a l´escola, a partir de l´etapa maternal.

El que impressionà més d'aquest llibre va ser la crítica d'una visió de l'escola que al nostre país tot just començava a arrelar i que en aquell temps es considerava la més avançada i coherent respecte a les exigències del progrés i de la democràcia que s'havia anat consolidant d'ençà de la postguerra. Es tractava de la visió de la qual gairebé no havíem parlat, àmpliament inspirada en una pedagogia de derivacions deweyiana que centrava l'atenció més en els mètodes que en els continguts, més en l'experiència que en la transmissió de coneixements, més en la socialització que en la formació intel.lectual de l'individu.

Bruner, tot i reconèixer la contribució innegable positiva de Dewey i del moviment de l'escola activa al procés de renovació i modernització dels processos educatius, feia un crit d'atenció de sorprenent eficàcia i puntualitat. Segons Bruner, l'educació, i principalment l'escola, ha de tenir com a objectiu una formació capaç de "preparar" els ciutadans del demà per a l'impacte no gens fàcil amb la societat moderna, societat cada vegada més influïda pel desenvolupament de la ciència i de la tècnica. És necessari preocupar-se perquè els alumnes visquin en un ambient positiu des del punt de vista social i afectiu, i que adquireixin els coneixements gràcies a mètodes no autoritaris, però encara és més indispensable posar a la seva disposició els continguts i les formes de pensar pròpies de la cultura científica: els continguts i les formes que modelen de forma extraordinàriament consistent la nostra visió del món.

La urgència d'una perspectiva similar resultava, segons Bruner, del fet que a la pressió cada vegada més gran exercida per la ciència i sobretot per la tecnologia sobre la societat, a l'entrellat cada vegada més dens que s'havia anat establint en la forma d'actuar i en la forma de viure dels homes, al cada vegada més intens condicionament exercit per la ciència sobre la modalitat de la nostra capacitat d'entendre i de valorar, no corresponia una consciència més profunda per part dels ciutadans de la manera com la recerca científica s'anava desenvolupant, de quines són les conseqüències del "progrés" científic en el camp de les aplicacions pràctiques, de quins poden ser els coneixements que cal asumir per tal d' evitar que el futur se'ns escapi de les mans i esdevingui el pitjor enemic de la humanitat.

L'aspecte més innovador del missatge brunerià concernia precisament el problema de la divergència quantitativa, però sobretot qualitativa entre la vertiginosa evolució de la recerca científica i el sentit comú. Per primera vegada, el món pedagògic italià es trobà davant qüestions que concernien no tan sols la manera d'organitzar la relació educativa per tal de respectar les exigències de creativitat, llibertat, sociabilitat de l'infant, sinó també la manera de pensar que cal proposar i consolidar per tal de garantir a l'infant la possibilitat de comprendre, de controlar i possible-

ment de dominar els fonaments culturals sobre els quals funciona la societat on viu. No es tractava de desmentir o de redimensionar la "revolució" duta a terme pel moviment de l´escola activa en considerar l´infant com a centre de l´educació, sinó d´inaugurar una nova etapa en què existissin dos punts de referència en constant interacció: l´infant amb les seves característiques psíquiques i socials, i la ciència amb les seves formes de veure el món i amb les seves aplicacions pràctiques.

Bruner, en referir-se a la recerca piagetiana, tendia a privilegiar, entre les dues "ànimes" presents en els estatuts de la seva teorització, la relativa a l´epistemologia genètica en detriment de la que tractava dels estadis del desenvolupament cognitiu.

Com se sap, Piaget considerava que existia un substancial isomorfisme entre els fonaments de la ciència, és a dir, els conceptes sobre els quals es basen els diferents "edificis" disciplinaris, i les formes de pensar "naturals" dels infants; per això parlava d´epistemologia genètica.

Molt més interessat pel problema del contingut que pel mètode, Bruner pensava que, si era veritat que no subsistien diferències estructurals entre els conceptes d´espai, de temps o de nombre, etc. que utilitzaven els científics i que genèticament es formen en la ment de l´infant, no tan sols és possible d´ensenyar la Ciència en les seves disposicions més avançades, a partir de l´escola durant la infància, sinó que és l´única forma de respectar l´infant en les seves característiques més profundes i naturals, com entre d´altres volien fer Dewey i el moviment de l´escola activa sense disposar, però, dels instruments culturals adequats.

El govern americà s´inspirà en la conferència de Woods Hole per impulsar un ampli projecte d´experimentació i de definició dels nous programes per a l´ensenyament de la ciència en l´escola primària i secundària, iniciat arran de l´impacte que havia tingut als EUA el llançament de l´Sputnik soviètic. L´elaboració dels programes anà a càrrec d´un equip format de científics, pedagogs i educadors, que van cercar principalment l´adopció d´un model científic que resultés utilitzable des del punt de vista educatiu, una vegada reqüestionades les diverses disciplines científiques per obtenir indicacions detallades sobre el contingut que tots consideraven com a fonament (l´epistemologia) de la mateixa disposició teòrica, per tal d´utilitzar concepcions de psicologia evolutiva i sobretot genètica que permetessin d´introduir l´activitat formativa segons temps i models no diferents als modes de viure i de pensar de l´infant.

A Itàlia arribaren, als anys immediatament successius al text de Bruner anteriorment esmentat, alguns d´aquests programes i constituïren punts de partida concrets per als primers experiments en la nostra escola.[1]

Estat actual del debat i de la recerca pedagògico-didàctica

Durant gairebé trenta anys següents a la publicació del primer text en llengua italiana de Bruner, l'experimentació dels programes innovadors d'educació científica en l'escola maternal i elemental ha marcat indubtablement l'experimentació desenvolupada en d'altres sectors, com les matemàtiques i la llengua, i seria difícil afirmar que avui existeix un patrimoni prou consolidat, orgànic, ple de punts de referència didàctiques.

La ciència i la tècnica, per llur major implicació en la vida diària i en el mateix destí de la humanitat, continuen suscitant un cert temor i no poc recel entre la gent, i fins i tot entre els educadors. L'espectre de les coses per conèixer és molt ampli i en general la seva rellevància quantitativa deixa en un segon pla el fet que el que compta més és l'actitud mental de fons que constitueix la base de la recerca científica i no l'acumulació de coneixements específica. Hom pensa, a més, que la realització concreta de l'activitat formativa en el camp científic requereix aparells tècnics consistents i sofisticats que l'escola italiana no està en condicions de posar a la disposició dels educadors i així s'acaba no realitzant ni tan sols allò que podria desenvolupar-se fàcilment amb mitjans pobres i a dins de l'aula.

Tot i aquest marc, una tasca molt encoratjadora s'ha dut a terme en el pla experimental en contextos interdisciplinaris i multidisciplinaris en què han col.laborat, a més de nosaltres, científics, pedagogs i educadors. El laboratori de Scandicci i la recerca que es porta a terme en el Departament de Psiccologia de la Universitat de Torí en són dos exemples.

El marc epistemològic

La pregunta fonamental que suscita l'epistemologia piagetiana, utilitzada per Bruner com a demostració de la correspondència entre els continguts de la ciència i les formes de pensar de l'infant, és si hi ha una epistemologia de la ciència a la qual es pugui fer referència per confrontar-la amb la que és "innata" en l'infant. Hi ha, doncs, punts fixos en els coneixements científics que puguin considerar-se conceptes claus en els quals es basi l'estructura de la disciplina?.

Aquí entrem en un terreny menys planer, on hi ha opinions força oposades. El que sabem avui sobre la natura i les seves lleis indica clarament que la natura és moltíssim més complexa del que hom podia pensar fins fa poc temps, i que els coneixements actuals cobreixen una mínima part dels fenòmens naturals. Presumiblement descobrirem moltes altres

coses en un futur fins i tot pròxim, i per tant les nostres teories actuals evolucionaran i és possible que allò que avui considerem "conceptes estructuradors " (l´epistemologia) d´una certa disciplina, deixin de ser-ho en el futrur.

D´altra banda, això ha succeït moltes vegades en el passat, com ens ensenya la història de l´evolució del pensament científic.

Quan s´estudia un cert fenomen amb la intenció d´entendre´l, i després esdevé l´objectiu fonamental de la tasca dels científics, automàticament s´aplica al mateix fenomen una simplificació, perquè en general no és possible d´abastar-lo en tota la complexitat. En aquesta simplificació intervé una interpretació del fenomen, que s´efectua amb els coneixements que ja posseïm i seguint una forma de raonament resultant de les experiències i dels estudis precedents. A més, els instruments que s´utilitzen per a l´estudi del fenomen, la mateixa elecció del fenomen que cal estudiar i els resultats que s´obtindran amb els estudis, no són aliens a tota una sèrie de circumstàncies condicionants, associades a l´ambient, al moment, etc. I això mateix succeeix a tots els "estudiosos", des del gran científic fins al nen de l´escola maternal, passant per l´home corrent que observa un fenomen qualsevol: l´estudi "científic" i els coneixements que se n´extreuen no queden, per tant, aïllats del context en què s´han originat.

Els filòsofs de la ciència parlen referent al marc interpretatiu: el marc és el conjunt de coneixements que es tenen en un determinat moment i que influeixen en l´adquisició de nous coneixements. Al seu torn, els nous coneixements poden influir, amb la seva aportació, sobre el marc interpretatiu i fer-lo evolucionar. Generalment aquest desenvolupament és molt lent, gairebé imperceptible, però continu, amb tota una sèrie de petits canvis i modificacions, de manera que en un moment donat el marc de referències apareix tan modificat que pràcticament pot considerar-se un nou marc.

En aquest cas es parla de revolució, com si es tractés d´un canvi ràpid; però en general, de ràpid, només en té el fet d´adonar-se dels canvis esdevinguts.

La història de la ciència és plena d´exemples de revolucions, o de teories revolucionàries d´aquesta mena. Un cas clàssic és l´anomenada "revolució coperniquiana". En parlarem breument perquè ajuda a entendre moltes coses: en fer-ho, simplificarem molt el discurs i intentarem resumir en poques línies el que fou una llarga i complexa evolució.[2]

Copèrnic era un científic del segle setze que, a partir de l´estudi de les dades rellevants de diversos astrònoms i de les lleis que se n´havien deduït, en particular de Kepler, proposà un nou model per explicar el movi-

ment dels planetes en el cel: bàsicament és el mateix model que encara utilitzem avui dia, però en aquella època semblava revolucionari. En el model de Copèrnic el sol és estàtic i els planetes, incloent-hi la terra, giren al seu voltant: és el que s´anomena un model " heliocèntric".

En canvi, gairebé tots els científics del seu temps raonaven en termes "geocèntrics": pensaven que la terra era estàtica enmig de l´univers i que tots els cossos celests giraven al seu voltant. El model geocèntric aconseguia d´explicar bastant bé les observacions astronòmiques disponibles en aquell moment i s´ajustava molt bé al " marc conceptual" dominant. El marc, que es remuntava a Aristòtil, interpretava els fenòmens essencialment en termes de "quietud" i "moviment". "La quietud és l´estat natural dels cossos- pensava el científic aristotèlic -; per tant, és cert que la terra és estàtica i que, si posem un objecte en moviment, s´atura una estona després, tret que hom l´impulsi contínuament".

El científic aristotèlic, per tant, davant un problema tendia a "llegir-lo" fonamentalment en termes de quietud i de moviment. Però també hi havia en aquella època indicis que certs fenòmens eren difícils d´interpretar en aquest marc.

En el segle següent les observacions esdevingueren cada vegada més nombroses i acurades, particularment per obra de Galileu. L´atenció s´anava desplaçant de la quietud al moviment i Galileu arribà a intuir que fins i tot el moviment podia ésser l´estat natural d´un cos. " Si poso un cos en moviment, fins i tot sobre la terra- pensava Galileu- pot continuar indefinidament en moviment si el mantinc en condicions ideals, sense cap fregament."

El "marc", per tant, canviava a poc a poc, s´introduïen molts elements nous provinents tant de l´astronomia com de l´estudi del moviment dels cossos sobre la terra.

A continuació arribà Newton, en el segle disset, i efectuà la síntesi entre el model de Copèrnic i les teories de Galileu. Explicà que els planetes giren al voltant del sol perquè hi ha una força d´atracció gravitatòria entre el sol i els planetes, que és el mateix tipus de força que fa caure els cossos en direcció al centre de la terra, i que quan es veu un cos que disminueix de velocitat i finalment s´atura és perquè hi ha alguna força que el frena (normalment una força de fregament).

En aquest punt, restà clar que el marc interpretatiu havia canviat profundament respecte al marc aristotèlic, era un nou marc, el marc newtonià: el científic ja no llegia el fenomen en termes de moviment i de quietud, sinó que considerava les forces en acció, les cercava, les identificava, les mesurava, les utilitzava per fer prediccions, etc. Però no havia estat un canvi sobtat. Al darrere hi havia tot el treball realitzat durant segles, al qual

havien contribuït molts estudiosos, incloent-hi els aristotèlics. El mateix Newton ho reconeix; encara és famosa la seva frase: " He aconseguit de veure-hi més enllà perquè m´he enfilat sobre les espatlles dels gegents que m´han precedit ". Fins i tot la teoria newtoniana necessità temps per consolidar-se entre els estudiosos; però de mica en mica fou acceptada perquè, essent més econòmica i més senzilla que les antigues teories, està en disposició d´explicar més fenòmens.

El discurs sobre el mètode

En aquest punt convé de precisar alguns termes que ja s´han utilitzat en aquesta exposició i sobre els quals sovint hi ha confusions: aquests termes són llei, model, teoria i marc. En primer lloc, veurem que és una llei. En el nivell més senzill, la llei és el primer pas vers la interpretació dels fenòmens i normalment va lligada a un procés "inductiu". Per tant, s´observa un fenomen, s´intenta aïllar-ne alguns aspectes que considerem particularment significatius i que sovint s´associen a magnituds mesurables, es descobreixen correlacions entre aquestes magnituds, regularitats que també trobem en d´altres fenòmens similars i finalment s´enuncia una llei, que descriu de forma sintètica, de vegades mitjançant una fórmula matemàtica, la regularitat i les correlacions observades. Un exemple, anteriorment esmentat, són les lleis de Kepler, que descriuen amb fórmules matemàtiques la regularitat que els astrònoms observen en el moviment dels planetes. Un altre exemple són les lleis de Mendel de la genètica, que descriuen la regularitat que es troba en la transmissió dels caràcters hereditaris.

Sobre les lleis es basa el model, que és un intent de descriure i en part d´explicar, a un nivell més elevat, les característiques dels fenòmens descrits per les lleis recorrent a hipòtesis de caràcter general. En l´exemple anterior, el model coperniquià englobava les tres lleis de Kepler en una única hipòtesi general: " Els planetes, incloent-hi la Terra, giren al voltant del Sol". Una característica tant dels models com de la resta de lleis consisteix a simplificar la complexitat dels fenòmens, aïllant-ne i interpretant-ne tan sols alguns aspectes,considerats especialment importants i deixant-ne d´altres de banda. La tasca de modelització és molt important per a l´esforç de conceptualització dels coneixements, perquè marca el pas de la pura i simple anotació de correlacions i regularitats a la fase de les hipòtesis, és a dir, a l´intent d´explicació.

La teoria encara es posa a un nivell més alt, perquè recull més lleis i més models, desenvolupats per explicar-hi els fenòmens més diversos,

amb una única construcció lògica internament consistent, basada en pocs principis d´un tot general. I això comporta uns síntesi consistent dels coneixements i sovint és obra d´un "geni". La teoria de Newton, en l´exemple d´abans, representà precisament una síntesi importantíssima en el camp de la mecànica.

Finalment el marc interpretatiu és una cosa molt més matisada, ja que és format pel conjunt de teories, de models i de lleis que codifiquen els coneixements dins d´un cert camp, però també és format per alguna cosa més, per la manera de pensar en general, per la manera d´afrontar els problemes, per la importància que es dóna a un determinat aspecte dels fenòmens respecte a altres aspectes, etc.

Quin és avui dia el marc interpretatiu dels estudiosos de disciplines físiques? És molt diferent del newtonià, perquè d´ençà de Newton s´han descobert moltes lleis noves, s´han desenvolupat nous conceptes i s´han realitzat altres síntesis teòriques, que en alguns casos s´han considerat "revolucionàries". Entre els conceptes força consistents de què disposem avui i que Newton no tenia hi ha el concepte d´energia.

El concepte d´energia es pot considerar fins i tot com la clau de volta del marc interpretatiu actual: davant d´un fenomen l´estudiós d´avui no tan sols considera les forces, sinó que busca l´energia en joc, estudia com aquesta es transforma i passa d´un cos a un altre. En aquest marc podem interpretar, a més dels fenòmens mecànics, els químics, tèrmics, elèctrics, nuclears, les radiacions, les interaccions de les partícules elementals, etc.

De Newton ençà s´han produït com a mínim dues grans "revolucions": la teoria de la relativitat d´Einstein i la teoria quàntica de la matèria. Aquestes teories han modificat profundament la manera de pensar sobre determinats conceptes fonamentals, com ara l´espai, el temps o la possibilitat de mesurar amb certesa el valor de determinades magnituds físiques i de fer-ne prediccions determinístiques sobre l´evolució.

El marc dins el qual es mouen els científics moderns també evoluciona contínuament: actualment ja és substancialment diferent del marc de les primeres dècades de segle, tot i que en aquella època la clau de la lectura ja era l´energia i ja hi havia la teoria de la relativitat i la mecànica quàntica, perquè actualment hi ha una quantitat enorme de coneixements i s´han plantejat nous problemes, que en aquell moment ningú no havia imaginat. Segurament en el futur es conformarà un marc diferent, molt més ric i complet que l´actual, que l´incorporarà com una part més, com el marc actual inclou el newtonià i, en el fons, també l´aristotèlic.

Sentit comú i pensament científic

A continuació considerem el "marc interpretatiu" de l'infant o de l'home corrent, que no gaudeix de tota l'experiència i els coneixements dels estudiosos. L'home comú té un marc interpretatiu propi, que potser es basa en predisposicions innates- segons algunes notes de la hipòtesi de l'epistemologia genètica- a les quals certament han contribuït les experiències de la vida i els estudis realitzats. És un marc que varia d'una persona a una altra; d'altra banda, els marcs interpretatius dels diversos estudiosos poden ser molt diferents en determinats aspectes, encara que tots comparteixen aspectes generals. Amb tot, encara presenta elements rellevants invariables i per això s'anomena "sentit comú". En certs aspectes, el marc interpretatiu de l'home que no és instruït s'assembla, si més no en les disciplines físiques, a l'aristotèlic. Se n'han realitzat molts estudis: com exemple es tendeix a pensar que per tal de tenir un cos en moviment cal impulsar-lo contínuament, mentre que Newton mostra que de vegades cal una força per aturar-lo i no tan sols per mantenir-lo en moviment. Però la visió del sentit comú no és "errònia", solament incompleta: es té en compte la força que s'ha de fer per moure el cos, perquè es veu directament, mentre que s'oblida la força de fregament, que el frena, perquè no es veu directament. Així, doncs, moltes vegades el "sentit comú" no es contraposa al "sentit científic", només és menys complet. Però és un bon punt de partida per bastir un marc científic més adequat, igual com el marc actual es basa en els marcs interpretatius que dominaven en el passat.

Les diverses innovacions tecnològiques del començament dels anys 70 no donaren els resultats esperats perquè no es considerava ni estudiava la dificultat que els infants tenien per acceptar i utilitzar conceptes científics diferents dels que s'havien format abans d'iniciar l'activitat a l'escola.

Sobre els objectes d'estudi, els infants ja posseeixen un determinat nombre d'idees i interpreten per mitjà del seu marc de referència els fenòmens que es discuteixen a l'escola o la informació que es posa a la seva disposició. En una població, d'altra banda, el nombre d'idees sobre un determinat fenomen no és infinit, sinó que es limita a algunes grans agrupacions dels tipus que poden estudiar-se i descriure's.

L'acceptació d'un nou coneixement científic depèn d'aquestes idees. És per mitjà d'aquestes idees que l'infant aprèn les informacions pertinents. Si l'ensenyament o el procés de vulgarització que pot precedir-lo, per exemple, no té en compte els "mass-media", les "idees" preexistents prevalen i el nou coneixement es transforma, o bé es bloqueja o resta aïllat al costat del sentit comú.

El coneixement d´aquestes concepcions ja arrelades en la ment de l´infant permet d´adaptar millor l´ensenyament mitjançant estratègies didàctiques més eficients des dels diferents punts de vista: situacions per crear, intervenció dels educadors, ajuda didàctica, etc.

Els estudis recents demostren que l´estructura del pensament de l´infant no és en absolut un sistema lineal i passiu d´enregistraments que emmagatzema i conserva una sèrie d´algoritmes i d´informacions. Tampoc no és un sistema de memorització capaç de crear un concepte només per mitjà de l´addició de nous elements. És, en canvi, un organisme actiu i reactiu dotat d´una estructura de comprensió ben determinada amb una forma pròpia de funcionar i una coherència pròpia. Aquesta estructura s´ha anat consolidant progressivament a través de diverses situacions de divulgació i sobretot mitjançant les experiències de la vida quotidiana. Aquesta estructura, que els francesos anomenen " d´accueil ", descodifica i dóna sentit a les noves situacions. És en aquesta estructura on s´introduiran i s´organitzaran les noves informacions segons les pròpies normes de funcionament.

Des de molt petit sembla que l´infant produeix per a cada fenomen natural una "representació". Aquesta es correspon amb una teoria, que serà il.lògica, de vegades màgica, però al capdavall una teoria.

Aquestes representacions són plenes d´"errors" o d´"il.lusions" i tenen els seus efectes negatius, que són posteriorment testimoni de la seva presència en l´aprenentatge.D´això ve la necesitat de demanar-ne compte.

La recerca en el sector, que s´ha desenvolupat molt durant aquests anys i que ha adquirit molta importància en l´àmbit internacional, mira de respondre principalment a aquestes preguntes:

-quines són les representacions del món que es formen els infants durant les diferents etapes del seu desenvolupament intel.lectual?

- quin ús fa l´infant d´aquestes representacions i quina n´és l´estructura?

El punt de vista psicològic

De tot el que s´ha dit fins ara, és evident que gran part del camí es va fer quan J.S. Bruner féu el primer crit d´atenció. Han estat especialment significatives la revisió que s´ha realitzat en el camp psicològic com a conseqüència d´una consideració més prudent sobre la capacitat de la ciència per indicar de forma definitiva quins són els seus fonaments i la inten-

ció amb la qual s´han començat a mirar els pre-conceptes que l´infant es forma i en general les condicions globals en què es desenvolupa l´aprenentatge.

L´epistemologia genètica i la divisió en estadis del procés cognitiu, d´inspiració piagetiana, han estat força qüestionades.

I sembla clar que l´isomorfisme de què parla Piaget entre construccions mentals i epistemologia científica no tan sols depèn de les fluctuacions històriques de l´epistemologia científica, sinó també de les individuals en la forma de funcionament de la ment. Però sobretot, el dit isomorfisme, encara que és identificable en les seves línies generals, no implica en absolut que l´individu pugui tornar a recórrer automàticament els camins de la ciència, i menys encara que pugui arribar tot sol a les mateixes conclusions acceptades per la ciència contemporània.

Una interpretació rígida de les teories piagetianes hauria menat a raonar en termes més o menys com aquests: si és cert que els fonaments de les ciències corresponen als conceptes que els infants es creen espontàniament al llarg dels anys, per realitzar un bon ensenyament científic n´hi ha prou de recórrer a les diverses ciències per tal d´extreure´n els currículums conceptuals que cal seguir a classe i a continuació esperar que passi el temps per aconseguir que tots els infants adquireixin una cultura científica eficient i adequada a la societat actual.

Fóra molt còmode que les coses quedessin així, però la realitat és una mica més complicada del que sembla.

Educar científicament significa principalment acceptar des del punt de vista ideològic allò en què consisteix efectivament fer ciència: en el cas específic que discutim, el principi que l´epistemologia científica no és una dada adquirida una vegada per sempre després de participar en l´evolucionisme i el relativisme propis del mètode científic. D´altra banda, no és tan fàcil de descriure el funcionament de la mateixa ment humana, particularment si es pretén, com ha fet Piaget, determinar-ne el "tren" de desenvolupament des del punt de vista temporal. Els estudis d´alguns alumnes de Piaget i dels considerats cognitius, però també els anteriors a Vygotski, han demostrat que el desenvolupament conceptual de l´infant és força influït pel llenguatge (component que a Piaget no li agradava posar en joc i que considerava substancialment una conseqüència final de la conceptualització), pel context cultural i social en què evoluciona l´aprenentatge i sobretot per les característiques pròpies dels continguts disciplinaris, entenent els darrers no tan sols com a imatges mentals singulars, sinó més aviat com a mapes o xarxes on cada concepte fa referència als altres i es basa en la seva comprensió.

Determinades concepcions considerades de sentit comú o alternatives, ja que no concorden amb les indicades per la ciència acreditada, no s´arriben a superar mai en la vida de molts individus i això no és perquè el calendari s´hagi trencat per a ells, sinó perquè no s´han verificat les condicions lingüístiques, del context i del contingut disciplinari necessari per a la conquesta de determinats conceptes propis de la ciència codificada. Per això, com diuen els cognitivistes, és més important vigilar la forma d´aprendre de l´infant, l´estructura profunda dels continguts disciplinaris que es volen proposar i la modalitat per organitzar l´ambient educatiu que l´edat enregistrada de l´infant.

Respecte a les disciplines

Podem afegir que actualment seria impensable de trobar un llenguatge comú a totes les disciplines o fins i tot una superdisciplina en condicions de proporcionar a totes les altres una sintaxi unificadora. Cada disciplina deriva de les decisions que al llarg de la història han elaborat els grups de científics, d´observar el món des d´un punt de vista específic, tot i les dificultats que es troben avui dia cada vegada que es vol discernir (és a dir, separar) un aspecte de la realitat de la resta. Per tant és obvi que en una comunitat científica s´han constituït llenguatges i cossos conceptuals diferents dels consolidats en altres comunitats de científics. Fer referència a les disciplines en l´educació científica, especialment a nivell elemental, no ha de menar a la sectorització del món, sinó a un discurs sobre el món que utilitzi diferents formes d´aproximació i diverses formes de veure i d´interpretar els fenòmens.

Ens podem preguntar: Hi ha habilitats generals iguals en totes les disciplines? La resposta que actualment sembla més assenyada i més capaç de sintetitzar els resultats dels diferents estudis és que les habilitats mentals, tant dels infants com dels científics, s´adquireixen en els contextos de les recerques específiques, és a dir, contextos que presenten connotacions precises i per tant inevitablement particulars.Però algunes d´aquestes connotacions es poden transferir d´un context a un altre i simultàniament es consoliden i estableixen ponts entre els diversos contextos. Es consoliden, però també es diversifiquen, i això no es considera com una complicació, sinó, ben al contrari, com un dels aspectes més interessants i més formatius de fer ciència. Per exemple, l´habilitat de discriminar les propietats i de realitzar agrupaments basant-nos en les propietats identificables i aplicables en situacions molt diverses: quan es treballa dins un univers d´objectes inanimats, o d´éssers vius o de pararules de la nostra llengua...En cada context, però, s´assumeixen característi-

ques profundament diferents tot i que conserven una analogia en la forma lògica de fons. De fet, si es treballen agrupaments entre objectes materials, l'atenció i el llenguatge es ressentiran d'un context cultural que pot assimilar-se al de la física i de la química; si es treballa amb éssers vius, es raonarà en termes similars als seguits pels biòlegs; mentre que, si volem ordenar paraules, s'agruparan segons idees anàlogues a les dels lingüistes. La justa preocupació per respectar la globalitat de l'infant i per no sectorialitzar el món que ha d'aprendre a observar i a representar mentalment trobarà, en la referència als sistemes de pensament i a les accions consolidades en el temps que constitueixen les disciplines, no ja un obstacle sinó un instrument extraordinàriament útil per garantir el pluralisme necessari en el discurs científic i per poder-se emparar en les diferents idees que els infants s'han format sobre la realitat, idees que com hem vist solament poden brollar en moments molt precisos i particulars de la seva experiència concreta.

Conseqüències sobre el pla de la formació

Les iniciatives pedagògico-didàctiques que han seguit els moviments dels canvis d'opinió en el pla històric, epistemològic i psicològic, que hem exposat breument, encara no han assolit a Itàlia, ni a d'altres llocs, la identificació de marcs de referència suficientment dotats teòricament i consolidats en el vessant experimental; però últimament han aclarit el camí de què hom disposa per ensenyar ciència amb resultats productius en l'escola primària, camí que hauria de seguir en les seves línies fonamentals l'educador en fase de formació primària i en la seva tasca experimental en equip amb els col.legues i amb les referències disciplinàries i psicològiques, de les quals convindria disposar de tant en tant.

Aquestes línies haurien de comprendre:

1) el coneixement dels aspectes fonamentals de la història de les ciències i de les tecnologies i del debat sempre viu sobre el seus objectius, sobre el seus procediments, sobre el seus problemes;

2) l'estatut disciplinari de base, o epistemologia elemental, de les disciplines a les quals s'intenta fer referència sense oblidar que a l'escola primària, i fins i tot després, convé d'efectuar un apropament integrat a les ciències naturals capaç de comprendre a la vegada l'especificitat i les analogies entre les diferents formes de parlar sobre un món que és un sistema complex, sense deixar de ser únic;

3) els fonaments de la psicologia evolutiva i cognitiva des del punt de vista dels desenvolupaments més avançats de la recerca;

4) els resultats de la recerca didàctica que evoluciona de forma controlada a les escoles mitjançant equips integrats d'especialistes i d'educadors.

Més sobre didàctica

Convé de detallar el que ja s'ha assenyalat anteriorment. Una visió totalment metodològica de la ciència i totalment genètica de la psicologia menaria a aconsellar a l'educador un procediment "sense xarxes" que es limités a posar els alumnes en condicions d'afrontar els problemes respecte a la natura i al seu funcionament i a predisposar els materials i els ambients necessaris per posar en funcionament estudis que s'han de realitzar lliurement segons el curs indicat pels esdeveniments. L'únic límit, en una visió similar del problema, derivaria de l'estadi de desenvolupament cognitiu a què ha arribat l'infant. Només s'hauria de tenir una mica de paciència!

Un plantejament com el que hem esbossat en parlar de l'estat actual del debat sobre l'educació científica ens mena en canvi a un camí una mica diferent. La dada evident que hi ha límits imposats per l'edat dels infants i l'altre principi igualment evident, que els mètodes de recerca sempre són presents en l'activitat científica, ens porten a reflexionar sobre el fet que els conceptes científics acreditats no es formen espontàniament en la seva ment ni tampoc en la dels adults. Tant els infants com els adults es formen, com hem vist, idees sobre el món que, tot i tenir un nivell notable d'organització interna i una capacitat suficient per resoldre alguns problemes pràctics, són molt diferents de les que formen el corpus de la ciència consolidada. Per tant, aquestes idees s'ensenyen. Això no vol dir que s'hagi d'acceptar el principi segons el qual és lícit de sacrificar l'infant i la forma de funcionar del seu enteniment sobre l'altar de l'ensenyament de la ciència. Hi ha la possibilitat de conciliar les diferents exigències: les de l'infant i les de la cultura consolidada; d'aquesta forma s'aferma cada cop més la convicció que el fet de proposar a l'infant esquemes conceptuals propis de l'epistemologia científica produeix un conflicte cognitiu profitós i un submoviment molt saludable per a l'experiència cognitiva.

Aquest no és el lloc idoni per desenvolupar un tractament profund sobre la manera d'organitzar l'ambient escolar de forma que sigui possible desenvolupar activitats científiques. Cal, però, remarcar, en relació amb el dilema "laboratori sí, laboratori no", el qual sovint ocupa gran part de l'espai dedicat al debat sobre l'educació científica, que la cosa realment important és que cada vegada sigui més clar, fins i tot en els més petits, que hi ha una manera de veure la natura i el món que té característi-

ques particulars de rigor, de coherència, de coratge intel.lectual, d'essencialitat, d'intersubjectivitat, de curiositat, i fins i tot d'ingenuïtat, a la qual cosa és útil i divertit de deixar espai durant el temps escolar i possiblement durant l'interescolar. Aquesta manera de pensar no sempre és possible, útil, funcional: la ciència no ho és tot en la vida de l'home. Però ni podem ni hem de menysprear-la. Mirem d'organitzar-nos de manera que es creï un hàbit de pensar de forma científica en ambients apropiats i en temps suficientment estables. És ben cert que l'efecte benèfic de la pràctica científica haurà de recaure sobre el comportament global de l'infant i sobre el clima general de la classe i de l'escola, però també és veritat que, si tot és ciència, ens arrisquem que res no sigui ciència. Per això resultaria pràctic i significatiu disposar d'un ambient dotat en què de tant en tant ens aturem a... pensar i on sigui possible que l'infant reaccioni, es molesti, i respongui amb expressions com ara: " un moment, estic pensant!...". Però això no significa que, per manca d'un laboratori, no es puguin organitzar sessions de productivitat mental i operativa, significatives des del punt de vista científic, durant l'activitat normal de classe. És indispensable que no es tracti d'un munt d'activitats esporàdiques i deslligades, sinó d'una marxa llarga, com més coherent millor i contínuament discutida i repensada, que comenci els primers dies d'escola del primer any d'escola maternal, passant d'una etapa a una altra en un clima tens des del punt de vista intel.lectual, que s'estengui a l'intercanvi dels punts de vista i a la projecció, de forma inquieta i insatisfeta a l'hora de formular les respostes.

Conclusions

Si fer ciència a l'escola primària significa aconseguir que l'infant visqui alguns moments d'experiència i de reflexió de característiques substancialment similars a les que distingeixen la veritable recerca científica, quines són realment aquestes característiques? Com pot saber l'educador si allò que ocorre en el laboratori o a la classe o a l'exterior és "in" o bé "off" en relació amb el mètode de la ciència, en d'altres paraules, si es considera familiar en la comunitat científica adulta?

Òbviament no hi ha una resposta única a aquesta pregunta, però cal esforçar-se a examinar l'assumpte.

A propòsit d'això ens pot ser útil recordar sintèticament el que ja s'ha dit respecte a la manera com generalment treballal a ciència.

Com que les ciències intenten de descriure-explicar els fenòmens naturals, la primera etapa del recorregut consisteix en l'observació dels ob-

jectes que participen en el fenomen,observacions que contribueixen notablement a la definició del mateix problema pel fet d´estar implicades en el discerniment del que ens interessa considerar, és a dir, fer passar al primer pla tot el que es considera important i deixar de banda tot el que es considera no essencial. La finalitat de les observacions és la revelació de les variables, és a dir, de les propietats físiques dels objectes, i la seva descripció més o menys precisa, que es basa en processos de classificació, ordres en sèrie, mesura.

El moment de l´observació/descripció no acaba en si mateix, sinó que és la base d´un programa més complicat amb finalitats explicatives, i a continuació ve la fase durant la qual s´estableixen les correlacions entre les variables i s´anoten les regularitats. Es tracta d´un pas obligat per a la definició de les lleis que, com hem dit, descriuen de forma sintètica, sovint per mitjà del llenguatge matemàtic, les regularitas i les correlacions que s´han observat. Podríem dir, simplificant al màxim, que amb l´enunciació de les lleis s´acaba la primera fase del nostre camí, que té com a objectiu l´examen de tot el que cal saber abans de completar l´esforç creatiu necessari per passar a la fase de la veritable explicació. Un fenomen normalment consisteix en un canvi. Si volíem construir una imatge mental de per què s´ha verificat el canvi, és indispensable saber descriure de forma útil tant la situació precedent com la següent al mateix canvi. En cas contrari, difícilment es crearien les condicions necessàries per a la formulació d´hipòtesis d´explicacions.

La segona fase s´inicia precisament amb la hipòtesi que consisteix en la invenció d´un sistema lògic que estigui en condicions de respondre aquesta pregunta: per què el fenomen considerat s´esdevé precisament d´aquesta forma? Ja hem dit que, mentre la descripció matemàtica creada per Kepler sobre el moviment del sol i dels planetes se situa en la fase de l´enunciació de les lleis, la convicció de Copèrnic que el sol roman quiet mentre els planetes giren al seu voltant assumeix les característiques d´una hipòtesi explicativa.

Per poder definir, comunicar i utilitzar millor la hipòtesi sovint es representa per mitjà d´un model, el qual resulta molt útil especialment per evidenciar el caràcter del sistema típic d´una hipòtesi explicativa. Per sistema hom entén el conjunt dels objectes que participen en el fenomen considerats no tan sols per separat,sinó també des del punt de vista de les interaccions que s´hi produeixen. Cada objecte que compon un sistema s´interrelaciona amb tots els altres durant el fenomen i per tant es modifica modificant els altres. Si s´hi afegeix o se´n treu un objecte, el sistema canvia tota la conformació perquè hi intervenen noves interrelacions.

N´hi ha prou de pensar en l´explicació heliocèntrica del moviment dels planetes per comprendre la importància i la necessitat d´utilitzar models en ciència.

En cas que la hipòtesi modelada es conformi als fets,confluirà en una teoria més general que organitzarà un determinat nombre de lleis, d'hipòtesis i de models al voltant d'un principi sintètic i molt explicatiu.

És evident que en l'escola maternal i en l'elemental no es podrà seguir un procés complet. Aquest no és l'objectiu de l'ensenyament de la ciència en aquesta mena d'escola. Però s'hi podran viure moments importants des del punt de vista científic. Per individualitzar-los l'educador haurà de tenir en compte el que acabem de recordar en relació amb el mètode científic considerat amb el que indiquen les diverses epistemologies disciplinàries des del punt de vista del contingut, recordant sempre que el mètode i el contingut han d'avançar estretament correlacionats i que sempre hi ha d'haver un nexe estret entre entendre/explicar i actuar/produir resultats.

Des del punt de vista general es poden considerar rellevants, entre altres, moments didàctics com, per exemple:

- concretar el que es pretén observar i s'intenta explicar;

- saber fer una llista separant els objectes que creiem que participen en el fenomen que volem tractar dels que no ens interessen;

- començar a entendre que qui desenvolupa una recerca assumeix unes responsabilitats des del començament, i això significa admetre i excloure les coses que s'han d'observar i fer;

- saber "observar per mitjà de variables", [3] i això també significa saber que s'han d'aïllar, de la globalitat de la realitat, aspectes particulars, "magnituds" en aquest cas, que considerem notables;

- esforçar-se a fer descripcions de les propietats dels objectes que tendeixen a la intersubjectivitat i que es modifiquen a causa de les verificacions negatives fornides per una comunicació insatisfactòria;

- comprendre que no existeix la descripció perfecta de la realitat perquè, sigui quina sigui la nostra descripció, depèn del pensament que siguem capaços de produir durant les fases d'observació i dels instruments que haguem utilitzat, els quals tenen limitacions i poden ser substituïts per molts d'altres;

- no caure mai en l'escepticisme perquè el que compta és haver avançat en el nostre recorregut d'exploració del món, exercici apassionant i divertit;

- establir relacions entre les coses, visualitzar nexes, habituar-se a no considerar només un aspecte cada vegada si no és provisionalment per necessitats d'exactitud descriptiva;

- adquirir regularitat per mitjà de la utilització significativa de les dades recollides pacientment;

- saber "observar per sistemes ",[3] i això significa veure les similituds entre les coses en el sentit de la dependència que hi ha i de la transformació concomitant de l´una en canviar l´altra;

- representar els sistemes per mitjà de la representació gràfica i de la construcció de "màquines" que permetin de definir posteriorment el camp de recerca i de confrontar-se directament amb els comportaments de les coses que després constitueixen els problemes que volem explicar quan fem ciència;

- provar únicament pel joc mental, és a dir, aquella forma de procedir que no ha de passar per la realització concreta perquè està en condicions de trobar solucions per mitjà del raonament sol o millor per mitjà de la representació mental de la realitat;

- discutir molt sobre totes les coses, avançar mitjançant intervencions verbals coincidents i oposades, aconseguir de crear un clima de gran tensió lingüístico-cognitiva, participar en els jocs de pati;

- parlar tant com sigui possible de la ciència, la seva història, la seva forma de procedir, el seu absolut no-absolutisme;

- reflexionar sobre la pròpia forma de raonar i valorar sobretot la capacitat de no quedar-se estancat en esquemes mentals rígids que excloguin la possibilitat de canviar d´idea;

- adonar-se que és bonic i útil esforçar-se per seguir una forma "científica" de fer i de pensar, encara que en molts moments no sigui possible ni econòmic d´utilitzar-la: no per això aquests moments deixen de tenir els seus propis interessos i valors.

Notes

(1) Recordem alguns dels principals programes estrangers:
-ESS (Elementary Science Study): s´ha elaborat en un " centre per a educadors " anomenat " The Mountain View Center for Environmental Education ", fundat i dirigit per David Hawkins, situat prop de la Universitat de Colorado. El centre publica una revista dirigida als educadors titulada "Outlook".
El projecte és editat per McGraw Hill, New York.
- SCIS (Science Curriculum Improvement Study): ha estat elaborat durant diversos anys per un equip d´especialistes en física i biologia sota la direcció de Robert Karplus, prop de la Universitat de Berkley a Califòrnia.

- AAAS (Science- A Process Approach): va ser una proposta de la comissió per a l'Educació Científica de l 'Associació Americana per al progrés de les Ciències i finançat per la National Science Foundation. Ha participat en l'elaboració del projecte el psicòleg Robert M. Gagnè.
Editat per Xerox Educational Sciencie, New York.
- Sciencie 5/13: es tracta d'un projecte anglès que segueix les ja moltes i aprofundides experiències desenvolupades al Regne Unit, només cal recordar-ne els diversos programes Nuffield. Es dirigeix particularment als educadors i a la seva formació de base.
Editat per McDonald Educational, London.

(2) Thomas S. Kuhn: " La revoluzione copernicana. L'astronomia planetaria nello sviluppo del pensiero occidentale", 1978, Torí, Einaudi.

(3) M. Arca, P. Guidoni: " Guardare per sistemi, guardare per variabili", 1987, Torí, Edicions Emme.

Abstracts

F. Alfieri se ocupa en este artículo de como hacer la educación científica en la escuela primaria, haciendo un repaso a los aspectos históricos y epistemológicos de la cuestión. Cuestiona el principio de la escuela activa segun el cual la experiencia directa de los fenómenos naturales por parte del niño es imprescindible y suficiente. Seguidamente, muestra como los marcos epistemológicos han ido cambiando a lo largo de la historia, y define los conceptos de ley, modelo, teoría y cuadro. Así, el marco interpretativo del hombre no científico- el sentido común- no es falso, pero si incompleto. El niño, que tiene una estructura de comprensión construida a partir de las experiencias de la vida cotidiana, hace una representación o teoría para explicar cada fenómeno. Entonces, hacer educación científica quiere decir hacer vivir al niño momentos de experiencia y de reflexión semejantes a los de la búsqueda científica.

F. Alfieri traite dans cet article de comment faire l´éducation scientifique à l´école primaire et repasse les aspects historiques et épistémologiques de ce problème. Il remet en question le principe de l´école active selon lequel l´expérience directe des phénomènes naturels par l´enfant est indispensable et suffisante. Ensuite, il montre comment les cadres épistémologiques ont changé au cours de l´histoire et il définit les concepts de loi, modèle, théorie et cadre. Ainsi, le cadre interprétationnel de l´homme non-scientifique- le sens commun- n´est pas faux, mais il est incomplet. L´enfant, qui a une structure de compréhension construite à partir des expériences de la vie quotidienne, se fait une représentation ou théorie pour expliquer chaque phénomène. Alors, faire l´éducation scientifique veut dire faire vivre à l´enfant des moments d´expérience et de réflexion similaires à ceux de la recherche scientifique.

In this article, F. Alfieri deals with the ways of presenting scientific education at primary school level and reviews the historical and epistemological aspects of the problem. He questions the active school principle according to which the direct experience of natural phenomena by the child is indispensable and sufficient; then, he shows how the epistemological frames have changed throughout history and defines the concepts of law, model, theory and frame. He says that the non-scientific man´s interpretational frame- common sense- is not false, but it is incomplete. The child, whose comprehensive structure is built from daily life experiences makes up a representation or theory to explain each phenomenon. Thus, to carry out scientific education means to make the child live through moments of experience and reflexion similar to those of scientific research.

RECENSIONS
I
NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

AEBLI,H.(1988). *12 formas básicas de enseñar.* Madrid, Narcea

En la societat en què vivim ens calen - als qui ens dediquem a la professió docent - alguns principis o eines fonamentals de l´ensenyament per tal de portar-lo a terme d´una forma òptima. Ens manca actualitzar-nos en qüestions de didàctica, concretament saber com s´ha de realitzar una anàlisi psicològica de la matèria que impartim, quins processos d´aprenentatge hi ha implicats en qualsevol ensenyament, quina és la millor manera de transmetre´ls a l´ alumne, etc. Totes aquestes qüestions, juntament amb d´altres que hi són lligades implícitament i explícita, es constaten en aquesta obra.

És important l´existència d´obres com aquesta que aconsegueixen realitzar una bona interacció entre la teoria i la pràctica educativa, i a la vegada optimitzen els principis que fins aleshores hi ha sobre l´aprenentatge. L´interès de l´autor per donar a conèixer el seu rebuig a la contraposició- que tants cops s´ha invocat- entre la teoria i la pràctica didàctica, podria encetar una vegada més la polèmica. La teoria ha d´esforçar-se constantment per ésser en una realitat concreta, no s´ha de perdre en verbalismes i abstraccions inoportunes. Cal que siguem plenament conscients que per poder teoritzar en l´àmbit educatiu hem de basar-nos en la pràctica pedagògica, i aquesta pràctica no pot analitzar-se si no es compta amb un tipus de metodologies especials (experimental, selectiva, observacional...).

Abans d´endinsar-nos a parlar de l´obra creiem que seria necessari fer una breu referència al seu autor. Hans Aebli va ser alumne de Piaget a la Universitat de Ginebra, on realitzà la tesi sobre Didàctica Psicològica. Després es formà en la psicologia americana de l´aprenentatge i del desenvolupament a la Universitat de Minesota. Aquesta formació es veu clarament reflectida a l´obra, i també el seu interès per l´àmbit de la formació i el perfeccionament de professors.

L´autor de l´obra ens confessa en el pròleg que vol contribuir a fer que els ensenyants aprenguin a captar els processos psicològics que desenvolupen en els seus alumnes quan són a l´aula i com es connecten els esmentats processos. En certa manera el que pretén, si més no, és cientificar aquests processos per tal de desenvolupar, a partir de la conducta i el pensar de cada dia, les formes de comportament docent i els seus fonaments teòrics.

Aquesta obra és una segona edició d´una altra que porta el títol: *Formas básicas de enseñar* , el qual s´ha modificat afegint-hi el 12: *Doce Formas básicas de enseñar.*

Els capítols del llibre tenen en general, dues parts, una part didàctica i una altra de psicològica, i a l'inici de l'obra l'autor ens dóna idees de com podem fer-la servir-la qual cosa en facilita molt la lectura i interpretació-.

Cal constatar la importància que per als professionals de la docència té comptar amb certs tipus d'habilitats o capacitats comunicatives, indispensables perquè els processos d'aprenentatge que es generen en els alumnes es portin a terme de la manera més òptima possible. Aquest és un aspecte a què fins ara no s'ha concedit la importància que, segons el nostre parer, posseeix. Aebli ens fa pensar que sense aquestes habilitats o capacitats no es produirà una acció comunicativa que comporti el desenvolupament intel.lectual i l'adquisició de coneixements per part dels alumnes de forma correcta. És necessari que ens consciencieim que no només per haver cursat uns estudis, que ens capaciten per a la pràctica professional de la docència, tots som capacitats per a aquesta docència.

Aquesta obra, dirigida a aquests professionals, tant novells com experts, pot dividir-se en tres parts clarament diferenciades.

En la primera explica les quatre primeres formes bàsiques d' ensenyar, que es diferencien segons el medi en què l'alumne adquireix l'experiència i el professor la hi fa adquirir. Aquestes quatre formes són: narrar i referir, activitat i aprenentatge per observació, observació d'objectes i imatges i lectura i redacció. Ens diu que el professor ha d'experimentar les possibilitats o els problemes que planteja la comunicació en els tres medis elementals i ens els corresponents a la lectura i escriptura.

A la segona part la qüestió dels medis passa a un segon lloc i es destaca més l'estructura, per tant es farà referència a unes altres tres formes d'ensenyar, l'esquema d'acció, l'operació matemàtica i el contingut conceptual; aquesta terminologia ens fa adonar de la incidència de Piaget en el camp de l'aprenentatge. El recolzament en la psicologia de Piaget i el seu afany per partir de l'experiència de la vida diària fan que el sistema d'Aebli constitueixi una font de fonamentació teòrica i a la vegada de reflexió i ajut imprescindible per als diversos nivells educatius.

La tercera part presenta les quatre formes d'ensenyar que corresponen a les quatre etapes del procés d'aprenentatge: la construcció d'una estructura mitjançant la solució de problemes, l'elaboració d'aquesta estructura, l'exercici i la repetició per consolidar-la i l'aplicació a noves situacions-problema. En aquesta part s' evidencia la intenció d'Aebli de conjugar algunes de les teories actuals sobre l'aprenentatge i donar-los una vessant de caire pràctic i pedagògic.

En definitiva, es tracta d'una obra molt útil que els que ens de-

diquem a la docència hauríem de tenir present.

Ma. Rosa Buxarrais.

ARAUJO,J. B.- CHADWICK, C. B.: *Tecnología educacional . Teorías de Instrucción*. Barcelona, Paidós,1988.

A cap estudiós de la temàtica educativa no se li escapa la importància que posseeix la comprensió del procés d'aprenentatge a l'hora de determinar les formes concretes d'organització de l' ensenyament. Hi ha, doncs, sens dubte, un cert consens pel que fa a la necessitat que les teories instructives es fonamentin en teories descriptivo-explicatives sobre el procés d'aprenentatge.

Són moltes i molt variades les teories sobre l'aprenentatge humà que s'han anat desenvolupant. Teories que, en molts casos, tracten aspectes molt generals, cosa que, de vegades, n'ha dificultat l'aplicació a l'hora de construir una teoria instructiva utilitzable en el marc escolar. D'aquesta manera, moltes teories de la instrucció han adoptat models eclèctics tot reunint components procedents de més d'una teoria sobre l'aprenentatge.

Dintre d'aquesta temàtica se situa el llibre de J.B. Araujo i C.B. Chadwick, que té per objecte descriure algunes de les teories de l'aprenentatge que els autors consideren de més rellevància en l'àmbit educatiu i, a partir d'aquestes, analitzar-ne les implicacions a l'hora de construir una teoria de la instrucció.

El llibre, doncs, s'ocupa d'una temàtica de gran interès i tant el disseny com l'organització del text s'ajusten a una bona sistematització.Això no obstant, aquesta primera impressió s'esborra quan s'analitza el contingut específic de l' obra.

La primera part es dedica a la presentació de les teories de sis autors: Ausubel, Bandura, Bruner, Gagné, Piaget i Skinner. Cadascuna s'analitza partint de tres aspectes: variables d'entrada, variables de sortida i variables intervinents,malgrat que moltes d'aquestes teories s'oposin conceptualment a aquest tipus de sistematització.

L'anàlisi de cada autor és, des del nostre punt de vista, excessivament superficial i, en alguns casos, molt incompleta. Per exemple, a la teoria sobre la construcció del coneixement, de Piaget, només s'hi dediquen un parell de pàgines, quan aquest autor hi fonamenta tota la seva teoria de l'aprenentatge. Quan els autors aborden la teoria de Bruner ni tan sols fan referència a l'obra *El proceso mental en el aprendizaje*, que és fonamental per comprendre la posició de Bruner en aquesta temàtica.

En la segona part del llibre, basant-se en la consideració que a partir d'aquestes aportacions es pot elaborar un model o teoria de la instrucció, s'hi analitza la manera com els autors esmentats tracten els següents temes: els objectius de l'ensenyament, les diferències individuals, la motivació, la seqüència i estructuració del material d'ensenyament, la selecció de mitjans per al procés d'instrucció, les incidències del procés d'ensenyament i l'avaluació.

La idea, com en el cas anterior, ens sembla molt interessant; ara bé, com en la primera part del llibre, també hi tornem a veure descripcions poc matisades i potser massa simples de les apreciacions de cada autor. En aquest segon cas també podríem assenyalar alguns exemples, com ara les aplicacions derivades de l'obra de Bandura referenciades únicament amb els primers treballs d'aquest autor, o les aplicacions didàctiques de la teoria de Piaget quan són del tot conegudes algunes crítiques importants a aquest treball, com també moltes altres aplicacions posteriors derivades de la teoria piagetiana, la falta de referència als estudis sobre l' organització curricular derivats de la teoria d'Ausubel, etc.

És evident que tota obra que pretengui adoptar la forma de manual, com en el cas d'aquesta, no pot pas oferir un aprofundiment excessiu en cadascun dels temes que aborda. Això no obstant, ens sembla que al llibre de J.B. Araujo i C.B. Chadwick hi falta una mica més de rigor quant al contingut i la selecció del material bibliogràfic emprat, tot i que tingui interès quant a temàtica i organització de continguts.

Begoña Gros Salvat

GIMENO SACRISTÁN,J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* (1988) : Madrid, editorial Morata 414pp.

El currículum constitueix avui un camp d'estudis particularment dinàmic i complex entorn del qual es produeixen els discursos més renovadors tant des del punt de vista teòric de la comprensió dels fenòmens educacionals com des del punt de vista pràctic de la renovació pedagògica. Constitueix un camp, a més, fortament interdisciplinari (de fet uneix un conjunt de disciplines pedagògiques molt ampli) en què quasi tots els enfocaments són possibles. D'altra banda, és un dels punts en què les polèmiques tant socials com intel.lectuals són de més abast i més fructíferes. Però també és un terreny en què abunden la confusió, els plantejaments estrets i limitats i, cosa que potser és pitjor, l'eclecticisme acadèmic. En aquest panorama, el llibre que presentem es caracteritza perquè no fuig de la complexitat del tema, per una gran sensibilitat pel que fa

a la interdisciplinarietat, per l´ amplitud del seu abast i pel rigor amb què formula la perspectiva que proposa.

Però entrem ja en el contingut, encara que sigui impossible oferirne una síntesi, ni tan sols superficial. Entre les nombroses possibilitats de lectura, hem seleccionat quatre aspectes que ens semblen especialment brillants.El primer aspecte es refereix a la complexitat d´allò que s´entén per currículum i a la diversitat de perspectives per al seu estudi. El llibre comença amb un capítol de caràcter conceptual que, sense renunciar a la riquesa de la multiplicitat de posicions que hi ha, és capaç d´ordenar-les i clarificar-les notablement. L´última secció del capítol (pàgs. 43-64) presenta una sistematització de teories sobre el currículum en quatre epígrafs que ens sembla especialment nítida i adaptada a les tradicions i al context intel.lectual de la pedagogia espanyola.

En aquest mateix context conceptual destaca el capítol 4 ("El currículum com a concurrència de pràctiques"). S´hi desenrotlla d´una manera magistral el canvi de perspectiva, en la didàctica, però també en altres àrees com, per exemple, la sociologia de l´educació, des de la primacia de les pràctiques. Es tracta, dient-ho molt simplificadament, de la idea que el que es transmet en l´escola no passa, bàsicament, a través d´allò que es diu (idees, paraules, lectures, matèries, etc.), sinó sobretot a través d´allò que es fa.

El segon aspecte que volem comentar es relaciona amb les virtualitats interdisciplinàries dels estudis sobre el currículum, amb allò que n´explica el lloc estratègic en la pedagogia, la seva condició d´enforcall. En aquest sentit, els capítols 2 i 3 ("La selecció cultural del currículum" i " Les condicions institucionals de l´aprenentatge motivat pel currículum") aborden un tema difícil i de molta importància, ens sembla, per a la teoria de l´educació. Es tracta de pensar, en un model teòric integrat, la interacció entre cultura, escola i aprenentatge. El currículum constitueix, d´una banda, una determinada selecció social de la cultura, una fixació, en resum, de la cultura legítima. Però aquesta selecció se sotmet a la lògica de l´ escolarització, com si la institució escolar, per les seves caractertístiques, transformés aquesta cultura en una altra cosa, una cosa com "cultura escolaritzada", organitzada segons les constriccions pròpies de la condició escolar de transmissió pròpies de la condició escolar de transmissió de coneixement. Finalment, el procés mateix d´aprenentatge només es podria entendre des de les pràctiques escolars generades pel currículum. L´última secció del capítol 2 (pàgs 90-105) expressa, partint de Bernstein i a través dels codis que configuren el format del currículum, aquesta relació complexa que acabem d´assenyalar.

Però el tema que travessa tot el llibre de Gimeno Sacristán, sens dubte el més important i el tractat més extensament, és el de les transformacions del currículum, el de les successives operacions constructives de traducció amb les quals el " currículum prescrit" es transforma en " currículum realitzat". Entre aquestes operacions de traducció hi ha la del " currículum presentat als professors" (a través dels llibres de text, per exemple), la del " currículum modelat pels professors" (en la qual un moment de significat especial és la programació), la del " currículum en acció" (cocretada en les "tasques acadèmiques") o la del "currículum avaluat" (que suposa el privilegi d'uns certs aspectes).

L'últim tema que assenyalarem, i que com l'anterior travessa tot el llibre, és el de les accions particulars i complexes sobre el currículum que suposa la pràctica professional dels ensenyants. Es tracta d'un tema especialment important de cara al disseny de la innovació pedagògica a través de la formació i el perfeccionament dels professors amb una orientació reflexiva. En aquest punt apareixen qüestions com les concepcions epistemològiques del professor, les condicions del treball professional de l'ensenyant, les actituds, les teories implícites sobre l'educació i l'aprenentatge, etc.

Acabem amb dues observacions. Una és que l'estructura del llibre, la multitud dels temes que apunta i, potser, una abundància excessiva de cites el fan, a vegades, massa rapsòdic. Pensem que una certa pretensió d'exhaustivitat i de posar a l'abast del lector perspectives més completes i més recents actua en detriment del rigor i de la coherència en el discurs. L'altra és que el llibre és ple de reflexions sobre la pràctica i de recomanacions per a la seva optimització en tots els aspectes assenyalats. S'hi proposen mètodes i models per a l'anàlisi de materials curriculars, per a dissenys de tasques, per a l'organització de les activitats a l'aula, per a l'avaluació, etc. És, per tant, una obra molt més normativa i tècnica que el nostre resum, potser massa esbiaixat teòricament, no permet d'endevinar

Jorge Larrosa Bondia

CASSANY, D. *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*, Barcelona, Empuries, 1987.

És indubtable l'interès que, de sempre, ha desvetllat el camp de la llengua escrita en l'àmbit educatiu. En efecte, tant els sistemes més tradicionals com els diversos moviments de renovació pedagògica s'han preocupat de desenvolupar l'habilitat de saber escriure; els primers han emfasitzat els exercicis de còpia i s'han basat en

la presentació de models cultes, els segons s'han centrat en el desenvolupament de l'expressió i han presentat un ventall més ampli de models de llenguatge.

L' interès de la institució escolar per aquesta habilitat lingüística ha generat una munió de publicacions que hi fan referència, publicacions que abracen des de manuals de redacció, quadernets d'exercicis d'ortografia, lèxic fins a morfosintaxi i propostes d' activitats i exercicis lúdiques i imaginatives.

Paradoxalment, els resultats obtinguts pels escolars en aquesta parcel.la de l'aprenentatge lingüístic no són gaire satisfactoris ja que, com ha estat constatat, una bona part dels alumnes que acaben l'ensenyament primari tenen força deficiències en l'ús de la llengua escrita, algunes de les quals es van arrossegant al llarg de l'ensenyament secundari i encara no han estat resoltes quan comencen els estudis universitaris. El fet que una part d'aquest grup d'alumnes que presenta les deficiències esmentades hagi rebut un ensenyament de la llengua segons cànons tradicionals i l'altra part hagi rebut una educació lingüística basada en procediments metodològics més renovadors, posa en qüestió la viabilitat dels diversos enfocaments amb què s'ha treballat la llengua escrita en el nostre sistema escolar i demana un replantejament didàctic d'aquesta parcel.la.

Aquest replantejament, però, hauria d'anar molt més enllà de la recerca de procediments metodològics concrets, car aquests quan no van acompanyats d'una bona fonamentació teòrica esdevenen aviat activitats estereotipades, rutinàries i ineficaces en moltes ocasions i s'hauria de centrar en allò que té d'específic l'aprenentatge de la llengua escrita, tant pel que fa als processos que han de fer els aprenents com als tipus d'ajuts que els han de proporcionar els ensenyants. En suma, doncs, el canvi d'enfocament s'hauria de basar en les respostes a dues qüestions: què és escriure i com se n'aprèn. Avui disposem de pocs estudis que aportin respostes fonamentades als dos interrogants plantejats; per aquest motiu, cal celebrar l'aparició d'obres que ho facin. I aquest és el cas del llibre de Daniel Cassany *Descriure escriure*, que ressenyarem tot seguit.

En efecte, l'autor d'aquesta obra, a partir d'un enfocament interdisciplinar, psicològic i lingüístic, bàsicament, es proposa d' esbrinar el tipus de relació que s'estableix entre l' habilitat d' escriure i les operacions més complexes i intel.lectuals que es posen en joc quan en fem ús. De fet tota l'obra és un intent de trobar respostes als interrogants següents: què sap sobre la llengua escrita i l'acte d'escriure un bon escriptor? , què ha de saber i què ha de fer un individu qualsevol per esdevenir un bon escriptor? i com

se'l pot ajudar en el seu aprenentatge? Cal remarcar que en aquest llibre s'utilitza el terme escriptor en un sentit més ampli del que té la seva accepció habitual, ja que s'aplica a tot individu alfabetitzat més o menys competent en les situacions de comunicació escrita més usuals.

L'estructura de l'obra és feta en funció dels dos aspectes que intervenen en el domini de l'expressió escrita : el codi escrit entès com un conjunt de coneixements de gramàtica i de llengua escrita que els autors tenen emmagatzemats en la memòria - i la composició del text - entesa com un conjunt d'estratègies comunicatives que utilitzen els autors per produir un text.

En la primera part de l'obra, Cassany se centra en l'adquisició del codi i en defuig una anàlisi exhaustiva tot i que ens en presenta una breu i interessant descripció, confegida a partir dels coneixements que en té un bon escriptor i de les analogies i diferències d'aquest codi amb l'oral.

En relació al tema central d'aquesta part, l'autor, amb l'ajut de dades empíriques i d'estudis teòrics, es proposa esbrinar quines activitats didàctiques són més eficients per a l'adquisició del codi escrit. Les aportacions empíriques li permeten afirmar que la lectura per plaer és una activitat molt més efectiva que les pràctiques d'escriptura i la instrucció gramatical i que les correccions de l'escrit per part del professor només són efectives quan l'aprenent les pot incorporar al procés de composició del text. Els dos estudis teòrics que presenten un model d'adquisició de l'escrit, els de Smith i de Krashen, coincideixen a l'hora de valorar la lectura com la millor activitat didàctica per millorar la producció escrita.

Com a cloenda d'aquesta primera part, Cassany qüestiona el paper de la instrucció gramatical en l'adquisició de la llengua escrita. Parteix de les aportacions de diversos estudis sobre el tema i dels resultats d'una recerca que ell va fer sobre l'ús de les normes ortogràfiques del català per part d'un grup d'usuaris d'aquesta llengua. Segons Cassany cal diferenciar la funció dels usos lingüístics de les normes gramaticals i eixamplar el treball dels primers i reduir el de les normes en funció del seu grau de rendibilitat en el sistema lingüístic i de l'esforç d'aprenentatge que requereixen.

En la segona part de l'obra, Cassany tracta el procés de composició de textos a partir dels resultats de diversos treballs experimentals i dels models teòrics que se n'han ocupat. Les aportacions empíriques, centrades en el comportament dels escriptors mentre escriuen, li permeten descriure detalladament el conjunt d'estratègies necessàries per reeixir en la producció de textos. A més d'aquest grup d'estratègies de composició, l'autor presenta un

conjunt de microhabilitats, que anomena estratègies de suport, necessàries quan l'escriptor té mancances de tipus gramatical, textual o conceptual, i altres estratègies provinents de la investigació sobre la lectura que poden ser utilitzades en la composició de textos.

Quant a les teories sobre el procés de composició del text, Cassany, després de remarcar-ne la diversitat de procedència disciplinar, tria aquelles cinc que ofereixen una visió més profunda i rica d'aquest procés, les de G. Rohman, T.A. V. Dijk, M. Shih, L. Flower i L. Flower i J.L. Hays. Presenta breument les tres primeres i amb més detall les dues últimes.

Tots els autors d'aquestes teories sostenen que la composició de textos és un procés complex que no es pot reduir a una simple aplicació dels coneixements sobre el codi escrit. Ara, mentre alguns, Rohman i Shih,es centren en les diverses etapes i es preocupen d'aportar tècniques didàctiques que facilitin la tasca dels aprenents, altres, T.A.V. Dijk, treballen en la formulació d'un model general de producció de textos que inclogui tant la comprensió com la producció, l'oral i l'escrit i un tercer grup, L. Flower i L. Flower i J.L. Hays, es preocupen de formular un model cognitiu de composició del text escrit que doni compte dels diversos processos que usa l'escriptor per compondre un text i de la seva estructura i el seu funcionament.

Les dades objectives aplegades i el conjunt de teories exposades permeten concloure a Cassany que escriure és una tasca complexa i lenta i que cal dur-la a terme sense prejudicis- sobrevalcració de la gramàtica- ni superstic ions- confiança excessiva en l'ajut de les muses. En suma, més ofici que no pas inspiració. I aquí ofici implica tant coneixements del codi escrit com de les estratègies que cal posar en joc a l'hora d'elaborar un text.

L'interès de l'obra de Cassany rau, sobretot, en la quantiat d'informació teòrica i empírica que ens aporta sobre l'adquisició de l'habilitat d'escriure. Les aportacions empíriques, procedents de l'àmbit nord-americà, versen sobre l'adquisició del codi escrit i sobre el procés de composició de textos. Aquestes investigacions no es proposen mostrar processos d'aprenentatge sinó trobar les técniques més eficients per progressar en l'adquisició del codi escrit i descobrir les estratègies de composició que utilitzen els bons escriptors quan produeixen un text. Els resultats d'aquest conjunt de treballs experimentals són d'un gran interès per a la didàctica de la llengua escrita perquè corroboren, via experimental, la validesa de diverses tècniques de treball, com l'arrodoniment de textos infantils proposat per Freinet, i de determinades línies de treball en el camp de la lectura, com les de Besora, Fluvià, Casas, Centellas - centrades en el gust de la lectu-

ra- o la de Pleyán, on es treballa la coherència i la cohesió del text.

Els models teòrics aportats poden contribuir tant a encetar una reflexió, més polièdrica que no pas lineal, sobre els processos de composició dels alumnes, com a cercar nous procediments metodològics ben fonamentats.

Altres aspectes interessants de l'obra són el tractament que presenta del codi escrit, la incorporació dels avenços de lingüística textual europea als treballs de psicologia cognitiva nord-americana, la presentació d'un treball de recerca sobre la rendibilitat de les regles de gramàtica en la composició de textos entre un grup d'escriptors competents i un grup d'alumnes de secundària, i la projecció cap al futur en el sentit d'aprofundir els avenços tecnològics, sobretot els informàtics, per millorar la producció escrita; l'elogi, raonat i convincent, de processador de textos que trobem a l'epíleg, és un bon exemple d'aquesta projecció.

Tota aquesta informació és presentada amb amenitat, cosa que en facilita la lectura; en canvi la distribució de les parts en apartats no ens sembla prou clara; una altra remarca fer és l'ús dels termes aprenentatge natural i espontani aplicats a tasques fetes en l'àmbit de l'educació formal.

Aquestes remarques puntuals, però, no desmereixen en absolut el valor global de l'obra, la lectura de la qual és recomanable als educadors de tots els nivells interessats en el camp de la llengua escrita i la seva adquisició perquè hi trobaran els fonaments empírics i teòrics per replantejar-se la didàctica de l'habilitat d'escriure.

Margarida Prats

WERTSCH, J.V. *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona, Paidós, 1988.

En els darrers anys, ha estat possible un progressiu coneixement de les teories i pressupòsits de la Psicologia Soviètica mitjançant les diverses traduccions que han arribat a Occident. Concretament, d'aquestes aportacions, un dels autors que ha influït més notablement amb les seves idees i que ha esdevingut objecte de nombrosos estudis és, sens dubte, el psicòleg i semiòleg soviètic L.S. Vygotski (1896-1934), conegut, a més de fer un ventall ampli de temes que va tractar, per la constitució de l'anomenada escola històrico-cultural.

Els diversos treballs de diferents autors que han aparegut com a conseqüència de l'atenció que hom ha atorgat a Vygotski han permès un millor i més adient coneixement de la seva obra; alguns d'ells suposen una adaptació i incorporació de les propostes del psicòleg soviètic a diferents àmbits, entre els quals podem

destacar els de la psicologia del desenvolupament i la psicologia del llenguatge; uns altres suposen un esforç integrador i, fins i tot, una reformulació de les tesis vygotskianes a partir de les aportacions més recents de diferents disciplines, objectius d'interès si tenim en compte que Vygotski realitzà els seus estudis al llarg de la dècada de 1924 el 1934, any de la seva prematura desaparició. Precisament entre aquests darrers, es troben els nombrosos treballs de l'autor del libre que ens ocupa en aquesta ocasió, J.V. Wertsch, que actualment exerceix com a professor de psicologia a la Universitat de Pennsilvània. Aquest text, d'interès considerable, com veurem en els breus comentaris que segueixen, ha sortit a la lum ja fa alguns mesos, en l'editorial Paidós dins de la col.lecció " Cognición y Desarrollo Humano", traducció al castellà de l'obra original publicada el 1985 *Vygotsky and the social formation mind*.

En termes generals, el llibre de Wertsch ofereix una presentació comprensiva, integrada i alhora crítica de les idees claus del pensament psicològic Vygotskià i també una ampliació i un desenvolupament teòric i empíric d'aquests pressupòsits, de manera que ens mostra la plena vigència i modernitat, tenint en compte les contribucions de diferents àrees del coneixement científic actual com l'antropologia, la psicologia transcultural, la psicologia evolutiva, la psicolingüística, la semiòtica, la teoria literària i la sociologia. El mateix Wertsch reconeix, en el pròleg del libre, el seu deute amb dues influències que han estat fonamentals en la seva tasca, la que procedeix dels hereus de Vygotski en la tradició de la psicologia soviètica i les aportacions de diversos investigadors occidentals en diferents àmbits.

Els quatre primers capítols del llibre són els que es dediquen més directament a la presentació i sistematització de les tesis pròpiament vygotskianes. L'exposició comença, en el primer capítol, amb una molt significativa aproximació biogràfica de la figura de Vygotski, en la qual Wertsch aporta una visió detallada que compta amb un gran nombre d'anècdotes representatives i proporciona valuosos indicis per comprendre la personalitat i l'obra del psicòleg soviètic. En els tres capítols següents, Wertsch planteja com a idea més fonamental i original de Vygotski, la tesi que els processos psicològics superiors, específicament humans, es caracteritzen per ser mediats per signes. Aquest és l'eix que, segons Wertsch, permet integrar les altres dues grans afirmacions vygotskianes que constitueixen l' estructura central del pensament vygotskià: l'origen social dels processos psicològics superiors i la necessitat d'una explicació evolutiva d'aquests processos . Certament, explicar els processos psicològics superiors implica assumir-ne la

mediació mitjançant sistemes de signes que són socials en la naturalesa i en l' origen i que evolucionen durant el decurs del desenvolupament històrico-cultural de la societat. El llenguatge, amb les diverses formes d'ús i els diferents tipus de discurs és el més important, potent i econòmic d'aquests sistemes de signes. Així mateix, la idea de la mediació semiòtica dels processos psicològics superiors va permetre a Vygotski l'explicació dels mecanismes essencials de la socialització i del desenvolupament de la ment humana, tant pel que fa a la història de la humanitat com en relació a cada individu.

Cada un d'aquests tres grans postulats (necessitat d'una explicació evolutiva, origen social dels processos psicològics superiors, mediació semiòtica d'aquests processos) és desenvolupat específicament per Wertsch en els següents capítols del llibre. Així, el segon capítol centra l'atenció en les característiques pròpies de l'aproximació evolutiva de Vygotski, en discuteix les seves idees en relació al caràcter discontinu del desenvolupament dels processos psicològics superiors, i també les seves concepcions específiques en els àmbits filogenètic i ontogenètic i la història sòcio-cultural, en què destaca la pertinència i utilitat que té la proposta del mètode microgenètic per assolir els objectius que es plantegen els estudis del desenvolupament. El capítol tercer exposa les idees de Vygotski sobre l'origen social dels processos psicològics superiors, fonamentalment l' anomenada *llei de la doble formació* i els conceptes d' *internalització* i de *zona de desenvolupament pròxim* , tots ells d'especial interès per a la comprensió de les situacions educatives. Finalment, el capítol quart reprén amb més detall l'anàlisi del paper dels signes en els processos psicològics superiors en què descriu les influències principals que informen les propostes de Vygotski (l'anàlisi marxista del paper dels instruments en l'evolució humana i les afirmacions de la semiòtica i la poètica soviètiques dels anys 20-30) i aprofundeix en les posicions de Vygotski sobre l'evolució de les formes de mediació en el desenvolupament vers nivells progressivament més complexos de regulació semiòtica del funcionament psicològic superior, més concretament, el desenvolupament dels conceptes *científics* i l' aparició del *llenguatge interior*.

Els quatre restants capítols del llibre recullen les aportacions i ampliacions pròpies de Wertsch a diferents aspectes de les idees de Vygotski. El capítol cinquè planteja diveres extensions i matisacions de l'anàlisi semiòtica Vygotskiana; en primer lloc, apunta com alguns aspectes de les modernes teories gramaticals (bàsicament la idea de considerar la proposició i no la paraula com a unitat d'anàlisi) permeten matisar i ampliar les formulacions de Vygotski sobre les rela-

cions entre les línies natural i cultural del desenvolupament, i sobre l'adquisició del significat de les paraules; en segon lloc, planteja la necessitat de diferenciar entre relacions indexicals intralingüístiques i extralingüístiques per explicar l'evolució de les formes de mediació semiòtica tractades per Vygotski. El capítol sisè aprofundeix en els mecanismes concrets que permeten el procés d' internalització i el pas del nivell interpsicològic al nivell intrapsicològic que postula Vygotski, i expliciten les formes d'operació en la Zona de Desenvolupament Pròxim. L' esquema referencial i els conceptes que utilitza Wertsch són, sens dubte, elements del més gran interès per una millor comprensió del procés de construcció conjunta del coneixement en situacions educatives tant pel que fa a contextos familiars com a contextos socials. Els capítols setè i vuitè, finalment, es dediquen a la discussió del problema de les unitats d'anàlisi del funcionament psicològic (on Wertsch, a partir dels plantejaments de Zinchenko, defensa l'acció dirigida vers un objectiu i mediada per instruments com unitat apropiada d'anàlisi dins la teoria de Vygotski) i a considerar algunes de les formes en què les tesis de Vygotski poden ampliar-se per considerar la relació entre la consciència individual i les forces socials institucionals (Vygotski va postular aquesta relació, però no la va desenvolupar en la seva obra, se centra més aviat en el paper dels processos socials interpersonals, és a dir, didàctics o de petits grups).

En definitiva, l'actualitat de les tesis de Vygotski, la profunditat i coherència de les anàlisis de Wertsch, la visió crítica i la perspectiva multidisciplinar adoptada en el llibre fan d'aquesta una obra d' interès evident tant per a psicòlegs com per especialistes d'altres àmbits de les ciències humanes. Concretament, els estudiosos preocupats per l'anàlisi dels fenòmens educatius, com hem anat assenyalant, trobaran, sens dubte, elements rellevants i pertinents tant per a l'educació com per a les precisions, ampliacions i reformulacions que proposa Wertsch a partir d'aquests plantejaments. Certament, podem dir que els pressupòsits teòrics de Vygotskij i els seus continuadors suggereixen una determinada manera d'entendre l'educació en general i els processos d'influència educativa en particular. Si l'activitat individual de l'infant en relació a l'entorn físic, considerada com a motor fonamental del desenvolupament, ha esdevingut eix central de moltes propostes pedagògiques, a partir de les tesis vygotskianes són la interacció social i comunicativa dels infants amb els adults del seu entorn, i el *bastiment* [1] (actuacions de suport a l'activitat de l'infant) que aquests proporcionen, en bona part mitjançant el llenguatge com a forma privilegiada de mediació semiòtica les que passen a ocupar un

lloc fonamental, amb totes les conseqüències d'aquest canvi de perspectiva.

Es tracta, doncs, d'un llibre que permet diverses lectures, des de les més generals a les més lligades a continguts o àmbits de coneixements específics. D'acord amb les paraules de P. Tulviste, en una discussió recent sobre treballs relatius a Vygotski als EEUU,

> "El llibre de Wertsch és recomanable no només perquè és el, primer monogràfic ampli sobre Vygotski: el seu valor consisteix en l' anàlisi profunda i diversificada tant del pensament de Vygotski com de la significació de les seves idees per a la psicologia contemporània i les ciències humanes en general". (Tulviste, 1989, pp 46-47) 2

Rosa Colomina

Javier Ornrubia

(1) WOOD,D.,BRUNER,J.S.,ROSS,G: "the role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 1976, *17*, 89-100.

(2) TULVISTE,P. " Discussion of the Works of L.L. Vygotsky in the USA" *Soviet Psychology*, 1989, *27* (2), 37-52 (publicació original en rus l'any 1986).

AAVV.*Entrelínies. Un projecte d' animació comunitària*. Barcelona Ajuntament de Barcelona, 1989.

Aquesta publicació bilingüe de l'Ajuntament de Barcelona explica un interessant projecte de dinamització comunitària desenvolupat al barri de Baró de Viver durant el curs 1986-87 i que tenia com a nucli un programa d'alfabetització d'adults. Cal destacar-hi la participació plural en el disseny i la realització del programa, el fet que aquest inclogué fins i tot la formació *ad hoc* dels alfabetitzadors i, per descomptat, que els resultats foren certament positius; com es mostra en aquest informe o memòria avaluadora, la reducció del nivell d'analfabetisme en el barri fou notòria. Aquesta experiència és una mostra més que l'educació d'adults, i concretament l' alfabetització, no pot anar deslligada de propostes simultànies de dinamització comunitària.

CALLEJAS,J.M. *El teatro educa. Experiencias didácticas en filosofía*. Madrid, Narcea S.A. de Ed, 1988.

El subtítol d'aquesta obra aclareix possibles malentesos a què podria conduir el títol i, a la vegada, denota l'originalitat del tema que aborda. No es tracta d'una proposta específica per a l'àrea d'expressió sinó per a l' ensenyament de la filosofia mitjançant la utilització de tècniques de dramatització. Com bé diu la contraportada del llibre, " aquest treball constitueix una novetat en la Didàctica

de la Filosofia i, en certa manera, en la Didàctica de la Literatura, en la mesura que les experiències de dramatització de textos són desenvolupades en el currículum vigent, i la seva metodologia activa i creativa pot adaptar-se a eventuals canvis de temari, ja que els continguts humanístics que desenvolupa són situacions i experiències bàsiques de la vida humana". Els textos que treballen en l'experiència són " el mite de la caverna" de Plató, " Antígona" de Sòfocles, " Historia de una escalera" de Buero Vallejo i " Yerma" de García Lorca.

D'HAINAUT, L. *Los sistemas educativos. Análisis y regulación.* Madrid, Narcea S.A. de Ed, 1988.

Aquest llibre és un estudi realitzat per D'Hainaut per a la UNESCO. Té per objecte elucidar, ordenar i estructurar els diferents elements que formen part d'un sistema educatiu i també analitzar les relacions o interaccions que s' estableixen entre ells, tot això des d'una perspectiva fonamentalment qualitativa i a partir de models i conceptes propis de la Teoria General de Sistemes. Les parts que configuren l'obra són: objecte i marc conceptual de l'estudi sobre la regulació pedagògica; models posats en pràctica; estudi dels efectes desitjats i dels observats; anàlisi funcional del sistema; problemes i solucions.

GOETZ,J.P. & LECOMPTE, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata 1988. (prólogo de J. Torres Santomé).

El text és de Goetz i Lecompte, publicat el 1984 per Academic Press i traduït ara al castellà, és una contribució força interessant a la metodologia en recerca educativa i també al debat " recerca qualitativa versus recerca quantitativa". La perspectiva etnogràfica és presentada com una alternativa a la tradició d'estudis deductius, verificatius, enumeratius i objectius i dels dissenys experimentals, argumentada per la necessitat d'examinar el comportament humà dins del seu context. L'investigador etnògraf pretén recollir de forma descriptiva dades significatives del que es produeix quotidianament a l'aula, per tal d'interpretar-les i tenir una comprensió crítica de les situacions educatives. Aquesta opció sacrifica perspectives generalitzadores i introdueix el punt de vista subjectiu dels actors. Les autores descriuen l'ampli ventall d' investigacions etnogràfiques, se centren després en el camp educatiu i en revisen els diferents models. Gran part del text es dedica a una explicació molt minuciosa del procés

d'investigació: des de la selecció i el mostreig, els processos de recollida de dades, fins a la seva anàlisi i interpretació.

Constitueix una guia útil- però tanmateix massa atapeïda- per a aquell que ha optat per un model qualitatiu com el més adequat a la recerca que ha emprès.

GONZÀLEZ,G.,NOGUERAS,A., BOIX,E., ALZOLA,B., GOL,T., MESSA,V. il.lustracions **RIERA, M.M.**: *Recursos per al treball d'experiències al cicle inicial.* Ed. Aliorna, 1988

Aquest llibre presenta un recull d'activitat per treballar experiències de les àrees socials i naturals a Cicle Inicial, però així mateix és orientador i, amb les adaptacions pertinents, pot servir de valuós instrument de treball a Parvulari.

Cada tema tractat, la història personal, el gat, la llet, la vinya, consta d'una introducció informativa per al mestre, un recull d'activitats per treballar a la classe, on s'observa una anàlisi i un avanç progressiu acuradament plantejat a fi d'aprofundir en el tema, alhora que es relaciona amb altres àrees. Les activitats resten obertes a fi que el mestre les seleccioni i amplii. Així mateix inclou un recull de materials diversos sobre el tema presentat: adreces per fer visites, bibliografia d'informació per al mestre i per a ús dels nens, endevinalles, cançons, contes, poemes i materials àudio-visuals.

En les activitats es potencien els registres de dades, les mesures i la representació gràfica. També es treballa el vocabulari, la descripció, la comunicació, l' activitat manual, l'expressió corporal, les responsabilitats i la projecció social. Desitgem destacar alguns exemples de quadres de registres de dades força adients al nivell.

HUSEN,T.: *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje.* Barcelona, M.E.C.-Paidós, 1988. Trad. I. Menéndez.

Col.lecció de textos (conferències, articles, etc.), uns de recents i una altres de no tant, d'un dels autors més significatius de la pedagogia actual pel que fa a les qüestions diguem-ne macroeducatives (política i planificació de l'educació, sociologia de l' educació,pedagogia internacional,etc.). El caire de recull de treballs dispersos ve compensat per la revisió i l'ordenació a què Husen els ha sotmès. S'agrupen en sis parts amb els següents epígrafs: investigació i política educatives; reformes educatives, igualtat i meritocràcia; influència de l'educació en la carrera; dimensions internacionals i comparades; tendències actuals i perspectives futures.

KEMMIS,S.,McTAGGART,R.: *Cómo planificar la investigación - acción*. Barcelona, Ed. Laertes, 1988. Trad. R.G. Salcedo.

El llibre és una mena de guia molt pràctica de com cal operativitzar aquesta metodologia de recerca tan apropiada a les condicions pròpies del treball educatiu com és la investigació-acció. L´obra, de llenguatge assequible i divulgador, es compon de tres parts temàtiques i un bon nombre d´apèndixs que ofereixen exemples i instruments que resulten força útils i adequats al caire pràctic que vol tenir aquesta publicació. La primera part tracta de la naturalesa de la investigació-acció; la segona de com s´insereix aquesta investigació-acció en la millora del procés educatiu; i la tercera, que dóna títol a tot el llibre, de com es planifica la investigació-acció.

MUSITU, G., ROMÁN, J.M., GRACIA, E .: *Familia y educación*. Barcelona, Ed. Labor, 1988.

La família és una de les instàncies educatives fonamentals i una temàtica de tradició considerable en la història de la Pedagogia. No obstant això, no ha tingut un lloc gaire important en el conreu científic i acadèmic de la nostra pedagogia actual. Aquest llibre pot contribuir a pal.liar aquesta mancança. Els autors, professors de les universitats de Barcelona i València, organitzen el llibre en dues parts molt clares: una de fonamentalment teòrica i una altra de fonamentalment pràctica, precedides per un capítol de caire conceptual. A la part teòrica es passa revista a les teories sobre la família (teoria psicoanalítica, teoria de l´ aprenentatge social, teories cognitives, teoria de sistemes i interaccionisme simbòlic. A la segona part s´ incideix en qüestions com la interacció familiar, la disciplina, l´ aprenentatge del rol social i la relació escola-família.

RAMON,P i CUCURELLA,S.: *Els reptes de l´escola catalana*. Ed.Rourich. Col.lecció Contrapunt. Sant Cugat del Vallès, 1989. Amb pròleg del doctor A.M. Badia i Margarit. 94 pp.

Es tracta d´un llibre dirigit explícitament a professors (especialment de secundària), en què professors en exercici recullen les seves reflexions entorn de la realitat pedagògica actual a Catalunya i replantegen, amb un gran rigor crític, els seus pròpis hàbits i actituds. Gira fonamentalment al voltant de tres grups de problemes: l´aprenentatge i la qüestió general de l´avaluació, la gestió pedagògi-

ca dels centres i la relació entre escola i societat. Cal destacar-hi un capitolet d'educació moral pensat des de la secundària i per a la secundària.

RIBAS,J., GONZÁLEZ, A., COROMINAS, J.: *Y se ensuciaron las manos.* Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya-Hogar del Libro S.A., 1989.

La narració viscuda, compromesa i bel.ligerant d'una experiència educativa recent a Nicaragua és l'objecte d'aquest llibre. És l'experiència duta a terme per la Brigada Benicio Herrera Jerez que, sota el lideratge clar i constant d'Orlando Pineda- no autor del llibre però sí el seu protagonista principal- va aconseguir a Río San Juan, una de les zones més pobres del país, en menys de set anys construir 48 escoles amb les seves pròpies mans, eradicar l'analfabetisme i construir una normal, entre altres coses. El llibre va precedit per tres presentacions: una de Fernando Quiñones, una altra de Jaume Botey i la tercera del mateix Orlando Pineda. El compromís que demana una tasca educativa com aquesta queda ben reflectit amb les següents paraules que clouen la darrera esmentada presentació: "Todo el que quiera ser maestro y que su palabra no suene a vana debe estar dispuesto a ensuciarse las manos de sangre, de sudor, de tierra, de dolor y no sólo de tiza."

RODRÍGUEZ MORENO, M.L.: *Orientación Educativa* . Barcelona, CEAC, 1988. 335 pp.

És un manual que aproxima a les actuals tendències de l'orientació, des d'una perspectiva panoràmica. Passa revista als models més significatius de l'orientació educativa i professional en el sentit més clàssic de la paraula (models històrics centrats en la institució i en les organitzacions educatives), models propis de mitjan segle XX: l'orientació com a tècnica consultiva, la dimensió instructiva de les estratègies orientadores, l'orientació des de la perspectiva de l'educació i l'acció tutorial, l'orientació des de la perspectiva educativo - vocacional, integrada en els currículums, des de la perspectiva del consell i, finalment, com un procés emmarcat en el marc del desenvolupament o evolutiva.

La part més original de l'obra, dirigida a universitaris que desitgin estar molt actualitzats quant a les darreres tendències de la *guidance* i el *counseling*, és la que detalla com s'insereixen els conceptes vocacionals en els programes i les activitats escolars, quines són les estratègies més adequades al context espanyol i què vol dir edu-

cació vocacional (*careers education*) o educació per al desenvolupament professional d'un jove. A la part dedicada als instruments estandarditzats i no estandarditzats, hi afegeix les aplicacions, enorientació, d'aquests instruments i com cal interpretar-ne les dades a cada moment.

SELMI,L., TURRINI, A.: *La escuela infantil a los tres años*. Madrid, M.E.C.-Ed Morata, 1988. Trad. D.Blasco. Prol. E.Soler Fierrez

SELMI, L.,TURRINI, A.: *La escuela infantil a los cuatro años*. Madrid, M.E.C.-Ed. Morata,1988. Trad. P. Manzano.

Es tracta del primer i el segon volum d'una sèrie de tres que expliquen el projecte educatiu de l'Ajuntament Italià de la ciutat de Mòdena per a infants de 3,4 i 5 anys. És una obra de caire, doncs, fonamentalment pràctic en la qual es fa una proposta de materials per a un programa força complet per a l'escola infantil. Són, però, uns materials oberts que exigeixen la reelaboració activa dels docents que els vulguin utilitzar. No és, per tant, un receptari ni tampoc la simple narració descriptiva de l'experiència duta a terme a la ciutat italiana. És per ambdues coses que aquestes obres poden ser, a la vegada, una referència externa a tenir en compte en l'actual procés de reforma del nostre sistema educatiu i un bon proveïdor d'idees, propostes i activitats que degudament adaptades a les realitats circumstancials de cadascú indubtablement han de donar força joc.

VERA VILA, J.: *El profesor principiante*. València, Promolibro, 1988. Presentació de J.M. Esteve.

No hi ha dubte que la formació del professorat és un dels elements claus dels sistemes educatius i, més encara, quan aquests sistemes es troben en període de reforma. Com diu l'autor de la presentació, "Avui és més urgent que mai produir nous dissenys en la formació del professorat i dotar els professors de nous mitjans, adequats a les noves circumstàncies, per no condemnar-los a fer, necessàriament, un treball mediocre. Si aquesta tasca no s'emprèn aviat, augmentarà encara més la inhibició i el desconcert dels professors i serem més lluny d'un ensenyament de qualitat. El llibre de J.Vera, professor de pedagogia de la Universitat de Màlaga, es situa en aquest camp temàtic i ofereix una rigorosa recerca empírica de caire descriptiu sobre el professor principiant.

VILADOT, G., ROMANS, M.: *La educación de adultos*. Barcelona, Ed. Laia, 1988. Prol. J. Botey.

Es tracta d'un recorregut ràpid

però comprensiu de bona part dels aspectes més rellevants que actualment es planteja l'educació d'adults. S'hi introdueixen els conceptes bàsics i unes breus anotacions històriques d'aquest sector educatiu a Espanya. Seguidament es repassen les ofertes educatives actuals referides als adults, els mecanismes de l' aprenentatge adult i les variables personals que hi intervenen, i cap al final es dedica una part del llibre a les qüestions metodològiques i organitzatives. El llibre es clou amb unes consideracions sobre la figura de l'educador d'adults i unes "notes per a un debat". Els objectius d'aquest llibre que els mateixos autors assenyalen són: "Facilitar la presa de contacte amb els principals temes de l'educació d'adults a Espanya; servir com a material teòric i pràctic que la situï i orienti en l'organització de les seves accions educatives; i sumar les nostres reflexions a les que els educadors realitzen sobre les seves pròpies experiències".

ALTRES OBRES REBUDES

AGUIRREGABIRIA, M. (coord): *Tecnología y educación* . (II Congreso Mundial Vasco), Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

BALL, S. (coord): *La motivación educativa*. Madrid, Narcea S.A. de Ed. 1988.

BREZINKA, W.: *La pedagogía de la nueva izquierda*. Barcelona, Biblioteca Universitaria de Pedagogía, P.P.U.,1988. Trad. i pres. de J.M. Quintana Cabanas.

DEMO, P.: *Ciencias sociales y calidad*. Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

DENDALUCE, I. (coord): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (II Congreso Mundial Vasco), Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

FIJALKOW, J.: *Malos lectores. ¿ Por qué?*. Madrid, Fundación Germán Sánchex Ruipérez, 1989.

FRANCO, T.: *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

GIMÉNEZ, T.: *Canciones de animación*. Barcelona, Ed. Laertes, 1989.

GRAO, J. (coord): *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (II Congreso Mundial Vasco), Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

HARLEM, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid, M.E.C.-Morata, 1989.

HUARTE, F. (coord): *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. (II Congreso Mundial Vasco), Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

MARTÍNEZ, P., GARCÍA, M.C., MONTORO, J.M.: *Primeros pasos en psicomotricidad*. Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

PASCUAL, A.V.: *Classificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

PRADO, D. de : *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

RIBOLZI, L.: *Sociología educacional y escolar*. Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

RIVAS, F.: *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid, Ed. Morata, 1988.

ROSALES, C.: *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

SAUNDERS,R., BINGHAM-NEWMAN, A.M.: *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Madrid, M.E.C.-Morata, 1989.

VILLA, A. (coord): *Perspectivas y problemas de la función docente*. (II Congreso Mundial Vasco), Madrid, Narcea S.A. de Ed., 1988.

Monografía: BASIL BERNSTEIN

Coordinador: José Luis Rodríguez Illera

Versión castellana
(Para la bibliografía, notas, esquemas e ilustraciones de cada artículo véase la traducción catalana)

Presentación de la monografía.

José Luís Rodríguez Illera

Esta monografía de *Temps d'Educació* está dedicada a la obra de Basil Bernstein, el gran sociólogo británico que ha desarrollado su reflexión sobre el sistema y las formas educativas durante los últimos 30 años. Su nombre y su teoría están indisolublemente asociados con las problemáticas de educación y clases sociales, así como educación y lenguaje, incluso con los orígenes de la sociolingüística moderna, con la denominada "nueva" sociología de la educación británica de los 70, y, desde luego, con las teorías de la educación como reproducción social y cultural. Sólo este abanico de vectores es suficiente para entender que haya sido objeto de grandes halagos y de grandes críticas, que su teoría haya sido acusada por algunos de deber demasiado a Durkheim, y que otros sin embargo hayan celebrado su original lectura del concepto durkheimniano de solidaridad, o bien que se le haya reprochado el hacer pivotar su argumentación en torno al concepto de clase social, ...mientras que otros hayan escrito sobre la poca exactitud que tal concepto tiene en su obra, e incluso que los autores marxistas más ortodoxos hayan criticado sus posiciones "progresistas".

Tanta polémica y debate no ha llegado a estos lares, y la recepción de su teoría en nuestro país ha sido escasa y a deshora: no sólo por su propia dificultad, sino también por algunas malas divulgaciones iniciales, unidas a una incomprensible falta de traducciones[1]. Paradójicamente, su nombre es una referencia "clásica" aunque para muchos ya muy alejada. Este conjunto de condiciones hace que varias generaciones de pedagogos y maestros se hayan formado sin tener una idea muy clara de a qué se refiere la teoría de los códigos (nombre genérico que adoptaremos en adelante para referirnos al conjunto de su reflexión), leyendo a veces a autores coetáneos de Bernstein, cuando no directamente influidos por él, sin haber nunca hojeado una sola página de sus textos. De un modo paralelo, la teoría de los códigos sólo puede comprenderse en el conjunto de las amplias investigaciones empíricas que ha generado y que son (si cabe) mucho peor conocidas que las propias tesis teóricas.

No hay razones que merezcan ser dichas para los que conocen la trayectoria intelectual de Bernstein: ella sola justifica cualquier pequeño homenaje de reconocimiento como puedan ser estos artículos. De hecho, si cabe señalar el criterio que ha movido la selección resultante, pues ha sido un criterio en cierta forma negativo: si todo lo que aparece en este número de Temps d'Educació ha sido escrito a petición del coordinador, lo cierto es que ninguna petición fue cursada a los miembros más cercanos de Bernstein, a los integrantes de la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Simplemente para evitar una selección demasiado comprometida ya desde el principio[2], aunque procurando que la mayoría de los autores que han contribuido fueran, en cierta medida y con algunos matices, deudores intelectuales de su trabajo intelectual: tesis doctorales (como los casos

de Cox, Díaz o Dahlberg), o libros sobre su obra (Atkinson).

Los artículos reunidos se agrupan claramente en dos bloques con una excepción importante. La excepción es el artículo de Wexler, que cierra la recopilación, quien envió un trabajo que sólo hace mención a la obra de Bernstein de manera tangencial; lo hemos mantenido por su interés intrínseco que, como podrá comprobar el lector, es muy alto. Los dos bloques referidos son:

1) artículos que básicamente aplican la teoría para explicar o comprender mejor algún hecho: nos referimos al trabajo de Dahlberg que, dentro de un marco más general, utiliza los principios básicos de la teoría de los códigos para dar cuenta del paso al sistema público de socialización en Suecia, y al de Atkinson, quien aplica las "categorías" bernsteinianas de clasificación y enmarque para pensar el mercado de trabajo y las experiencias que se realizan en talleres y escuelas con personas disminuídas.

2) artículos que básicamente explicitan o/y desarrollan conceptos de la teoría bernsteiniana. Por la cronología interna de los conceptos sobre los que pivotan los respectivos artículos, Cox aparece en primer lugar, dado que su trabajo hace descansar en clasificación y enmarque el peso de muchos otros. El artículo de Cox está rehecho de otro más amplio (citado como Cox, 1987) en el que el énfasis estaba en la comparación entre las teorías de Bernstein y de Bourdieu.

En segundo lugar está el de Díaz sobre el concepto de discurso pedagógico. Como se sabe, Díaz es el coautor de un largo trabajo sobre este concepto (cfr. Bernstein y Díaz, 1984), por lo que nadie mejor que él para desarrollarlo. Como se podrá comprobar se trata de un artículo denso en el que el desarrollo teórico prima sobre la descripción empírica. En tercer y último lugar se encuentra el artículo de Sadnovik sobre las posiciones más recientes de Bernstein, en el que se empiezan a plantear los fundamentos para un análisis de la práctica pedagógica (en la acepción teórica que Bernstein da a este concepto).

En fin, esperamos que esta pequeña inyección de teoría tenga efectos saludables: al menos el de rendir justicia a una obra no demasiado amplia en extensión, pero larga en el tiempo y muy compleja en todos sus matices e investigaciones derivadas, sobre la que se suelen emitir juicios a veces muy triviales, y sobre la que sería buena la ya también antigua advertencia de Machado:

"Quisiera yo —habla Mairena a sus alumnos— que entraseis en el mundo literario curados de ese snobismo para el cual sólo es nuevo el traje que lleva todavía la etiqueta del sastre, y es sólo un elegante quien así lo usa. Porque si los profesores no servimos para preveniros contra una extravagancia de tan mal gusto, ¿qué provecho sacaréis de nosotros? Mas no por esto he de aconsejaros el amor a la rutina, ni siquiera el respeto a la tradición estricta. Al contrario: no hay originalidad posible sin un poco de rebeldía contra el pasado."

Basil Bernstein: Sociedad, Lenguaje, Educación

José Luis Rodríguez Illera

Si tuviésemos que encontrar un hilo conductor del conjunto de la obra de Basil Bernstein no cabe duda que sería la referencia al lenguaje. A cómo el lenguaje estructura a los seres humanos en el proceso de socialización, a cómo constituye su principal herramienta para aprehender el mundo, a cómo los contextos en los que se produce la socialización y la educación se caracterizan por las maneras de usar el lenguaje, a cómo el lenguaje es a la vez "juez y parte": cómo estructura y cómo es estructurado, cómo limita y cómo posibilita, a cómo marca las categorías sociale (clase social, sexo, raza, etc) en la esencia misma del proceso de socialización, a cómo en fin el lenguaje se subordina, a la vez que encarna y constituye, un principio más amplio y general, que no es sino la propia trama de lo social: las formas de división del trabajo, el reparto y constitución del poder, las formas de control.

Y, sin embargo, la obra de Bernstein no es en modo alguno una teoría del lenguaje, y ni tan siquiera es predominantemente sociolingüística. Sin decir tampoco que lo sociolingüístico es en Bernstein algo de poca importancia (pues no sería cierto), cabe señalar que el sentido global de su obra, aquello que ha perseguido a lo largo de tantos años, aparece sólo cuando se practican otras lecturas. Atkinson (1985) ha insistido con razón en este punto: la necesidad de leer a Bernstein en clave estructuralista. Sólo así las dicotomías rígidas que suelen ser el estandarte reconocido de su trabajo (código restringido / código elaborado, familia personal/familia posicional, pedagogía visible / pedagogía invisible, escuelas cerradas/escuelas abiertas, solidaridad mecánica/solidaridad orgánica, etc.) se nos aparecen como el intento de elaborar un andamiaje para pensar el campo social. Sin embargo, algunos de los planteamientos más interesantes - y más desconocidos de su obra-, tales como la introducción de los conceptos de clasificación, enmarque o encuadre (*framing*), regla de reconocimiento, regla de realización, discurso pedagógico, la concepción del código como un mecanismo posicionador, etc. nos parecen constituir elementos desbordantes de un enfoque sólo estructuralista[1] .

Puede resultar extraño que consideremos esta cuestión importante, pues no es habitual ni leer a Bernstein como a un estructuralista, ni mucho menos cuestionarse los límites de tal lectura. Y, sin embargo, no deja también de extrañar que el movimiento estructural, que constituye todo un paradigma de las ciencias de nuestro siglo, y más específicamente el movimiento estructuralista francés de los años 40, 50, 60 y primeros setenta, que tanta influencia tuvo sobre las ciencias humanas y sociales, no tuviera repercusión importante ni en la sociología propiamente dicha ni, desde luego, en la pedagogía. Sólo por generalización de resultados, como en el caso de Piaget, la educación ha recibido la influencia de estos pensadores (y quizás del más estructural de todos ellos, pero del menos estructuralista), pero siendo pensada más como contexto del desarrollo

individual que propiamente como fenómeno social. La ausencia de una reflexión estructuralista sobre la educación ha tenido la consecuencia (a nuestro entender negativa) de no introducir de manera central en el campo teórico de la pedagogía, de la teoría de la educación, la típica separación entre *fenómeno* (o conducta) y *estructura*, así como la consiguiente búsqueda de los elementos estructurantes de la relación o comunicación educativa. Esta distancia *ética* , en el sentido de la célebre distinción de Pike, que es constitutiva de cualquier reflexión estructural y que obliga a tratar los hechos estudiados como cosas o como hormigas[2] , es quizá otra de las ausencias más lamentables de gran parte del pensamiento pedagógico contemporáneo, todavía preso en posiciones idealistas, que pretenden subjetivizar la teoría, a la manera de una especie de "ideología espontánea del maestro" -si se nos permite copiar/trasladar la expresión althuseriana. Estos y otros prolegómenos son las que se dan ya por sentados en el abordaje que Bernstein hace de lo educativo, y mucho más al considerar la cuestión desde una óptica social: resaltando más, si cabe, las interrelaciones, los aspectos sistémicos entre todos los elementos del universo educativo[3] .

Algunos de los textos aquí reunidos, y en especial las propias respuestas de Bernstein a unas preguntas que le formulamos, insistirán sobre esta cuestión, por lo que no lo haremos más y nos limitaremos por nuestra parte a contextualizar el desarrollo de las ideas de Bernstein.

Las referencias de Bernstein sobre la educación aparecen, ya muy pronto, en frentes distintos: por una parte, en todo lo que atañe a la investigación de los códigos: la educación, o mejor la escuela, es ahí un medio neutro en el que los niños de diferente clase social responden diferentemente en función de su cultura previa. Neutro pero no neutral: la escuela utiliza el código de la clase media y marca por tanto el sesgo de esas respuestas diferenciales; de alguna manera es como un escenario en el que los actores representan su papel sin saberlo. Las posiciones tanto de alumnos como de maestros estarían mayoritariamente sobredeterminadas; unos por utilizar o no el código dominante, sentirse "como en casa" al estar en la escuela —al menos en lo que afecta a las formas de construcción del sentido—o por el contrario desconocer las pautas de comunicación y sentirse extraño ante un conocimiento lejano y abstracto que, sin embargo, es el que define cualquier pauta en la institución escolar. Los otros, los maestros, por tener enfrente a niños que hablan y piensan como ellos (o que están en el camino de hacerlo), o bien a niños cuyo interés por la cultura que el maestro encarna es muy bajo, que prefieren otras fuentes y formas de conocimiento y que sólo valoran el impartido en la escuela por el título final que permite acceder en condiciones algo menos malas al mercado de trabajo. Las versiones dadas por algunos divulgadores de esta primera versión de la teoría fueron de lo más mecanicista (y por tanto de lo más claro), por más que no fueran exactas. El siguiente cuadro sintetiza esta concepción inicial, tal y como habitualmente es explicada por terceros[4] (cfr. pág. 13):

Este pequeño drama se habría repetido sin cesar desde el inicio de la escolarización obligatoria (en

el siglo XIX) y con más fuerza cuando el acceso a la escuela primaria, a la educación básica, habría sido ya un fenómeno de masas en los paises occidentales (en nuestro siglo). Su simplicidad es el propio garante de su eficacia: toda la psicotecnificación de la escuela no es sino el reflejo de una trama que ocurriría muy por encima, o muy por debajo, pero que en cualquier caso los actores interpretarían mayoritariamente sin saberlo y sin posibilidad alguna de superación -en buena lógica estructuralista-, y cuyas contrapartidas políticas habrían sido (en el mejor de los casos) campañas de educación compensatoria que habrían olvidado la verdad presente en el título, y en el contenido, de un famoso artículo de Bernstein: "la educación no puede compensar por la sociedad".

Este argumento, por otra parte, es el que se halla presente en todos los teóricos de la corriente sociológica que concibe la educación como reproducción. Desde Bourdieu y Passeron (1970), Baudelot y Establet (1971) y Bowles y Gintis (1975), estas tres célebres parejas han insistido, aunque con matices y énfasis bien distintos, en considerar que la escuela, y en general el sistema educativo, no es sino una correa de transmisión de la sociedad clasista. Gran verdad, desde luego, aunque deba ser acotada y comentada. Sobre todo en el caso de la posición de Bourdieu, habitualmente leída y mal leída, en relación sólo a *La Reproducción*. Pero Bourdieu es un autor cuya larga y compleja polémica para superar-conservando lo mejor del estructuralismo lévi-straussiano[5] no vamos a retrazar aquí (para una presentación del *work in progress* hasta ese momento, Sánchez de Horcajo, 1979), si bien su influencia sobre Bernstein, y sobre toda la sociología de la educación británica en general, es notoria (p.e. MacDonald, 1977; Cox, 1987 para situar las relaciones de complementariedad entre ambos autores). En otros casos, la relación del sistema educativo con el sistema social considerado globalmente ha sido mucho menos compleja: las teorías de la correspondencia o de la doble red de escolarización (para las dos clases sociales principales), han postulado que el sistema educativo no es sino un mero reflejo (¡en buena lógica leninista!) del sistema productivo, y que sus relaciones funcionales se hallan siempre y completamente determinadas por la infraestructura. Sin negarles su buena dosis de verdad, y quizás de verdad en última instancia, lo cierto es que se trata de concepciones periclitadas por su extrema simplificación de un fenómeno más complejo.

Por contraposición con estos trabajos citados, la obra de Bernstein suele ser incluída dentro de las teorías que contemplan a la educación como un mecanismo, o mejor como el mecanismo principal, de transmisión cultural. De hecho, la semántica reciente en este campo intelectual es de lo más sutil: teorías de la... reproducción (Bourdieu, Baudelot, Bowles), transmisión (Bernstein), producción cultural (Willis), resistencia (Giroux), etc. Las diferencias de énfasis entre unas y otras teorías radica en:

1º) cómo piensan el papel de la clase dominada en el interior del proceso educativo (más o menos pasivo, produciendo su propia cultura y no sólo réplicas de la cultura dominante, resistiéndose mal que bien a la aculturación...);

2º) el lugar y grado de autonomía (relativa) que asignan a las agencias de socialización, familia y escuela especialmente;

3º) la complejidad de las interrelaciones que postulan- tanto entre las agencias y agentes, como entre los micro y macroprocesos, como, sobre todo, la manera de comprobar los efectos de la maquinaria socializadora/ educativa sobre los sujetos, y

4º) estar más centradas en los aspectos estructurales (determinar qué o quién (se) produce, reproduce, transmite o resiste) o en los aspectos procesuales (determinar cómo se efectúa el proceso de reproducción- transmisión- producción- cultural- resistencia).

La posición de Bernstein en relación a la problemática de la reproducción / transmisión se construye en varios momentos de su obra, y puede en parte, pero sólo en parte, seguirse a través de la evolución de la noción de "código". De hecho, el argumento genérico, introducido anteriormente, sobre las diferencias entre niños de distinta clase social y su paso por la escuela reposa más sobre una concepción cultural amplia (como la defendida por Baudelot y Establet, o por el propio Bourdieu) que sobre la especificidad de la diferencia de códigos lingüísticos. Efectivamente, ya desde el primer momento, y precisamente para dar cuenta en buena medida del éxito o fracaso escolar, aparece la noción de código como un conglomerado de rasgos - "lingüísticos", desde luego, pero muy relacionados con la conducta del sujeto y con sus capacidades cognitivas-, que intentan conectar las diferentes partes analíticamente distinguidas: sujetos, conducta, lenguaje, logros escolares, clase social. El primer trabajo de Bernstein (1958), en el que no aparece la noción de código como tal sino la de habla o lenguaje público/formal, contiene ya muchas de las ideas posteriores, aunque enunciadas de una forma todavía poco matizada, y una caracterización del código [i.e. del lenguaje o habla público / formal] como una lista de rasgos más que como una estructura. Pero no directamente referidas a la cuestión de la transmisión considerada como un problema en sí, sino únicamente a la influencia de la clase social sobre los "estilos" cognitivos o/y lingüísticos de los sujetos.

El desarrollo inicial de la teoría de los códigos va a consisitir, básicamente, en intentar comprobar la existencia y modos de ambos códigos a través de un ambicioso programa de investigación, realizado tanto por el propio Bernstein como por los miembros de la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de la Universidad de Londres[6]. Sin embargo, cabe señalar que los primeros trabajos empíricos han sido criticados, a la vez que repetidos con resultados semejantes pero no idénticos (Lawton,1968). Si básicamente los resultados son congruentes, la interpretación generada sobre lo que implicaba la existencia de los códigos no lo es en absoluto; mucha de la notoriedad de Bernstein proviene en buena medida de una (supuesta) equivalencia: diferencia de códigos = déficit (lingüístico/educativo) de la clase obrera. De ahí en parte la dificultad de "situar" la teoría de los códigos: nacida desde puntos de vista progresistas y "de izquierda", ha sido criticada desde

esas mismas posiciones (Sinha, 1977, Bisseret, 1979, entre otros). Y, sin embargo, no puede decirse que el propio Bernstein haya entrado en tal polémica de manera directa, ni, por otra parte, que esté bien formulada. La ecuación diferencia = déficit lleva directamente a pensar que críticas como las de Labov (1967), la más famosa entre todas las realizadas, tiene auténtico sentido en el interior de la teoría de los códigos[7].

La cuestión no es que el código elaborado sea "superior" al código restringido, que haya un auténtico déficit lingüístico y cognitivo, cuanto que socialmente se valora más uno que otro (por ser, grosso modo, la expresión de una determinada clase social). Otro asunto es considerar, y justificar, que deba ser así, pensar que efectivamente es mejor utilizar formas de comunicación elaboradas para el desarrollo de actividades prototípicas de nuestra sociedad, p.e. la actividad científica. Se mezclan dos aspectos distintos: 1º) la capacidad humana para realizar tareas complejas, utilizando como base un sistema de comunicación restringido. Esto es un aspecto general, aunque básico, del problema: Lévi-Strauss (1960) ya demostró la capacidad del denominado "pensamiento primitivo", especialmente en lo que afecta a la complejidad de sus sistemas de clasificación, como para insistir más; 2º) lo que ocurre en las sociedades occidentales, en las que el grado de desarrollo y la complejidad de la propia sociedad conlleva utilizar múltiples formas de comunicación elaboradas. Aunque nuestras sociedades utilizan formas elaboradas de comunicación (i.e. independientes de contexto, universalistas y de significados explícitos), se trataría más de una cuestión de hecho que de derecho. Y, sin embargo, es difícil entender, ni siquiera imaginarse, una sociedad compleja, postindustrial, que no esté completamente fundada en formas elaboradas de comunicación...

En cualquier caso, e independiente de las posiciones personales, la cuestión de hecho es que en nuestras sociedades sólo lo relacionado con el código elaborado posee auténtico prestigio social. La no-necesidad de que sea así puede comprobarse mediante un argumento transcultural: a la vez que se comprueba cómo uno de los principales efectos socializadores y cognitivos de la escuela es la propia alfabetización y el acceso a formas de clasificación universalistas (Scribner y Cole, 1973), también es cierto que todo ello está subordinado a las propias pertinencias culturales sobre lo que se va a considerar más importante. Y, sin embargo, no puede menos que notarse la gran similitud entre el concepto de código elaborado y las "consecuencias cognitivas" señaladas por Scribner y Cole que produce el paso por el sistema educativo formal (y, correlativamente, entre el código restringido y el sistema de socialización no escolar); para ello, ciertamente, hay que acudir a una noción de código mucho más semántica que el listado de características presente en el primer trabajo de Bernstein, lo cual -resaltar más estos aspectos semánticos, ya plenamente presentes en el artículo *princeps* - ,se produce ya desde los primeros momentos de la teoría de los códigos, tan pronto como 1962.

La idea de código aparece ligada a los aspectos semánticos de cualquier realización verbal, a cómo ésta man-

tiene una relación referencial particularista, local, o dependiente del contexto en el que se produce (código restringido), o más bien universalista, menos local, más independiente del contexto (código elaborado). Es esta "orientación al significado" lo que constituye el núcleo de la redefinición de la idea de código -con otros elementos más, cfr. Bernstein (1981) y la introducción a Adlam (1977)-, y la que puede ser detectada en distintas realizaciones del habla. Si esta redefinición se produce ya desde 1964, no deja de sorprender que apenas haya sido tomado en consideración por muchos comentaristas de la obra de Bernstein. Hacia la misma época se producen dos innovaciones más en el sistema teórico de la teoría de los códigos que complican un desarrollo aparentemente tan lineal, a la vez que muestran la dirección futura que va a tomar la teoría: por una parte, la indagación de la estructura de los contextos de socialización familiares; por otra, las primeras tentativas para aprehender el orden propio de la escuela, pensada como una forma de microsociedad con sus necesarias relaciones de cohesión social y con sus efectos sobre los maestros y, especialmente, alumnos

Los contextos familiares son una de las piezas claves: dos tipos de familias son distinguidas (posicionales y personales), dos tipos de sistemas de roles (adscritos, adquiridos) y, mediante una reformulación de las ideas del lingüista M.A.K. Halliday, cuatro contextos de socialización (regulativo, instructivo, interpersonal e imaginativo). También las relaciones entre familia y escuela. En uno de los pocos artículos dedicados al tema (Bernstein, 1966), Bernstein utiliza la distinción parsoniana entre medios y fines por una parte, y la separación entre un "orden" instrumental y otro expresivo por otra[8], para intentar dilucidar la posición del alumno, su grado de implicación frente a la cultura escolar, en función de la clase social de su familia y del grado de aceptación de los fines escolares (instrumentales o/y expresivos), así como el de comprensión de los medios (instrumentales o/y expresivos) que la escuela utiliza para alcanzar tales fines. Muchas de estas ideas están sintetizadas en un trabajo clásico, traducido a muchas lenguas (Bernstein, 1971), en el que sin embargo se utiliza profusamente la noción de rol , que luego ha sido prácticamente abandonada, para intentar mostrar cómo la investigación sobre los códigos sociolingüísticos está unida a las formas de socialización familiares, a la propia estructura comunicativa de la familia, al sistema de roles, y a las clases sociales. Como es lógico, toda esta problemática es difícil y no todos sus aspectos han sido tratados ni por el propio Bernstein ni por sus colaborades, a pesar de las múltiples investigaciones realizadas en esos años[9] .

Pero, en realidad, la problemática es mucho más compleja que lo apuntado. Las formas de socialización familiar son, sin duda, las más básicas e importantes, y se producen diferencialmente según la clase social de los padres y la estructura familiar. Sin embargo, la escolarización obligatoria es un hecho que afecta a la totalidad (o casi) de la población infantil en nuestras sociedades. La interpretación de las relaciones familia-escuela en términos de la teoría de los códigos puede adivinarse: la familia constitu-

BEST COPY AVAILABLE

ye el contexto primario de socialización, allí donde se crean las primeras orientaciones al significado, las formas básicas de aprehensión de la realidad a través del lenguaje, la manera propia de significar la experiencia, etc., mientras que la escuela constituye un auténtico lugar de recontextualización, un proceso de socialización secundaria, donde se enfrentan los códigos familiares con los proporcionados por el discurso pedagógico dominante. Este proceso de recontextualización ha sido analizado recientemente[10] (Bernstein, 1985; Dahlberg, 1985).

Por otra parte, y como hemos indicado anteriormente, desde principios de los años sesenta se empiezan a elaborar las bases de un análisis (micro)sociológico de la escuela. El punto de partida es una distinción que se mantiene a lo largo de toda la obra de Bernstein, aunque con otros nombres, y que separa los dos grandes ejes de transmisión escolar: el denominado orden instrumental (los conocimientos) y el orden expresivo (las reglas morales). Estos dos órdenes se combinan con la distinción funcionalista entre medios y fines para ofrecer una especie de rejilla en la que se sitúan las familias en su relación a la escuela (p.e. familias que están de acuerdo con los fines del orden instrumental de una escuela pero no comprenden los medios didácticos que se utilizan, o cualquiera de las otras posibles variantes), situando a los sujetos, alumnos o maestros, en un determinado posicionamiento previo a la práctica educativa. Ambos órdenes reaparecen casi veinte años después y con otros nombres en el artículo sobre el discurso pedagógico.

Un paso más en el análisis del orden expresivo se realiza mediante el examen de los rituales (p.e. utilizar uniforme, formar en el patio, etc.) en tanto acciones cuya función tiende a fomentar una determinada identidad grupal o bien una diferenciación (en categorías ligadas a la edad, sexo, etc.).

Pero, en cualquier caso, todo ello no son sino preludios del intento de describir y explicar los cambios habidos en el orden expresivo (aunque también instrumental, pero haciendo menos énfasis) de las escuelas británicas -y, por extensión aunque con retraso, también españolas. Es muy conocida la influencia del pensamiento de Durkheim en la obra de Bernstein. De hecho, el punto de partida para comprender tales cambios es la particular lectura que hace Bernstein de los conceptos de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica de Durkheim. Pensadas como principios de cohesión social, generadas por la división del trabajo, ambas formas de solidaridad subyacerían al profundo cambio experimentado por las escuelas (de "cerradas" a "abiertas", de "tradicionales" a "progresistas") y permitirían describir adecuadamente no sólo los cambios en la pedagogía, quizá los más evidentes, sino también las relaciones entre los miembros de la escuela, la distribución del espacio y del tiempo, las formas de control ...

A pesar de que la utilización del arsenal durkheimniano ha sido muy comentada (Cherkaoui, 1977), lo cierto es que a nuestro juicio son otros los conceptos verdaderamente claves en el análisis antropológico que Bernstein hace de la escuela y de las agencias de socialización en general. Claves en tanto que conceptos *mediadores*, esto es, en tanto que intentan no sólo explicar la

cuestión concreta para la que fueron introducidos (p.e. la naturaleza del conocimiento educativo), sino que lo hacen conectando distintos niveles de abstracción y siendo aplicados a múltiples problemas. Cox (en este mismo número) insiste con razón sobre la centralidad de los conceptos de clasificación y enmarque[11] como para hacerlo mucho más aquí.

La clasificación o la fuerza de la separación entre categorías. El enmarque o la fuerza del control sobre la relación comunicativa. Esa fuerza puede ser fuerte o débil, y la combinatoria resultante describe los tipos de pedagogías: donde hay clasificación y enmarque fuertes (esto es, allí donde todo está claramente separado, cada materia es pensada independientemente, las posiciones sociales de profesor y alumno están claramente distinguidas, etc.), el resultado es una pedagogía visible -visible para el alumno que puede ver con claridad dónde está y qué se espera de él. Donde la clasificación y el enmarque son débiles, aparece una pedagogía invisible[12].

Al igual que ocurre con los códigos, ambos tipos de pedagogías podrían ser pensadas como los extremos de un continuum, definido en este caso por la fuerza de la clasificación y el enmarque. Del mismo modo, la noción de código aparece más recientemente pensada como una orientación al significado realizada en el interior de unos valores de clasificación y enmarque.

Sólo a partir de mediados de la década de los años 70 la teoría bernsteiniana parece reorientar una gran parte de su análisis, preocuparse cada vez más por los aspectos macrosociológicos de la educación y por cómo están relacionados con los ya investigados. Aunque pueda parecer sorprendente este es un hecho casi completamente ignorado por los comentaristas de la teoría de los códigos.

De hecho hay que comprenderlo en su contexto: las ideas básicas de la teoría que hemos expuesto anteriormente sólo empiezan a publicarse de manera global entre 1971 y 1975 (fechas de edición de *Clases, Códigos y Control*, volúmenes 1, 2 y 3). En esos momentos la obra de Bernstein es ya "clásica" para la mayoría de sociólogos de la educación británicos; de hecho, en 1971 aparece el manifiesto de la denominada "Nueva Sociología de la Educación" (Young, comp., 1971) y Bernstein es invitado a participar, ocupando un lugar destacado en el libro, e incluso en el reconocimiento de deudas intelectuales- a pesar de que los mayores reconocimientos van hacia el interaccionismo simbólico y otras (micro) sociologías no plenamente reconocidas.Bernstein contribuye con uno de sus artículos más importantes (Bernstein, 1971b), situando el tema del conocimiento educativo en los parámetros que rigen la interacción, el enmarque, a la vez que abriéndolo a la problemática de la clasificación.

Hacia esa época también, la Open University crea varios cursos sobre educación (p.e., Curriculum, Lenguaje, etc); varios de los textos son escritos por profesores muy influidos por la obra de Bernstein, que exponen y revisan cuidadosamente su obra, a la vez que la comparan o situan frente a otras. También empiezan a conocerse algunas críticas importantes a la publicación de *Clases, Códigos y Control*; algunas abundan en la falta de un análisis más histórico - comparándolo, por ejemplo, con el efec-

tuado por Durkheim en su obra *La evolución pedagógica en Francia* (Durkheim, 1938)-, que el propio Bernstein reconoce en el prólogo a la primera edición (1975) del volumen tercero de su obra, tal y como recuerda en el correspondiente a la segunda edición (1977).

Finalmente, y quizá más fundamental que todo lo anterior, hacia esa época concluyen las principales investigaciones empíricas de la S.R.U., a la vez que se publican los trabajos realizados la década anterior. Parece como si la polémica inicial levantada por la teoría de los códigos se hubiera ya acabado, o al menos diluído, en unos quince años de investigaciones y de evolución de la propia teoría. Pero también empieza a resultar claro que la teoría precisa un cierto cambio hacia el análisis de la "estructura social", de cómo relacionar los códigos con una problemática macro, antes que hacia análisis de nivel micro como son los preconizados por el propio interaccionismo simbólico o/y la etnometodología. De hecho, y con la excepción (parcial) del trabajo de Pedro (1981), no puede decirse que los continuadores no- británicos de la teoría se hayan dedicado al análisis de la interacción en el aula (que es uno de los temas triunfantes en la psicologización de las problemáticas educativas que se produce durante los 70).

Este amplio conjunto de circunstancias probablemente ayudaron a que un viejo interés se situase en primer plano. Ya en la segunda edición de *Clases, Códigos y Control*, (vol. III), se alarga un artículo importante y se introduce uno nuevo. Pero será en 1981 cuando Bernstein publicará, fruto de un seminario el año anterior con el equipo de Lundgren[13], lo que puede considerarse la exposición más completa, y compleja, de la teoría (Bernstein, 1981). De hecho el artículo "sobre las modalidades", como a veces se lo denomina, puede considerarse el punto culminante de la teoría de los códigos, allí donde se integran más de veinte años de desarrollo teórico y de investigación empírica, y sobre todo donde las tesis más "sociolingüísticas" de los primeros años son puestas en relación con los cambios en la noción de código, donde el análisis microsociológico (el habla, la interacción, las formas de comunicación en la escuela y en la familia) es puesto en correlación, situado en sus dependencias, valorado en suma frente a los conceptos macrosociológicos: la estructura de clases, la división social del trabajo, la distinción entre poder y control, etc. Resulta penosamente obvio decir que ninguna de las críticas sobre las posiciones de Bernstein haga mención a este trabajo.

Sólo comparable con algunos grandes pensadores de nuestro siglo, Bernstein ha introducido un buen número de novedades y de precisiones en los últimos años, justo en los momentos en que la teoría parecía ya completamente bosquejada en sus grandes líneas. Así, al artículo sobre las modalidades siguió otro sobre el concepto de discurso pedagógico (Bernstein, 1984; Bernstein y Díaz, 1984), una revisión de la teoría durante casi treinta años (Bernstein, 1986), así como el desarrollo del concepto de práctica pedagógica (Bernstein,1988b). Estas nuevas ideas están analizadas en los trabajos de Díaz y Sadovnik de esta monografía.

Quizás en estos momentos en que no hay

grandes concepciones que nos sirvan como marcos de referencia sobre la totalidad del campo educativo, dominado hoy por la psicologización de un cierto saber pragmático y con un injusto (por exagerado) pero amplio descrédito del paradigma sociológico de la reproducción, teorías como la de Bernstein, que después de 30 años todavía están acabando de construir sus conceptos, merezcan un debate cultural y una atención mucho mayor por parte de los profesionales y teóricos de la educación, quizás incluso por ser un traje con la etiqueta algo usada y sobre el que a fuer de creer conocerlo lo hemos ignorado en exceso.

El encuentro del niño con la socialización pública en el parvulario y la escuela.

Gunilla Dahlberg

Como consecuencia de tantos cambios en la sociedad acaecidos en los últimos decenios, muchos niños pasan gran parte de su tiempo en alguna forma de socialización pública. En este artículo voy a realizar un análisis sobre lo que ocurre entre el niño, como miembro de una familia específica, y la socialización pública en el parvulario y la escuela.

Las complejas relaciones entre los modelos culturales y sociales que tienen lugar en la socialización pública se pueden explicar de distintas maneras y desde perspectivas muy diferentes. He preferido escoger algunos aspectos que considero significativos en el análisis de las relaciones entre la socialización primaria y secundaria.

Ilustraré estos aspectos partiendo de las actuales investigaciones en sociología educativa y especialmente como están representadas en el trabajo del sociólogo de la educación inglés Basil Bernstein, y partiré también de las investigaciones llevadas a cabo en el Grupo Investigador de teoría de planes escolares y reproducción cultural de la Escuela Superior de formación de maestros de Estocolmo. Este grupo está dirigido por Ulf P. Lundgren, y yo misma trabajo allí[1].

Nuevas formas de integración social

Para que una civilización, una sociedad, exista, pero a la vez evolucione, cada nueva generación ha de ser criada y educada, es decir, el niño ha de ser una parte de la sociedad. Cada niño ha de aprender a entender, nombrar y manejar su entorno. El niño aprende las ideas, reglas sociales y símbolos que son vigentes en su propia cultura, y, a través de esto, también va construyendo su propio autocontrol.

Por ello, en el fondo la socialización y educación del niño deben tratar diversos métodos para el control social, es decir, serán los medios que la sociedad utilice para crear en el niño las condiciones necesarias parar su existencia. La educación y la formación tratan siempre de un cierto tipo de reproducción cultural, es decir, han de recrear

conocimientos, habilidades y valores de una generación a la siguiente[2].

En una sociedad simple, como la vieja sociedad agraria, el niño podía mirar e imitar a sus padres en la vida diaria y de esta manera aprender las bases de la producción y la vida cultural. El valor y el sentido del trabajo, es decir, la moral del trabajo, lo aprendían al mismo tiempo que los conocimientos y habilidades que se necesitaban para más adelante poder ellos mismos trabajar. De esta manera el trabajo llegaba a ser la base que contenía tanto la producción como la reproducción, y que a la vez estructuraba y creaba sentido y contexto[3]. Este tipo de sociedad se podía describir como una sociedad muy concreta y visible.

Hoy en día, al volverse nuestro mundo cada vez más especializado, los niños viven más distanciados de la vida productiva. En la actual sociedad de la información, hay mucho que es abstracto e invisible parar los niños, de una forma muy distinta que antes. Esto hace que cada vez sea más importante recuperar lo que se ha perdido- hacer lo invisible visible.

Cuando la recuperación de conocimientos y habilidades ya no se puede realizar en correspondencia directa con la producción, hay que cear contextos o ambientes especiales para la educación y la formación.

Para este proceso de "visualización" se ha creado un sistema educativo muy avanzado, que ha llevado a una prolongación de la formación tanto en mayor como en menor edad. Por lo tanto, desde un punto de vista histórico la responsabilidad de la reproducción social ha pasado paulatinamente de la familia (habitantes del pueblo, parientes) al estado. Si anteriormente el trabajo era el factor integrador más importante en la sociedad, lo son ahora la educación y la formación en forma de institución. Se puede decir, con palabras de Ulf P. Lundgren, que el estado ha intentado reestablecer, con ayuda de la pedagogía, alguna forma de "visibilidad": " Esta falta de evidencia está compensada por la educación, que está dirigida a la recreación de una forma de "visibilidad abstracta", en la cual este proceso pedagógico se vuelve el único prceso de trabajo real"[4].

Esto implica que, el parvulario para los niños más pequeños y la escuela para los mayores, han llegado a ejercer la misma función que tenía antes el trabajo, a pesar de las diferencias en la forma y el contenido. A través del trabajo que los niños llevan a cabo en el parvulario y el colegio, contribuyen al desarrollo de la sociedad, aunque no tan directa y visiblemente como antes. Los niños incluso hoy día son macro-actores con un rendimiento económico positivo, como dijo Jens Qvertrup[5].

Pedagogización del espacio vital de los niños

Los análisis históricos han mostrado que la actual sociedad industrializada, científica y técnicamente desarrollada se caracteriza por un control muy indirecto e invisible, en oposición al control directo y visible de la sociedad pre-industrial[6]. Anteriormente la disciplina se dirigía mayoritariamente al cuerpo del niño, mientras que hoy apunta a su alma y su mente. El control externo que antes ejercía especialmente a través del castigo, o incluso por medio de una religión más forzante, se ha sustituido por un control más refinado, que apunta, entre otras

cosas, a crear en el niño alguna forma de autocontrol interior.

La estructura comunicativa en que se basa la creación del autocontrol interior es bastante sofisticada y extendida en espacio y tiempo. Exige un sistema de roles abierto, y ofrece gran cantidad de alternativas diferentes, donde la diferenciación entre adultos y niños no se basa en el estatus, la edad o el sexo, es decir, no está conectada a distintos modelos formales de deberes y privilegios, sino que está conectada a la adquisición de cualidades personales tanto en el niño como en el adulto. Para construir un fuerte autocontrol interior también es importante que la frontera entre el propio yo y los otros sea clara, para que el niño pueda desarrollar una fuerte sensación de autonomía, algo que, por otro lado, ha de ocurrir a costa de la identidad social.

Es en este proceso donde el "niño moderno" se forma. El niño que con el tiempo tendrá él mismo que ser capaz de integrar las exigencias del ambiente y las esperanzas.

¿En qué consiste entonces esta pedagogización del espacio vital del niño? Una pedagogización en la que el niño es a la vez "rey y prisionero", como expresaba el investigador francés Danzelot[7].

Para dar una respuesta a esta pregunta, voy a referirme a los trabajos teóricos sobre socialización de Basil Bernstein[8]. Según Bernstein tenemos que considerar el discurso pedagógico como algo que constituye socialmente al niño y por ello le coloca en "posición" en relación con las relaciones de control y poder en la sociedad. Estas relaciones de control y poder son resultado de la división del trabajo que tiene lugar en nuestra sociedad.

Esta "distribución de la posición" sigue ciertas reglas establecidas que antes que nada implican que el niño ha de intentar establecer un determinado tipo de orden y conciencia. Bernstein distingue aquí dos tipos de discursos. El " discurso regulador " trata de socializar en el niño valores, normas, distintas formas de posicionamiento pedagógico y diferentes estructuras de motivación. Su función es por lo tanto establecer orden, relación e identidad en el niño. El discurso instructivo, es decir, el desarrollo de los conocimientos y habilidades del niño.

Como la regulación de los valores, actitudes, conducta, conocimientos y habilidades del niño que tiene lugar en la socialización está muy ligada a lo que nuestra sociedad se considera legítimo, el niño también queda constituido socialmente de una manera indirecta en relación a los principios de control y poder. Esto es así porque dentro de la socialización pública siempre existe una cierta selección y clasificación de conocimientos, tiempo y espacio, así como entre los diferentes agentes de socialización.

La socialización pública también se caracteriza por el hecho de que los objetos y procesos de los que el niño va a aprender algo no se pueden ver ni experimentar directamente, sino que se han de representar con palabras e imágenes. Con esto se presenta la necesidad de tener textos para pedagogía, y por ello tenemos lo que Lundgren llama problema de representación, es decir, cómo podemos representar con palabras e imágenes lo que no está aquí y ahora[9]. Lundgren quiere decir que es en este contexto donde el len-

guaje descriptivo es tan importante y decisivo. En la socialización pública hay que hablar de cómo se forman las cosas y hay que describir sus funciones en vez de realizarlas uno mismo. Lo mismo vale hoy día para las relaciones humanas y la creación de reglas sociales.

Algunos también indican que la socialización pública tiene como fin transmitir el significado y el alcance que puede ir más allá de la situación aquí-y-ahora y que por lo tanto son más abstractos y generales - o, dicho de otra forma, más independientes de contexto[10].

Relaciones entre ambiente socializador primario y secundario

Como hoy día la socialización pública alcanza a tantos niños, tenemos que preguntarnos cómo se corresponde el contexto público de reproducción con el contexto familiar. ¿ Qué consecuencias tendrá para niños de distintas capas sociales con diferentes relaciones con el estado, la producción y la esfera del control de símbolos? ¿Qué implica que la socialización pública se base tanto en la palabra hablada, en los principios independientes del contexto como en un cierto tipo de orden y conocimiento?

Para describir lo que ocurre en el encuentro con la socialización publica podemos partir de la base que el niño, en el hogar, en el ambiente contextualizador primario, adquiere un determinado posicionamiento frente a la existencia (cfr. pág. 33). El niño adquiere un código específico y una manera especial de orientarse en la vida. Este código influye también en lo que el niño entiende como relevante y significativo en el ambiente que les rodea. Esto influye en la forma que tiene el niño de comunicarse con otros ni-ños y adultos. Cuando el niño se encuentra con la socialización pública, partes de este código se rompen, existe una descontextualización, para reconstruirse nuevamente o recontextualizarse, en el parvulario, la escuela o en el centro de tiempo libre. En la recontextualización, que siempre tiene lugar en algun tipo de institución formal, no se puede seguir contando con todo lo que el niño está familiarizado de su ambiente del hogar, sino que se eligen algunas experiencias y acontecimientos. La recontextualización también implica que estas experiencias tendrán un nuevo significado, entre otras cosas porque se asientan en un sistema más abstracto y general. Estos principios de recontextualización regulan por ello lo que es un conocimiento relevante, cómo se va a transmitir al niño y cuándo. Los significados a los que dan origen se diferencian considerablemente de los que pertenecen al lenguaje familiar.

En este contexto la socialización pública puede corresponderse con la manera de clasificar y nombrar las cosas, así como la forma de transmitir los significados con los que los niños están familiarizados en sus ambientes del hogar.

Hoy en día se están llevando a cabo bastantes investigaciones que muestran cómo los modelos de socialización en los hogares varían dependiendo de la posición social de la familia.

Además Motton ha descubierto en un estudio sobre la interacción padres-hijos que los padres de familia de clase media, comparado con los pa-

dres de clase trabajadora, transmiten información a sus hijos que corresponde más a la que da la escuela.[11] Resultados parecidos han obtenido Brandis& Henderson cuando se puede constatar que las madres de clase media informan e instruyen a sus hijos con ayuda de aspectos y normas generales, mientras que las madres de un ambiente trabajador por el contrario subrayan aspectos que tienen que ver con la situación inmediata en que se encuentran.[12] Robinson también ha encontrado que las madres de clase media preguntan más a menudo a sus hijos y responden extensamente a las preguntas de los niños.[13]

Además de que el ambiente de clase media se parece al de la socialización pública, en lo que respecta a la transmisión de información relevante, los estudios muestran que su discurso regulador, es decir, la manera de crear orden con ayuda de distintas normas, valores y posicionamiento, se corresponde a los principios de socialización pública.[14] Un estudio que muestra claramente la proximidad del ambiente de clase media con los principios de recontextualización de la socialización pública es el trabajo de Eva-Lis Bjurman sobre el tiempo libre y la vida cotidiana de niños de dos barrios diferentes en las afueras de Estocolmo: una zona residencial de alto estatus en la parte norte, y una zona de casas de alquiler de bajo estatus en la parte sur. Bjurman entrevistó a 40 niños de clase burguesa y 40 niños de clase trabajadora. Todos tenían 8-9 años.[15]

Este estudio muestra dos características muy claras en lo que respecta al juego y el tiempo libre en esas dos zonas con condiciones económicas, sociales y culturales diferentes. A estas características las llamaremos aquí "el juego regulado" y "el juego no regulado", por lo que el primero caracterizará la vida diaria del niño burgués, y el segundo la del niño de clase trabajadora.

En este trabajo se reveló que los niños burgueses realizaban actividades dirigidas en gran medida, en el sentido que su vida estaba fuertemente planeada, sistematizada y calculada. Lo más corriente es que tuvieran de dos a tres actividades obligatorias a la semana como por ejemplo tenis, navegación, clases particulares de música, montar a caballo, ballet, etc. Después de esta vida programada, el tiempo para los amigos no resultaba muy extenso. Los niños burgueses pasaban la mayor parte de su tiempo realizando actividades dirigidas individualmente, o en forma de juego planeado en casa de algún compañero, donde los niños solían jugar en parejas.

Por el contrario, los niños de clase trabajadora pasaban su tiempo libre junto a otros niños. Sus juegos eran más espontáneos y salían de ellos mismos, y solían tener lugar en forma de juegos con reglas en el patio, el parking o en alguna superficie libre. Si tomaban parte en alguna actividad programada, era en juegos de equipo, como hockey sobre hielo, fútbol, etc.

Eva-Lis Bjurman constató que es bastante paradójico que sea entre los niños de clase trabajadora que habitan en casas de pisos y adosadas donde vive la tradición del juego, y no entre los niños de los chalets.

Probablemente los niños de clase trabajadora tienen una libertad que les permite producir su propia cultura del juego, a la vez que tenemos que tener en cuenta que es una libertad con limitacio-

nes. Sin embargo, los niños burgueses no se pueden considerar únicamente como consumidores de cultura, sino también como portadores de un tipo de cultura adulta - la cultura establecida o elitista-. De la misma forma los niños de clase trabajadora se pueden ver como portadores de una cultura arraigada más popular.

Por lo tanto, muchas cosas indican que el niño burgués, a través del juego regulado, donde los padres controlan la elección de las actividades, juguetes, compañeros y libros directa o indirectamente, pronto tiene una orientación en los significados legítimos en la sociedad y las relaciones sociales. De esta forma se construye una competencia específica en esos niños, una competencia que en gran parte parece corresponderse con los principios de recontextualización de la socialización pública.

¿Cómo se presenta entonces la manera en que los niños organizan su entorno frente a las experiencias de socialización primaria y los principios de recontextualización en la escuela ?

Anteriormente he presentado la tesis en la que la socialización pública puede caracterizarse como una institución social donde las relaciones se construyen en gran medida alrededor de la palabra hablada y con ayuda de los significados libres de contexto, es decir, significados que puedan funcionar fuera de la situación aquí-y-ahora.

En un estudio en que se basa mi tesis doctoral "*Context and the Child's Orientation to meaning*", encontré, entre otras cosas, que los niños cuyos padres tenían una buena posición social, utilizaban en mayor medida significados relativamente abstractos e independientes del contexto cuando se les pedía que realizaran un ejercicio de clasificación, mientras que los niños cuyos padres tenían una posición inferior utilizaban conceptos relativamente concretos y dentro del contexto.

En el estudio se entrevistaron 135 niños de ocho años con preguntas relacionadas con el trabajo y la división del trabajo en la sociedad. Una parte de la entrevista se componía de un ejercicio de clasificación en el que se les pedía a los niños que relacionaran once profesiones diferentes (gerente, médico, profesor, funcionario bancario, maestro de obras, oficinista, albañil, soldador, mecánico de coches, cartero, obrero) de una manera que ellos creyeran que cuadraba y que tuviera que ver con los oficios. Después de haber colocado las fotografías en una pizarra se pidió a los niños que explicaran las razones por las que habían hacho los grupos de tal manera. Después de este ejercicio siguió una entrevista de media hora de duración donde se preguntaba sobre el trabajo y la división del trabajo e inmediatamente después se les dio un segundo ejercicio de clasificación como el primero. Finalmente hubo un tercer ejercicio, en el que el mismo entrevistador disponía las fotografías fuera del orden jerárquico de las profesiones respecto a lo económico, después de lo cual los niños tenían que intentar encontrar los principios según los que el entrevistador había hacho la clasificación.

Los tres ejercicios eran de carácter diferente. Aunque los niños mismo realizaran los dos primeros ejercicios, hay diferencias si se observa en qué contexto se llevaron a cabo. En el primer ejercicio se dio a los niños una guía relativamente

pequeña sobre cómo debían disponer las fotografías. Los niños debieron interpretar ellos mismos las instrucciones del entrevistador e intentar dar un significado a la situación. Por el contrario, el segundo ejercicio iba precedido de una larga entrevista en la que el niño podía pensar sobre el trabajo y la división del trabajo, y sobre cómo había que interpretar las instrucciones del entrevistador. Por lo tanto la entrevista puede considerarse en cierta manera como una ocasión de aprendizaje. El tercer ejercicio también estaba muy dirigido pues el niño debía tomar partido después de que el entrevistador hubiera clasificado las once fotografías.

El resultado mostró que una gran parte de los niños cuyos padres tenían una baja posición social no se dieron cuenta de lo que la entrevista realmente les pedía, por ejemplo, al no poner las fotografías en grupo sino hablar de ellas uno con otro, o también cuando se agrupaban las fotografías sin tener en cuenta las propias profesiones. También se reveló que algunos niños de este grupo ponían distintas profesiones en grupos, lo cual, según el entrevistador, mostraba una conciencia de la división del trabajo hecha socialmente, pero no podían explicar verbalmente por qué los habían colocado precisamente de esa forma. Además, su respuesta era muy a menudo más personal y subjetiva.

Después de la entrevista, que en cierta manera guiaba a los niños y que además puede considerarse como un aprendizaje ya que las preguntas conectaban con los conocimientos de los niños sobre la división social del trabajo, se denotaron unas diferencias interesantes. Eran sobre todo los niños de padres con alta posición social los que utilizaban la información que daba la entrevista. Después de la entrevista, es decir, durante el segundo ejercicio de clasificación, dieron bastantes respuestas generales y desligadas del contexto. En el tercer ejercicio de clasificación aumentaron las diferencias entre los dos grupos en lo que concierne a la utilización de respuestas fuera del contexto. Más de la mitad de los niños cuyos padres eran de clase social alta podían descodificar el principio que regía la clasificación de las diferentes profesiones dada por el profesor.

El resultado del estudio se ha descrito primero y explicado con las experiencias de los niños en sus ambientes familiares. El estudio se ha llevado a cabo sin embargo en una situación de test, que tiene algunas semejanzas con las situaciones de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela, donde tienen que interpretar y elaborar información en forma de preguntas,instrucciones, ejercicios y material educativo.

En otro estudio de clasificación llevado a cabo por Janet Holland en el grupo investigador de Basil Bernstein, y que incluso se ha repetido en Suecia, hemos encontrado diferencias similares.[16]

Estas investigaciones sobre la relación entre la socialización primaria y la pública han tratado especialmente las relaciones entre el hogar y la escuela. Puesto que gran parte de los niños de hoy en día van a algún parvulario es importante preguntarse de qué manera conecta la función del parvulario con las experiencias y maneras de comportarse frente a la vida que tienen los niños de distintos ambientes cuando llegan al

parvulario. Se ha realizado un estudio menor sobre esta cuestión, en relación a un proyecto sobre la reforma pedagógica en el parvulario.[17] En este estudio se ven ciertas tendencias a que el niño, frente a una actividad pedagógica más estructurada -en grupos de seis años y, en cierto modo, en grupos en general- aprende a explicar, clasificar y nombrar cosas de la misma manera que en la escuela. Los adultos dominan la conversación casi tanto como el profesor en la escuela, y los niños han de responder a preguntas cortas y bien estructuradas, mientras que las experiencias concretas de los niños así como comentarios espontáneos y reflexiones de las situaciones aquí-y-ahora pocas veces se utilizan como punto de partida para la conversación.

Esto se puede ilustar con el siguiente resumen de clase:

Siv: (profesor de parvulario): Y así hay algo más que no hay en invierno...que algunos pájaros comen...que vuelan por el aire...de los que hablamos la semana pasada, y que han vuelto ahora.

Bosse: ¿Cuales?

Siv: Sí. ¿Qué es lo que ahora vuela por el aire, un montón de animalitos?

Bosse: Pájaros... abejas...abejorros...

Siv: Sí, estoy pensando en animalitos muy pequeños, has dicho un...

Bosse: Abejorro...

Siv: Síi, ¿y qué otros animalitos hay?

Bosse: Abejas...

Siv: Mmmmm... y además hay más insectos, estos que suelen venir y picarte...¿Conoces alguno, Alvar? ¿Que nos muerden en verano y luego pica?

Alvar: Una abeja...

Siv: Síi (imita un zumbido).

Bosse: ¡Avispas!

Siv: Pensaba en los mosquitos...

Bosse: ¿Qué?

Siv: Mosquitos.

Visto en relación a las exigencias que se les presentarán a los niños en la escuela esto puede ser positivo, pues se les forma una cierta competencia preparatoria para la escuela. A la vez existen riesgos de que las propias experiencias de los niños no se aprovechen como pretenden los objetivos del parvulario, por lo que los niños que en su casa no han aprendido a dominar el "juego del lenguaje" resultan poco favorecidos.

El caracter "normalizador" de la socialización pública

He intentado mostrar que la socialización pública tiene distintas relaciones con niños de diferentes capas sociales. Esto tiene que ver con que en una situación pedagógica siempre existe una cierta selección de contenido, una manera especial de organizar este contenido y una selección de una determinada manera de trabajar. Todas estas alternativas se basan a su vez en un código dominante sobre en lo que se considera importante que los niños tomen parte cuando van al parvulario, la escuela y el centro de tiempo libre un código dominante que refleja las relaciones de control y poder que hay en nuestra sociedad.

Como la socialización pública se ha de presentar siempre, en una sociedad democrática, como natural y objetiva en relación a las distintas capas de la sociedad, también las nuevas reformas del parvulario y la escuela tendrán que ser iguales. Todo esto es así a pesar

de que los estratos tienen una relación diferente con la socialización pública y que mucho de lo que ocurre dentro de ella trata de la reproducción cultural. Esto puede ilustrarse con la siguiente cita de Bourdieu[13]: " It is probably cultural inertia which still makes us see education in terms of the ideology of the school as a liberating force (l´école libératrice) and as means of increasing mobility, even when the indications tend to be that it is in fact one of the most effective means of perpetuating the existing social pattern, as it both provides an apparent justification for social inequalities and gives recognition in the cultural heritage, that is, to a social gift treated as a natural one".

Usando las palabras de Foucault se podría decir que el discurso pedagógico tiene la función de normalizar, es decir, de transmitir homogeneidad.[19] Lo paradójico es que, sin embargo, a la vez es un instrumento de poder que da origen a la individualización, pues el control hace posible juzgar los distintos niveles de desarrollo de los niños, y por ello puede medir las diferencias entre ellos.

Los significados independientes del contexto son poder

Los estudios que he presentado aquí muestran claramente cómo los niños de las capas privilegiadas de la sociedad ya desde muy pequeños han ido adquiriendo una manera de comunicarse con la realidad que se corresponde a los principios de socialización pública. Se podría decir que esos niños ya han adquirido una competencia comunicativa que da la posibilidad de conquistar y ejercer poder. Por el contrario, para los niños de los grupos dominantes, el encuentro con la socialización pública puede ser más conflictivo pues sus experiencias anteriores no se han valorado y comprendido tanto.

Un ejemplo de test de inteligencia realizado tradicionalmente y bastante a menudo, The Wechsler Intelligence Scale for Children (test WISC), puede ilustrar el gran valor que tiene el pensamiento libre de contexto[20]. En uno de estos test WISC se pedía a los niños decir las semejanzas entre distintos objetos como montaña-lago, papel-carbón, sal-agua, etc. Los niños que dan alguna forma de respuestas fuera de contexto obtienen la puntuación más alta mientras que los que dan respuestas dependientes del contexto tienen una puntuación más baja o nula.

El siguiente resumen extraído del manual muestra cómo se evalúa la respuesta a la pregunta de qué similitudes hay entre la sal y el agua:

13. sal-agùa.

2 puntos- Una respuesta que da a entender que las dos son necesarias para la vida, o que tienen compuestos químicos.

1 punto- Se usan para cocinar. Ingredientes naturales. El hombre los puede consumir.

0 puntos- Los dos se hallan en el mar. Puedes comerlos y benerlos. La sal viene del agua. Los usamos.

No es difícil suponer qué niños son los que dan las respuestas legítimas en el test WISC. Esta suposición nos conduce a la eterna pregunta de cuál es el mejor uso del idioma. Esta cuestión se puede responder desde muchos puntos de vista. Los dos usos del idioma funcionan en el contexto social, es decir, en la familia del niño, donde se ha desarrollado.

En el ambiente de clase baja el uso del idioma del niño de este medio y la manera en que se comunica con la realidad no es algo defectuoso. No es hasta el momento en que el niño entra en contacto con alguna forma de proceso de recontextualización, cuando empieza a definirse como bueno-malo, normal-anormal, algo que a su vez conduce a que el niño poco a poco se defina como algo que no sirve para nada.

El capital no está igualmente repartido en nuestra sociedad ni simbólica ni culturalmente, e incluso el conocimiento y el significado han de apuntar al reparto de las relaciones de poder entre individuos y grupos. Uso del idioma, producción de la lengua y reproducción de la lengua en este sentido están ligados a la condición social. En este contexto tiene también gran prioridad el posicionamiento libre del contexto. Es especialmente importante aclarar este posicionamiento hoy en día cuando, además de tener una producción material muy alta, tenemos también un mercado de símbolos en el que el manejo de éstos ha empezado a transformarse en una mercancía y a valorarse en dinero.

Como el capital cultural y la competencia comunicativa cada vez más importante en la sociedad actual, es importante que todos los que trabajan en la educación y socialización infantil conozcan algunos de los mecanismos que actúan en las distintas situaciones pedagógicas. Y esto todo para observar la propia actuación en relación con los diferentes niños, condición fundamental para proporcionar a los niños la competencia comunicativa y social que cada vez más es indispensable para la supervivencia en la sociedad.

Interrupción, reproducción y colonización pedagógica de la vida cotidiana: clasificación y encuadre de la experiencia del trabajo y de la educación.

Paul Atkinson

Introducción

Este artículo combina algunas observaciones sobre la sociología de la educación de Basil Bernstein con el tema actual de la desocupación juvenil. Perfila y trata algunas posibles perspectivas analíticas de los programas actuales en las escuelas secundarias y colegios de eduación superior en Gran Bretaña, que se relacionan con "la experiencia de trabajo" y "la introducción al trabajo". (La bibliografía reciente que contiene información sobre estos sucesos es, *inter alia*, Rees y Atkinson, 1982; Eggleston, 1982; Gleeson, 1983; Watson, 1983; Walker y Barton, 1986; Dale, 1985; Cockburn, 1987). El artículo explica un aspecto de la sociología estructuralista de Bernstein. He tratado el estilo de estructuralismo de Bernstein más

atentamente en otro lugar (Atkinson, 1981, 1985), donde he intentado demostrar que sus ideas son ricas y que se pueden aplicar a un rango diverso de situaciones educativas (y de otros tipos).

El origen empírico de estos pensamientos reposa en nuestra evaluación de la formación industrial para disminuidos en un condado del sur de Gales. Hemos documentado nuestro estudio de esta formación industrial en otros artículos, no es mi intención resumir detalladamente la esencia de nuestros descubrimientos (vid., por ejemplo, Atkinson, Rees y Shone, 1981; Atkinson y Shone, 1981; Atkinson, Rees, Shone y Williamson, 1982; Atkinson, Rees y Shone, 1983). Al contrario, quiero proponer algunas observaciones generales sobre estos programas para los "menos aptos" en las escuelas y colegios. Estas innovaciones toman muchas formas y tienen muchas posiciones diferentes, se inician bajo los auspicios de diferentes agencias de educación y formación. Cualquiera de las generalizaciones hechas aquí puede considerarse prematura, o que no respeta el espectro de variaciones que puede encontrarse en casos concretos.

Además, mi tesis es que necesitamos hacer un análisis sociológico que vaya más allá del estudio de los casos locales y sus particulariedades y que sea algo más que comentar y reproducir manifestaciones de política general. Es necesario que relacione nuestras consideraciones con otros análisis sociológicos, sobre todo con la sociología de la educación, y dirigir la forma y el contenido de estos desarrollos.

Para intentarlo, aunque de manera muy preliminar, haré una visión selectiva de la sociología estructuralista de la educación de Bernstein (o, de manera más general, de la reproducción cultural). No lo intento como una reclamación al discurso sociológico; es una propuesta explícita de mi parte, como perspectiva parcial y preliminar que se ofrece por su valor heurístico. No hay espacio en un artículo como éste para argumentar de forma detallada los méritos de esta aproximación o para hacer comparaciones teóricas y metodológicas con otras aproximaciones alternativas. En gran medida sólo afirmaré mis puntos de vista. Explicaré nuestro trabajo en el sur de Gales, pero quiero dejar claro que este material es solamente ilustrativo y no una justificación empírica de mis observaciones.

Clasificación y encuadre

Para ganar un punto de apoyo analítico en aspectos "de experiencia de trabajo" quiero recurrir a algunas de las intuiciones del trabajo de Basil Bernstein sobre la "clasificación" y el "encuadre" del conocimiento educativo (Bernstein, 1971). Nuestro interés no es primariamente el de la experiencia educativa, sino su organización formal. La experiencia nunca se encuentra de manera inmediata, siempre hay un proceso de estructuración cuando los dominios se delimitan y se circunscribe en el tiempo y en el espacio. Bernstein tiene mucho que ver con los principios de esta estructuración.

El trabajo de Bernstein sobre conocimiento de la escuela tiene firmes raíces en una antropología durkheimiana y en una teoría estructuralista del conocimiento (Atkinson, 1981,1985; Manning, 1982). Manning ofrece un sumario conciso de esta

perspectiva general: "Si los nombres de las abstracciones se organizan en un sistema de clasificación, forman un *código* perceptual, un juego de convenciones para mirar el mundo. Se connectan y tienen significado. Una teoría del significado es una teoría de la codificación. Estos códigos son necesarios y, quizás, la condición previa esencial para el conocimiento y aprendizaje sistemático... Permite que las personas definan las relaciones fundamentales, lugares, horas (marcar días, ciclos, ceremonias), ordenar obligaciones y derechos, especular sobre el significado de los sucesos y comprometerse en la interacción arreglada...".

Estas formulaciones estructuralistas representan a las formas culturales disfrazadas de una semiótica social, y la lingüística estructural proporciona la metáfora esencial para su sociología/antropología. La cuestión, por lo tanto, se le plantea al analista como una investigación de la clasificación de los dominios culturales, las unidades de significado y los límites internos y externos de estos dominios.

La exploración del límite es, por tanto, fundamental para la sociología del conocimiento de Bernstein, como lo son los principios de *combinación* permitidos entre y dentro de las unidades estructurales definidas. El currículum se presenta como una adaptación formal en la que los elementos se encuentran separados del campo de la experiencia y se combinan en relaciones organizativas, temporales, de espacio y semánticas dentro de la institución socializadora.

Hay, por lo tanto, dos principios complementarios en el trabajo de Bernstein: los contenidos del conocimiento deben mantenerse separados y los contenidos se tendrían que combinar de formas culturalmente apropiadas. Estas dos dimensiones se pueden realizar y conciliar de maneras diferentes, pero Bernstein reduce la complejidad de sus manifestaciones exteriores. Para empezar, los principios se toman para funcionar en diferentes niveles organizativos, se habla de estos principios en términos de distinción entre *clasificación* y *encuadre*. La clasificación regula el discurso y el nivel del currículum; el encuadre regula la pedagogía en todo lo que se refiere a la relación entre profesores y alumnos. En las formulaciones de Bernstein, la clasificación y el encuadre pueden variar de manera independiente, esto es básico para el argumento posterior de este artículo.

Cuando la clasificación es fuerte, los dominios del conocimiento (materias de la escuela o disciplinas académicas) están íntimamente ligados por membranas simbólocas. Sus contenidos respectivos estarán claramente delimitados y separados uno del otro. En el contexto educativo, se pondrá énfasis en la 'pureza' de estas categorías y se evitará la promiscuidad o el cruzamiento de los límites. De la misma forma, se hará una clara demarcación entre lo que se considera conocimiento educativo"apropiado" y el mezclado y "profano" mundo de la experiencia cotidiana. Cuando la clasificación es débil, por otra parte, los límites son ausentes o muy permeables, las materias y las disciplinas estarán mezcladas y las membranas entre "lo educactivo" y "lo extramuros" serán más débiles (es preciso señalar que "extramuros" utiliza la metáfora concreta de la pared como límite simbólico entre lo que forma parte del curri-

culum y lo que no, entre lo programado y el tiempo libre, lo obligatorio y lo voluntario, etc.)

Igualmente, cuando el encuadre es fuerte, las órdenes, la programación del tiempo, el progreso y la representación del conocimiento educativo estarán estrechamente delimitados. Es decir, la agenda de encuentros pedagógicos estará muy determinada y controlada (el punto de control puede ir desde un Ministertio central hasta un profesor individual. Pue-de formar parte de la tecnología de los materiales de enseñanza, aparatos, etc. Este aspecto lo desarrollaremos más adelante).Cuando el encuadre es débil estas cuestiones son más flexibles y abiertas a la negociación interpersonal. (Para informes de estos conceptos en español vid. Delamont, 1984,pp. 51-55; Bruner, 1978; vid. Hamilton, 1978, para un estudio empírico en español que explica las ideas de clasificación y encuadre).

Bernstein propone la noción de *código* como principio subyacente de estructuración en estos contextos. *El código de acumulación* especifica y regula la incorporación curricular de contenidos claramente diferenciados, muy limitados y que pueden entrar en un grupo restringido de combinaciones permitidas. El *código integrado* regula un sistema poco limitado, con una abierta gama de combinaciones permitidas. El primero corresponde a la noción durkheimiana de *solidaridad mecánica*, que se apoya en la yuxtaposición de segmentos estructuralmente equivalentes. El segundo corresponde a la división del trabajo compleja e individualista que es la característica de la *solidaridad orgánica*.

La tipología de Bernstein no se propone como una manera estática de análisis. El centro de su análisis es el proceso de cambio social que regula y es regulado por las transformaciones en los códigos estructurantes. En sus propios artículos, Bernstein sugiere que la escolaridad moderna se puede caracterizar en términos de un cambio de la solidaridad mecánica a la solidaridad orgánica, de los principios de acumulación a los de integración, con el correspondiente énfasi en una compleja división del trabajo. Bajo estas condiciones de cambio, el orden moral de la escuela se transforma: de normas y sanciones colectivas a la negociación individual, y de roles adscritos a roles adquiridos y biografías.

Actualmente, la estructura conceptual de Bernstein se puede criticar desde muchos puntos de vista -también porque tiende a mezclar retóricas, ideologías y justificaciones, por una parte, y la organización social de la realidad de cada día, por la otra. Las ideas principales son extremadamente generales, abstractas y difusas, abiertas a muchas interpretaciones, y los ejemplos empíricos no se pueden establecer fácilmente. De todas maneras, según la intención de este artículo, disculparé algunas dificultades. Tomaré las nociones de Bernstein como mecanismos heurísticos de sensibilización, más que propo-nerlos como conceptos definitivos (Atkinson, 1985).

Uno de los peligros inherentes al análisis de Bernstein es la trampa de caracterizar las instituciones o los sistemas educativos en términos de todo o nada. Es decir, intentar situarlos sin ambigüedad en uno u otro tipo (i.e. acumulación o integrado). Insistiré en

que el valor del trabajo de Bernstein estriba en el análisis del cambio en la clasificación y el encuadre del conocimiento y en el dar cuenta de las diferencias no únicamente entre instituciones, sino también dentro de ellas mismas. Entonces podremos describir las tensiones o contradicciones en estos sistemas. Los principios de clasificación y encuadre pueden generar el equivalente semiótico del "doble vínculo", dando lugar a mensajes culturales ambiguos. Alternativamente, las contradicciones se pueden disculpar a nivel formal a través de las variaciones en los arreglos formales del currículum y la pedagogía. Hablaremos más adelante.

Mi aseveración es que el sistema de Bernstein es particularmente pertinente en el dominio de los cambios actuales en la escolaridad y la educación superior, sobre todo en lo que hace referencia a las innovaciones curriculares, como la introducción de "la experiencia de trabajo" (en el sentido más general) y actividades relacionadas. Es pertinente, como el propio Bernstein propone, una relación entre cambios en las formas educativas y cambios en la división social del trabajo. Además, mi opinión es que estos currículos y su implantación muestran algunas complejidades y dificultades interesantes en la clasificación y encuadre del conocimiento y la experiencia. Repito las observaciones de Dickinson y Erben (1983) que sugieren que "puede ser útil mirar la última evolución de los planes de estudio de educación superior según las categorías de Bernstein de clasificación y encuadre" (p. 109). Creen, por ejemplo, que esta última evolución puede plantear características poco investigadas en el trabajo de Bernstein -en particular la combinación de clasificación débil y encuadre fuerte. Dickinson y Erben relacionan este código de conocimiento con la noción de Grignon de "technicisation" (tecnitización). Hablaremos más adelante con mayor detenimiento.

El primer punto que llama la atención es la presencia de clasificación débil, asociada al ámbito en expansión del límite externo de dominio educativo. Aunque posiblemente no es una característica universal de estas innovaciones, muchos proyectos actuales que tienen un componente de "trabajo" y se relacionan con la formación, se conciben en términos de una forma de expansión del currículum. Esto quiere decir que, mientras las materias "académicas" se pueden restringir, otras competencias de la vida cotidiana se consideran importantes para la formación. Se debilitan o se abolen los límites que aislan los dominios "puros" del conocimiento educativo y los mantienen separados de la experiencia mundana. Incluso más aspectos de la vida cotidiana se incorporan así al círculo de la educación y la formación.

De esta manera, encontramos en estos contextos cada y cualquier aspecto de la vida cotidiana y de la biografía del estudiante que se puede incorporar y transformar en contenidos educativos (esto no quiere decir que la educación y la formación sean lo mismo que la experiencia cotidiana. La primera siempre es una "versión" o "reproducción" de la vida cotidiana, está ligada a sus propias normas de transformación. Volveremos a tratar este punto más adelante). La debilitación de los límites en este caso se hace, en parte, por la diversidad de lugares de formación y educación (en la comunidad, según la idea de los patrones,

en ocupaciones externas o en centros de ocio y tiempo libre, etc., así como en el interior de los confines de la facultad y la clase). La retórica para describir estas iniciativas lleva, a veces, connotaciones de esta debilitación del límite y estas influencias mutuas: "infusión", "transición", "vínculo" y similares.

De igual modo, según la formulación de Bernstein sobre los códigos de conocimiento débilmente delimitado, el conocimiento y la experiencia se organizan en términos de principios generales y términos disimulados. Estas expresiones generales e integradoras incluyen "la experiencia de trabajo", "la habilidad social y humana", "la preparación para el ocio", "la habilidad de comunicación" y otras. Tienen en común que incluyen áreas extraordinariamente amplias de la vida cotidiana, que tienen ejemplos concretos pero que no se pueden especificar exhaustivamente en términos de contenido curricular.

La diferencia entre esquemas más estrechamente delimitados o clasificados y los de clasificación débil, muestra la estratificación del conocimiento y de los estudiantes a la que se refiere Gleeson (1983). Cuando habla específicamente de la educación marca tres tipos ideales:

-*Tertiary modern*. La "nueva" educación posterior que incorpora a los no cualificados. El currículum enfatiza las "habilidades genéricas", a través de la educación vocacional, "voc prep", la experiencia de trabajo y las "habilidades sociales y humanas".

-*Craft*. La mayor parte del día se realizan actividades artesanales (dominadas por el sexo masculino). Ahora se incorporan habilidades artesanales femeninas: peluquería, estética, proveimiento, enfermería y otras. El currículum enfatiza la información para la labor de casa y no para el trabajo.

-*Academic-technical*. Tradición académica y técnica completa con incorporación del concepto de faena profesional "culta". El currículum enfatiza la educación a través del inglés, las ma-temáticas y la ciencia. Los estudiantes incluyen estas materias haciendo trabajo social, ayudante de laboratorio, administración, secretariado y otros cursos que presuponen competencia académica.

Gleeson sugiere que la educación actual en Inglaterra y Gales es similar al viejo sistema "tripartito" de la escolarización secundaria. Instituida en 1944 y sustituida teóricamente con la introducción de las escuelas globales, el sistema consistía en escuelas primarias, escuelas profesionales y escuelas secundarias para los menos aptos.

En esta nueva versión de la división tripartita, los aspectos del "trabajo" y de la vida "adulta" proprcionan principios integradores para un currículum poco adecuado para los menos aptos, en las escuelas secundarias y en las facultades. Hay, no obstante, alguna cosa tensa o paradójica en estos programas. La mayoría de los códigos curriculares que se caracte-rizan por la clasificación débil también tienen encuadre débil. Es decir, el ritmo y la organización del trabajo pedagógico se sujetan a poca determinación por factores externos (como horarios y cosas similares) o el control del profesor. No obstante, como ya he dicho, los hechos que consideramos se caracterizan más por un encuadre relativamente fuerte. Además, el encuadre es más fuerte

cuanto más énfasis se pone en el "trabajo" - experiencia de trabajo, simulación de trabajo, seminarios en las facultades o cualquier otra cosa.

La fuerza del encuadre puede derivar de unos hechos complementarios. Hasta cierto punto, pertenecen a los propios procesos de producción que constituyen el "trabajo" que es preciso experimentar. Para que se pueda experimentar ha de ser cumplido como trabajo. Esto es particularmente evidente cuando el trabajo productivo imita o forma parte de la situación de trabajo en una industria. La lógica del proceso industrial impone su propio sistema de orden, control del tiempo, ritmo de progreso y disciplina. Es necesario regular la conducta y el esfuerzo del estudiante según las tareas productivas. La realización de tareas de taller, por ejemplo, requiere que los estudiantes hagan, de manera correcta, faenas rutinarias y repetitivas, han de hacerlas regularmente y bien hechas, hasta llegar al grado que satisfagan las demandas de la producción.

De la misma manera, el encuentro pedagógico se halla más fuertemente encuadrado cuando las relaciones sociales se acercan a los arreglos de supervisión / subordinación del terreno industrial. En esta versión del encuadre fuerte, la autoridad sapiencial del profesor dentro del currículum académico se sustituye por la autoridad burocrática del puesto de trabajo.

Además, como los límites simbólicos del contenido del currículum son más débiles, se pueden incorporar al encuentro pedagógico más aspectos de la vida cotidiana y de las actuaciones del estudiante. Por esto, la función de la clasificación fuerte en otros contextos se suplanta con el encuadre fuerte de la experiencia cotidiana y la conducta personal. Como ya hemos comentado en otros lugares (Atkinson et al, 1982), la rúbrica integradora de "las habilidades sociales y humanas" justifica la intervención reparadora dirigida (potencialmente) a cada atributo, característica y acto del estudiante.

De esta forma, el mismo alumno llega a ser el campo y el objeto de la mirada supervisora y evaluadora del profesor/ supervisor. La incorporación de la vida del trabajo y de la vida cotidiana en el discurso pedagógico (en oposición a las materias de la escuela o a la "disciplina" de la clase) justifica un dominio de la evaluación siempre en expansión. Aunque esta expansión no es su base racional o función, el desarrollo de los "perfiles" como medios de evaluación es congruente con esta colonización pedagógica de la vida cotidiana. Esta expansión se puede reconocer bastante explícitamente en compromisos decididos por procedimientos de evaluación "integral", "global" o de "realización completa".(El tailorismo de la primera dirección científica fragmentó la tarea productiva para facilitar la división del trabajo; las aproximaciones contemporáneas disuelven al actor en sus partes constituyentes para llegar a los mismos fines).

La clasificación y el encuadre de la formación industrial

Sin recapitular en detalle la etnografía de su marco, quiero ilustar brevemente algunas conclusiones de nuestro trabajo en el sur de Gales. Lo haré partiendo de la base de uno de los módulos de formación industrial estudiados. El módulo de formación industrial se

encontraba físicamente separado de la facultad de la que formaba parte, se situó en un terreno industrial. Atendió alumnos que finalizaban la escuela, incompetentes y sin trabajo, a los que se podía calificar como "subnormales ligeramente educados" (aunque los criterios de selección de los estudiantes eran flexibles). El módulo se equipó con máquinas industriales sencillas (brocas, tornos, etc.). También había diversas máquinas de coser, normalmente reservadas para las estudiantes femeninas. El módulo hizo convenios de trabajo con empresas industriales locales.

La clasificación relativamente débil de los contenidos en nuestro módulo de formación industrial se reflejaba en los diversos tópicos que el personal introdujo como base de "discusión" con los estudiantes. No formaban parte, específicamente, de ningún programa, se introducían de manera "espontánea", salieron de incidentes específicos del taller. En nuestros informes (e.g. Shone y Atkinson, 1982) hablamos de estos hechos en términos de "habilidades sociales y humanas", "formación para la vida adulta" y "formación para la vida del trabajo". Pero estos son términos para nuestra propia conveniencia analítica y no corresponden a ningún límite curricular de miembros definidos.

Unos ejemplos de la gama de tópicos introducidos son: motivación, atención, confianza, fumar, relaciones interpersonales, aspecto y manera de presentarse, capitalismo, democracia, publicidad, literatura, música clásica, hipotecas e impuestos. En nuestro módulo, el encuadre de estas competencias era extraordinariamente fuerte: la realización se hacía en primer lugar a través de conferencias por el personal iniciado, homilías y arengas.

Estas conferencias surgieron de las contingencias de la tarea de cada día en el módulo. Estaban íntimamente relacionadas con los comentarios del personal y las críticas dirigidas a la conducta de los estudiantes y a su aspecto. Este último punto resalta el hecho de que los estudiantes estaban sometidos al escrutinio y evaluación difusa del personal. La evaluación se dirigía, en gran parte, al reconocimiento y producción de "buenos trabajadores". Esto incluía aspectos de habilidades cognitivas y motoras, atención, actitud y motivación, forma de presentarse, respeto, puntualidad, sentido común y aspiraciones. De esta manera el taller se convirtió en una especie de panóptico, un lugar donde cada aspecto de la moral del estudiante se podía inspeccionar y vigilar.

El encuadre del conocimiento y la experiencia estaba íntimamente ligado con el encuadre de la producción. La filosofía del módulo era que tenía que incluir una proporción substancial de trabajo "real", contratado con empresas locales, mucho más que la simulación de trabajo. El director creía que esto garantizaba la actividad "significativa", "valiosa" y "decidida". Esto contrastaba con lo que él veía como "ejercicios sin sentido" en el currículum académico, en el cual sus alumnos habían fracasado (y los había defraudado).

El convenio de trabajo introdujo unas normas dentro de las cuales el personal y los estudiantes trabajaban. El grado de tolerancia del personal en la formación de los estudiantes puede ser gravemente restringido por el riesgo de estropear el material de los clientes. Por tanto, el convenio de trabajo dejaba claro que

el personal tendría cuidado de adaptar las labores de producción a las capacidades de los estudiantes. Los estudiantes hacían aquellas labores en las que no podían estropear muchas cosas, sobre todo en el cso de los menos aptos. Esto significaba que algunos estudiantes podían hacer una misma tarea y tener el mismo equipo durante largos períodos de tiempo. La formación en otras tareas, sobre todo las más exigentes, no era rentable en términos de tiempo del personal, material y pérdida de producción.

El convenio de trabajo conllevó algunas obligaciones al módulo. El personal tenía que asegurar que los niveles de producción eran adecuados a las necesidades de sus clientes y los horarios también se respetaron. Esto impuso algunas obligaciones, según las capacidades limitadas de los estudiantes.

Había normas equivalentes para las máquinas instaladas en el módulo. Existía una estrecha relación entre el contenido del convenio de trabajo y el equipo disponible. Juntos definían muchas de las actividades de los estudiantes, como la ejecución repetitiva de tareas productivas tan sencillas como operaciones de agujerear y estampar. No sería cierto decir que el módulo era idéntico a una pequeña fábrica, pero los métodos de producción del taller y los horarios ofrecían parámetros que "encuadraban" la formación.

Dejadme resumir mis comentarios. Reconozco que cualquier presentación de este tipo siempre puede ser muy simplificada y crear modelos demasiado abstractos. No cabe duda que pueden hacerse contraejemplos empíricos y que el esquema tendría que estar necesariamente abierto a la modificación y la elaboración. Sin embargo, creo que es instructivo intentar verificar estos encuadres analíticos de manera global. Apoyándome, por tanto, el la teoría del conocimiento y la transmisión educativa de Bernstein, he propuesto que una caracterización preliminar del campo tendría la forma siguiente:

Currículum. Clasificación débil. Interpretación de la educación, la formación, el trabajo, el tiempo libre y las habilidades sociales y humanas. La formación organizada en términos de categorías generales e integradas, aspirando a habilidades genéricas, claramente diferenciada de los contextos más académicos en instituciones iguales o equivalentes.

Pedagogía. La experiencia o simulación de trabajo proporciona un encuadre fuerte en la imposición de las tareas, la ordenación y el ritmo de producción. Estrecha vigilancia de la participación, la atención y la conducta general. Encuadre de la cultura y de la competencia cotidianas en el discurso pedagógico.

Evaluación. Evaluación global de los estudiantes, reflejando la incorporación de la vida cotidiana en un código con encuadre fuerte pero clasificación débil. Creación de perfiles para la encarnación y validación de esta colonización e incorporación educativa.

Contradicciones

Hasta aquí, he esbozado y ejemplificado en este artículo algunos de los elementos-clave de la sociología del conocimiento educativo de Bernstein. He indicado también una área de aplicación actual. Es importante ver que estas ideas y su relación no es algo sencillo. En primer lugar, la fuerza relati-

va de clasificación y encuadre puede cambiar y cambia en las instituciones y programas educativos. Seguramente estos cambios pueden manifestarse en el tipo de programa que aquí discutimos: el campo del trabajo tiene una clasificación y un encuadre más fuerte que el campo del "tiempo libre", "las habilidades sociales y humanas" y otros.

Hay, por lo tanto, un potencial de tensión dentro del sistema educativo, análogo al ya comentado por Bernstein. Bernstein (1977) ha utilizado el paradigma de clasificación/encuadre para caracterizar las relaciones de producción y las transmisiones educativas. Él cree que, aunque concebidas así existían claras correspondencias entre educación y producción, también es posible ver importantes discrepancias. En particular, Bernstein dice:

"...ha habido un movimiento general, en Inglaterra, hacia la relajación de los Cs y Fs que regulan las transmisiones de la enseñanza secundaria a los alumnos menos aptos y una relajación similar para todos los alumnos de la enseñanza primaria. De todas maneras, la regulación del primer módulo de producción al que estaban destinados estos alumnos de enseñanza secundaria, es ... clasificación muy fuerte y encuadre 3/4. El plan de estudios (académico) de la minoría selecta de la escuela secundaria está regulado por... y... sin tener encuenta la regulación del módulo de producción. Esta contradicción entre la regulación de la educación y la producción en el caso de los estudiantes "menos aptos" es indicativa de la relativa autonomía de la educación, o de su relativa independencia de la producción". (Bernstein, 1977, pp. 184-185)

Bernstein, por lo tanto, señala la discrepancia entre la clasificación débil y el encuadre débil del sistema escolar de los "menos aptos" y el código de producción del trabajo en el que participan (si lo hacen). Esto es descrito en términos de clasificación y encuadre fuertes, un código que Bernstein mismo comenta en términos de "agentes aislados" comprometidos en "actos divisores". (Él sugiere que el tailorismo se aproxima a un sistema de control asociado a un código de producción como éste).

Ahora, como ya he indicado, no sugiero que los estudiantes menos aptos reciban clasificación y encuadre débiles. Al contrario, el código refleja una extraña mezcla de plan de estudios con clasificación relativamente débil y encuadre relativamente fuerte, al menos en sus puntos-clave. La discrepancia o tensión a la que se refiere Bernstein puede encontrarse en estos esquemas innovadores. Hablando de forma relativa, quiero sugerir la corrección y elaboración siguiente a mi primera y sencilla formulación. Los componentes de "trabajo" en la escuela, facultad o taller representan una clasificación y encuadre bastante fuertes, en comparación con los componentes de las "habilidades sociales y humanas".

Esto puede representarse esquemáticamente, incorporando las caracterizaciones del propio Bernstein. (cfr. pág. 56)

La producción se deja en blanco para la élite porque las relaciones son más complicadas y no resultan importantes en este debate.

En otro lugar (Rees, Atkinson y Doogan, 1983) hemos sugerido que existe una tensión entre la "reproducción" cultural y la "interrupción" cultural en estos esquemas. Esta

tensión muestra los contrastes que hemos visto. El encuadre fuerte y la clasificación relativamente fuerte del "trabajo", dentro de un sistema con clasificación generalmente débil, contrasta con el código que es la base de otros componentes.

Hay, por lo tanto, una discrepancia potencial en la manera cómo cada código construye al alumno o al estudiante. Cuando la clasificación y el encuadre son débiles, el estudiante se ve en términos de características individuales conseguidas. Bernstein sugiere que el orden moral del código integrado es *interpersonal* : el código de acumulación regula las relaciones entre clases o segmentos, basadas en atributos fijos, y es una cuestión de relaciones *posicionales*. Podemos ver que los dos aspectos de la formación reflejan tendencias opuestas equivalentes. El trabajo refleja las categorías posicionales de capacidad y género, el trabajo y la simulación del trabajo reproducen la división de la tarea en estas líneas segmentales. Las habilidades sociales y humanas, por otra parte, parece que remarcan las características interpersonales conseguidas. (Aunque el encuadre fuerte de estos contenidos los puede conducir hacia formulaciones de situación de la persona).

Por ello, puede haber una contradicción entre la pedagogía más "terapéutica" de contenidos limitados y los atributos posicionales de la clasificación y encuadre fuertes. De igual modo, puede existir ambigüedad y pueden emitirse mensajes contrarios como si el código instructivo operase como un reproductror cultural o como un interruptor cultural. Habrá ambigüedad hasta el punto de llevar las prácticas educativas a una posición de correspondencia con las formas de producción, o hasta llegar incluso a tener autonomía relativa. En tanto actúan como reproductores, estos programas serán auténticas representaciones de las relaciones y prácticas de trabajo existentes. El trabajador en una máquina o en la cadena de producción será el modelo, y el estudiante será evaluado en términos de "buen trabajador". Por otra parte, el aspecto de la desescolarización, la ideología individualizada y terapéutica, se realiza con un código muy diferente. Aquí el mensaje es de transformación cultural y personal. El buen estudiante es más decidido que subordinado y respetuoso, más crítico que complaciente. El objeto será más emancipador que acomodaticio al mundo del trabajo y de la vida adulta.

Conclusiones

En este artículo he intentado ilustrar y desarrollar un aspecto de la sociología de Bernstein en relación con una cuestión empírica específica. Para hacerlo he demostrado que la teoría de clasificación y encuadre es más que una descripción de los arreglos pedagógicos o del plan de estudios. Es una explicación del poder y del control. Como ha demostrado Foucault, el poder se encuentra en muchas prácticas de disciplina y control y la sociología de Bernstein sugiere una perspectiva similar. La clasificación y encuadre de los contenidos educativos es un campo en el que las relaciones de diferencia y subordinación se mantienen. Las transformaciones y variaciones en la fuerza de las relaciones-límite en el dominio educativo producen versiones opuestas de control y control social.

El análisis hecho en este artículo muestra el estilo de la sociología o antropología estructuralista de Bernstein. Es una aproximación general que concede importancia a las homologías y las relaciones sistemáticas sin caer en la reducción de la correspondencia vulgar o de los argumentos funcionalistas. Este último punto ha estado recientemente argumentado por Tyler (1987), en una discusión de modelos imprecisamente emparejados de las organizaciones educativas. Como Tyler observa, el modelo de Bernstein sitúa la organización del conocimiento educativo y las instituciones en el corazón de la sociología educativa, sin privilegiar las versiones sobre-racionalizadas del análisis organizativo. Tyler concreta la fuerza del trabajo de Bernstein /Foucault de esta forma:

"En primer lugar, la negación de la autonomía del sujeto centra nuestra atención en las condiciones a través de las cuales y en las cuales se realizan los fundamentos de la legitimación. En segundo lugar, libera a la sociología de la organización de la escuela de la creencia, estrechamente concebida, en que el poder en las escuelas ha de reflejar siempre el proceso de trabajo o las contingencias del control social. En tercer lugar, estas aproximaciones rechazan una teoría de suma nula del poder en las instituciones, en la que la dominación siempre tiene que ser el resultado inevitable de la elaboración de sus estructuras y creen, en cambio, en el potencial liberador de la innovación comunicativa. Finalmente, crean las bases para relacionar las unidades de análisis (lo que está emparejado) con esquemas de organización concebidos teóricamente de manera relativamente inequívoca". (p 319)

La sociología de Bernstein es extremadamente insólita, casi única, en el mundo de lengua inglesa. No hay afinidades con sus compañeros anglosajones, sino con los representantes franceses del pensamiento estructuralista y postestructuralista: Althusser, Foucault, Pêcheux, Derrida y Bourdieu. Es una lástima que la contribución de Bernstein al estructuralismo no tenga un lugar central en el pensamiento social europeo. Su carácter extraño ha tendido a situarla en los márgenes del pensamiento inglés y americano. La triste consecuencia es que Bernstein sólo es conocido por su trabajo sobre lenguaje, mientras que las profundas implicaciones de su teoría general de clase, discurso y poder permanecen poco reconocidas e infravaloradas.

Poder, conocimiento y sistemas educacionales: introducción a las categorías de Bernstein.

C.Cox

Introducción

Como testimonia la variedad de ensayos reunidos en esta colección sobre la obra de Basil Bernstein, la pregunta sobre las relaciones entre poder, significado y conciencia, fundadora de su sociología, ha sido abordada a través de objetos y niveles de análisis muy distintos. A lo largo de tres décadas el foco de preocupación ha ido cambiando, del lenguaje en la familia y la comunidad como regulador fundamental de la experiencia; al conocimiento, los rituales y los modos de control en la escuela como reguladores de la transmisión de códigos elaborados y, últimamente, a las relaciones constitutivas del discurso pedagógico a nivel del sistema educacional de una sociedad. Junto a esta variedad temática, la teorización ha evolucionado desde el tratamiento a nivel micro de la constitución y distribución social de contenidos y códigos simbólicos determinados, a su tratamiento a nivel macro. El objeto del artículo es esta última fase del pensamiento de Bernstein, en la que la preocupación por los códigos del conocimiento escolar y su comunicación a nivel de la escuela ha sido expandida al intento por especificar distinciones sobre la generación política e intelectual de tales códigos y sus transformaciones a nivel de los sistemas nacionales de educación. Esta tercera etapa de una búsqueda caracterizada por la permanencia de sus preguntas de base y su unidad conceptuals, a nuestro juicio reúne las hebras centrales de la obra de Bernstein y constituye la respuesta más acabada hasta ahora al desafío, una y otra vez declarado como crítico, de contar con conceptos y modelos que permitan integrar lo micro y lo macro en los procesos de traducción del poder en categorías de conciencia y de la conciencia en categorías de poder.

En el núcleo de los procesos de traducción mencionados están, en la sociedad contemporánea, las agencias, los textos y las prácticas constitutivas de los sistemas nacionales de educación. La pregunta por la reproducción cultural que éstas realizan supone responder interrogantes de, al menos, tres niveles diferentes pero interpenetra. Primero, el nivel de generación social de lo que va a ser reproducido; segundo, el nivel de la implementación institucional especializada de la reproducción; tercero, el nivel de las prácticas de transmisión en las agencias del caso. No hay una teoría, de acuerdo a Bernstein, que provea de modelos para tal totalidad. En general, los modelos existentes se especializan por nivel. Las teorías macro de la reproducción cultural- sean los enfoques reproductivistas tout court (Bourdieu,Passeron, 1977), de resistencia (Willis, 1977) o críticos (Giroux, 1981) -se concentran en las relaciones de distribución social de la educación, o las *relaciones con* la educación de diferentes grupos de clase, étnicos, regionales, etc., ignorando la organización interna de la educación y careciendo por tanto de una teoría de las comunicaciones pedagógicas (*relaciones dentro* o constitutivas del texto -

en un sentido amplio- que la educación distribuye).Por otro lado, las teorías que se centran en los procesos de transmisión en la sala de clases (investigación sociolingüística e interaccional) o a nivel de la escuela (estudios etnográficos), o del curriculum y la pedagogía, no abordan las regulaciones macro, -de distribución- de los textos que la comunicación pedagógica vehiculiza, ni tampoco la lógica interna del dispositivo pedagógico mismo. Bernstein califica el desafío de producir una teoría que supere estas deficiencias como una tarea inmensa, y su propio intento de avanzar en esa situación, como "posibles inicios" (Bernstein, 1987, p. 60).

En la discusión que sigue procuramos mapear tales inicios, centrándonos en el modelo propuesto por Bernstein para responder a las preguntas sobre la génesis social y características internas de la regla de conciencia que la educación intenta inculcar y considerando sólo tangencialmente la teorización sobre las reglas constitutivas e invariantes del dispositivo pedagógico (o el *cómo* de la inculcación referida).

Clases y campos: generación social de principios dominantes:

Bernstein propone conceptualizar las bases sociales de generación de "qué" va a ser reproducido (o variado, o cambiado) por la educación en términos de las relaciones "entre" y " dentro" de clases sociales y campos institucionales, origen estos, a su vez, de unos determinados principios dominantes. Bernstein define *campo* siguiendo a Bourdieu. Según éste, un campo resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones -por ejemplo, dominante, dominada-, estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e intereses específicos. Un campo funciona simultáneamente como instancia de inculcación y mercado donde diferentes competencias reciben su precio. Un campo es generado por relaciones de poder. No es un aparato.

" En un campo, agentes e instituciones están en lucha, con fuerzas diferentes y de acuerdo a reglas que constituyen el espacio de juego, por la aportación de ganancias específicas que están en juego en la lucha. Aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor; pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. Un campo deviene un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando todo movimiento es desde lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutiva del campo mueren" (P.Bourdieu, 1980, p. 136).

Un análisis de las bases sociales de generación de lo que va a ser reproducido por el sistema escolar, así como de las dinámicas de cambio de aquello que será reproducido, debiera partir por considerar las relaciones entre y dentro de los siguientes campos o sistemas de posiciones que son productos y productores a la vez de determinados principios de reproducción cultural: campo de la producción, campo del control simbólico y campo del estado. Asimismo, debiera considerar cómo princi-

pios de clase atraviesan tales relaciones.

El campo de la producción es constituido por los agentes y agencias cuyas prácticas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción material. Su especificidad es definida por la naturaleza predominantemente física de sus recursos típicos y, por consiguiente, el carácter de "orientadas hacia objetos" de sus prácticas típicas. El capital económico es la recompensa, apuesta y medio primordial en el conflicto que constituye el campo que confronta las dos clases fundamentales de un orden capitalista; la de los que son propietarios y la clase de los que poseen su trabajo.

El campo del control simbólico es constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción cultural. La especificidad del campo descansa sobre la naturaleza predominantemente simbólica de sus recursos típicos y la orientación "hacia personas" características de sus prácticas. El capital cultural es la recompensa, apuesta y medio fundamental de los conflictos, o relaciones de fuerza que constituyen el campo. Una división del trabajo del control simbólico produce subcampos.1 Mínimamente, un subcampo de "modeladores" o agencias y agentes que crean lo que cuenta como desarrollos o cambios de formas simbólicas en las artes, la ciencia y el diseño; un subcampo de agencias y agentes difusores, como los medios de comunicación masivos y especializados; un subcampo de agencias y agentes reparadores, como los servicios sociales y médicos/psiquiátricos; un subcampo de agencias/agentes reguladores, como la Iglesia; finalmente un subcampo de reproducción, constituido por los agentes y agencias del sistema educacional.

El campo del Estado (o de la política) lo constituyen las agencias y agentes que "definen", mantienen, varían y cambian lo que cuesta como el orden legítimo y el uso legítimo de la fuerza" (B. Bernstein, 1980, p.35). La recompensa en el campo político es la apropiación del monopolio de la intervención legítima en cualquier dimensión o campo del orden social. De acuerdo con esta definición, no todas las instituciones del Estado en un sentido jurídico-burocrático forman parte de lo que consideramos el campo del Estado (o de la política). Así, el sistema escolar estatal, es una de las agencias fundamentales del campo del control simbólico. De un modo similar, empresas productivas de propiedad estatal pertenecen al campo de la producción, aunque se ubique en el Estado. Podemos complementar la definición inicial afirmando que el campo del Estado (o de la política) es constituido por las agencias y agentes especializados en la movilización de los recursos de autorización, esto es, "capacidades que generan mando sobre las personas" (A. Giddens 1982, p.100). De acuerdo con esto, el campo no es generado solamente por las relaciones entre las instituciones políticas del Estado, sino también por las relaciones entre colectividades, fuera o en el Estado, cuyo foco de acción primordial es la conquista del poder de intervención legítima sobre el orden social como un todo: por ejemplo, los partidos políticos y organizaciones equivalentes. Tanto el campo del Estado como el campo del control simbólico son

"orientados hacia personas". Pero sólo en el campo del Estado las capacidades que constituyen la recompensa o la apuesta del campo están basadas, al final, en el uso actual o potencial de la fuerza.

Relaciones entre campos y dentro de campos en una sociedad de clases, son dominadas por principios de clase. Clase es el principio cultural dominante creado y mantenido por el campo de producción. Esto es, la teoría considera "clase" como el principio de los principios de clasificaciones (divisiones) físicas, sociales y simbólicas constitutivas de un orden. Aunque otras categorías culturales son críticas para la constitución de colectividades, como categorías étnicas de género o religiosas, éstas, hoy en día, "hablan a través de modalidades reguladas por (principios) de clase" (B.Bernstein, 1980).

"Relaciones de clase constituyen desigualdades en la distribución del poder entre grupos, que se realizan en la creación, organización, distribución, legitimación, y reproducción de valores materiales y simbólicos originados en la división social del trabajo" (B.Bernstein, 1977, p. viii).

Volviendo aquí a conceptos de Bourdieu que ayudan a especificar la generación de principios culturales dominantes, sostendremos que las diferencias primarias entre las clases encuentran su principio en el volumen global de capital que define una determinada clase de condiciones de existencia, es decir, el conjunto de recursos y poderes (que pueden existir tanto objetivamente como incorporados) efectivamente utilizables: capital económico, capital cultural y también capital social (antigüedad y extensión de conexiones). Las diferencias secundarias, operantes dentro de cada clase definida por el volumen global de su capital, separan fracciones de clases de acuerdo con la estructura de su capital, vale decir, de acuerdo con " las formas diferentes de la distribución de su capital global entre las especies de capital" (P. Bourdieu, 1979, p. 129). Así, si se consideran simultáneamente principios de clase y campo, se obtiene que los grupos o fracciones de la clase dominante y media basados en el campo de la producción, son más ricos en capital económico que en capital cultural y sus prácticas se oponen, sistemáticamente, vale decir, en todos los dominios, a las de los grupos o fracciones de clases basadas en el campo del control simbólico, cuya estructura patrimonial exhibe mayor capital cultural que económico.

Lo señalado es suficiente para fundar un principio de análisis de los contextos sociales macro de generación de las categorías culturales básicas que la educación expresará, luego de mediaciones y transformaciones complejas. Tal principio es simple (al menos en su formulación): principios de clase y campo constituyen los elementos necesarios de tal análisis. La premisa de base en este nivel, que puede ser derivada tanto de Bourdieu como de Bernstein, es que las reglas externas de la educación, determinantes del qué de la reproducción cultural, no pueden ser válidamente reducidas a las necesidades de reproducción cultural de los grupos o fracciones dominantes de la clase dominante, vale decir, de los agentes que dominan el campo de la producción. Una fuente de crítica importante en la definición de los rasgos constitutivos de un siste-

ma educacional, son los agentes dominantes del campo del control simbólico.

Tanto Bernstein como Bourdieu argumentan que para estos agentes el capital cultural es constitutivo de su identidad en formas no comparables a otras fracciones de clase: de algún modo la educación constituye directamente los códigos de los grupos basados en el campo del control simbólico e indirectamente los códigos de los grupos basados en el campo de la producción (tanto dominantes como dominados).

En general, la determinación de los límites macro-estructurales de un sistema educativo es el resultado de relaciones de poder entre agentes y agencias del campo de la producción, por un lado, y agentes y agencias del campo del control simbólico, por otro, tal como en un momento dado son mediadas por el Estado. De acuerdo con esta perspectiva diferentes formaciones históricas expresan diferentes relaciones de poder entre los grupos dominantes de los campos mencionados y producen diferentes estructuras de límites constituyentes de un sistema educacional.

Es importante enfatizar que las luchas sobre los límites básicos definitorios de un sistema educativo nacional expresan principios tanto de clase como de campo, esto es, desigualdades y diferencias.

Las relaciones macro de un sistema educacional expresan simultáneamente la lógica de la dominación y los principios culturales opuestos de un campo constituido entorno a la producción y circulación de recursos físicos y un campo fundado en la creación, distribución y reproducción de recursos simbólicos. Un análisis del "qué", o de las relaciones macro del sistema educativo debiera poder producir diferencias sistemáticas, tanto en términos de la oposición dominante / dominado como de la oposición producción/control simbólico.

Los "principios dominantes", de acuerdo a la teoría resultan "de las relaciones de poder y los principios de control que determinan los medios, contextos, distribución, posibilidades y relaciones sociales de los recursos físicos y discursivos" (Bernstein, 1987, p.49). Tales "principios dominantes" de la sociedad determinan reglas básicas de orden, relación e identidad que empíricamente corresponden a la expresión del partido político dominante o de las relaciones entre los diferentes partidos y grupos de interés tal y como se expresan en el Estado.

Los "principios dominantes" de un orden no constituyen directamente el texto que la educación procurará inculcar. En general, tales principios marcan sus límites externos, mas no definen el *dentro* de tal texto, o sus relaciones constitutivas internas, que resultan de un conjunto complejo de procesos de transformación de discursos que tienen lugar al pasar estos de los contextos de su creación a los de su reproducción. De éstos procesos da cuenta el nivel siguiente del análisis.

Recontextualización

En su trabajo crítico de la obra de Bernstein y Bourdieu, *Process without Systems* (1983) Margareth Archer argumenta que en ambos autores se ignora el sistema educacional en cuanto tal y los procesos de política educacional que median las relaciones entre sistema educativo y sociedad.

Tanto para Bernstein como para Bourdieu los sitemas educativos serían, de acuerdo a esta crítica, instituciones absolutamente penetrables "siempre abiertas y reflejando la estructura social". (M. Archer, 1983, p. 197). La crítica de Archer, publicada antes de la aparición del trabajo *On Pedagogic Discourse* de Bernstein, nos ayuda a ubicar el nuevo nivel que abarca la reflexión de éste; justamente, las relaciones de poder - conocimiento de nivel macro que operan como constituyentes del discurso pedagógico de la reproducción. El concepto de recontextualización da cuenta de la lógica de nivel profundo de tales relaciones.

De acuerdo al modelo propuesto en el trabajo mencionado, la lógica profunda de las complejas y múltiples mediaciones operantes entre principios dominantes y el discurso pedagógico de reproducción es la de un proceso de *recontextualización* por el cual, principios discursivos generados en un determinado contexto son removidos de éste en forma selectiva, transformados internamente por operaciones de selección y re-enfoque, combinados con otros provenientes de campos y contextos diversos y, finalmente, re-constituidos en un nuevo discurso de acuerdo a las necesidades de su transmisión y adquisición. Lo definitorio del discurso pedagógico sería su carencia de contenidos propios; el ser resultado de una operación de re-contextualización de otros discursos. Qué principios discursivos son seleccionados, de qué contextos y reorganizados cómo, son procesos políticos que se juegan en las relaciones *entre* y *dentro* de tres contextos fundamentales:

i) El *Contexto primario* o de *producción de discurso*, en el que "nuevas" ideas son creadas, desarrolladas, cambiadas. Es el contexto que da origen al *campo intelectual*, en términos de Bourdieu[3].

ii) El *Contexto secundario* o de *reproducción de discurso* , que incluye los cuatro niveles -preescolar, primario, secundario, terciario- del sistema educacional y que reproduce el discurso educacional.

iii) *El contexto de recontextualización o de reubicación de discursos*, cuyas agencias, agentes y prácticas regulan el movimiento de textos/ prácticas del contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva. A su vez, dos campos operan dentro de este contexto: a) el campo oficial de recontextualización pedagógica (burocracia educacional especializada del estado, expertos, inspectores, etc,). b) el campo de recontextualización pedagógica, que incluye las escuelas universitarias de educación y sus departamentos de investigación, la prensa especializada en educación y las editoriales.

De su contexto original de creación a su transmisión educativa todo texto experimenta al menos dos transformaciones: una en el campo de recontextualización, donde la relación original del texto con otros es alterada y donde el texto mismo es modificado por selección, simplificación, condensación y elaboración. Otra en el proceso pedagógico, que opera transformando un texto ya transformado.

De acuerdo a la teoría, el discurso pedagógico es un principio o gramática de recontextualización; es decir, una gramática de apropiación de discursos regida por teorías instruccionales, a su vez resultado de principios de recontex-

tualización. La recontextualización del discurso de la física en la educación secundaria, por ejemplo, transforma a ésta de un discurso original en uno *imaginario*, donde las reglas de su transmisión no pueden ser derivadas de algún principio interno a la física ni tampoco de las prácticas de los que producen la física.

Hasta ahora la sociología de la educación se ha centrado en los mensajes que transmite el dispositivo pedagógico, quedando la forma de éste fuera del campo de análisis. Es hora de fijarse en las reglas que constituyen tal dispositivo sostiene Bernstein; la "voz" de los sistemas educativos, independiente de sus "mensajes".

Decisiva de tal "voz" es la referida gramática de recontextualización, y el carácter virtual/imaginarios de los discursos que produce.

Transmisión

El tercer nivel que distingue el análisis corresponde a los contextos y prácticas de transmisión/adquisición en la escuela.

De acuerdo con la teoría, la escuela transmite dos órdenes fundamentales e inseparables; por una parte, imágenes de conducta, carácter y estilo, un tipo social, un orden moral; por otra, la educación busca comunicar los hechos, informaciones y procedimientos necesarios para la adquisición de la variedad de habilidades específicas, requeridas por una división social del trabajo compleja. La escuela transmite un orden instructivo inmerso en un orden moral: la reproducción de competencias está inmersa en la producción de relaciones de orden e identidad social.

En el nivel III del modelo (Cfr. pág. 72) hemos distinguido tres dimensiones constitutivas de la estructura de transmisión/adquisición operante en la escuela[4]: la dimensión de la selección, transmisión y evaluación de discursos (curriculum, pedagogía y evaluación); la dimensión de las relaciones sociales de la escuela (o modalidades de control); la dimensión contextual-institucional de la escuela (el espacio, los medios materiales, los arreglos institucionales). En las tres dimensiones lo moral y lo instruccional están interpenetrados; las tres dimensiones exhiben interrelaciones de mutua determinación; y, finalmente, los límites constitutivos tanto de los discursos, las relaciones entre personas y las relaciones espaciales, revisten valores, variables históricamente de clasificación y enmarcamiento (ver sección subsiguiente). La determinación del código educacional dominante en un sistema educativo nacional, o en una escuela, implicará determinar la rigidez / flexibilidad de las características de las distintas dimensiones, así como la rigidez / flexibilidad de sus enmarcamientos.

Por último, entre la familia /comunidad -como contexto generador de los esquemas mentales primarios- y la escuela hay también un campo de recontextualización cuyos términos constitutivos de oposición son : ¿la escuela es recontextualizada por la familia/comunidad, es decir son los significados de este último polo los que transmite aquélla, o, alternativamente, la escuela recontextualiza la familia/comunidad, imponiendo sus mensajes y códigos?

Modelo de relaciones

El modelo que se presenta a continuación formaliza los elementos y niveles de la discusión precedente. Pese a que

la totalidad en cuestión, y cada uno de sus elementos, refiere a relaciones de poder, que sólo en circunstancias muy específicas no producen oposición y, por tanto, variación y cambio, el modelo es fácil y erróneamente interpretable como sobredeterminista y cerrado. Bernstein llama la atención sobre las siguientes fuentes de dinamismo en el conjunto de relaciones de producción, reproducción y cambio del discurso pedagógico:

1. Los principios culturales dominantes refieren a una arena de conflicto (entre y dentro de clases sociales y campos) más que a un conjunto de relaciones estables.

2. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre los agentes políticos y los agentes administrativos del campo de recontextualización oficial.

3. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre el campo de recontextualización oficial y el campo de recontextualización pedagógica (también hay fuentes de conflicto, resistencia e inercia entre posiciones diferentes dentro de este último).

4. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia entre el contexto primario de adquisición cultural (familia, comunidad, grupo de padres) y los principios y prácticas de recontextualización de la escuela.

5. Por último, los transmisores pueden encontrarse en la posición de no ser capaces o no querer transmitir el código esperado de transmisión (B.Bernstein, 1987).

La centralidad de los conceptos Clasificación y Enmarcamiento

Destacamos al inicio la importancia en la obra de Bernstein del intento de integrar lo micro y lo macro. A nuestro juicio dicho intento se desarrolla a partir de la noción de orden, en su nivel más abstracto, como sistema de límites de mayor o menor rigidez, que operan tanto en el "afuera" -lo social - como en el "adentro", -la conciencia. De un modo fundamental, la articulación de los diferentes niveles del análisis de las relaciones entre poder, significado y conciencia en el marco de las instituciones educativas, como también más allá de ellas, se hace posible a partir de una conceptualización de límites que son bifrontes, simultánea e inextricablemente sociales y mentales.

Límites, por tanto, que operan a los niveles macro como micro. O, en términos del modelo introducido, describibles empíricamente tanto al nivel de generación, como de recontextualización, y de reproducción de lo que, en términos de Bernstein, es la "regla de conciencia" a ser inculcada por un sistema educacional dado. Cerraremos introduciendo una discusión de los conceptos claves del análisis de tales límites: clasificación y enmarcamiento.

Los códigos sociolingüísticos o educativos, son principios reguladores, adquiridos tácticamente en el proceso de socialización. Estos principios son resultados de los límites de un orden social, así como una gramática que, incorporada en el sujeto, es generativa de una basta gama de textos -prácticas materiales y simbólicas -que realizan tanto las categorías (personas, objetos, discursos), como las relaciones entre categorías, inscritas en el orden de límites constitutivos de un orden dado.

"Códigos de clase y sus modalidades son gramáticas semióticas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación por las cuales y a través de las cuales los sujetos son selectivamente creados, ubicados y contrapuestos (B.Bernstein, 1980)

La dialéctica inicial de los códigos es entre su generación por un orden dado de condiciones diferentes de existencia (relaciones de clase y campo) y su realización en prácticas y textos (prácticas interaccionales, comunicación), y las posibilidades de variaciones y cambio inherentes a estas últimas. Los conceptos de clasificación y enmarcamiento contribuyen a especificar los términos de esta dialéctica.

Definiremos clasificación y enmarcamiento, en general y luego en relación con su aplicación a las diferentes dimensiones del proceso escolar y sus relaciones internas y externas (dentro y fuera del nivel "Transmisión" en el medio).

Clasificación, en su acepción más abstracta, refiere al principio de los límites (separaciones, aislamiento) creados por la división social del trabajo (de producción y/o reproducción) y definitorio de las diferentes categorías de prácticas, materiales y simbólicas, y sus interrelaciones. Es la separación-aislamiento entre categorias (de agencias, agentes, prácticas, discursos) lo que genera la especificidad de cada categoría y su más elemental base de significado (el significado surge fundamentalmente, en términos de esta teoría, de la relación entre categorías). Con la variación de la cualidad de los límites (su mayor o menor rigidez), cambiarán las relaciones entre categorías, su grado de especialización y su identidad. El mantenimiento y cambio de límites presupone relaciones de poder. El principio de clasificación sustantiva relaciones de poder.

"Cualquier intento de cambiar la clasificación necesariamente supone un cambio en el grado de separación entre categorias lo cual de por sí provocará la restauración del principio de clasificación por los encargados de mantener la separación (reproductores, reparadores, evaluadores), y la restauración de ellos mismos como agentes dominantes. Para que esto sea cumplido los mantenedores de la separación deben tener poder y las condiciones para ejercerlo. Así, separación presupone relaciones de poder para su creación, reproducción y legitimación" (B. Bernstein, 1980, p. 12).

Las relaciones de poder constituyen y reproducen un orden social dado no sólo a través de la comunicación sino primariamente a través de los silencios producidos por las dislocaciones, intervalos, quiebres, que establecen las categorías más básicas para la estructuración de la práctica, y la percepción y representación de la práctica. Esto es, lo igual y lo desigual; lo alto y lo bajo; lo sagrado y lo profano; lo raro y lo común; trabajo y juego; lo que puede ser unido y lo que debe mantenerse separado; al límite, lo pensable y lo impensable. El principio de clasificación se refiere al número de intervalos y la fuerza relativas de las separaciones o límites que constituyen un mundo socialmente definido y, por lo tanto, a su basamento en relaciones de poder.

Enmarcamiento se refiere a los principios que regulan la forma de las relaciones sociales dentro de las divisiones o quiebres, constituidas por el principio de clasificación.

Enmarcamiento refiere a las regulaciones sobre los procesos comunicativos o controles sobre qué es posible, dónde y cuándo es hecho posible, para las diferentes categorías de agentes en cualquier contexto de interacción. Así, en educación, enmarcamiento se refiere al principio de las relaciones de transmisión y adquisición, mientras que en la producción se refiere a las regulaciones existentes sobre el acto productivo mismo como consecuencia comunicativa de un agente. Si el principio de clasificación *constituye* las diferentes categorías, y las diferentes prácticas (con sus diferentes grados de especificidad), el enmarcamiento corresponde a los principios que regulan la *realización* de tales categorías. El enmarcamiento sustantiva la modalidad de control operante en cualquier contexto de interacción; describe variaciones en la forma del control que es ejercido sobre principios de comunicación. El principio del enmarcamiento describe la extensión y la fuerza de las regulaciones públicas de la comunicación.

"Inherente a la clasificación es la distribución de poder, inherente al enmarcamiento es el principio de control.

La estructura y relaciones de clase constituyen y regulan tanto la distribución del poder como los principios de control; esto es, constituyen y regulan las relaciones entre categorías, la forma jerárquica de su constitución, y regulan la realización de categorías -o sea, los principios de control" (B.Bernstein, 1977, pp. 180-181).

Relaciones de clase regulan relaciones entre categorías (poder) y a través de ellos las relaciones dentro de categorías (control).

Puede ayudar a clarificar los conceptos de clasificación y enmarcamiento el conectar la distinción entre poder y control con la oposición entre el concepto de poder de Weber, como relaciones individuales de poder (la probabilidad que individuos tienen de realizar o no su voluntad contra la resistencia de otros), y los conceptos objetivistas y diferentes, tanto de Durkheim y Marx (poder como presión social consensual y como dominación de clase, respectivamente). El concepto de poder, tal como es definido en la teoría de los códigos (y por lo tanto clasificación) se liga a las nociones tanto de Marx como de Durkheim sobre el poder, vale decir, a la idea del poder como *constraint* social objetivo, y a la idea de la base de clase de tales *constraints* . Al mismo tiempo, el concepto de control (y por tanto enmarcamiento) es cercano al concepto weberiano de poder, es decir, basado en el individuo y la interacción. La discusión más reciente del concepto de poder por Lukes también ilumina sobre nuestra distinción fundamental. Lukes critica las definiciones de poder que lo restringen a fenómenos de "conductas efectivas " y al " paradigma de la decisión" (en nuestros términos, fenómenos de control, relaciones de enmarcamiento) y argumenta la necesidad de definir el poder no sólo en términos de conductas efectivas por parte de individuos tomando decisiones sobre cuestiones explícitas sino, fundamentalmente, como un sesgo de sistema, producido por fuerzas colectivas y arreglos sociales, y regulador crucial de la agenda política o, en términos más generales, los límites de lo percibido como posible (en nuestros términos, fenómenos de poder, relaciones de clasificación) (S. Lukes, 1980).

Configuraciones históricamente definidas de relaciones de clase determinan estructuras particulares de poder y control, que generan formas distintas de clasificación y enmarcamiento que definen el carácter de las relaciones sociales y formas de comunicación. Formas de comunicación, en la teoría, modelan estructuras mentales, aunque no en un sentido final.

Aspectos de clasificación en un sistema educacional definen el significado social básico de sus transmisiones de conocimiento, las características de su organización interna y sus relaciones sociales, así como sus vinculaciones con otras agencias dentro del campo del control simbólico o fuera de él. De este modo, con respecto al conocimiento o, en general, discursos, la clasificación se refiere a la rigidez de los límites o a la separación entre el conocimiento que imparte la escuela y el conocimiento no educacional. Asimismo, se refiere al grado de rigidez de las separaciones entre los diferentes contenidos (materias del curriculum) transmitidos por la escuela. Aspectos clasificatorios fundamentales de la estructura organizacional de un sistema educativo son las separaciones o encapsulamientos de sus diferentes niveles y modalidades (educación primaria, secundaria, terciaria; humanística, científica; vocacional, no vocacional, etc.) y entre sus diferentes agentes (profesores-as, alumnos-as, administradores).

Principios de clasificación rígidos pueden crear separaciones nítidas y fuertes entre, por ejemplo, conocimiento escolar y conocimiento no escolar, entre diferentes ramos del curriculum, entre niveles de jerarquías de agentes, entre prácticas, entre identidades y competencias específicas, y entre el subcampo de la educación y la producción. No es por cierto necesario que todas las relaciones y prácticas mencionadas estén sujetas al mismo principio de clasificación rígida. Alternativamente, principios de clasificación flexible reducirán las separaciones entre las categorías mencionadas y por lo tanto, su grado de especialización.

En el análisis de un sistema educacional, el enmarcamiento describe la forma del contexto comunicativo o el conjunto de las relaciones de transmisión-adquisición. Variaciones en el enmarcamiento corresponden a regulaciones rígidas o flexibles (fuertes o débiles) sobre el qué, cuándo, dónde y cómo del proceso de transmisión-adquisición. El principio del enmarcamiento regula la selección, organización, ritmo y los criterios de la transmisión escolar, así como la postura, posición y vestimenta de los comunicantes. Regula, en general, la práctica pedagógica, incluyendo sus aspectos espaciales o de local. Donde el enmarcamiento es rígido, por ejemplo, habrá un límite fuerte entre lo que puede ser y lo que no puede ser transmitido; la transmisión seguirá reglas explícitas de secuencia y el alumno poseerá escaso control sobre el qué, cómo, cuándo y dónde de su aprendizaje. Un enmarcamiento flexible o débil crea límites borrosos o separaciones abiertas, permeables, entre lo que es y lo que no es comunicable en la escuela, también significa que el proceso de transmisión tenderá a seguir reglas de secuencias implícitas y que al alumno se le concederá un mayor control sobre la selección, organización y ritmo de lo que

él o ella aprende y sobre su posición, postura y vestimenta (B .Bernstein 1980).

Desde la perspectiva de los códigos, el núcleo esencial de la reproducción cultural no reside en la estructura de roles o los contenidos específicos que son transmitidos en la família, el trabajo o la educación, sino en relaciones de clasificación y enmarcamiento que son tácticamente adquiridas durante el proceso de socialización. La inculcación o incorporación individual de los principios del orden social no resulta de un conjunto especializado de prácticas y mensajes sino más bien de la totalidad de los procesos sde exploración de los límites que constituyen las jerarquías y estructuraciones fundamentales de la experiencia (clasificación) y las formas en que éstas son comunicadas y vividas en las realizaciones intrínsecas a la práctica (enmarcamiento). El núcleo de la reproducción cultural es definido por lo que es tácticamente incorporado por el individuo. Lo que es incorporado en el caso de la escuela son los esquemas clasificatorios que en el sujeto adquiere imperceptiblemen-te en el proceso cotidiano de experimentar el orden de las transmisiones (jerarquía de los ramos); el orden de las relaciones sociales (jerarquía de las categorías sociales); el orden de las reglas que regulan el espacio, el tiempo y las prácticas (regulación sobre objetos y su distribución, secuencia y ritmo de la transmisión discursiva).

El proceso educativo es sobre la incorporación de lo social, la transformación de los límites objetivos de un orden social en límites y esquemas clasificatorios incorporados; la transformación de categorías materiales y sociales en categorías mentales. La reproducción social de un orden se logra, en medida crítica, a través de su reproducción cultural.

Poder, Sujeto y Discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein.

Mario Díaz

La importancia de Basil Bernstein puede medirse por la controversia que su obra, a lo largo de sus desarrollos , ha producido. El debate sobre su obra generalmente se ha configurado alrededor de los códigos sociolingüísticos donde la crítica ha estado cargada de tal afectividad y ambigüedad que han aumentado la opacidad de los análisis dejando sin resolver problemas cruciales como las relaciones entre código y cultura, código y reproducción social o código y discurso. El debate en torno a sus tesis sobre el campo educativo se mantienen dentro de una tentación totalitaria y determinada que no explora la coherencia o incoherencia interna de los conceptos, significados y referencias. Lo que aquí plantearemos no es la prolongación de la crítica, sino las posibilidades de una lectura que explore los conceptos básicos

que en sus desarrollos más recientes se han ido gestando hasta convertirse en problemas de obligatorio debate, análisis y teorización.

No es mi deseo agregar fórmulas a las ya planteadas por diferentes críticos. Prefiero agregar algun elemento a quienes con un criterio exploratorio raramente se han aproximado a abrir las brechas de una tesis que intenta mostrar cómo entre las discontinuidades de la cultura, de las formaciones sociales, hay uno dispositivo que estructura, regula y regulariza dichas discontinuidades. Pienso en Paul Atkinson y su libro "Language Structure and Reproduction" el cual concluye con breves anotaciones a los nuevos puntos de vista de Basil Bernstein, nuevos puntos de vista como el del dispositivo pedagógico o el del discurso pedagógico.

El trabajo aquí, pues, consistirá en indagar ciertos aspectos relevantes de la obra más reciente de Bernstein y en formular diferentes interrogantes que dichos desarrollos generan. Dado que en estos desarrollos hay conceptos en estado embrionario o en gestación, no hay duda que el análisis puede resultar problemático, ambiguo y opaco. Haremos referencia a las relaciones entre el sujeto, el poder y el discurso (dispositivo pedagógico). También nos referiremos a las relaciones entre código y texto.

1. El programa de Bernstein podría considerarse como la búsqueda de un sistema de reglas que den cuenta de la relación entre las configuraciones externas del poder (límites, clasificaciones, distribuciones) y sus restricciones en la incorporación de dichos límites. En otros términos, el programa consiste en indagar cómo se transforma la experiencia social en experiencia simbólica, cómo dar cuenta de los procesos de reproducción de sentido a partir de la posición de sistemas significantes de poder. En esta forma Bernstein intenta superar las limitaciones provocadas por el logocentrismo y su apelación a la conciencia del sujeto, y por el objetivismo y su apelación a un estructuralismo mecanicista y determinista. En Bernstein estas relaciones están llamadas a ser modificadas en razón de su defensa de la dialéctica existente en la cultura entre el cuerpo y lo social, entre lo interno y lo externo, entre la posición y la disposición, entre poder y control, entre la realización y su gramática, dialéctica que presupone igualmente las nociones de oposición y discontinuidad.

Construir la lógica de estas relaciones es esclarecer el significado de la dialéctica entre diferenciación, distribución, estratificación (como realizaciones del poder) y las cadenas significantes que se tejen en el sujeto desde esas posiciones (formas de conciencia y práctica). Estas relaciones se exteriorizan en las manifestaciones posibles que se dan en la interacción, producción, reproducción y transformación de la cultura y, con ello, de la conciencia.

En este sentido el trabajo reciente de Bernstein, es pues, no sólamente una teoría acerca del dispositivo pedagógico que hace posible todo contacto, interacción, producción, reproducción y transformación de la cultura. Posee implícita una teoría acerca del sujeto, del discurso del poder y de la discontinuidad dialéctica que rompe con los modelos deterministas que reducen el orden de las relaciones sociales a la

existencia y funcionamiento de reglas en contextos donde los individuos se convierten en el soporte pasivo de éstas. En esta forma, el hombre en el pensamiento de Bernstein es constituido por, y es constituyente de las estructuras.

2. *Poder-Sujeto.*

El poder en Bernstein se expresa por medio de símbolos, de límites, establece los límites a la experiencia y a los significados (o cosmologías) que los sujetos asignan a la experiencia. Las voces que emergen de los límites y las limitaciones, de la geografía de las posiciones, estructuran formas de conciencia que perpetuan el sistema de poder.

¿Qué lugar ocupa el sujeto en esta teoría? En Bernstein la estructuración del sujeto en el interior de relaciones de poder (distribución del poder) y principios de control puede plantearse en los siguientes términos:

1. Estructuración del sujeto en el interior de las estructuras de poder (distribución de poder): voz.

2. La estructuración del poder (distribución del poder) en el interior de las estructuras de relaciones sociales (principios de control): mensaje.

3. La articulación entre la voz (poder) y el mensaje (control), esto es, el papel estructurante de la distribución del poder hecho manifiesto en los mensajes producidos y reproducidos por el sujeto.

Parece que el sujeto se instituyera en la delimitación/articulación estricta entre la voz y el mensaje siendo la voz (poder) el principio estructurante. Es claro que no podemos pensar en este punto sobre el descentramiento de la unidad del sujeto, pues sería del todo simplista reducir ese descentramiento a la oposición voz-mensaje. En la teoría de Bernstein el mensaje tiene por función representar la voz, "el mensaje depende de la voz y el sujeto es una relación dialéctica entre voz y mensaje", sin embargo..."el sujeto queda establecido por el silencio a través del cual habla el poder." Entonces, qué relación existe entre la unidad del sujeto y la relación dialéctica voz-mensaje?.

La categoría intermedia entre la voz y el mensaje es el código[1] (más adelante nos referiremos al código) el cual regula la reproducción del mensaje y articula las relaciones de poder de la voz. El sujeto es constituido por la voz y sus manifestaciones en el mensaje.

Una vez se ha puesto en tela de juicio el centrismo del sujeto el significado se desplaza, la presencia original del significado latente y realizable en el sujeto (logocentrismo) se desplaza, el significar no es legitimamente individual sino el resultado de las posiciones del sujeto: La voz presenta una relación directa, esencial y absoluta con el poder -de la voz del poder a la voz del sujeto-. El mensaje deviene el vehículo, la forma de socialización en la voz, el ruido en el cual se inscribe el silencio a través del cual habla el poder:ruido-silencio mensaje-voz visible-invisible. El sujeto en esta relación pierde su unidad al no reconocerse unitario y tener que reconocerse heterónomo, subordinado a la voz -y a los límites que impone- que se despliega en la cadena significante del lenguaje. El significante no se añade a la voz, la voz (el poder) regula el significante. La voz es privilegiada en el sentido del juego de distribuciones en las cuales entre como expresión del poder.

BEST COPY AVAILABLE

La voz confiere poder a la conciencia, es la intención del significado, la voz es la diferencia. Las relaciones de poder establecen la voz. La voz es un efecto de las relaciones de poder. El discurso es un efecto de las relaciones de poder. Esto nos permitiría decir que cuando hablo es la voz la que habla, soy hablado por la voz que le confiere legitimidad a mis mensajes. Es en este sentido que la voz establece relaciones privilegiantes con el sujeto. Le confiere un poder diferencial al sujeto. Todo texto emerge de una voz y confiere el "poder discursivo".

Podríamos decir entonces, que en Bernstein está presente una teoría del sujeto, de un sujeto constituido entre las relaciones de poder y los principios de control sociales. Uno de sus propósitos fundamentales es analizar los procesos inscritos en las relaciones entre poder, significación y conciencia. Como el significado se reproduce en el lenguaje por una parte, y como el poder distribuye, aisla, separa los significados bajo la forma de orientaciones diferentes que producen/reproducen formas de relación social diferentes que actúan a su vez sobre las formas de conciencia.

3. *Sujeto-Significados.*

El sujeto en Bernstein es constituido socialmente. Bernstein analiza la determinación de los sistemas simbólicos sobre los sujetos en la construcción de "relaciones específicas" dentro de éstos. Esta problemática -común también a Bourdieu -la desenvuelve en el análisis de los significados.

Los significados, en Bernstein se producen en un arreglo de diferencias sociales, en un arreglo de distribuciones. En otros términos, la base para entender los significados en Bernstein está dada por el arreglo de diferencias y distribuciones paradigmático-sociales (relaciones de clase entre los sujetos). El sujeto es construido por el sistema de diferencias que fija la estructura. En este sentido es el conjunto de diferencias, ubicaciones, posiciones que construyen al sujeto y no el sujeto que o quien construye las diferencias. Es de esta manera como hay que comprender las orientaciones hacia los significados o hacia la estructura semántica.

La orientación hacia significados específicos es correlativa de la idea de que la producción de significados depende de la ubicación y distribución de los sujetos en el conjunto de relaciones sociales. En este sentido, la propuesta de Bernstein es una propuesta estructuralista, la orientación hacia los significados es correlativa de la posición del sujeto en la estructura. Los significados no están dados en una forma aislada en la relación entre significante y significado. Estan dados en las prácticas discursivas de los sujetos ubicables/ubicados en la estructura. La ideología deviene una función de las posiciones establecidas en relación con los significados. En consecuencia, es posible decir que la ideología no son significados, no son la suma de significados o representaciones. Las posiciones ideológicas de los sujetos devienen una función de los códigos como dispositivos ubicadores.

En Bernstein los sujetos son ubicados en órdenes de significados que de una manera u otra representan o realizan la estructura social. El sujeto es constituido en órdenes de significados y a través de significados construye el proceso de constitución de los sujetos.

La orientación hacia los significados orienta al sujeto a posiciones específicas en la estructura social, (relaciones de clase). El código deviene el medio mediante el cual el sujeto se ubica en relación con el discurso (relaciones diferenciales en el discurso) y por lo tanto con los significados. Esto sucede a través de la puesta del sujeto en relaciones sociales específicas.

Para Bernstein no existe una orientación a los significados a priori. En este sentido, la orientación a los significados resulta de las posiciones/oposiciones de los sujetos en la estructura social. La orientación a los significados es un efecto de la posición en la estructura. Es posible hablar "utilizando el sentido de Deleuze" de una superdeterminación de la orientación hacia los significados.

Dicho de otra manera, para Bernstein la significación es un proceso que se relaciona con la posición o posiciones del sujeto en la sociedad y en las relaciones sociales. Los sistemas simbólicos constituidos en las relaciones de poder establecen hasta cierto punto los límites a las orientaciones y distribución de significados, y a las estructuras sintácticas en que se realizan. Los límites establecidos por los sistemas simbólicos pueden ser subvertidos, rotos, rechazados en procesos donde el sujeto excede los límites establecidos. Esos límites pueden ser subvertidos, rechazados, rotos en el mismo proceso de producción de significados.

Esto es lo que asegura la posibilidad de la generación de prácticas significantes múltiples. Estas prácticas significantes son procesos complejos que contienen las posibilidades de transformación y cambio de los sistemas simbólicos.

Si la demarcación de los significantes se extiende a la demarcación de los sujetos que se desprende de las posiciones de los sujetos en los significados, a su vez, las posiciones de los sujetos en los significados generan las posibilidades discursivas del sujeto dentro de, y fuera de, las demarcaciones de los significados. En este sentido, interrogar las producciones textuales del sujeto es justamente establecer sus límites y la gramática subyacente generadora de dichos límites.

La ubicación en una orientación tiene lugar en el mismo proceso de ingreso en el lenguaje, - llamado por Bernstein socialización- (Ver "Clases sociales, lenguaje y socialización"). Si en 1971 plantea las posiciones objetivas como determinantes de una orientación, en 1983 replantea esta posición y considera que la problemática de la posición del sujeto en las relaciones sociales de una determinada orientación es coextensiva a las relaciones creadas dentro del sujeto, y atribuye importancia a la estructura del código en la estructuración de las relaciones dentro del sujeto (lo interno del sujeto) que conformaría los niveles de la práctica tácita y de la práctica inconsciente.

De acuerdo con Bernstein sólo en la medida en que se usa la lengua, en la medida de las variaciones del habla, o en las variaciones del habla, es posible comprender las orientaciones hacia los significados. El proceso central en este caso, podría ser cómo el sujeto se construye en relación con el significado. La incidencia de la cadena de significantes sobre el significado está relacionada con, determinada o provocada por, las formas de relación social, (lo visible) reguladas a su vez

por las reglas de reconocimiento (lo invisible). La cadena significante se organiza en lo que podríamos llamar las prácticas especializadas de interacción bajo la forma de producciones textuales específicas.

Las reglas de reconocimiento pueden entenderse como las marcas de separación (o reglas de separación) por medio de las cuales se establecen similaridades y diferencias, o por medio de las cuales el sujeto establece similaridades y diferencias en el interior de un contexto y entre contextos. Las reglas de reconocimiento subyacen y regulan las reglas de manifestación en la estructuración de la cadena significante en las prácticas de interacción. Las reglas de reconocimiento forman parte del proceso de diferenciación que establecen separaciones que el sujeto hace entre un contexto y otro que le rodea (contexto específico de interacción). Las reglas de reconocimiento son fundamentales para que el sujeto se represente a sí mismo las diferencias intrínsecas a las prácticas especializadas de comunicación. Las reglas de reconocimiento regulan la dirección que tome la cadena significante (textos o producciones) a través de las reglas de manifestación.

Bernstein analiza, pues, la orientacuón hacia los significados, no solamente desde las ubicaciones/posiciones del sujeto sino también desde un dispositivo subyacente que articula las reglas de reconocimiento y las reglas de manifestación. Las Reglas de Reconocimiento y Reglas de Manifestación constituyen el fundamento de los procesos de comunicación. Desde este punto de vista las relaciones de los sujetos con las relaciones sociales se fijan o se estructuran en el mismo proceso de constitución del sujeto. Estas relaciones pueden ubicarse bien sea en la práctica tácita o en la práctica inconsciente o pueden ubicarse en términos de las respuestas conscientes de los sujetos a las relaciones sociales impuestas por las ubicaciones. (Este es el nivel de la tensión entre el orden establecido y el cambio).

Las posiciones del sujeto o la ubicación tiene lugar en el mismo proceso de comunicación (o de ingreso en el lenguaje). Una vez el sujeto ingresa en el lenguaje ingresa en prácticas especializadas de comunicación que generan producciones textuales específicas. Es en este proceso que se estructuran las reglas de reconocimiento y las reglas de manifestación y que se establecen las relaciones de los sujetos con las relaciones sociales y sus fundamentos posicionales.

Es posible pensar que "lo por decir" de una posición/ubicación puede generar relaciones de oposición, contradicción, en el nivel de lo consciente en sus momentos irruptivos y disruptivos, ilógicos, y aparentemente irracionales. Lo por decir actúa (selectivamente) sobre la sintaxis de generación. Como dice Bernstein "lo por decir " que se expresa en "lo por manifestar", las manifestaciones de lo pór decir no son el producto de un proceso de selección y ordenación que puede cambiarse conscientemente y que toman la forma de metáfora de nuevas posibilidades.

La posición o ubicación de los sujetos produce ciertas significaciones. Existe una relación entre la posición (ubicación) en las relaciones sociales y las orientaciones hacia los significados. La posición/ubicación del sujeto lo incluye en las relaciones referenciales privilegiadas y que privilegian.

Es importante examinar rigurosamente estos dos aspectos: Las relaciones privilegiadas (relaciones referenciales privilegiadas) se definen como las relaciones que le asignan prioridad a un significado en un contexto[2]. Las relaciones referenciales privilegiantes se definen como las relaciones en las cuales los significados confieren un poder diferencial sobre los hablantes[3].

Bernstein se ocupa fundamentalmente de las relaciones privilegiantes, mediante el análisis de los modelos de posición del sujeto en el discurso (y sus realizaciones textuales) y de las modalidades de constitución del texto (proceso de recontextualización). Hasta aquí , tenemos, entonces, que en la definición de las relaciones privilegiadas y privilegiantes se encuentra en estado embrionario una teoría de la producción / productividad del significado que depende fundamentalmente de la dialéctica poder-control. Este problema amerita nuevos estudios.

4. *Código-Sujeto.*

¿Es el código en Bernstein un objeto trascendente a la conciencia? ¿qué decir del código cuando hablamos de las relaciones "entre" y de las relaciones "dentro de"? Podríamos aproximar una repuesta inicial: el código es una construcción psicológica. La referencia psicológica a la construcción del código poco o nada enseña sobre el nivel en el cual se sitúa su estructura y su funcionamiento.

En la teoría de Bernstein el código genera y regula un sistema de diferencias y similaridades. El código es una estructura cuyos elementos (principios) constituyen entre sí diferencias y similaridades. Lo paradigmático del código estructura o constituye las diferencias y lo sintagmático constituye las relaciones horizontales entre los sujetos: lo sintagmático constituye las realizaciones de las diferencias y similaridades.

Los códigos como estructuras fijan los límites a la experiencia del sujeto, definen los sujetos o estructuran los sujetos dentro del juego de sus transformaciones. El código produce posiciones desde las cuales los sujetos actúan y realizan sus prácticas ideológicas. En esta forma, "la ideología -según Bernstein- se crea a través de dicha ubicación y dentro de ella".

El problema del sujeto en Bernstein se plantea cuando se subraya el papel de los códigos y de la ideología (práctica ideológica). El sujeto es constituido en relación con el discurso. El sujeto es constituido en la relación entre distribuciones/ posiciones y relaciones sociales.

En una forma un poco lacaniana Bernstein distingue en su teoría los códigos de la ideología. Los códigos proporcionan la vía para la constitución del sujeto en el significado y en sus relaciones sociales. Los códigos sugieren la noción de sujeto constituido en relaciones sociales que orientan a significados. El sujeto entra en el universo simbólico a través de los códigos. Éstos no se refieren a similaridades sino a diferencias. Estas diferencias son reguladas por el principio de clasificación.

La clasificación es constitutiva de lo significante, (y, por que no decir, del significante), de las relaciones referenciales privilegiantes. La clasificación es la marca de la separación, del aislamiento, por medio del cual identidades o similaridades y diferencias pueden establecerse. La clasificación significa y el significante clasifica. La

identidad del sujeto se logra mediante su inclusión en un conjunto de clasificaciones, mediante la socialización en la diferencia y en los procesos de diferenciación (reconocimiento), mediante la realización de diferencias en el exterior y entre el interior y el exterior del sujeto, en una palabra por reglas fundamentales de inclusión/exclusión. En este sentido la diferenciación, las separaciones los aislamien-tos devienen significantes del código. La marca de la clasificación, del aislamiento, de la separación es significante, se instala como significante en el sujeto. Quizás aquí podemos encontrar un primer sentido a las reglas de reconocimiento. En este sentido, la inclusión en el significante es la inclusión en una clasificación y en formas de clasificación.

El código presenta un sistema de relaciones difernciales (posiciones / oposiciones) entre categorías y prácticas, susceptibles de ser encontradas en campos diferentes (educación-producción) (o producción-reproducción cultural). En otros términos categorías y prácticas se actualizan en diferentes contextos (familia, escuela, comunidad, región, diferentes agencias -agentes de producción/ control simbólico). Subyace aquí un criterio conocido como lo diferencial y lo singular establecido por Deleuze.

La estructura del código permite ver en él una matriz de oposiciones/ distribuciones (posiciones /oposiciones/ distribuciones) y de relaciones/asociaciones/ contigüidades, que son interdependientes. Así cada distribución establece sus oposiciones y genera formas de relación específica. El carácter homológico de las distribuciones permite establecer correlaciones entre categorías diferentes. Así, una distribución de agentes puede corresponderse con una distribución de agencias, con una distribución de espacios. Estas distribuciones, clasificaciones, se consideran homólogas pues estan reguladas por la misma ley estructural (ley paradigmática). A estas distribuciones subyace la división social del trabajo y las relaciones de poder.

Existen dos rasgos estructurales del código (sociolingüístico o educativo). Por una parte, su carácter de principio determinante en las realizaciones sociolingüísticas (del habla) o pedagógicas y, por la otra, su capacidad de realizarse en formas diferentes o diversas (variantes elaboradas-restringidas con sus múltiples modalidades o realizaciones) en diferentes contextos.

Desde esta perspectiva no solo es posible indagar las determinaciones estructurales de las realizaciones sociolingüísticas/educativas, sino también producir nuevas realidades estructurales educativas / sociolingüísticas. En este sentido el código no sólo es un principio estructural sino también un principio abierto.

La teoría de los códigos elaborada por Bernstein nos muestra, o se fundamenta en, la idea de que la comunicación entre los sujetos está cruzada por la ubicación (posición o posicionalidad) de los sujetos en la estructura social. La ubicación forma parte no solo del proceso de comunicación (socialización) sino que también es algo que antecede a dicha comunicación. Siempre se habla desde algún lugar. Siempre se está en una posición antes de hablar. La ubicación del sujeto es una ubicación en principios dominantes (privilegiantes) o dominados (no

privilegiantes) que se realizan en la comunicación.

El acceso a significaciones elaboradas (o a relaciones referenciales privilegiantes) es una condición para la significación. La posición o la posicionalidad del sujeto se estructura en el proceso de orientación a relaciones referenciales privilegiantes. Dicha ori-entación establece una relación entre el sujeto y las condiciones de su posicionalidad (de su ubicación). Si la ubicación regulada por el código es una función de las relaciones de poder entre contextos, dicha ubicación (posición) se estructura en dichas relaciones y establece una relación entre la posición del sujeto y las condiciones de la proposicionalidad (los significados para un sujeto incluído en posición en un contexto específico). Este es el sentido de las relaciones referenciales privilegiantes. Dicho en otros términos, las condiciones de proposicionalidad -usando términos de Husserl- estan dadas por la posicionalidad del sujeto.

Tenemos que la orientación hacia la significación (los significados que el código presupone) se constituye como un proceso complejo que implica consideraciones extra-lingüísticas (determinaciones extralingüísticas) a saber: la estructura social, la estructura de relaciones sociales en la familia (la familia y sus restricciones), la ubicación ideológica, y la respuesta potencial del sujeto a dichas determinaciones. la posición del sujeto en el lenguaje es la posición/oposición del sujeto en la estructura social y viceversa. Es claro que aquí no nos referimos al lenguaje como lengua, sino como habla. El objeto es el habla no la lengua. Es sólo en el habla que podemos encontrar las posiciones del sujeto.

5. *Sujeto y Discurso Pedagógico.*

Para Bernstein la noción de discurso pedagógico no se relaciona con la automatización de la producción de significados. La noción de discurso pedagógico -y de dispositivo pedagógico- constituye en sí una crítica a las pretensiones subjetivistas del discurso y a las pretensiones trascendentalistas del discurso como algo a lo cual el sujeto tiene acceso exteriormente.

Según el autor, el discurso pedagógico opera sobre todo el sistema de la cultura y sus significados. En este sentido es un dispositivo generativo de "lo significado". "Lo significado" está dominado por el discurso pedagógico en la dominación de la lógica de la comunicación pedagógica. "Lo significado" hace parte de la cultura de la recontextualización.

La recontextualización se manifiesta en el proceso de significación. La recontextualización hace que recontextualizados los significados, convertidos en otros signos, actuen como significantes de sí mismos, ajenos a los significados de los cuales son signos, apoyándose en la idea de que nada ha ocurrido al significado pedagógico. Las unidades del discurso pedagógico, o el discurso pedagógico mismo, constituyen un ejemplo de cómo la mutación del discurso pasa desapercibida en el contexto escolar y como genera nuevos modos de pensar que legitiman la retraducción de los discursos. Aparentemente se conserva el sentido cuando se transforma el sentido.

¿Qué estructuras median entre el sujeto y el discurso pedagógico? Podemos pensar, intentando responder este interrogante, que el

sistema de reglas pedagógico trasciende al sujeto, situándolo, ubicándolo,(re)constituyéndolo. Pero no podemos olvidar que el sujeto trasciende las reglas produciendo formas de resistencia o estructuras que difieren de las establecidas por las reglas. De lo que se trata en Bernstein, es de ubicar al sujeto en relación con las relaciones de poder y de buscar estas determinaciones en la estructura de relaciones sociales que enmarca el discurso pedagógico. En este sentido, las relaciones de poder que genera el discurso pedagógico determinan el campo de significación legítimo de los mensajes pedagógicos. En esta forma el discurso pedagógico se realiza en una variedad de formas, y el sujeto pedagógico de hecho está definido y estructurado por el sistema de relaciones del dispositivo pedagógico (discurso pedagógico).

Miremos más de cerca el problema adoptando otra óptica. Si bien es cierto que Bernstein considera que en los procesos de comunicación podemos descubrir las posiciones del sujeto en el discurso pedagógico, su análisis no se refiere a los rasgos superficiales de la comunicación. Su consideración fundamental, en este caso, consiste en que son las motivaciones subyacentes del discurso su objeto de análisis: la forma en que las relaciones sociales se estructuran y se organizan en el dispositivo pedagógico y se manifiestan, por ejemplo, en prácticas pedagógicas. Las reglas subyacentes son el producto de un proceso histórico horizontal y vertical pero se hacen presentes en situaciones comunicativas horizontales.

Es por esto que en la medida en que orientemos nuestras investigaciones hacia la complejidad de las situaciones comunicativo-pedagógicas, surge la necesidad de explorar los procesos subyacentes que estructuran las posiciones/oposiciones del sujeto en el discurso pedagógico. Pero, ¿qué es el discurso pedagógico?. Para Bernstein "el discurso pedagógico resulta ser las reglas de comunicación especializadas a través de las cuales los sujetos pedagógicos se crean selectivamente (Bernstein, 1987)[4]. El que el discurso pedagógico constituya un principio para apropiarse de otros discursos, para apropiarlos y convertirlos en discursos imaginarios tiene efectos sobre los discursos que transforma, sobre las relaciones que establece entre uno y otro discurso y sobre los sujetos que produce.

Por una parte, el discurso pedagógico establece una relación entre el discurso y la imagen del discurso. Establece una relación imaginaria entre los discursos y entre los sujetos y los discursos porque produce un discurso que no es él mismo. A su vez produce una especie de dualidad en la medida en que crea la imagen de la indistinción -por lo menos para los profanos- con respecto al discurso primario u original.

Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico es un discurso alienante porque no permite al sujeto establecer las distancias que existen entre el discurso pedagógico (como imaginario) y el discurso originario (como real).

El discurso pedagógico en tanto que tal anula el efecto semántico de los discursos primarios y produce nuevos efectos semánticos que desvían el sentido primario del discurso o texto. De esta manera la generación abierta y productiva de sentido en los textos se clausura y se reorgani-

zan los límites legítimos del sentido, los límites del texto. La relación texto-contexto se vuelve una relación cerrada, que deviene subordinada a las operaciones logocéntricas de las "conciencias pedagógicas".

En síntesis, el discurso pedagógico es un principio que regula el sentido, los límites de lo legítimamente verdadero, sus significados, y establece ciertas condiciones a lo por decir, a lo que se quiere decir. En este sentido el discurso pedagógico es un significante (metaforizado o metonimizado) de otros discursos, es una sustitución significante de los discursos que significa -o que recontextualiza-.

El sujeto del discurso pedagógico es un sujeto cerrado, delimitado y circunscrito a las voces predicativas de lo imaginario. Deconstruir estas relaciones pasa por elaborar una teoría que dé cuenta de las reapropiaciones que sufren los discursos/prácticas por la pretendida esencialidad del discurso pedagógico.

La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: ¿Hacia dónde vamos?

Alan R. Sadovnik

Karabel y Halsey, en su revisión de la bibliografía sobre sociología de la educación, clasificaron el estudio de Basil Bernstein de "precursor de una nueva síntesi" (1977: 62). Aunque el avanzado estudio de Bernstein sobre la teoría de los códigos fue muy discutida, planteó preguntas cruciales sobre las relaciones entre la división social del trabajo, la familia y la escuela y estudió la forma en que estas realizaciones afectaban diferencias sociales de clase en el aprendizaje. Su último estudio, concretamente *Clases, códigos y control, Volumen III*, iniciaba el difícil proyecto de connectar el macropoder y las relaciones de clase con los procesos microeducacionales de la escuela. Aunque los teóricos de la reproducción de clases, como Bowles y Gintis (1976), ofrecían un punto de vista claramente determinista de las escuelas, pero sin describir ni explicar lo que pasaba en ellas, el estudio de Bernstein relacionaba los niveles social, institucional e intrapsíquico del análisis sociológico y al hacerlo presentaba una oportunidad de sintetizar las clásicas tradiciones teóricas de la disciplina: marxista, weberista y durkheimista.

La investigación de Bernstein para entender los microprocesos de escolarización le llevó a mantener un camino productivo de investigación desarrollado en su artículo seminal "Clases y pedagogías; visible e invisible" (1977), en el que analizaba las diferencias importantes entre dos formas genéricas de transmisión educativa y sugería que las diferencias en las reglas de clasificación y encuadre de cada práctica pedagógica (visible=clasificación fuerte y encuadre fuerte; invisible=clasificación débil y encuadre débil)1 se relacionan con la posición social y las presunciones de las familias atendidas por las escuelas. El estudio demostraba claramente que los sociólogos de la educación tenían que realizar la difícil tarea empírica de mirar dentro del mundo de las escuelas y enlazar las prácticas educativas con los factores institucionales, sociales e his-

tóricos más amplios de los que forman parte. Según palabras de Bernstein: "Detrás de la investigación hay un intento de crear un lenguaje que permita la integración de los macroniveles y de los microniveles de análisis: la recuperación de los macro a partir de los micro en un contexto de cambio potencial. El proyecto se podría considerar un intento continuado de entender alguna cosa sobre las normas, prácticas y medios que regulan la legítima creación, distribución, reproducción y cambio de conciencia según los principios de la comunicación, a través de los cuales una distribución dada de poder y unas categorías de dominación cultural se legitiman y reproducen. En resumen, la naturaleza del control simbólico." (1987a:32)

En los últimos diez años Bernstein ha desarrollado esta aproximación en un análisis sistemático de las prácticas pedagógicas.

Primero, en un artículo titulado "Sobre el discurso pedagógico" (1986) perfila una teoría de las prácticas pedagógicas que examina los "hechos intrínsecos que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación realizada en el discurso pedagógico de la educación" (1986.1). Últimamente, en el artículo titulado "Clase social y prácticas pedagógicas" (1986), Bernstein amplia este análisis, relaciona su teoría del discurso pedagógico con un sustrato social y aplica este discurso al desarrollo continuado de las diferentes prácticas educativas. El propósito de este artículo es presentar los últimos trabajos de Bernstein sobre práctica pedagógica (1988), conectarlo con el proyecto sociológico y empírico -más amplio- del cual es una parte integral, presentar unas cuestiones todavía sin resolver y/o sin respuesta y, finalmente, demostrar el área de valor aplicativo importante, especialmente en relación a la evolución de la educación en los Estados Unidos.

El análisis de Bernstein (1988) de la práctica pedagógica comienza con la distinción entre "práctica pedagógica como transmisor cultural y práctica pedagógica en términos de aquello que transmite" (1988.1). Es decir, mira qué ocurre en las escuelas, tanto por lo que respecta al proceso como al contenido, en términos del "cómo" y del "qué". La teoría de la práctica pedagógica examina una serie de reglas que definen su lógica interna y tiene en cuenta cómo estas reglas afectan al contenido que se ha de transmitir y, lo que es quizás más importante, como "actúan selectivamente sobre aquellos que puede aprender con éxito" (1988.1). Del análisis detallado de las reglas de las prácticas pedagógicas, Bernstein estudia "las asunciones sociales de clase y las consecuencias de las formas de práctica pedagógica" (1988.1). Finalmente, Bernstein aplica su teoría de las prácticas pedagógicas, primero a las diferentes formas en oposición de práctica pedagógica (conservador-tradicional versus progresista-centrada en el niño) y, segundo, a las formas en oposición dentro de la conservadora - tradicional. Diferencia entre una práctica pedagógica que depende del mercado económico, la que se centra en la educación como vocación, y otra que es autónoma e independiente del mercado, que se legitima por la autonomía del conocimiento. A través de un análisis detallado de estas dos formas opuestas de ideología tradicional,

Bernstein concluye que ninguna de las dos, aunque digan lo contrario, eliminará la reproducción de las desigualdades de clase. Por lo tanto, a través de una consideración esmerada y lógica de los trabajos internos de las formas dominantes de práctica educativa, Bernstein nos hace entender cómo las escuelas (sobre todo en los Estados Unidos) reproducen aquello que ideológicamente deben hacer desaparecer: las ventajas de clase social en la escuela y en la sociedad.

El cuadro 1 (1988.3) (cfr. pág. 98) presenta el modelo de las prácticas pedagógicas. Examina tres reglas esenciales que determinan la lógica interna de la práctica: reglas de jerarquía, reglas secuenciales y de progreso y reglas de criterios. Nos muestra cómo las discrepancias en estas reglas definen las diferencias entre dos formas genéricas, la práctica pedagógica visible (explícita) y la práctica pedagógica invisible (implícita). Mientras que su primer estudio sobre clase y pedagogía (1977) estaba centrado en las reglas de clasificación y de encuadre y en cómo estas reglas se relacionaban con diferentes clases sociales, su último estudio (1988) amplia y desarrolla el análisis de estas reglas (especialmente las reglas de encuadre) y lo aplica a los conflictos sobre la práctica educativa en los últimos quince años. Esta aplicación centra la atención en el rechazo de la práctica pedagógica invisible (progresista) y en el retorno a las prácticas pedagógicas conservadoras-tradicionales, y repasa el conflicto, dentro del campo pédagógico visible, entre la forma dependiente del mercado (vocacional) y la forma independiente del mercado ("clásica" o conocimiento autónomo).

A pesar de que Bernstein reconoce la importancia del contenido educativo para el análisis de la práctica pedagógica (y ciertamente continúa remarcando la posición central de las reglas de clasificación al definir el *qué* de cualquier práctica pedagógica), en su último trabajo pone énfasis en el *cómo* de la transmisión; es decir, examina atentamente el proceso de transmisión educativa y las reglas de encuadre, porque, en palabras suyas, "cuando me refiero a la lógica interna de una práctica pedagógica, hablo de un conjunto de reglas que son previas al contenido que se ha de transmitir". (1988.2)

Según Bernstein, "la relación básica para la reproducción cultural o transformación es, esencialmente la relación pedagógica, y esta relación pedagógica consta de transmisores y aprendices" (1988.4). Por lo tanto, su análisis enfatiza cómo las reglas de la práctica pedagógica definen esta relación y cómo estos procesos interaccionales reflejan presunciones esenciales de clase social respecto al niño, al profesor, al papel de la familia y al proceso de aprendizaje. Y lo que es más importante, estas reglas reflejan principios básicos de las relaciones de orden y poder.

Las tres reglas de la práctica pedagógica, según Bernstein, son las jerárquicas, las secuenciales y las de criterios. (Una cuarta regla, la de recontextualización, trata más concretamente del contenido de la transmisión y Bernstein la examina más detalladamente (1986/87). No obstante, éste no es el tema de su ultimo trabajo y, por ello, no lo trataremos en este artículo). Las reglas jerárquicas definen las relaciones interaccionales entre el transmisor (profesor) y el aprendiz (estudiante) y de esta manera

determinan "la adquisición de reglas de orden social, carácter y conducta, que llegan a ser la condición para un enfoque adecuado de la relación pedagógica y para establecer las condiciones de orden, carácter y conducta" (1988.5). En segundo lugar, las reglas secuenciales determinan la progresión de la transmisión y el ritmo según el cual debe aprender el aprendiz (progresos). Tercero, las reglas de criterios, para Bernstein, permiten al estudiante comprender qué se puede admitir y qué no se puede admitir en el proceso educativo. Finalmente, Bernstein demuestra que las reglas jerárquicas son *reglas reguladoras* , y las reglas secuenciales y de criterio son *reglas indicativas o discursivas*. Utilizando estas categorías, Bernstein examina las dos formas de práctica pedagógica que se introdujeron hace una década, la invisible y la visible. Es decir, abarca un concepto anterior describiendo ahora las reglas que definen las formas progresiva y conservadora-tradicional de educación.2

El modelo de práctica pedagógica de Bernstein gira alrededor de un continuum de tres reglas, con variaciones en su grado según sean implícitas o explícitas. Las reglas jerárquicas explícitas hacen que las relaciones de autoridad y conducta sean immediatamente claras para el estudiante y las relaciones de poder se definen explícitamente. Por otra parte, con las reglas jerárquicas implícitas, la relación entre transmisor y aprendiz es tal que "el poder está enmascarado o escondido por dispositivos de comunicación" (1988.7). De igual manera, las reglas secuenciales y de progreso también pueden ser explícitas o implícitas. Por ejemplo, las reglas secuenciales y de progreso explícitas aparecen en programas, currícula, en las demarcaciones de tiempo o en cómo y cuando el profesor y el alumno deberian proceder. Por otra parte, las reglas secuenciales y de progreso implícitas eliminan la habilidad del niño de ser consciente del proyecto temporal y lo dejan dentro del presente, no en el pasado o en el futuro. Según Bernstein, "donde las reglas secuenciales son implícitas, el aprendiz, inicialmente, no puede saber nunca el significado de su signo (...) y (las reglas) sólo son asequibles para el transmisor" (1988.II). Finalmente, las reglas de criterios también pueden ser explícitas o implícitas. Por ejemplo, cuando los criterios son explícitos, el niño siempre sabrá qué se espera de él/ella, porque el transmisor ha dejado claras al adquiriente las reglas de las expectativas legítimas.

Por otra parte, cuando los criterios son implícitos el niño tiene más libertad para crear sus propios criterios individuales de evaluación. En esta situación, las reglas de criterios son más numerosas y difusas, y el profesor, más que actuar como transmisor, hace el papel de persona que facilita las cosa. Desde esta discusión teórica general, Bernstein va de lo hipotético a lo empírico y perfila la diferencia entre prácticas pedagógicas concretas, en las que hay una jerarquía explícita -reglas secuenciales y de criterios-, y aquellas en las que las reglas son implícitas. Las primeras las denomina *práctica pedagógica visible (P V)* y las segundas *práctica pedagógica invisible (P I)* . La práctica pedagógica puede intentar producir cambios en los individuos (intraindividuales) o entre los grupos sociales (intergrupales). El análisis de Bernstein sugiere que tanto

la pedagogía visible como la invisible, a pesar de las diferencias importantes en sus reglas regulativas y discursivas, pueden producir cambios individuales o sociales (grupo). Son diferentes en el hecho de que las pedagogías invisibles (que parten de teorías de desarrollo, en psicología, lingüística y antropología, es decir, Piaget, Chomsky y Lévi-Strauss) enfatizan la adquisición y, por lo tanto, la competencia, mientras que las pedagogías visibles ponen énfasis en la transmisión y en la actuación (*performance*).

Bernstein dice que mientras que las dos formas (visible e invisible) puedan ser prácticas educativas radicales si quieren cambiar las relaciones entre grupos, la práctica pedagógica que domina en el Reino Unido (y también en los EE.UU.) se ha interesado por el cambio intraindividual. Por lo tanto, en el contexto de estas formas educativas dominantes, Bernstein examina primero la práctica pedagógica progresista (pedagogía invisible), la práctica pedagógica conservadora (pedagogía visible) y las asunciones de clase social de cada una 3. Mientras el análisis de Bernstein se concentra en cómo estas diferentes prácticas peda-gógicas al final retrans-miten las relaciones de poder y las desigualdades de clase, su estudio muestra el potencial de las prácticas educativas para producir lo que él llama sujetos creativos, y, por tanto, producir al menos, la capacidad de transmisión. Volveré a la necesidad de analizar, más plenamente, el potencial radical de las dos pedagogías, visible e invisible, una área que Bernstein, hasta hoy, no ha desarrollado suficientemente. Sin embargo, en este punto es esencial demostrar como el análisis de Bernstein de las asunciones de clase social de la práctica pedagógica es el fundamento para conectar los procesos microeducativos con los niveles macrosociológicos de estructura social y relaciones de clase y poder.

Bernstein cree que hay diferencias importantes en las asunciones de clase social de la pedagogía visible y la invisible y, a pesar de estas diferencias entre lo que denomina "modalidades de control antagónicas" (1988.16), los resultados pueden ser similares, sobre todo en términos de reproducción de poder y control simbólico.

Las pedagogías visibles dejan claramente explícitas las reglas secuenciales y las fuertes normas de progreso. Estas reglas determinan los programas educativos que se han de seguir y el grado de adquisición que se espera. Además, las reglas secuenciales y de progreso de la pedagogía visible, inevitablemente, crean el proceso por el que los estudiantes individuales se encuentran estratificados dentro de la escuela y, lo que es más importante, se encuentran estratificados como grupos dentro de la sociedad. Partiendo de su primero y todavía discutido trabajo sobre la teoría del código (1987), Bernstein sugiere que si los estudiantes llegan a la escuela con un acceso diferencial al código que marca la práctica pedagógica visible, es evidente que algunos estudiantes, especialmente los que pertenecen a grupos sociales subordinados, no podrán llegar a los requisitos iniciales de las reglas secuenciales y, por tanto, no podrán seguir las fuertes reglas de progreso.

Cualquier estrategia que las escuelas desarrollen para mejorar estos problemas, según Bernstein seguirá siendo un sistema estratificado

dentro de la práctica pedagógica visible, práctica que ya es intrínsecamente estratificadora.

En segundo lugar, la práctica pedagógica visible sitúa el desarrollo de la lectura en el centro de sus reglas secuenciales y de progreso. La "palabra" y el "texto" son las piezas sagradas de este tipo de práctica pedagógica y, según Bernstein, son el centro del proceso según el cual los niños de clase media llegan con más facilidad a dominar las reglas secuenciales y de progreso. Aquellos niños que pueden enfrentarse con estas reglas también desarrollan con más facilidad los principios de su propio discurso y tienen el potencial para entender las posibilidades que la educación les da en términos de exploración de nuevas realidades. Aunque una vez más Bernstein sugiere el potencial radical de las prácticas pedagógicas, sugiere también que las pedagogías visibles, normalmente, producen un discurso más metódico que subversivo. Sin embargo, lo más importante es que el análisis de Bernstein de las asunciones de clase social de la pedagogía visible indica que los niños de las clases dominadas encuentran dificultades en sus reglas secuenciales y de progreso.

Un último aspecto del debate de Bernstein trata de la relación entre las reglas de progreso y los lugares de adquisición. De forma sencilla, la práctica pedagógica visible, con su énfasis en el currículum académico, necesita dos lugares de adquisición, la escuela y el hogar, para que sea una adquisición efectiva.

Así, la asunción de clase social de la familia de clase media se encuentra en el corazón de esta práctica pedagógica y, una vez más, pone las condiciones para el fracaso de los pobres. Además, en las escuelas que sirven a una clase trabajadora baja y/o la comunidad pobre, Bernstein cree que la escuela, a menudo, adopta estrategias para tratar este dilema y esto afecta tanto a los contenidos como al progreso de la práctica educativa. De todas maneras, cuando se intenta mejorar las condiciones problemáticas "la conciencia de estos niños (los pobres) se regula de manera diferente e injusta, según su clase social y la práctica pedagógica oficial de sus familias" (1988.21).

De esta forma, según Bernstein, "la regla de progreso de la transmisión actúa de manera selectiva entre aquellos que pueden adquirir el código pedagógico dominante en la escuela y esto es un principio de selección de clase social" (1988.23). Por tanto, la fuerte regla de progreso de la práctica pedagógica visible nos lleva a un proceso que reproduce, dentro de las escuelas, las desigualdades de clase social de la sociedad.

Igual que las asunciones de clase social de la práctica pedagógica visible son asunciones que discriminan grupos subordinados, las asunciones de clase social de la pedagogía invisible también producen resultados desiguales. Resulta algo irónico que los principios progresistas que son el fundamento de la pedagogía invisible, principios desarrollados, en parte, por oposición a las funciones de desigualdad de la escuela, favorezcan igualmente sectores de clase media, mucho más que de clase trabajadora y pobre.4

El análisis que hace Bernstein de asunciones de clase social de la práctica pedagógica invisible, mira las asunciones económicas y simbólicas de espacio y tiempo y llega a la conclusión que la práctica pedagógica tiene sus raíces

en la estructura familiar y en los procesos de la nueva clase media, es decir, los que trabajan en el control simbólico más directamente en la producción. Aunque su primer trabajo (1977) demostraba que la pedagogía invisible se desarrolla sin conflictos entre la vieja y nueva clase media, su último trabajo especifica la práctica educativa de la pedagogía invisible (jerarquía implícita, reglas secuenciales y de progreso débiles, muchos criterios) y cómo la familia es la base de sus asunciones. Desde este punto de vista, la naturaleza difusa de la pedagogía invisible se relaciona directamente con el contexto de la estructura familiar de la nueva clase media, con su énfasis en una división del trabajo integrada, más que segregada. Sus reglas jerárquicas enmascaradas y difusas son una reflexión de las prácticas de socialización de la nueva familia de clase media, con su enfatización en las relaciones internas de autoridad más que en la respuesta al control o fuerza externa. A pesar de que las normas de la práctica pedagógica visible discriminan a los niños de clase trabajadora, de la misma manera, según Bernstein, las asunciones de clase de la pedagogía invisible difícilmente las encontrarán las clases discriminadas y los grupos étnicos y, por lo tanto, el niño no interpretará correctamente el significado cultural y cognitivo de una práctica de este tipo en la clase y el profesor también interpretará mal el significado cultural y cognitivo del niño (1988.30). Así, en el caso de la pedagogía invisible, la llamada práctica educativa progresista es, en realidad, una práctica de la clase media, o un segmento de la clase media, con las clases problemáticas y los grupos étnicos aún discriminados por sus asunciones básicas de clase social.

Finalmente, Bernstein sugiere que la asunción básica de la pedagogía invisible es una vida académica larga dentro de las escuelas, ya que este tipo de pedagogía implícita requiere, por sus normas secuenciales y de progreso débiles, más tiempo para transmitir el contenido que se ha de adquirir. Además Bernstein indica que pocas veces existe una pedagogía invisible pura, ya que normalmente se encuentra dentro de una pedagogía visible. Muchas veces, la pedagogía invisible es la forma de los niveles primarios de escolarización y la forma más explícita, y orientada académicamente, la pedagogía visible domina en los niveles secundarios, donde la preparación para la universidad y/o lugares de trabajo presiona más.

Partiendo de esta comparación de práctica pedagógica invisible y visible, los trabajos más recientes de Bernstein van del micro al macro y proporcionan un análisis preliminar de los conflictos recientes en la práctica educativa. Este análisis se centra en el conflicto entre dos formas de pedagogía visible, autónoma y dependiente del mercado, y demuestra cómo los debates educativos de los últimos quince años son, fundamentalmente, sobre la naturaleza de la práctica pedagógica y los resultados de estas prácticas.

En una breve revisión de los conflictos educativos recientes, Bernstein observa las dos formas dominantes de prácticas pedagógicas actuales. La primera, la *pedagogía visible autónoma* (P V A), celebra la autonomía del conocimiento y eleva el valor intrínseco de éste a la posición de sagrado. Sugiere que el conoci-

miento tendría que ser importante por su propio interés y, como tal, es un intento de volver a introducir lo sagrado y de apartarlo de las cosas profanas. Lo profano tiene ejemplos en la pedagogía progresista invisible, con su rechazo de una realidad objetiva de conocimiento valioso y su forma competitiva, *la pedagogía visible orientada hacia el mercado* (P V M), con su énfasis en la no pertinencia del conocimiento "sagrado" y la necesidad económica de habilidades y de conocimientos aplicables; por otra parte, según Bernstein, la pedagogía visible autónoma.- tiene una "arrogancia que se fundamenta en el clamor de su base moral fuerte y en la superioridad de su cultura, su indiferencia por las propias consecuencias estratificadoras, su vanidad por la falta de relación con nada salvo ella misma, su autonomía abstracta que hace referencias a sí misma" (1988.34). Por otra parte, la pedagogía visible de mercado, aunque se basa en muchos de las críticas de la izquierda de la pedagogía visible autónoma sobre el fracaso de la escuela tradicional para hallar las necesidades de los estudiantes menos aventajados, es, en palabras de Bernstein, "un nuevo Jano pedagógico" (1988.34) que a través de la realización de un modelo de eficacia educativa es una forma secular más de reproducir viejas desigualdades. Así, el continuo conflicto entre la educación basada en el conocimiento y la educación vocacional, una batalla que ha sido furiosa en los EE.UU., aunque con formas diferentes, durante 60 años no habla demasiado bien a favor de la cuestión de los resultados desiguales de la educación y la reproducción de las desigualdades de clase social. En la conclusión de su último trabajo, Bernstein dice: "parece que la educación para una democracia, paradójicamente, requiere como condición prioritaria una democracia para la educación y, quizás, el coste es demasiado alto" (1988.36). Esta nota aleccionadora se encuentra en el centro del proyecto de Bernstein, un proyecto continuado con éxito en su análisis de las prácticas pedagógicas, pero que todavía está incompleto. Las próximas secciones de este artículo hacen referencia al último trabajo sobre práctica pedagógica; volviendo al proyecto global del trabajo de Bernstein, sugieren áreas que precisan ser más examinadas y exploradas, y desarrolla posibles aplicaciones para la política y la reforma educativa en los EE.UU.

Muchas de las críticas del primer trabajo de Bernstein giran alrededor de los temas de déficit y diferencia. No es el propósito de este artículo refundir viejos debates, pero es importante ver que la respuesta de Bernstein rechazaba la opinión que su trabajo se basaba en aproximaciones de déficit o diferencia. Al contrario, argumentaba que su teoría del código intentaba conectar los macroniveles de la familia y las estructuras y procesos educativos y, al hacerlo, daba una explicación para la realización educativa desigual. Bernstein dice: " La cuestión es la distribución social de significados privilegiados y privilegiantes o, más explícitamente, la distribución social de los principios dominantes y dominados para la exploración, construcción y cambio de significados legítimos, su gestión contextual y su relación con los otros (...) La modalidad de código dominante en las escuelas regula sus relaciones de comunicación, deman-

das, evaluaciones y la situación de la familia y de los estudiantes. La teoría de los códigos sostiene que hay una regulación por la clase social de la distribución desigual de los principios de comunicación privilegiantes, de sus prácticas generativas interaccionales y de la base material, en relación a las agencias primarias de socialización (p.e. la familia); y de que esa clase social afecta indirectamente, la clasificación y el enmarque del código elaborado transmitido por la escuela, de manera tal que facilite y perpetúe su adquisición desigual. Así, la teoría del código no acepta una posición ni de déficit ni de diferencia, sino que centra la atención en las conexiones entre las relaciones macro de poder y las micro prácticas de transmisión, adquisición y evaluación y al posicionamiento y oposicionamiento a los que conducen estas prácticas" (1987a: 39-40).

Así, desde su primer trabajo sobre la teoría del código hasta los trabajos más recientes sobre el discurso pedagógico (1986) y las prácticas pedagógicas (1988), el proyecto de Bernstein quiere partir del análisis de los micro procesos (lenguaje, transmisión, pedagogía) y unirlos a la discusión de los macroniveles -la discusión de cómo los códigos cultural y educacional y el contenido y el proceso educativo están relacionados con la clase social y las relaciones de poder-.

En un escrito del año 1977, Karabel y Halsey (1977.17) afirman que uno de los principales problemas sin resolver en el trabajo de Bernstein era cómo "las relaciones de poder penetran en la organización, distribución y evaluación del conocimiento a través del contexto social" (Bernstein, 1970.347).

Durante los últimos diez años, en su trabajo sobre el discurso y la práctica pedagógica, Bernstein ha seguido buscando las respuestas de esta pregunta y ha desarrollado un modelo cada vez más sofisticado para entender cómo la clasificación y las reglas de encuadre del campo pedagógico oficial afectan a la transmisión, distribución y, tal vez, la transformación de la conciencia y cómo estos procesos se encuentran indirectamente relacionados con el campo económico de la producción. Mientras que el dar por segura la relación indirecta de la educación con la producción y el énfasis puesto en la manera cómo el terreno del control simbólico no corresponde directamente al campo económico no será una respuesta a sus críticas neomarxistas, este trabajo intenta demostrar las interrelaciones entre la economía, la familia y la escuela y cómo la práctica educativa muestra tensiones complejas en estas relaciones.

Como modelo teórico, el trabajo de Bernstein presenta, rigurosamente, las reglas del discurso y de las prácticas pedagógicas y presenta una imagen más detallada y comprensiva del "qué" (reglas de clasificación) y del "cómo" (reglas de encuadre) de los sistemas educativos. Además, su último artículo sobre prácticas pedagógicas (1988), en el primer intento de conectar estos procesos micro e institucionales al cambio educativo, proporciona un apasionante, pero aún no desarrollado, camino de investigación. Bernstein admite que los que buscan respuestas a las cuestiones educativas difíciles, casi siempre prefieren una aproximación de lo general a lo concreto, la que empieza con las grandes cuestiones políticas y va hasta un análisis de cómo tra-

bajan las escuelas para proporcionar soluciones o para imponer su formulación. Él admite, no obstante, que su proyecto quiere construir, de abajo a arriba, una aproximación que busca escribir las reglas del proceso educativo para conectarlas a condiciones estructurales más amplias y, finalmente, situar este análisis en el contexto de las grandes cuestiones educativas y políticas de los educadores (1987 b). Así, mientras los últimos trabajos sobre el discurso y la práctica pedagógica ciertamente han continuado el esfuerzo descriptivo y analítico de mirar dentro de las escuelas, sólo inicia la labor de aplicación a los problemas educativos. Una tarea que, en la naturaleza del intento de Bernstein de desarrollar su modelo teórico, puede ser preciso abandonar por otras. Aunque sugerir que Bernstein tendría que aplicar su modelo teórico a los problemas diarios de las escuelas es una crítica injusta (si conocemos la importancia y complejidad del modelo teórico), es, sin embargo, un camino de exploración importante. La próxima sección de este artículo propone dos posibles áreas de aplicación (las dos en los EE.UU.) con importantes valores teóricos, empíricos y aplicables.

Como sociólogo de la educación, por otra parte, me apasiono y me intereso por las descripciones detalladas que Bernstein ofrece. Sus trabajos han contribuido inmensamente a mi propia comprensión del trabajo interior de las escuelas y, dentro del espíritu de "la nueva sociología de la educación", ha proporcionado una visión seria de los procesos de la educación, visión que busca explicar el significado y la importancia de estos procesos en el contexto de la reproducción social, ideológica y de clase. Por otra parte, lo que a menudo falta es la evidencia empírica que da soporte al modelo. Es decir, descripciones de escuelas reales que demuestren no sólo los diferentes tipos de prácticas, sino también sus diferentes componentes de clase social.

Mi propia investigación de las prácticas educativas en América sugiere algunos paralelismos con los argumentos expuestos en "Clase social y prácticas pedagógicas" (1988), paralelismos que han de ser provados de manera empírica y totalmente explicados. Las comparaciones entre escuelas públicas de los EE.UU., escuelas con estudiantes de clase trabajadora, de clase media y de clase superior a la media,5 indican una relación fuerte entre las composiciones de clase social de las escuelas y sus prácticas pedagógicas, sobre todo en sus reglas jerárquicas. La condición socio-económica alta de la comunidad implica que las reglas jerárquicas, especialmente en los primeros grados, han de ser implícitas y la pedagogía, aunque invisible, es del tipo que Bernstein denomina invisible dentro de una pedagogía visible. La condición socio-económica baja de la comunidad implica que las relaciones jerárquicas serán explícitas, visibles y autoritarias. Además, en el nivel secundario, la condición socio-económica más alta de la comunidad significa que una pedagogía visible autónoma y la condición socioeconómica más baja de la comunidad implican una pedagogía visible dependiente del mercado. A pesar de que estas relaciones no constituyen una sorpresa, se han de describir de manera empírica y conectarlas con el modelo de Bernstein de práctica peda-

gógica y, más importante quizás, se han de ligar explícitamente con la teoría del código y, en última instancia, a una teoría de la reproducción de la clase social.

Otro camino fructífero de aplicación es mirar el análisis de Bernstein de la pedagogía visible autónoma y dependiente del mercado según los últimos esfuerzos de reforma educativa. Aunque Bernstein hace una descripción de dos modelos conflictivos de práctica pedagógica visible, la discusión nunca va más allá de lo teórico y, a veces, no pasa del terreno especulativo. Sería preciso conectarla, de manera más analítica y empírica, con el nivel de política educativa. Una vez más, aunque no es una crítica imparcial sugerir que Bernstein tendría que haber realizado esta tarea, es necesario señalar su importancia. Por ejemplo, el modelo de Bernstein proporciona una herramienta útil para examinar la historia de la reforma en los EE.UU. durante los últimos 20 años. Lo que sigue es un breve esquema de cómo se aplica su trabajo. Desde finales de los años 60 y 70, la reforma educativa en los EE.UU. ha pasado del lado progresista del péndulo al lado conservador/ tradicional. Durante los años 60 y 70 la reforma puso su énfasis en el proceso de la enseñanza, la naturaleza individualizada del aprendizaje, la importancia de un currículum pertinente y significativo, la libertad del niño y la importancia democrática de la igualdad de oportunidades educativas. La reforma atacaba a la escuela tradicional porque era opresiva, autoritaria y elitista y proponía la adopción de una práctica pedagógica invisible. A inicios de los 80, no obstante, la reforma educativa más conservadora surgió en lo que se conoce popularmente en los EE.UU. como el "movimiento excelencia". Partiendo de un informe de la Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación, titulado *Una nación en peligro* (1983), una serie de informes y de estudios[6] de la Comisión lamentaban el declinar de los estándares académicos y de la autoridad y la "dilución" de los planes de estudios.Últimamente, diversos libros publicados por críticos de educación, como E.D.Hirsch, *Alfabetización cultural* (1978); Allan Bloom, *El cierre de la mente americana*, y Diane Ravitch y Chester Finn, *¿Qué saben nuestros chicos de 17 años?* (1978), hacen un ataque al declinar del conocimiento académico y al fallo de las escuelas públicas de los EE.UU. en proporcionar un currículum coherente y con un núcleo común, que represente las tradiciones de los EE.UU. Según este punto de vista, si los chicos de 17 años no tienen un conocimiento básico de nuestro patrimonio cultural no es culpa suya, sino de un sistema educativo que ha renunciado a su responsabilidad de enseñar este conocimiento. Los que proponen esta tradición reconocen que es difícil obtener un acuerdo sobre cual ha de ser el contenido de este conocimiento,[7] pero coinciden en que las escuelas han de reconstruir una visión de esta tradición. Es importante ver que los "malos" de esta crítica son dos tipos de pedagogía: en primer lugar, la pedagogía invisible, identificada con el progresismo, que con su falta de clasficaciones tradicionales del conocimiento y su concentración en la pertinencia, según los críticos, sacrificaba la búsqueda de un cuerpo común de conocimiento; y en segundo lugar, la pedagogía visible dependiente del mercado que surgió de los movimientos progresistas de

los años 40 y que insistía en dar a los estudiantes una educación que les preparase para vivir y ganarse la vida. Aunque la política de izquierdas había atacado durante mucho tiempo los planes de estudio identificados con esta educación vocacional depen-diente del mercado como una distorsión de los planes progresistas y como una manera de la reproducción de clase social, en los años 80 el ataque conservador se hizo en campos no relacionados con los resultados educativos defi-nidos en términos de oportunidades de vida, sino con los relacionados con la autonomía del conocimiento. En términos de Durkheim, este movimiento educativo representaba un intento de rescatar de lo profano a lo sagrado.

Así los últimos 20 años de reforma educativa en los EE.UU., especialmente en el dominio del "movimiento excelencia", son un intento de volver a introducir la pedagogía visible autónoma y abstracta para todos los estudiantes. De todos los informes de la reforma y de los escritos de los partidarios de la tradición educativa se desprende el énfasis en la excelencia con equidad. Creen que todos los estudiantes deberían tener un cuerpo de conocimiento común y la oportunidad de llegar a buenos resultados en las escuelas. El principio fundamental del movimiento es el que podríamos denominar "elitismo democrático": creer que todos pueden conseguir una educación académica que remarque el conocimiento, el ingenio y la actividad de la inteligencia. Este punto de vista no es nada consensual. Como dice Diane Ravitch: "A pesar de nuestro descontento, no transformaremos nuestro sistema educativo pronto. No es que no pueda hacerse. El problema es que no estamos de acuerdo sobre lo que debería ser un curriculum común y sobre si hay conocimiento e ingenio que todos deberían tener. Si creemos que hemos de tener un público literario, un público que pueda entender la historia, la política y la economía, tener personas con conocimientos de ciencia y tecnología, tener una sociedad en la que los poderes de la comunicación verbal se desarrollen sistemática e intencionadamente, entonces sabríamos qué queremos para nuestras escuelas. Pero como no lo sabemos, tenemos las escuelas que merecemos, una clara imagen de nuestra confusión sobre el valor de la educación" (1985:57)

Actualmente, existen debates sobre las prácticas pedagógicas en los EE.UU. Por una parte, los tradicionalistas piden con persistencia el rigor de los niveles académicos y un curriculum académico común. En este contexto, piden lo que Bernstein llama pedagogía visible autónoma. Sus oponentes creen que no hay consenso sobre qué constituye el conocimiento necesario y señalan los resultados económicos y educativos desiguales de las prácticas tradicionales. Además, los críticos progresistas también entienden la historia de la pedagogía visible dependiente del mercado y las bases de clase social de la educación vocacional. Por lo tanto, el debate protesta del contenido (clasificación) y del proceso (encuadre) de la educación y su relación con las desigualdades educativas y sociales. Naturalmente, el tipo de trabajo teórico presentado por Bernstein es importante para una discusión posterior. Es importante ver cómo la reforma educativa en los EE.UU. es una imagen de sus construcciones teóricas y quiere analizar por

qué existen estos cambios educativos y cómo se relacionan con las estructuras políticas y económicas. Paul William Kingston (1986) ha contribuido en gran medida a hacer comprensible esta cuestión, examinando el poder clarificador del funcionalismo, el neomarxismo y la teorías de competición y nivel en la sociología de la educación, y concluye pensando que sólo esta última, postulando la autonomía institucional del campo educativo, proporciona una formulación teórica apropiada. Aunque no quita importancia a las aproximaciones funcionalista y marxista y acentúa la importancia de integrar sus hipótesis verificables empíricamente en un modelo más amplio, esta tarea todavía no se ha hecho. El proyecto de Bernstein también señala la autonomía institucional del campo de control simbólico (las escuelas) y proporciona una manera sistemática de relación indirecta, aunque fuerte, entre producción y educación, se aproxima continuamente a esta síntesis. Pero es aún en el terreno teórico donde intenta connectar el macro con el micro. Lo que hace falta es proporcionar un modelo de estudios empíricos y conectar los descubrimientos con la política educativa.

A pesar de que el modelo de prácticas pedagógicas de Bernstein sirve para analizar los últimos 25 años de conflicto educativo y de reforma en los EE.UU., su debilidad estriba en su ideal de forma dualista. La distinción entre pedagogía visible e invisible, pedagogía visible dependiente del mercado y autónoma, es un primer paso importante para ordenar los complicados debates sobre contenido y proceso, autoridad y libertad, excelencia y equidad. Aunque es cierto que el movimiento conservador "Excelencia" en los EE.UU. apoya la pedagogía visible autónoma, las realidades del camino educativo implican prácticas más integradoras y necesitamos evidencia empírica para entender cómo trabajan estas formas más integradoras y cómo afectan a los resultados educativos y la desigualdad.

Un último y necesario análisis también parece apropiado. Aunque el trabajo de Bernstein se centra en la práctica pedagógica oficial, se refiere a menudo al potencial de la educación para producir sujetos creativos y, de esta manera, producir la posibilidad de cambio. Hasta ahora, el análisis de este potencial había sido hecho por teóricos de la resistencia (Giroux, 1983). A pesar de sus importantes limitaciones (Kingston, 1986b), esta aproximación nos muestra la naturaleza crucial del problema de la educación y el cambio social. Esta parte del trabajo de Bernstein, todavía poco desarrollada, es el área de investigación más importante para él y para otros que trabajan en este campo.

Hace casi 30 años, Basil Bernstein comenzó con un planteamiento sencillo pero contundente: cómo encontrar formas "de impedir la pérdida de potencial educativo de la clase trabajadora" (1961.308). El problema de las posibilidades de la educación llevó al desarrollo de la teoría del código. La teoría del código, a pesar de ser una perspectiva potente y controvertida de las desigualdades educativas, no proporcionó una comprensión suficiente de qué pasa en las escuelas y cómo estas cosas que ocurren se relacionan sistemáticamente con las ventajas y desventajas de clase social. En un intento de conectar el macro y el

micro, el trabajo de Bernstein de los años 60 se centró en un modelo de las prácticas pedagógicas comenzando con los conceptos de clasificación y encuadre, y continuando con el esbozo sistemático del "qué" y del "cómo" de la educación. ¿Hacia dónde vamos? He sugerido tres áreas importantes. En primer lugar, necesitamos probar empíricamente la relación entre la composición de clase social de las escuelas, sus prácticas pedagógicas locales y cómo y por qué se relacionan con las ventajas y desventajas de clase social. En segundo lugar, necesitamos aplicar el modelo de Bernstein a la política educativa y llevar nuestros descubrimientos empíricos a un debate público. Muchos de los debates públicos sobre educación no tienen fundamento teórico. Estas aplicaciones del trabajo de Bernstein serían una herramienta poderosa para dar datos esenciales a los que marcan unas directrices. En tercer lugar, hemos de desarrollar una teoría más sistemática de la transformación educativa que considere el potencial radical de las prácticas pedagógicas. Es decir, hemos de construir un modelo dialéctico que tenga en cuenta que los mismos procesos que reproducen el orden social a través del control simbólico, tienen potencial para crear la posibilidad de cambio.

En conclusión, diez años después que Karabel y Halsey (1977.71) plantearon la necesidad de que Bernstein comenzase a conectar los aspectos microsociológicos de su trabajo con los hallazgos macrosociológicos de la teoría neomarxista, cuestionarse si el proyecto ha tenido éxito. Si lo que esperamos es el apoyo de Bernstein a la teoría neomarxista, la respuesta es no, ya que éste no era su propósito. Si esperamos un intento continuado de ligar los terrenos sociales, institucional, interaccional e intrapsíquico y demostrar que los microprocesos de la escuela se relacionan con las fuerzas institucionales y sociales, la respuesta es un sí provisional. Sí en tanto que el trabajo sobre las prácticas pedagógicas continúa el proyecto. De manera provisional porque todavía es incompleto, sobre todo en el aspecto de ligar este trabajo con la teoría del código. Es decir, ¿cómo se relacionan las diferentes prácticas pedagógicas con los resultados educativos desiguales? Aunque esta discusión impregna implícitamente el trabajo reciente de Bernstein, precisa ser desarrollada de manera más explícita, sistemática y empírica.

Uno de los propósitos de este artículo es sugerir formas de continuar el proyecto de Bernstein, pero sugerir también que no es necesariamente Bernstein quien tendría que hacerlo. Quizás tan importante como su trabajo es el rico terreno del estudio empírico potencial que nos deja. Como sociólogos de la educación hemos de seguir clarificando y probando el proyecto, en el Reino Unido y en otras sociedades, incluso en los EE.UU. ¡El trabajo espera!

El currículum en la sociedad cerrada*.

Philip Wexler

Actualmente, los intelectuales universitarios norteamericanos dedican una pequeña parte de su ya reducida vida pública al tema del currículum escolar. Se ha reivindicado una cultura general, aunque sin deseos de interferir demasiado en el trabajo cotidiano de la escuela, que es el que produce conocimientos especializados.

Esta reacción va en contra de una sociedad que en opinión de algunos, se encuentra empobrecida por un relativismo cultural; una sociedad que se ha realizado demasiado abierta y donde "la apertura ha excluido a las deidades locales" (Bloom, 1987:56). Se reivindica una cultura general con el propósito de restaurar "los Grandes Libros", "la tradición", la cultura "occidental" en las universidades y, después, todo el currículum escolar.

Se rechaza como "formalismo educativo" (Hirsch,1987) la visión del currículum educativo que entiende el conocimiento como parte integrante de la experiencia y de la práctica, de la relación entre profesor y alumno. El proceso educativo no es currículum. Basándose en la hipótesis de que la atención a las relaciones mencionadas, entre profesor y alumno, ha causado la ignorancia contemporanea, Hirsch afirma que "la alfabetización cultural" requiere de un currículum de "cultura tradicional" y de una "información general compartida". Según una comisión del National Endowment for the Humanities (Cheney, 1987:1), es el "*proceso*... El currículum tendría que ser el contenido que transmite la memoria cultural a través de las asignaturas de la escuela".

A pesar del tono profético de estas afirmaciones (o quizás su consecuencia) y debido al patrocinio gubernamental de afirmaciones similares, el currículum se ha convertido actualmente en tema, preocupación y controversia públicos, más que en cualquier otro momento desde que la ciencia soviética, hacia finales de los años cincuenta, se opuso a la reforma educativa.

El interés sobre este tema no se limita sólo a los informes polémicos del gobierno o al éxito popular y comercial de las lamentaciones sobre el ruinoso estado intelectual de los jóvenes americanos y sus profesores. Tiempo hace desde que los científicos sociales afirman que es escaso el interés dedicado a la enseñanza en la escuela y de qué forma los currículums pueden afectar las vidas a nivel individual y la organización de la sociedad.

Dentro de las instituciones de la ciencia social, ambos lados -el de los críticos comprometidos y el de los científicos sin compromiso previo con ninguna escala de valores (descripción no demasiado precisa para ninguno de los dos) están de acuerdo en que escasamente se entiende el carácter, la estructura ni las consecuencias del conocimiento en las escuelas.

Posiblemente el primer interés analítico moderno sobre el contenido de la educación fue el trabajo de la "nueva sociología", especialmente en Inglaterra. Young escribió (1973:339): "No es necesario documentar la casi total falta de información sobre cómo se selecciona el conocimiento y cómo se organiza y se

evalúa en las instituciones educativas" (o en cualquier otro lugar, podríamos añadir). Los "nuevos sociólogos", Whitty, por ejemplo, siguen opinando que no se ha realizado ningún estudio social del currículum escolar adecuado (1987: 110): "...Incluso el éxito parcial que obtuvo la nueva sociología cuando reorientó la sociología de la educación hacia temas del currículum duró relativamente poco".

El mismo énfasis sobre el contenido de lo que se enseña en la escuela se halla en la reciente, y menos abiertamente política, investigación cuantitativa de los sociólogos de la educación norteamericanos. La estratificación de las oportunidades de aprendizaje (Sorensen y Hallinan, 1977) ha ofrecido unos conceptos alternativos para entender la influencia de la escuela y ha avivado el interés empírico en el estudio de las diferencias de currículum como causa de las diferencias en los logros de los alumnos (Alexander y Cook, 1982). Como en el caso de los nuevos sociólogos, los investigadores de las oportunidades de aprendizaje han intentado corregir la ausencia en los paradigmas anteriores de variación en los procesos internos de la organización de cada escuela, sobre todo la desatención al currículum o al contenido del conocimiento como determinante principal de los éxitos del aprendiz.

Dreeben y Barr (1987), en su investigación que considera que "el currículum como fenómeno organizativo representa una agenda de trabajo", hacen la siguiente afirmación sobre los anteriores paradigmas (1987: 14): "Ninguna de estas consideraciones nos ofrece demasiada información sobre las actividades convencionales de la escuela para transmitir, a través de la instrucción, el conocimiento contenido en el currículum".

Gamoran (1987:152-153) sostiene este énfasis sobre el contenido del currículum en una investigación en la que reivindica la importancia de influencias dentro de la escuela: "Pero las variaciones en las experiencias dentro de las escuelas obtienen resultados importantes según los niveles de éxito. La mayoría de las diferencias de importancia dentro de las escuelas van ligadas a las diferentes asignaturas que los alumnos han cursado... Los programas que componen el currículum -los cuales caracterizan la estructura de las escuelas- constituyen la base de una diferenciación de la oportunidad de las escuelas". Este mismo énfasis sobre la importancia del currículum aparece en los estudios de los investigadores de la enseñanza. Shulman (1986), cuando se refiere al "problema del paradigma perdido", se pregunta: *"Where did the subject-matter go?"* (¿Dónde ha ido el contenido?). Shulman, al que le falta el interés polémico en una restauración cultural, o el interés estructural y variopinto de los sociólogos en una especificación social del proceso educativo, se reafirma en el contenido del currículum desde un interés en la pedagogía, en la práctica de la enseñanza. Al revisar sus estudios sobre enseñanza (1986:6), escribe:

"En la simplificación necesaria de las complejidades de enseñar en una clase, los investigadores ignoraban un aspecto central de la vida de la clase: el contenido... Incluso los que estudiaron la cognición de los profesores se interesaban relativamente poco en la organización de conocimientos sobre el contenido".

Cultura, Relaciones sociales, Historia

Durante este período, los teóricos redescubrieron la "cultura" como tema y recurso en la explicación. Llegados a este punto, como en el del énfasis en el contenido del currículum, todos están de acuerdo en que la comprensión cultural está poco desarrollada. Los defensores vanguardistas de las revoluciones lingüística y estructuralista, entre otras, van integrando la cultura en las ciencias sociales desde posiciones literarias y filosóficas argumentando que todo es un "texto". La restauración Parsoniana en la sociología profesional vuelve a Durkheim para reivindicar nuevamente el estudio de la sociedad como orden moral y simbólico. Y claramente cultural es la segunda ola del Marxismo académico teórico.

El currículum es una cuestión cultural. Sin embargo, entender culturalmente el currículum significa algo más que la simple reivindicación de valores culturales preferidos o aplicar una teoría de cultura general. Entender culturalmente el currículum implica la localización del currículum escolar dentro de la dinámica de una cultura particular, implica mostrar el movimiento ambiguo de la estructura de aquella cultura, y sobrepasar las categorías del sentido común, especialmente de aquéllas en las que las oposiciones y contradicciones culturales sean más evidentes.

Propongo la falsedad de las oposiciones dinámicas dentro de la cultura más amplia que constituye el currículum. La cultura se parece a un libro cerrado. Por esta razón la palabra "texto" (pese a sus oposiciones contradictorias con la idea de apertura) podría ser la palabra precisa, el signo históricamente apropiado para clasificar una cultura cerrada.

Una forma de abrir el libro de la cultura sería, según parece, contextualizándolo, incluirlo dentro de las relaciones sociales. Los textos, son textos muertos sin la pragmática viva de las relaciones sociales, las interacciones humanas de las instituciones sociales. El esfuerzo para contextualizar, pragmatizar y socializar los textos culturales promete ser el camino hacia la compleja dinámica de la vida institucional y hacia las prácticas que pueden hacer vivos la cultura y el currículum.

Aquí también, la oposición entre la cultura cerrada y un contexto abierto de relaciones sociales, es falsa. Esta oposición ofrece una ideología que promete, de forma engañosa, el progreso y la apertura cuando nos habla del contexto institucional que fomenta lo informal bajo la protección de lo oficial; de la agencia activa y personal que convive con la reproducción anónima de la estructura organizativa, o de la identidad y el yo enfrentados con la posición y la institución. Aunque, realmente, identidad y institución vayan aparejadas en las relaciones sociales. La salida social de un texto social sin salida es en sí mismo un concepto que encierra y limita. En la escuela, al igual que en la corporación, la fusión entre identidad y institución estabiliza el contexto.

Quiero describir esta dinámica y estática particular de la cultura y de las relaciones sociales como una manera de entender la escolaridad y, en especial, el currículum. Salvo raras excepciones, la explicación del currículum como parte de un texto cultura que se halla dentro del contexto

social y de relación de la escuela no ha incluido una comprensión histórica. Pero es precisamente la comprensión histórica de la formación de la cultura, las relaciones sociales y el currículum lo que nos señala qué hay de abierto en esta sociedad, así como el proceso de apertura.

Propongo, específicamente, que el punto de apertura actual sea la práctica científica (algo que no deja de ser una ironía dentro de la cultura de *scientism*-cientismo-). Paralelamente a la desmitificación de la ciencia, su antitextualismo y revisionismo inherentes ofrecen una alternativa al cierre de la cultura y sociedad actuales. La cuestión estará en cómo tendremos que entender esta "nueva ciencia y cómo podremos utilizarla para poder provocar una situación de revolución permanente dentro del mismo currículum.

Cultura: Cientismo y Postmodernismo

"En el sentido más general del pensamiento progresivo, la Ilustración siempre ha deseado liberar a los hombres del miedo y darles una soberanía propia. Sin embargo, es de la tierra plenamente ilustrada de donde nace la luz de un desastre Triunfante". Éstas son las palabras de Horkheimer y Adorno en un ataque teórico a la cultura moderna (1972:3-42). Su blanco es una dinámica cultural en la que razón y ciencia degeneran a ritual y mito. Entre otras, sus caracterizaciones de la cultura del cientismo son: la mentalidad obsesionada por los hechos, la reducción de las ideas a "cantidades abstractas" que borran las diferencias y el dominio anivelador de un tipo de pensamiento objetificado y mecánico.

En una crítica posterior, Lyotard (1984) afirma que la cultura se encuentra encajada dentro de narrativas de legitimación. La razón y la ciencia se mezclan con las filosofías de la humanidad y del espíritu como las grandes narrativas de la legitimación. Puede darnos la impresión de que Lyotard discrepa de la crítica del cientismo de Horkheimer y Adorno cuando dice (1984:29): "Éste no es lugar para dicutir la reaparición de la narrativa en la ciencia....". En realidad también él observa la degeneración de la ciencia en cientismo, realizada a través de su incorporación en las relaciones sociales del capital. Para Lyotard (1984: 45-47) "...la ciencia se convierte en una fuerza de producción; en otras palabras, un momento en la circulación del capital". 'La ciencia' se subyuga bajo el control de otro juego verbal. Éste es el juego *discourse of power* (discurso del poder), *performativity* (capacidad para ser realizable), o simplemente el triunfo de la ley de la *best possible input/output equation* (mejor ecuación posible de entrada/salida). La ciencia se vuelve cientismo. Su criterio de validez no se basa en las grandes narrativas del idealismo y del humanismo sino en la lógica operacional, en la realización eficiente. Éste es el lenguaje del nuevo "reino de terror" en el que el conocimiento cede ante la información y las grandes narrativas son destruidas por el poder operacional de la realización eficiente.

La ciencia, en su forma abstracta degenerativa, ha reemplazado a las narrativas ancestrales de la humanidad, el espíritu y la razón vinculadoras de cultura y legitimadoras. En realidad es la ciencia la que proporciona el material popular más persuasivo para la es-

tructura profunda de la historia oficial y no la emancipación humana, ni tampoco la "tradición clásica de occidente y sus memorias de Grandes Libros" (como han observado correctamente los críticos de la Restauración).

Pero la victoria del cientismo sobre el humanismo no es sólo un factor escondido en la estructura cultural profunda. Ha sido la práctica organizadora central de la escolaridad desde hace más de medio siglo. La investigación seminal de Callahan (1962) describe de manera detallada el proceso conciso según el cual la gestión de la ciencia se convirtió en lo que podríamos llamar la gran narrativa práctica de la educación norteamericana. Las escuelas se organizaron como si de fábricas se tratara. La unión de la ideología y de la práctica para estructurar la vida escolar cotidiana hacia una forma social Taylorista es un ejemplo omnipresente de la hipótesis de Horkheimer y Adorno, según la cual, una cultura formalista del cientismo reforzaría una vida social cotidiana racionalizada y alienada (1972: 30): "La clase de pensamiento derivado de la lógica ratifica la *reificación* del hombre en la fábrica y en la oficina".La definición de conocimiento como habilidad y información, que los críticos de la Restauración cultural deploran (sin ver en ello la base social), es la forma cómo el cientismo penetra en el currículum. Esta conversión general de la ciencia y del conocimiento en poder y realización es lo que Lyotard describe como "...el camino de almacenamiento de datos y accesibilidad, y la operatividad de la información".

Esta cultura del cientismo en la escuela y en el plan de estudios constituye el objetivo crítico de una nueva generación de críticos de la educación. Apple (1982) ha remarcado la forma comercial (*commodity form*) de los paquetes que forman el currículum en la escuela. Giroux (1983) ha atacado contra el instrumentalismo del discurso y de la práctica educativa. Popkewitz (1987) ha descrito una "psicologización del currículum" como la infraestructura educativa concreta de un movimiento más amplio para conseguir la eficacia social. Whitsun (1987) sostiene que los discursos actuales del currículum referidos a "efectividad y selección" están al servicio de la censura ideológica y de las prácticas educativas exclusivas. Con términos como *resistance, agency, contestation* y *dialogical*, los críticos quieren definir alternativas, encontrar y crear la fuerza que pueda servir de oposición a una cultura narrativa del cientismo y al currículum que la incorpora.

La fuerza opositora ya existe. Según Rorty (1982), ni ciencia ni filosofía, sino literatura es la "ciencia que preside". Si el tema del modernismo literario era el de un yo heroico y estético en lucha contra la barbarie burguesa (*bourgeois philistinism*) de la cultura industrial, el postmodernismo tiene más de irónico que de heroico, es más antisubjetivo que centrado en sí mismo (*self-centred*) y más discursivo que psicológico. En realidad, como sostiene Newman (1985:10):

"El postmodernismo se caracteriza sobre todo por la 'pomposidad del discurso' (*inflation of discourse*). Se manifiesta en literatura a través de la idea errónea de que la técnica puede sacarse de la historia (*history*) atacando un concepto de realidad objetiva que ya ha desaparecido del mundo y, en la crítica, desa-

rrollando lenguajes secundarios que queriendo 'desmitificar' la realidad, de hecho, tienden a oscurecerla aún más.

La renovada preeminencia cultural de la literatura, al menos en las academias, y como teoría crítica sobre lenguaje y literatura (y no en forma de Grandes Libros de la Literatura) es un aspecto sólo del postmodernismo. La migración del postestructuralismo en particular (que, considero, es la teoría más formal del postmodernismo), pero también de la teoría literaria en general, se refleja en el 'turno interpretativo' (*interpretative turn*) actual de la ciencia social. La contribución de Geertz (1980) ha sido la de intentar ofrecer a la teoría de la ciencia social las metáforas claves de una teoría cultural orientada hacia la literatura. Pero la abolición del centro (*descentredness*), el distanciamiento lingüístico de los referentes objetivos y la sustitución de la lucha seria del yo contra la sociedad por un juego de palabras confusionario en forma de lenguaje escrito, en conjunto, caracteriza al postestructuralismo. Aunque estos no son los únicos aspectos del postmodernismo. Aquél no es más que la faceta literaria de éste.

El ambiente natural (*ethos*) y la práctica del postmodernismo son quehaceres cotidianos. Si Newman describe la literatura postmoderna como "pomposidad del discurso" (*inflation of discourse*), Baudrillard (1981) cree que ello es una característica de la cultura en general. El cambio del referente por el señal en la teoría literaria no es más que un elemento en la organización cultural general, según una lógica del consumo en la que el significado es "completamente independiente de los objetos mismos y, exclusivamente, una función de la lógica de los significados". El entorno, según Baudrillard, se ha "semantizado". La cultura regida por el consumo, atendiendo a la lógica de las señales, es de funcionalidad total, de total semiurgia, una cultura en la que hay tanta "pasión por el código" que acaba "anulándose la referencia fundamental del individuo".

El postmodernismo es antireferencial, anti- individual, antinarrativo. El postmodernismo como teoría y práctica cultural, parece ser al antídoto contra el realismo instrumental de la cultura del cientismo. El postmodernismo desarregla, es juguetón, composicional, superficial e irónico. Parece, en la teoría y en la práctica, ir a contrapelo de una cultura narrativizada y cientificada. La ruptura del vínculo entre señal y objeto que describe el postestructuralismo y los "contornos borrosos" (*the blurring of genres*) resultantes de la inclusión de la teoría literaria en la ciencia social, también son prácticas de la vida cotidiana en la cultura postmodernista. La televisión es la máquina del postmodernismo.

La carencia de divisiones claras entre los géneros constituye, en la práctica cotidiana, la carencia de divisiones en una estructura cultural diferenciada. Esto sí que es antipositivismo!. Meyerowitz (1975:7,6) apunta que "...los medios electrónicos han empobrecido la relación tradicional entre el contexto físico y la situación social... Como consecuencia del transporte de gran número de tipos diferentes de personas a una mismo 'lugar', los medios electrónicos han contribuido a que numerosos papeles sociales diferentes resulten desdibujados". La televisión es central en lo que Luke

(1986) llama "sistema espectacular", donde "las señales y la señalización reemplazan al discurso". En una cultura postmoderna, la función de los medios impresos ha cambiado. La interpretación de Trow sobre la revista "People" (1980) como primera plana sin marco es indicativo de un texto cultural que enfoca las celebridades delante de unos contextos *ad hoc* que van cambiando. Su interpretación de la revista podría ser la base de un diagnóstico cultural más amplio: "mil pequeñas figuras que se mueven confusamente contra un fondo que cambia".

El postmodernismo parece ser la antitesis del cientismo. Responde a la estructura lineal narrativa del cientismo con antinarrativas intencionadas del lenguaje como estructura poliforme. Responde al instrumentalismo objetivo con un estilo juguetón y no-referencial. Realiza un camino hacia la apertura por el no-yo y por la reflexión permanente de que las cosas podrían ser de otra manera. El postmodernismo tendría que ser la base para desafiar el texto cultural del cientismo en la cultura y en el curriculum. Es un recurso cultural en una actitud pluralista acerca de la cultura, y ello es lo que se necesita para corregir las discriminaciones con los conceptos de clase, raza y sexo en la educación. Abre el campo discursivo hacia un sentido bakhtiniano "del otro" (*alterity*) (Gunn, 1987), hacia el curriculum como diálogo (Whitson, 1987). Como mínimo, tendrían que ser el discurso y el diálogo los que hicieran vibrar la cultura, por el mero hecho de ser claramente diferentes de la narrativa cientista habitual.

La diferencia entre las culturas del cientismo y del postmodernismo es una falsa diferencia de superficie que desaparece en la estructura más profunda de la cultura de los productos. La narrativa y la antinarrativa, los ideales de la ciencia o del lenguaje, constituyen, en el fondo, *pre-textos* que anticipan otro texto cultural dinámico que los une. La televisión tiende a minimizar las diferencias entre géneros y entre gentes; pero es por ello que no contribuye a la libertad individual. En la época de la "exposición" (*exposure*), según observa Meyerowitz, la televisión acaba exponiendo las mismas "mediocridades" que todos. Aunque esta minimización no sea el resultado de una cultura del pluralismom que se haya vuelto relativista, como propuso Bloom. El cierre de la cultura no es consecuencia del empobrecimiento del curriculum en escuelas y facultades.

El texto cultural se cierra, el cientismo y el postmodernismo se unen bajo el signo unificador del producto. La incorporación de la ciencia en la eficacia realizadora de la producción capital, analizada por Lyotard y Horkheimer y Adorno, también es válida para las revoluciones irónicas del postmodernismo. La cultura se incorpora al mercado y al medio que distribuye, más que a los lugares tradicionales de producción científica. Producción y mercado, unidos por el producto, cierran la cultura.

La autonomía aparente del postmodernismo finalmente revela ser una "luz frágil calculada" (*calculated evanescense*) (Newman, 1985:192,196):

"En fin, lo que comenzó como un conjunto discontinuo de formas y procesos que parecían independientes, acabó siendo una sucesión cegadora de culturas pasajeras, diseminadas por *agencias cada vez más centralizadas*, en las que

el cálculo económico de rentabilidad constituía el único criterio... En cualquier caso, el movimiento Postmoderno se extinguió, como todos los movimientos estéticos, cuando no pudo ofrecer valores alternativos al mercado..." (Bloom, loc. cit.; el subrayado es mio).

La observación de Newman sobre la actual unificación de la cultura académica y la popular, salvo pequeñas diferencias, puede aplicarse también a la unificación del cientismo y el postmodernismo: "En ambos casos, la *forma de transmisión*de los mercados se convierte en la realidad dominante. La cultura acaba por definirse como mercados para la cultura" (1985:135; el subrayado es mio). En este sentido, es el "contexto", la pragmática del texto, el que cierra el potencial creativo de las tensiones dinámicas inherentes en el texto cultural actual. Es el contexto de las relaciones sociales lo que determina si el curriculum es abierto o cerrado.

Relaciones Sociales: Institución e Identidad

La esperanza de los que realizaban el curriculum era que las relaciones interpersonales serían capaces de acabar con el dominio de la cultura estática del curriculum mismo. La frase "curriculum escondido" (*hidden curriculum*) se refería a la esperanza de que, fuera cual fuera el curriculum, las relaciones entre profesor y alumno, y entre los alumnos mismos, servirían de filtro y modificarían la labor cultural, muerta ya, del curriculum formal. Entre los sociólogos apareció de nuevo la misma esperanza en la capacidad de las relaciones sociales para cambiar la dirección de la cultura. *Resistance* era la palabra que indicaba la durabilidad de las subculturas extraescolares y su poder para transformar el significado y el impacto de los mensajes oficiales del curriculum escolar. La narrativa del curriculum puede representar la cultura más amplia del cientismo. Pero el curriculum escondido y la resistencia de los alumnos, como la cultura del postmodernismo, podría deformar y recodificar la historia oficial de la escuela en el seno de las relaciones sociales concretas.

La oposición entre lo que es formal e informal, cultura y subcultura, la reproducción y la resistencia a la vida escolar como dinámica de cambio, ha resultado ser tan ilusoria como la esperanza de ver aparecer dinamismo y apertura en la oposición entre las formas degeneradas de la ciencia y el lenguaje en las culturas del cientismo y el postmodernismo. La conclusión irónica de la investigación de campo de Willis (1977) era que la resistencia confirmaba el statu quo.

La creencia de que las relaciones sociales de la escuela podían cambiar la cultura incorporada en el curriculum estaba basada en una comprensión macrosocial del conflicto de clase y del cambio social. En este salto desde el curriculum hacia la aplicación de teorías macrosociales del cambio, no se podía tener en cuenta que las relaciones sociales de la escuela no son relaciones de clase sin mediación ninguna. La escuela es una institución social. Las relaciones sociales siguen las pautas institucionales. El intento analítico de transgredir los límites culturales del curriculum, enfatizando en relaciones sociales más amplias, ha tenido el efecto no previsto de ignorar el

carácter institucional *social* de la vida escolar.

En un análisis de "la educación como institución", Meyer observa:

Actuando a nivel institucional, como teoría autoritaria de personal y conocimiento en la sociedad, las escuelas constituyen un sistema ritual clave: un sistema de ceremonias de iniciación (personal) y de clasificación de información (conocimiento)" (1977:74).

El poder que tienen las relaciones sociales para regular y transformar la cultura en educación no pasa por la subversión de la resistencia subcultural. Mejor, diríamos que el poder social de la escolarización se halla en su legitimidad institucional, tanto en la vida cotidiana de la escuela como en el valor que tiene la educación dentro de la sociedad en general. La autoridad, y no la resistencia, es el punto donde se halla la palanca que rige las relaciones sociales de la educación en el ámbito de la cultura del curriculum. Esta palanca es en la práctica, de rito colectivo, tal como muestra Iesko (1987) en su reciente trabajo de campo sobre la organización escolar. Meyer lo describe así:

"Como hemos propuesto anteriormente, el poder de la educación se halla en sus reglas *institucionales*, que le dan un sentido suficientemente extenso y una fuerte autoridad sobre el futuro de los estudiantes. El contraste implícito se encuentra aquí con la educación como sistema de interacción organizada, de significado interpersonal y de contenido con relevancia inmediata" (1987:169).

El resultado de este proceso institucional es el de autorizar o legitimar categorías y tipos de conocimiento y tipos de personal en la sociedad. Sugiero que en este sentido, las relaciones sociales de la escuela produzcan identidades sociales colectivas.

Si el curriculum se rige por las relaciones sociales, y si el aspecto más importante de su relación con la sociedad es la autoridad que posee la institución para definir lo que se entiende por conocimiento y personal legítimos, ¿es que hemos de suponer que no hay ninguna clase de oposición dentro de la institución? ¿Hemos de suponer que pos conflictos y las contradicciones de les relaciones sociales se suavizan debido a la conciencia que tienen los alumnos de la fuerza que posee el poder institucional? Mi respuesta (menos irónica que la de Willis) se encuentra en nuestro estudio comparativo de la vida social de los alumnos en cuatro institutos (*high schools*). Por decirlo de alguna forma, las vidas sociales informales de los alumnos refuerzan la hipótesis de que la institución produce identidades estratificadas.

Hay alumnos que se oponen activamente a las reglas sociales y a los ritos de la escuela. Dicho de otra manera, cada forma de oposición estudiantil conlleva un modelo de afirmación estudiantil. Juntas, ambas identidades constituyen un solo sistema que depende de un sistema superior: la clase de organización escolar (su "forma") donde la escuela opera como institución de clase. Ambas identidades constituyen diferencias dentro de la uniformidad, aunque la uniformidad institucional sea variable entre una y otra escuela, dependiendo del lugar que ocupa cada escuela dentro de la estructura de clase social. He descrito detalladamente las complicadas interacciones a través de las cuales las identidades emparejadas se unifi-

can debido al carácter social (de clase) de la institución; he hablado de "economías simbólicas de identidad" (*symbolic economies of identity*).

Cada una de estas economías tiene una definición institucional, tanto si se considera a la escuela como fábrica, como agencia de asistencia, como "club privado" (*country club*), o como corporación. Dentro de cada forma institucional, el proceso ins-titucional gira entorno a la forma de regular y resolver un problema concreto de clase social, tanto si el problema es la regulación de movimiento físico y del cuerpo, la derogación social, la incorporación organizacional o el grado de éxito. Dentro de cada una de estas formas institucionales, estructuras contradictorias o modelos de relación social se convierten en el centro de la organización personal. En la forma "fábrica", por ejemplo, las relaciones sociales estructuradas de imponer disciplina o mostrar soporte para un individuo organizan las identidades de "perdedores" (*losers*) o "buenos chicos" (*good kids*), y los estudiantes se aplican estas identidades a sí mismos. Estas identidades emparejadas interiorizadas (el "alguien" que es cada estudiante), incluidas las manifestaciones del desencanto en cada organización educativa, se desarrollan dentro de la definición específica institucional de cada escuela como organización de clase.

Lo que es formal e informal, lo que reproduce y resiste, son dos aspectos binarios del proceso institucional de producción de identidad. La vida social informal, en su propia dinámica (la economía simbólica de la identidad), entra dentro de la esfera de influencia de la institución. Lo informal constituye la infraestructura de lo formal. La formación de la identidad, incluso en los casos negativos, opuestos, es una parte integrante del proceso de institucional y de su definición.

Las relaciones no son el contexto que abre un texto de curriculm cogido del libro cultural cerrado del cientismo unido a postmodernismo. Todo lo contrario. La aparición de oposición y diferencia dentro del contexto de las relaciones sociales en la escuela, también se unifica. La identidad se fusiona con la institución, lo que es individual co lo que es social. Las relaciones en las escuelas que estudié no se desarrollan sin contradicción y conflicto internos, pero van hacia un estado insular y cerrado.

Historia: la ciencia contra la cultura

Hemos considerado hasta ahora una dialéctica negativa de la cultura, aunque no de la ciencia. La cultura, como dijo Marcuse (1986), incluso en sus formas más afirmativas e idealistas, ofrece una esperanza de trascendencia, la posibilidad de negar el presente y de imaginar algo diferente. La ciencia, dirían los críticos a favor de la cultura, sólo es degenerativa. Es absorbida por la lógica de la producción, y pierde el poder que tiene potencialmente, para cuestionar los conocimientos del sentido común; acaba al servicio del poder para instrumentalizar la cultura. Contrario a este punto de vista, propongo la posibilidad de una ciencia deconstruida y historizada (*deconstructed and historicized*), una "nueva ciencia" que en su especificidad contextual ofrece la apertura revolucionaria negada por la cultura y las relaciones

sociales contemporáneas (sobre todo en la escuela y en el curriculum).

La nueva ciencia, y lo que implica para el curriculum abierto, exige antipatía hacia las narrativas grandiosas. Esta antipatía hacia la narrativa no significa sólo hacia las narrativas grandiosas o las "meta-narrativas" de la humanidad y del espíritu, sino también hacia las narrativas de la Ciencia y de la Historia. En cambio, una nueva ciencia encuentra en la *especificidad* de la historia y de la práctica científica la apertura prometida por una oposición cultural fracasada y prometida también por el complejo institucional de las relaciones sociales. La ciencia especificada, histórica y culturalmente, ofrece una alternativa a lo que Schwab (1978), en su ensayo sobre la educación científica y el discurso civil, llama la "retórica sólo de conclusiones".

Creo que hay diferentes caminos que llevan a una nueva ciencia y hacia su práctica educativa como curriculum revisionario. En primer lugar, se encuentra la erudición (*scholarship*), que se ha vuelto a interesar en los curriculums escolares. La importancia de los estudios históricos del curriculum, ejemplificados por trabajos de Goodson (1987), va más allá de la mera intención de mostrar cómo los grupos interesados en el curriculum determinan las materias en la escuela. El valor (no anticipado) de este estudio es que, en el proceso de relación de asignaturas actuales de la escuela con la historia de las disciplinas académicas, resaltó el hecho de que la hegemonía actual de la ciencia en la universidad es más importante de lo que los críticos populares del curriculum parezca que quieran reconocer. El vínculo entre la universidad y la escuela, en el contexto histórico actual, señala inequívocamente el papel central de la ciencia como determinante de la forma del curriculum además de su contenido.

Un segundo camino hacia una práctica científica reconstruida que se opone a la sociedad cerrada sería una sociología de la ciencia que fuera menos histórica, aunque no dejaría de ser contextualista. Contrariamente a los estudios internalistas y a los estudios macrosociales históricos y sociológicos de la ciencia, los constructivistas ofrecen descripciones microsociales y etnográficas de la producción de hechos y teorías científicas. Sus microestudios empíricos, que hasta cierto punto parecen ser críticas de la ciencia, se pueden leer también como renovaciones de la ciencia narrativa para una nueva práctica científica. Knorr-Cetina, por ejemplo, resume las conclusiones de algunas de las micro-investigacio-nes: "El resultado más frecuente de los estudios sobre los laboratorios ha sido que muestran el carácter *puntual, determinado por las condiciones locales* de los laboratorios escogidos" (1983: 123).

El propósito investigativo de Latour (1983:139-169) era el de estudiar "el *mismo contenido* del que se realiza en los laboratorios". El contenido se compone de las prácticas específicas, incluidas las lingüísticas, que funcionan como "mecanismos de inscripción" a través de las cuales se produce el conocimiento. La ciencia, incluso su contenido (su curriculum, por decirlo de alguna manera), se entiende como un conjunto de prácticas contingentes, instrumentales y lingüísticas. El contenido es el resultado de la práctica. La "conversión" (*deconstruction*)

de la Ciencia en prácticas específicas también se describe en un nivel más macrosocial, histórico y organizativo en el trabajo de Elias, Whitley (1982) y otros, como Rip, quien habla de: "...mirar la ciencia como quehacer productivo. El trabajo científico, como en general el trabajo, mira de transformar los objetos en útiles para algún fin". En los Estados Unidos, Mendelsohn (1977) expresa un punto de vista similar en su crítica de Kuhn, cuando éste habla de una "independencia casi total de las estructuras cognitivas, o del contenido de los conceptos, de las estructuras institucionales, por un lado, y de los procesos y estructuras sociales más amplias, por otro".

El énfasis en la especificidad contextual de la práctica científica como base del contenido del conocimiento es lo que nos lleva hacia la ciencia como una práctica que tenga capacidad para abrir; y esta capacidad puede ir en contra del cierre de la cultura y del cientismo en manos del mercado y del mecanismo de producción. Es una práctica contingente porque sigue lo que Schwab (1978:134) llamó "el carácter revisionario del conocimiento científico". Lave (1978) aplica este punto de vista práctico sobre el conocimiento al punto más fijo del currículum escolar: la matemática. Basándose en su estudio sobre las prácticas aritméticas cuando compra comida en las tiendas (1984), ella demuestra que lo que normalmente consideramos datos objetivos (el contenido del currículum) puede considerarse como una actividad práctica que depende de un contexto. Su investigación sobre un currículum trasladado fuera de su contexto normal (la aritmética en el supermercado) cuestiona la percepción del currículm como objeto cultural "formado" por el contexto social. Lave ha invertido la "recontextualización"del conocimiento descrita por Bernstein (1987): de la pedagogía escolar hacia el contexto de producción. Para Lave, Knorr-Cetina, Elias y otros, el conocimiento se produce de manera intrínseca e interna dentro de una actividad práctica contextual, y no en un contexto externo.

Para Lyotard (1984) la dialéctica de la ciencia es el lugar donde se halla la contextualización deconstruida de una práctica científica local y específica, una práctica que por su contingencia e indicalidad es contraria al cierre cultural. En este momento histórico hay un movimiento que pretende dejar atrás a la ciencia tradicional, narrativizada al servicio del discurso del poder, y quiere empezar una nueva búsqueda de inestabilidades, de poderes que desestabilicen, y que desea encontrar lo desconocido; a este movimiento Lyotard lo llama *paralogy*. La paralogía es " una jugada... en el juego de la pragmática del conocimiento". Pretende producir lo que no se conoce, más que lo conocido. Lyotard adivina este "nuevo espíritu científico" en ejemplos de la ciencia física moderna que requieren atención a las inestabilidades, las descontinuidades y los estados locales de los procesos. La legitimación de la paralogía no es la eficacia, sino su capacidad para realizar la apertura, "para generar ideas..., nuevas afirmaciones" (Lyotard). Desde el punto de vista de la ciencia física Prigogine también se interesa en los sistemas abiertos y en una cienca que no insiste en la estabilidad. "Las palabras claves - afirma (1984:13)- son no-

linealidad, inestabilidad, fluctuaciones".

Si la hegemonía actual de la Ciencia puede soportar un "nuevo espíritu científico" (provenga del currículum de la universidad o del cientismo dentro de la producción), entonces el constructivismo y la paralogía no serán falsas alternativas que funcionen como el postmodernismo en la cultura. No hay garantía alguna de que la ciencia lo pueda soportar. Pero la promesa de una práctica científica contextual revisionaria constituya la oposición contra el cierre del currículum y de la cultura mediante la definición misma de lo que constituye el conocimiento. Si puede realizarse o no tal definición de conocimiento (definición que implica directamente un currículum revisionario, un currículum de actividad práctica más que la simple "transmisión" de los grandes libros), no deja de ser una cuestión práctica. El éxito de un enfoque del currículum que sea práctico, histórico, contextual y revisionario dependerá, creo, del futuro de la ciencia, tanto en la educación como en la producción.

Para Horkheimer y Adorno, aquellos críticos severos de la cultura instrumental del cinetismo, la dialéctica de la ciencia no está definitivamente cerrada. Si en genio abierto y revolucionario de la ciencia puede resurgir del capullo del cientismo o no, es una cuestión histórica y práctica:

"Pero la situación no puede cambiar por una simple percepción puramente teórica, de la misma manera que la función ideológica de la ciencia tampoco puede cambiar por una percepción teórica. Sólo un cambio en las condiciones reales de la ciencia dentro del proceso histórica puede ganar una victoria tan grande" (1972:9).

*Philip Wexler ha publicado este artículo en inglés en el libro : Schooling and the politics of culture, H. A. Giroux y P.McLaren (eds), y se reproduce aquí con su permiso y el de su editor, la State University of New York Press, 1989, que mantiene todos los derechos reservados.

La teoría de los códigos. Una entrevista a Basil Bernstein.

José Luis Rodríguez Illera

En el contexto de esta monografía dedicada a la obra del profesor Bernstein pareció oportuno contar con alguna aportación original del propio autor. Su obra clásica principal estando a punto de publicarse en castellano (ya aparecida al editarse este número de *Temps d'Educació*), surgió la idea de una entrevista -de una entrevista "epistolar" en este caso.

De hecho, la estrategia de una entrevista "a distancia" permitía plantear varias preguntas bajo un único tema, incitando así a una reflexión global antes que a aspectos de detalle. Bernstein pasa revista a los principales problemas que ha planteado y plantea la teoría de los códigos, a las críticas que ha recibido y a los nuevos desarrollo a que ha dado lugar, a la vez que especifica con considerable detalle (por primera vez, según creemos) algunos aspectos no menos discutidos

de su obra: su relación con el estructuralismo y con Foucault, su implicación con las pedagogías progresistas, su concepción de lo que es una teoría ...

1. *La teoría de los códigos y sus antecedentes*

1.1. El estado de la cuestión

Pregunta: Quizás podríamos empezar por el principio. Desde hace 30 años su obra ha ido dando vueltas, como en espiral, sobre una problemática cada vez más amplia, a la vez que ha mantenido una especie de hilo conductor -la referencia al lenguaje- en toda la diversidad de trabajos.

(a) ¿Cuáles son, a su juicio, los objetivos de la teoría de los códigos?

(b) ¿Qué queda de las tesis iniciales, "sociolingüísticas" como se suele decir, a lo largo de los años? Dicho de otra manera, ¿hasta qué punto su trabajo actual está alejado, o no, de sus reflexiones primeras —y no sólo temáticamente?

Respuesta: El objetivo de la teoría de los códigos, al nivel más general, es comprender la naturaleza del control simbólico y en particular el papel que cumple la educación como un transmisor y como un transformador de tal control. Desde una perspectiva más especializada, es un intento de comprender cómo la misma distribución de poder puede ser realizada a través de distintas modalidades de control. O también, desde una perspectiva de nuevo más general, cómo una distribución de poder dada y sus modalidades de control son traducidas en principios de comunicación (dominante / dominada), que posicionan y oposicionan a los grupos sociales, ya que estos principios forman y transforman la consciencia. Aumentando el nivel de abstracción -y debo decir que sólo recientemente me he dado cuenta- la problemática fundamental es conseguir la comprensión del dispositivo pedagógico y de las vicisitudes de su realización.

Si por la tesis original entendemos el problema original, entonces poco queda de él. Si entendemos la problemática original, esto es, cómo lo "exterior" se convierte en "interior", y cómo entonces lo "interior" transforma lo "exterior", entonces eso todavía permanece. Más aún, muchos de los conceptos que aparecen en los artículos iniciales son conservados y reaparecen en otros posteriores, quizás transformados y definidos de otra manera -por lo general, con mayor precisión. Por ejemplo, ha habido un intento continuado por definir "código" y es de esperar que en la actualidad la definición general contenga, de forma embrionaria, todos los términos de la tesis, así como la capacidad para traducir los niveles macro en los micro. Otros conceptos a un nivel más bajo, "órdenes intrumental y expresivo" reaparecen como "discurso instructivo y regulativo", "escuelas estratificadas / diferenciadas" reaparecen bajo la forma de "códigos compilados e integrados", términos como "posicional" y "personal" apuntan ambos hacia "pedagogías visibles e invisibles" y hacia el desarrollo de clasificación y enmarque. Los conceptos básicos del artículo sobre el Discurso Pedagógico (Bernstein, 1986), esto es, contextualización primaria, recontextualización y contextualización secundaria, fueron utilizados por vez primera en 1975, para fi-

nalizar la *Introducción* al volumen III de *Class, Codes and Control*. Después fueron desarrollados como una nota en el artículo sobre "Códigos, modalidades y el proceso de reproducción" (Bernstein, 1981), antes de serlo todavía más en el artículo ya citado (Bernstein, 1986 y 1988). Del mismo modo, el artículo de 1981 surge esencialmente de un diagrama de una nota del último capítulo de *C.C.C., vol. III* ("Aspectos de la relación entre educación y producción"). Por tanto es muy difícil para mí contestar a su pregunta "¿Qué queda de la tesis original?" Para mí la cuestión importante no es dónde empieza una tesis, sino a dónde conduce.

Quisiera añadir aquí que a pesar de que la lógica de la teoría se nos presenta trabajando mediante dicotomías, estas no son simples dicotomías sino sistemas oposicionales de regulación, que dan lugar a una variedad de modalidades de códigos elaborados, pedagogías visibles, etc.

1.2. El trabajo empírico y la *Sociological Research Unit*.

Pregunta: A lo largo de este tiempo destaca el enorme trabajo empírico realizado por usted y por los miembros de la SRU. Sin embargo, gran parte de esas investigaciones son poco conocidas, o quizás poco leídas, e incluso algunas de ellas nunca se han publicado (i.e. las de G. Turner sobre el contexto regulativo). Por otra parte, la última publicada en forma de libro (Code in context) tiene ya más de 10 años, y han sido los trabajos de investigadores extranjeros en contacto con la SRU los más importantes.

(a) ¿Se podría hacer un balance mínimo de estos trabajos empíricos? ¿Hasta qué punto se puede decir que la teoría de los códigos (o en cuál de sus momentos de gestación), o qué partes de la misma, está confirmada empíricamente? En cualquier caso, ¿cómo piensa usted la relación entre su teoría, o en general las teorías de las ciencias sociales, y el trabajo de investigación empírico?

(b) ¿Quizás ha decaído el interés del grupo -o el suyo propio- por la validación empírica de la teoría?

(c) ¿Qué líneas de investigación tiene la SRU en la actualidad, y cuáles son sus conexiones con la teoría de los códigos?

Respuesta: Para mí, la implicación con la investigación empírica es de la máxima importancia. Es la investigación llevada a cabo por mis colegas y por aquellos que trabajan en problemas similares, lo que conlleva el desarrollo de la teoría, de la mayor finura y precisión de sus conceptos, así como lo que muestra sus límites y los límites de los presupuestos en los que descansa. Sin embargo, una de las dificultades que tengo con las teorías de la sociología contemporánea es que a pesar de encontrarlas interesantes me encuentro confuso por la poca capacidad que tienen para generar descripciones empíricas de sus objetos teóricos. Desde luego, mi propio interés y dedicación a la investigación empírica es tan comprometido como siempre lo ha sido. Sin embargo, la SRU (Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de la Universidad de Londres) ya no está implicada con mi proyecto y tiene esencialmente una estructura federal de individuos trabajando en sus propios proyectos (p.e., Dr. Janet Holland, Dr. Roger Hewitt). En la última década he trabaja-

do muy unido a estudiantes de doctorado haciendo investigación empírica y en el lenguaje de la teoría (Dr. Cristian Cox, Dr. Gunilla Dahlberg, Dr. Harry Daniels, Dr. Mario Díaz, Dr. Ana María Domingos, Dr. Isabel Faria, Dr. Janet Holland, Celia Jenkins, Dr. Robert Moore, Dr. Emilia Pedro, Steve Willoughby).

La líneas actuales de investigación, como he dicho, son llevadas a cabo por mis estudiantes y colegas, normalmente en otro lugares, trabajando en aspectos de la tesis general. Y esta investigación se está realizando a todos los niveles de la teoría. Mi propio interés ha cambiado de los códigos restringidos a la institucionalización de los códigos elaborados, las agencias y agentes de su reproducción, los discursos y las relaciones sociales, los modos que generan los códigos elaborados y su relación con el control simbólico. Cuando digo que ha "cambiado", no se trata de un movimiento reciente, sino de un desarrollo que empezó con el primer artículo sobre la escuela, publicado, según creo, en 1964 (Bernstein, 1964-1975).

Veo la teoría como un lenguaje explicativo que puede generar modelos de los que pueden derivarse reglas de reconocimiento y de realización para la descripción y la interpretación (ver, Bernstein, 1981-1988). Mi interés no es tanto con un modo o método de investigación de realidades empíricas, sea cuantitativo o cualitativo, sino más bien con el trasfondo de la investigación en reglas fuertes de descripción y especificación- todavía menor si éstas han sido derivadas teóricamente[1].

Quizás debo hacer explícito lo que entiendo por teoría:

1) Emergiendo de una problemática, una sintaxis explicativa es creada para proporcionar un lenguaje en el que la problemática pueda ser articulada y comprendida.

2) A medida que la sintaxis se desarrolla hay una interacción constante con la problemática inicial -y esta relación es continuada.

3) La sintaxis genera modelos que especifican relaciones funcionales y, si es posible, sus valores (más/menos, fuerte/débil), y las condiciones para el cambio de los valores.

4) Los modelos deben generar descripciones explícitas de las relaciones que se supone regulan. Esto es, los modelos deben poseer una fuerte capacidad para describir explícitamente los fenómenos que les conciernen, así como de la variedad de formas de su realización. Esto implica (entails) reglas no ambiguas para el reconocimiento y realizaciones de los fenóme-nos. Estas reglas son derivadas del modelo.

5) Las prácticas comunicativas concretas son los datos requeridos por la teoría de acuerdo a sus especificaciones, y prueban las capacidades descriptivas del modelo, llevan al desarrollo de su descripción y del lenguaje empleado en dicha descripción, así como de la sintaxis que genera este lenguaje, y finalmente prueban la totalidad de la aproximación conceptual a la problemática en su estado de articulación.

6) Todo lo anterior es la teoría.

7) Si la teoría es débil, puede serlo por dos razones:

a) Por no poseer las capacidades adecuadas para crear modelos que especifiquen relaciones funcionales, sus valores, los principios de descripción de los fenómenos y de su variación esperada, y, como consecuencia, una teoría tal es inca-

BEST COPY AVAILABLE

paz de formular sin ambigüedad las condiciones de su propia exploración empírica y desarrollo (sintáctico) conceptual.

b) El que aquellas realidades empíricas que habiendo sido previstas por la teoría no se realicen cuando han sido creadas las condiciones empíricas para su construcción de acuerdo con la teoría. En este caso, parte o toda la teoría tiene que ser abandonada y llevar a cabo un análisis sistemático para ver si las nuevas realidades empíricas pueden ser acomodadas en el interior de la teoría sin violar sus supuestos básicos.

Aunque siempre existe el peligro de una reparación ad hoc.

A lo mejor un ejemplo de mi propio trabajo puede ayudar:

En el trabajo inicial hasta 1968, las orientaciones restringidas y elaboradas se generaban por posiciones de clase reguladas en el modo de producción. Pero el modo de realización se regulaba por tipos de familias que diferían en sus modalidades de control comunicativo (posicional/personal). Estos tipos podían ser encontrados en todas las clases sociales, pero un tipo podía ser más modal que otro. Esta formulación requería el desarrollo de modelos así como de un lenguaje para la descripción de los modos de control, conjuntamente con la especificación de qué se entendía por control para el modelo. Jenny Cook-Gumperz y yo mismo desarrollamos un lenguaje descriptivo (Cook-Gumperz, 1973) que, hasta donde sé, es todavía una de las descripciones generadas teóricamente más elaborada, sutil y exhaustiva que se encuentran. Estas nociones iniciales de "posicional y personal" dieron paso a un lenguaje más general y sutil, que transformó la problemática, y al desarrollo del análisis en términos de clasificación y enmarque para dar cuenta de la reproducción y cambio de las relaciones de poder y control. Como consecuencia, tuvieron lugar desarrollos a todos los niveles de la teoría: problemática, sintaxis, modelos, descripciones.

1.3. Algunas críticas e incomprensiones.

Pregunta: Su nombre está asociado con la polémica, en la que sin embargo no ha deseado entrar. Por ejemplo, se identifica su obra con el debate diferencia-déficit (en parte por la crítica de Labov). También se le ha reprochado una concepción de los códigos muy rígida. También una noción de 'clase social' poco definida. Otros, incluso, una cierta vaguedad de sus conceptos, como, por ejemplo, los de código educativo, pedagogía invisible, etc. En fin, sus críticos también han sido criticados por no haber intentado comprender su teoría en toda su complejidad y tomar en consideración sólo aspectos muy parciales de la misma.

(a) ¿Hasta qué punto ha considerado algunas críticas certeras? ¿Han modificado alguna de sus formulaciones o reorientado partes de su trabajo?

(b) ¿Qué grado de aceptación piensa usted que tiene hoy en día su teoría? ¿En qué ámbitos de la comunidad científica? ¿Y de la práctica educativa?

Respuesta: Como usted sabe, he respondido a las críticas en algunos artículos y en Presentaciones a monografías de la SRU. Debo decir que la principal fuente de desarrollo de la teoría siempre ha emanado de la investigación llevada a cabo

inicialmente por la SRU y después por estudiantes y colegas.

Debido a su naturaleza interdisciplinar, la tesis ha sido en parte víctima de la clasificación de las disciplinas en el campo intelectual. En consecuencia, los lingüistas han extirpado la teoría de su base sociológica, los psicólogos tanto de su base lingüística como de su sociológica. Los "teóricos" de la competencia o aquellos otros que mantienen una perspectiva parecida ignoran el análisis de la escuela y de sus modalidades de transmisión, y así sucesivamente.

Sin embargo, aceptaría que el concepto de clase social era inicialmente borroso. Era así porque yo estaba más implicado con la especificación de las relaciones familiares. Ahora creo que existe un análisis empírico más viable, y más interesante teóricamente, de las relaciones de clase tal y como es esbozado en el artículo sobre el Discurso Pedagógico (Bernstein, 1986/1988).

El concepto de código era menos rígido que lo que decían los críticos. Siempre me pareció, y todavía me lo parece, que los críticos eligen los artículos más para criticar que para ver el conjunto como un trabajo en proceso con una problemática. Es claro que en 1968 (hace ya veinte años) los códigos eran pensados como poseyendo modalidades (posicional/personal), realizados y transmitidos a través de cuatro contextos familiares, las variantes eran separadas de los códigos, el nivel semántico gobernaba las realizaciones lingüísticas, y éstas eran específicas de un contexto. Muy pocos críticos mostraron una clara comprensión de lo anterior. Cuando no se encuentra lo que la teoría espera en puntos concretos de una investigación, es una noticia crucial; pero sólo lo es si la investigación cumple los requerimientos de la teoría tanto en el contexto que examina como en los principios de elicitación y descripción que emplea.

La teoría ha estado en el campo intelectual y en el campo de la práctica durante unos treinta años, y sus efectos tanto positivos como negativos han elevado la conciencia sobre el papel del uso del lenguaje, que en sí mismo ha podido tener efectos sobre maestros y alumnos.

Simplemente no acepto que los conceptos de clasificación y enmarque, las modalidades del código pedagógico a las que dieron salida, son borrosos. Al contrario, su especificación es posiblemente más clara que en la mayoría de las teorías que establecen modos de transmisión / adquisición que transmiten distribuciones del poder y modalides de control. No deja de ser interesante que la mayoría de los críticos sean recontextualizadores; los investigadores tienen menos problemas (ver, por ejemplo, Daniels, 1988).

En general, los críticos han sido muy útiles al ayudarme a ver ambigüedades en las formulaciones. Ambigüedades desde el punto de vista del lector. Las críticas más severas, más útiles y más positivas han provenido de mis colegas de investigación y de mis estudiantes. Aquí mi deuda es muy grande.

Es difícil evaluar el estatus de la teoría actualmente, ya que diferentes investigadores trabajan en diferentes aspectos en diferentes países.Mi evaluación general es que el interés actual es menor en lo relativo a las formulaciones más micro, las inicialmente sociolin-

güísticas, digamos hasta 1968, y que ahora parece haber investigación mucho más basada en los trabajos que arrancan de 1981, dedicados a la producción del discurso pedagógico, a las modalides de su transmisión y su relación con el control simbólico.

Siempre ha habido una relación nada fácil con los neo-marxistas, que ven mi trabajo con una mezcla de ambivalencia y sospecha por su influencia durkheimniana. Yo soy, a mi vez, muy crítico con las inclinaciones románticas y a veces populistas de algunos representantes de esta perspectiva. A pesar de que hay algunas excepciones, la mayoría de ese trabajo no genera descripciones fuertes de agencias, discursos, prácticas, modos de adquisición, sino que más bien es un diagnóstico de los lugares de patología social (opresión). Lo que sin embargo ha sido pasado por alto (y pienso que Atkinson, globalmente, en su cuidadoso ánalisis también subestima) es el efecto del neomarxismo sobre mi trabajo, especialmente el de ALthusser cuya teoría de la ideología ha tenido una enorme influencia (cfr. Bernstein, 1981/1988).

1.4. La influencia de otros pensadores: Durkheim, Halliday, Douglas, Bourdieu, Foucault, ...

Pregunta: Un aspecto muy importante de su obra, y a veces poco comprendido, son las relaciones que mantiene con otros desarrollos contemporáneos. Los más obvios, por haberlos reconocido y explicitado usted mismo, son los conceptos de solidaridad mecánica y orgánica introducidos por Durkheim. Pero también la concepción funcional del lenguaje y la clasificación de los contextos de Halliday. La antropología estructuralista de Mary Douglas. La sociología de la cultura de Bourdieu. Más recientemente se ha comparado su teoría con partes importantes de la obra de Foucault. Usted mismo se ha referido en ocasiones a la influencia de Vygotsky, de Sapir,...

(a) ¿Hasta qué punto su proyecto se encuadra en la tradición estructuralista -sobre todo francesa-, como a veces se ha dicho?

(b) ¿Hasta qué punto puede mantenerse la comparación entre su trabajo y el de Foucault? ¿Puede reabrirse el debate en torno al análisis institucional, las formaciones discursivas, y otras tematizaciones muy queridas por el pensamiento francés de las últimas dos décadas?

Respuesta: En varias ocasiones he reconocido mi deuda con las personas que cita. Atkinson, en su libro reciente propone que el proyecto se comprende mejor como perteneciente a la tradición estructuralista francesa, mientras que Mario Díaz identifica similaridades y (pienso yo) diferencias considerables con Foucault.

Una de las dificultades es que distintos pensadores me han influido en diferentes estadios de la tesis y a diferentes niveles. Por ejemplo, al nivel psicológico Vygotsky, al nivel linguístico desde luego Halliday, en lo concerniente al lenguaje Cassirer, Sapir, Whorf, y, en la misma época(1958-1968) Mead. Apuntalando el nivel sociológico desde luego Durkheim. La otra conexión obvia y explícita con el estructuralismo vino a través de la influencia de Mary Douglas y el desarrollo de los conceptos de clasificación y enmarque al mismo tiempo que ella estaba desarrollando sus conceptos de grupo y rejilla.

¿Puede la tesis ser colocada globalmente en la perspectiva estructuralista? Pienso que globalmente no.

El concepto de código une niveles macro y micro de análisis y remite a un transmisor que tanto crea orden como los medios para transformarlo. En este sentido los códigos crean sujetos, pero los sujetos transforman los códigos. La clasificación constituye la "voz" del sujeto irónicamente a través de los silencios y los desarreglos de las relaciones de poder. Pero el principio de clasificación contiene en sí mismo las contradicciones, divisiones y dilemas que el propio principio intenta silenciar, entrando por tanto éstos en la constitución del sujeto. Orden, desorden y transformación están incorporados en el sujeto a diferentes niveles de conciencia. El enmarque, que regula los límites de las comunicaciones legítimas, o sea el "mensaje", es a la vez el control sobre la conciencia y los medios de su cambio. Por tanto no estoy seguro de que Atkinson haya acertado completamente cuando dice que es una teoría sin sujeto; acierta en señalar la atención sobre el sesgo estructuralista subyacente.

En el caso de Foucault pienso que hay diferencias importantes. Yo no mantengo que el poder es horizontal, ni acepto un sujeto completamente des-centrado, disperso; por el contrario, y además de los micropoderes, creo que existe una distribución dominante del poder regulada por las relaciones de clase, pero con formas cada vez más complejas -a pesar de que puedan serlo menos en épocas de depresión económica. A pesar de que estemos "atravesados" por los discursos, estos discursos, en última instancia, hablan a través de las clases. En este sentido, los discurso de las relaciones de micropoder están subordinados a la regulación de clases. Esto no quiere decir que no necesitemos un modelo sofisticado de las relaciones de clase y de su relación con la economía y el control simbólico. Mi enfásis comparte con Foucault una preocupación principal por los discursos del control simbólico, pero mi interés se centra en cómo se hace sustantivo el control simbólico, por y en las relaciones sociales, en los procesos de transmisión, adquisición y cambio. Estoy interesado en los transmisores por medios de lo cuales se constituye y realiza el control simbólico. A mi entender, las normalizaciones tienen modalidades y yo estoy implicado en describirlas, sus diferentes funciones regulativos, sus consecuencias y sus condiciones sociales de cambio. Finalmente, y dicho en breve, estoy menos interesado en los discursos que en las relaciones que los producen, los transmiten y los cambian.

2. *La práctica y los conceptos.*

2.1. Clasificación y Enmarque

Pregunta: De todos los conceptos introducidos en su obra, quizás los de clasificación y enmarque tengan un estatuto especial. Pienso que funcionan un poco como conceptos mediares entre distintos niveles de análisis y de realidad social, que constituyen un poco el lazo explicativo de cómo funciona el conjunto de su modelo

(a) ¿Está usted de acuerdo con esta interpretación?

• Si es así, podría plantearse sin embargo que por momentos parece como si utilizase ambos conceptos (y en especial el de clasificación) a distintos órdenes de generalidad. Quizás la propia formalidad del concepto permita este uso, pero lo cierto es que tiende a confundir si no se explicita.

• Si no es así, ¿podría explicar el lugar que ocupan estos conceptos en la economía global de su teoría?

(b) Otra pareja de conceptos fundamental es la de "regla de reconocimiento/regla de realización". Hace ya más de una década que fueron introducidos y su valor explicativo es muy importante; sin embargo no han experimentado desarrollo posterior, ¿quizás por considerarlos conceptos bien definidos...? ¿Podría pensarse en relacionarlos con otros provinientes de las ciencias cognitivas? Dicho de otra manera, ¿la regla de reconocimiento podría formularse en términos de frames, o conceptos similares?

Respuesta: Los conceptos de clasificación y enmarque son intrínsecos a la definición de los códigos y sus modalidades.

El código es definido como un principio regulativo, adquirido tácitamente, que selecciona e integra: significados relevantes (regla de reconocimiento), formas de realización (regla de realización), contextos evocadores.

1. Los significados relevantes presuponen su reconocimiento y el reconocimiento presupone su especificidad contextual, y la especificidad contextual presupone un principio de clasificación de los contextos. Por tanto, clasificación-contexto-regla de reconocimiento.

2. Las formas de realización presuponen formas apropiadas de realización, que presuponen reglas de realización específicas de contexto, esto es, controles sobre la comunicación legítima en ese contexto -lo que presupone su enmarque.

3. El contexto es pues definido por sus valores internos (i) y externos (e) de clasificación y enmarque, que regulan el reconocimiento de los significados legítimos y sus formas de realización, así como su relación con otros contextos y significados.

4. Los significados relevantes u orientaciones al significado son definidos como relaciones referenciales privilegiantes y privilegiadas (restringidas o elaboradas). Los significados son privilegiantes porque confieren poder al hablante, y este poder proviene de otro contexto, externo al contexto actual; esto es, se trata de un rasgo del principio de clasificación y de la distribución del poder que éste manifiesta. Por tanto, lo privilegiante deriva de las relaciones de poder entre contextos. Las relaciones referenciales "privilegiadas" se refieren a los controles sobre la selección, organización, ritmo de significados en el contexto, y es por tanto una función del modo de control sobre los significados en el interior del contexto; los significados son regulados por el enmarque del contexto. Por consiguiente, tenemos: (cfr. pag.143).

Así pues, diferentes orientaciones al significado son manifestadas por códigos elaborados/restringidos y sus modos de realización, por su clasificación y enmarque. De esta manera, los contextos microinteraccionales y sus prácticas específicas transmiten poder y control. Diferentes modalidades de los códigos elaborado y restringido actúan selectivamente sobre las reglas de reconocimiento y realiza-

ción para producir diferentes prácticas comunicativas especializadas: diferentemente especializadas por la distribución del poder y los principios de control.

Nivel institucional :

Es posible tomar la definición de código en su forma más general y mostrar cómo puede ser traducida desde los niveles microinteraccionales a los niveles institucionales. (cfr. pág.143)

Tiene usted razón: clasificación y enmarque pueden ser usados a diferentes niveles analíticos y a diferentes niveles de realidad social, y llegan a ser el medio tanto para distinguir entre niveles como para la comprensión de las relaciones entre niveles. Por tanto, los conceptos deben ser usados a diferentes niveles y los niveles deben ser distinguidos con claridad.

Desde un punto de vista más empírico, H. Daniels ha mostrado (CORE, 1988) los diferentes niveles de clasificación y enmarque, así como su relación con las reglas de reconocimiento y realización, para formas de comunicación tanto verbales como visuales. Daniels ha mostrado la relación que existe entre escuelas reguladas por valores diferentes de clasificación y enmarque, y las reglas de reconocimiento y realización utilizadas por los alumnos para distinguir entre el discurso científico y el artístico. Los niños de las escuelas con valores débiles de clasificación y enmarque podían reconocer la diferencia entre textos artísticos y científicos, pero ellos mismos eran incapaces de producir este tipo de textos especializados que pudieran ser reconocidos como tales por maestros y niños de otras escuelas con valores más fuertes de clasificación y enmarque.

El trabajo de Daniels (hecho bajo mi supervisión) puede considerarse como una investigación empírica muy importante sobre la relación entre los valores de clasificación y enmarque, reglas de reconocimiento y realización, y la formación de diferentes modalidades de conciencia pedagógica.

2.2 Discurso Pedagógico.

Pregunta: Su último trabajo ("Sobre el Discurso Pedagógico") parece dar una nueva perspectiva a algunos de los temas. De hecho, realiza una crítica de la mayoría de las teorías de sociología de la educación en base a considerarlas"externalistas". Desde el ángulo de la práctica educativa, también se han criticado, muy frecuentemente, estas teorías por limitarse a ofrecer un diagnóstico de la "realidad", sin ofrecer alternativas. Quizás ha faltado un mayor compromiso (incluso más concreto) con determinadas prácticas educativas. En este sentido:

(a) ¿Cree que su análisis del discurso pedagógico (y, en general, la teoría de los códigos) es solidario de una práctica educativa "progresista"? Por cierto, la noción misma de práctica educativa "progresista", es situable como tal, i. e. *valorada* , en el interior de su teoría?

(b) ¿Hasta qué extremo su trabajo es únicamente "descriptivo-explicativo", o bien tiene también un componente más pragmático y normativo? En definitiva, ¿cómo piensa usted la relación teoría-práctica?

Respuesta: El artículo "Sobre el Discurso Pedagógico" es el último hasta el momento de una serie que empezó con "Fuentes de consenso y desafecto en educación" (1964). El artículo mezcla, para proponer un nuevo modo de análisis,

conceptos y relaciones prefigurados en trabajos anteriores, ilustrando así otra vez el hecho de que los artículos sucesivos siempre se construyen sobre y desarrollan artículos previos. Su pregunta plantea si mi proyecto es "solidario" con la práctica educativa "progresista".

Es verdad que el artículo no sostiene una posición radical; eso es mejor dejarlo para quienes el anuncio de la posición en la que se encuentran tiene más importancia que su modo de análisis. Desde luego, y a diferencia de otros, no hay proposición alguna que exponga una pedagogía de la emancipación, que por lo general no conlleva ningún análisis fundamental de la naturaleza de la práctica pedagógica y sus discursos. Lo que me ha impesionado es la extraor-dinaria estabilidad de la gramática fundamental del discurso pedagógico, independientemente de la forma ideológica de la sociedad. Cambiar la base social del modo de producción no cambia necesariamente (de hecho, raramente) la modalidad de la reproducción cultural a través de la educación. Y esta es la cuestión que cada vez más he intentado comprender.

No hay nada más optimista que una comprensión sistemática de las realidades. No hay nada, al final más deprimente que un error en esa comprensión debido a una romantización de esa realidad al servicio de un futuro espúreo. Como consecuencia de ello, en mi obra raramente hay recomendaciones, recetas, declaraciones sobre las condiciones de un cambio pedagógico radical. La esperanza esencial para el cambio surge no de la propia esperanza, sino de la comprensión de los diversos modos de regulación de la conciencia y de su relación con las diferentes base sociales. Y siempre he intentado hacerlo manteniendo un cierto escepticismo. He visto en mi época fallar demasiadas "prácticas progresistas" a causa de un análisis inadecuado de las bases sociales y de las condiciones para tales prácticas. Si algo permanece en el corazón de la tesis es el deseo de proporcionar una forma de análisis mediante el que una "práctica progresista" pueda ser reconocida como tal, y las condiciones para su implementación efectiva comprendidas conjuntamente con las opciones implicadas.

Breve bibliografía comentada.

J.L. Rodríguez Illera

BERNSTEIN, B.(1971): "Clase social, lenguaje y socialización",*Educación y Sociedad* , 4, 129-143, 1985.

En este artículo, quizás el más traducido y citado de Bernstein es una buena exposición de la teoría de los códigos en el periodo 1958-1971. Todavía tomando como punto de referencia los problemas más sociolingüísticos, el artículo desarrolla las referencias clásicas a la obra de Halliday, así como a la concepción semántica de los códigos.

BERNSTEIN, B. (1971): "Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo",*Clases,códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, 1988.

Artículo publicado en una compilación sobre la naciente " nueva sociología de la educación" británica en 1971. Bernstein introduce dos conceptos particularmente heurísticos para comprender un buen número de cuestiones educativas, la clasificación y el *framing* o enmarque (a veces traducido como "marco de referencia").

BERNSTEIN, B. (1971-1977): *Class, Codes and Control*. London, Routledge and Kegan, 3 volúmenes.

La exposición más completa hasta el presente de la teoría. El volumen primero está centrado en la problemática más lingüística, en los sucesivos reajustes del concepto de código, etc. El segundo volumen es una compilación de trabajos empíricos de Bernstein y sus colaboradores, además de contener dos ensayos teóricos al final. El tercer volumen, quizá el más importante, contiene los trabajos referentes a la aplicación de la teoría de los códigos a la escuela, así como el inicio de los trabajos más generales sobre las relaciones entre educación y producción.

BERNSTEIN, B. (1981): "Codes, modalities and the process of cultural reproduction- a model", *Language in Society*, 10, 3, 327-363. (1981). También en M. Apple (ed):*Cultural and Economic Reproduction in Education*, London Routledge, 1982, 304-355.

Este largo artículo es la exposición más completa y compleja de la teoría de los códigos. Por desgracia está publicado en compilaciones y revistas siendo de acceso algo difícil. Bernstein ha depurado mucho la teoría en 1981, y realiza una exposición muy formal, nada didáctica y en ocasiones excesivamente escueta, de la totalidad de la teoría. Puede considerarse un artículo fundamental en el conjunto de su obra y una de las contribuciones más importantes nunca hechas a las tesis que piensan la problemática educativa en el interior de una teoría de la transmisión cultural.

BERNSTEIN,B. (1985): "On Pedagogic Discourse", in J. Richardson (ed): *Handbook of Theory and Reserarch for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press, 1986, 205-240.

Después del artículo sobre las modalidades de 1981, Bernstein inicia un giro o una profundización, según se mire, en aspectos hasta entonces no tratados. Especialmente en este artículo, en el que intenta pensar lo que él denomina discurso pedagógico, sus

formas oficiales en la familia y en la escuela, así como los procesos de recontextualización necesarios para cambiar entre las distintas formas.

BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal, 1988. Versión del vol.3 de Bernstein (1971-77). Ya comentado.

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

4. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

5. Cal adjuntar també algunes dades de l'autor: lloc de treball (departament, centre ...), darreres publicacions, etc. En total, unes 4 línies com a màxim.

6. En full a part s'adjuntarà un resum de l'article de no més de 15 línies en castellà, anglès i francès.

7. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

8. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 2 exemplars de la revista.

9. La revista no es farà responsable de les idees i opinions expressades en els articles.

10. Els treballs s'han d'adreçar a la redacció de *Temps d'Educació* (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n, 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral, pel periode d'un any i renovar successivament la subscripció fins a nou avís.

Nom i cognoms .....

Adreça ..... Tel. .....

Població ..... D.P. ..... Provincia .....

Professió .....

Forma de pagament: Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
Adjunto xec bancari núm. .....
Contrareembossament

Signatura

Preu de la subscripció anyal per Espanya: Biblioteques, Instituts ..... 3.000 ptes.
Particulars ..... 2.500 ptes.
per l'estranger: ..... 3.500 ptes.

Cal enviar la butlleta a: **UNIVERSITAT DE BARCELONA**
Servei de Publicacions
Gran Via de les Corts Catalanes, 585
08007 BARCELONA

Adreça de la redacció: **TEMPS D'EDUCACIÓ**
Divisió de Ciències de l'Educació
Av. Baldiri Reixac, s/n
08028 BARCELONA

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que anyalment els presentarà el Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....

Compte corrent núm. ..... Llibreta núm. .....

Banc Caixa .....

Agència núm. ..... Adreça .....

Població ..... D.P. ..... Provincia .....

Data i signatura

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la monografia

BEST COPY AVAILABLE

681

PUBLICACIONS

TE 3

Temps
d'Educació

Revista
de la Divisió
de Ciències
de l'Educació

BEST COPY AVAILABLE

682

TE.3

Consell editorial

Director

Consell de Redacció

Coordinació Tècnica

Correcció Textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

1er semestre 1990
Núm. 3

Ensenyament/Aprenentatge de Llengües Estrangeres

Universitat i Administracions Públiques

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

684

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla, S.A.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B-39054-90
Impressió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

ÍNDEX

Monografia: L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES, 5

Presentació, 7
Margarida Cambra i Miquel·Llobera

Aprenentatge intercultural i competència discursiva
Entrevista a Claire Kramsch, 11
Margarida Cambra i Luci Nussbaum

Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera, 25
Miquel Llobera

La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya: Problemes i perspectives, 37
Michèle Pendanx

Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental?, 65
Michèle Garabedian

"Bueno doncs, on commence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera, 79
L. Nussbaum

Fonaments per a la formació del professorat de llengües, 101
Henry G. Widdowson

Bibliografia comentada, 139

Tribuna: UNIVERSITAT I ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES, 151

Elements per a l'anàlisi de les relacions entre la universitat i les administracions públiques, 153
Serafí Antúnez

Les relacions entre universitat, administració pública i les necessitats de recerca i de formació avançada, 163
Ramon Juncosa

Entrevista a Eulàlia Vintró, 179
Serafí Antúnez

Reflexions i recerques, 189

Guies per a l'elaboració d'un currículum parcial (12-16)
Geografia i educació per a les activitats de lleure, 191
Alberto Luis Gómez

La llengua i la literatura catalanes en els llibres de text de l'època franquista, 205
Joan Perera i Parramon

Investigar en organització educativa: algunes aportacions dels Estats Units, 231
Núria Borrell Felip

Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa, 253
Jorge Larrosa

Recensions i notes bibliogràfiques, 273

Monografia:
L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES

Coordinadors: Margarida Cambra i Miquel Llobera

Presentació

Margarida Cambra i Miquel Llobera *

La finalitat d'aquesta monografia sobre un tema tan ampli com l'ensenyament-aprenentatge de les Llengües Estrangeres (LE) i la formació del professorat corresponent no pot ser d'exhaurir qualsevol de les múltiples qüestions que es plantegen, sinó de contribuir modestament a la reflexió i a la recerca en aquest àmbit. Hem demanat a diferents professors, formadors i investigadors del camp de la didàctica de les llengües estrangeres de tractar d'alguns aspectes sobre els quals han treballat específicament i que, en conjunt, ens semblen essencials i/o d'actualitat.

Recordem breument la situació actual de l'aprenentatge de LE a Catalunya i també arreu, particularment a la resta d'Europa. D'una banda, assistim a un reconeixement públic i multinacional de la necessitat de les LE com a eina educativa i instrument de comunicació entre els homes. Això es tradueix en uns esforços concrets per part de la Comunitat Europea, en programes com ara Lingua que es concreten en coordinació de grups de treball, accions de formació, etc; al nostre país, en decisions institucionals com l'ampliació del nombre d'Escoles Oficials d'Idiomes, la creació de Centres de Recursos de Llengües Estrangeres i de Centres d'Autoaprenentatge i, en el marc de la reforma educativa, la implantació de l'inici de l'aprenentage de llengües a 8 anys.

D'una altra banda, a la persistent insuficiència del sistema quant a l'ensenyament de les LE a l'escola (amb la subsegüent proliferació

---

* Margarida Cambra i Giné és Professora Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, a l'Escola de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Ha participat com a especialista de l'àrea de francès en l'elaboració dels dissenys curriculars del cicle superior d'E.G.B., del cicle 12/16 anys, i de la nova ordenació de la primària. Investigació actual: el discurs a la classe de llengua estrangera a primària.

* Miquel Llobera i Cànaves és Catedràtic del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, a l'Escola de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, Director de l'Escola d'Idiomes Moderns i del Master de Formació de Professors de Llengues Estrangeres. Autor de materials didàctics i articles sobre l'ensenyament de llengües. Actualment està interessat en el discurs a la classe de LE.

BEST COPY AVAILABLE

d'ofertes privades fora del temps escolar) s'afegeix la reducció de les finalitats de l'aprenentatge de les LE en un únic objectiu utilitari, determinat per necessitats sòcio-econòmiques mal establertes. La pregunta "Per què aprendre les LE a l'escola?" continua essent pertinent. No es pot respondre formulant un sol objectiu, sinó amb un conjunt complex però coherent de finalitats educatives.

Per aquestes raons, la perspectiva plurilingüe i els objectius essencialment educatius ens semblen unes opcions fonamentals que constitueixen el fons del debat actual i que corren el perill imminent d'ésser bandejades. Són qüestions que recorren més o menys explícitament aquesta monografia.

Mentre a Europa alguns consoliden la supremacia d'unes llengües en detriment de les altres, les comunitats lingüístiques minoritàries es pregunten com continuar mantenint el dret a existir, i d'altres països, com alguns del continent africà, cerquen solucions a la comunicació entre ciutadans que parlen una multitud de llengües dins de cada estat. El que es qüestiona és l'estatus de cadascuna de les llengües i el lloc que ha de tenir en el mapa del món.

A Catalunya, avui, sembla que anem substituint, a l'escola, un monolingüisme basat en el francès per un altre d'articulat sobre l'anglès i continuem infravalorant la importància que les LE han de tenir a l'escola. El nostre país, avesat a aquesta problemàtica per les lliçons de la pròpia història, hauria de poder trobar el just equilibri entre les llengües i cultures minoritàries i les de màxima difusió.

Cal assenyalar que hem limitat l'abast d'aquesta monografia a les llengües anglesa i francesa perquè són aquelles llengües que, dins del sistema educatiu actual, tenen presència efectiva, però és una situació que lamentem profundament. Creiem que les institucions educatives haurien de fer un esforç important per ampliar l'oferta real de llengües a l'escola si volem participar en la construcció d'una Europa multilingue. Una excepció,però: el fet de posar a l'abast del públic i dels estudiants de Secundària una xarxa d'una seixantena d'escoles amb caràcter públic com són les Escoles Oficials d'Idiomes, amb una oferta de 5 a 12 llengües, és una iniciativa única que cal valorar en el context de l'Estat espanyol.

Dos eixos vertebren el conjunt d'articles que proposem: d'una banda, la situació específica de l'aprenentatge de la LE en el context bilingüe de Catalunya, on la LE és, com a mínim, una tercera llengua (L3), i, d'una altra, la dimensió discursiva del model de llengua a ensenyar/aprendre, així com els aspectes de la formació del professorat que se'n deriven.

Els articles de Pendanx, Garabèdian i Nussbaum s'ocupen d'aquesta contextualització de la qüestió.

M. Pendanx analitza les relacions entre l'ensenyament/aprenentatge de les llengües primera (L1) i segona (L2) a Catalunya i la LE i llur influència recíproca des d'una perspectiva positiva, és a dir com a eina facilitadora de l'aprenentatge. Esbossa el concepte de consciència lingüística com a procediment de conceptualització, per part dels aprenents, del funcionament de la L.E. en relació amb llur interllengua i les llengües que coneixen, incloent-hi una reflexió sobre aquestes. Finalment, perfila les qüestions d'una posada en pràctica.

El text de M. Garabèdian analitza els problemes tant de política educativa com de política lingüística que plantegen les decisions d'alguns Estats europeus sobre l'inici de l'ensenyament/aprenentatge de les LE, avançant-lo a 8, 9 o 10 anys. Malgrat que l'autora no esmenta la situació del nostre país, on les decisions preses pel Ministeri d'Educació i Ciència ja es van traduint en unes propostes curriculars concretes, les seves reflexions ens semblen pertinents a l'hora d'encetar a casa nostra l'ensenyament dit "precoç" de les LE.

En relació amb el segon eix, es tracta de l'adquisició d'una competència comunicativa, que integra la competència lingüística i la competència sòcio-cultural. Cal destacar les aportacions teòriques de diverses disciplines (la pragmàtica, la sociologia interaccional, l'etnografia de la comunicació, etc) que han obert una nova perspectiva de la llengua considerada dins el seu context social, com ho comenta reiteradament Cl. Kramsch en l'entrevista que encapçala els altres textos. Així s'articulen les aportacions de l'anàlisi del discurs: la natura de les regles sòcio-lingüístiques que regeixen la nostra tria a l'hora de parlar i d'interpretar els altres (en funció dels pressupòsits socials i culturals), amb les de les descripcions més formals de la llengua que fonamenten l'ensenyament de la gramàtica (molt més complex que una simple morfologia d'ús escolar).

El treball de L. Nussbaum és un exemple d'aplicació de l'estudi de les interaccions socials al camp de la didàctica de la LE, concretament, en aquest cas, l'anàlisi dels canvis de llengua d'un grup de professors en formació. És un bon exponent de la quantitat de matisos que genera la situació de llengües en contacte, sia en contextos educatius, sia en contextos socials més generals.

L'article de M. Llobera planteja la necessitat de reconsiderar l'aportació educativa de l'ensenyament/aprenentage de les LE i centra l'atenció en un aspecte específic: el valor educatiu del fet de desenvolupar una percepció més clara del discurs oral, tant en LE com en

L1 o L2, i les conseqüències que té aquesta perspectiva per a la formació del professorat.

Així, doncs, l'aportació de Widdowson tracta de les conseqüències d'aquestes perspectives en l'àmbit de la formació. Si els professors han d'ensenyar una llengua per a la comunicació, cal concebre un nou model de desenvolupament professional d'aquests. L'autor planteja la necessitat de pensar críticament, i qüestiona el concepte de "teacher training" reduït a prescriure la manipulació d'un conjunt de tècniques. Hi oposa el concepte d'una "educació" del professorat, on les tècniques no siguin finalitat en si, sinó maneres de fer operatives unes idees subjectes a modificacions; en una paraula, establir una relació reflexiva entre teoria i pràctica, per tal d'evitar tota aproximació prescriptiva, i per tant simplista, de la complexitat de l'ensenyament/aprenentage de les LE.

Aprenentatge intercultural i competència discursiva
Entrevista a Claire Kramsch

Margarida Cambra i Luci Nussbaum

Temps d'Educació, 3 1er. semestre, 1990

La Sra. Claire Kramsch, fins ara professora del Masachussets Institute of Technology, als Estats Units i actualment de la Universitat de Cornell, va ser convidada pel Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura a impartir un seminari sobre "Comunicació i interacció a la classe de llengua" i una conferència sobre l'aprenentatge del discurs intercultural", al mes de maig de 1989, de retorn dels "Etats Géneraux des Langues" de París, on hi presentà una ponència sobre l'avaluació.

Aprofitàrem la seva visita a Barcelona per a entrevistar-la. Conversàrem, a partir de la seva àmplia perspectiva dels àmbits d'ensenyament i de recerca germànics, francesos i americans, sobre les qüestions que avui preocupen a professors, investigadors, responsables d'educació i de política lingüística.

Així doncs, l'entrevista contribueix a enriquir el debat obert sobre l'estat de la qüestió de les L. E., en el qual la professora Kramsch sap donar, amb la capacitat de convicció que la caracteritza, les cartes de noblesa que es mereix la didàctica de les L. E.

T.E.: Ens pot descriure l'itinerari professional que l'ha portat a treballar sobre la interacció en la classe de llengua?

K: Mai no m'han plantejat aquesta pregunta que, d'altra banda, em sembla interessant. Tinc una formació literària: al final dels anys cinquanta vaig estudiar germàniques a la Sorbonne; hom s'interessava més pels aspectes estètics de la literatura que no pas pels aspectes particulars i característics d'una cultura determinada. Per raons històriques, l'ensenyament de l'alemany en aquella època passava per un buit cultural gairebé total. Per tant, vaig néixer d'una visió universalista de la interpretació d'una literatura.

Quan vaig arribar als EUA, en aquella metròpoli de lingüística chomskiana que és el M. I. T., em vaig trobar en un medi que no solament s'interessava en la universalitat de la llengua i en les bases biològiques lingüístiques, sinó també en la universalitat del llenguatge tecnològic. S'interessaven poc en les particularitats culturals.

Cap als anys setanta jo era incapaç de continuar ensenyant llengües en aquelles condicions perquè la formació que havia rebut no m'ajudava gens a resoldre els problemes culturals que planteja l'ensenyament-aprenentatge d'una llengua estrangera. Per dir-ho d'alguna manera, em vaig trobar davant d'un mur filosòfic. I vaig haver de fer una altra cosa. Vaig començar a interessar-me en la literatura oral i en el folklore. Aleshores vaig descobrir, ben bé per casualitat, que existia una branca de la lingüística que es deia "anàlisi de la conversa". A partir d'això vaig descobrir l'anàlisi del discurs. Vaig començar a llegir molt sobre aquest tema, principalment les anàlisis de la interacció cara a cara fetes en el camp anglosaxó. Primer vaig escriure *Discourse analysis and second lenguage acquisition* i després *Interaction et discours en classe de langue*. A partir d'aquí s'em van començar a obrir uns horitzons intel·lectuals en els quals no hauria pensat mai: els treballs fets sobre l'anàlisi del discurs il·luminaren de sobte de manera fulgurant les relacions de força entre els parlants, la manera com havien estat socialitzats en una cultura i una societat determinades i els aspectes sociològics de la transferència de la informació i del saber. Ensenyar als alumnes els aspectes sociolingüístics de la conversa en llengua estrangera, la distribució dels temes, els torns de parla, la manera de presentar-se com a parlants els permetia descobrir la llengua tal com serveix per a construir i mantenir una realitat social i cultural determinada; a més això redistribuïa de sobte les fonts del poder al si de la classe i desmitificava la dificultat atribuïda de manera massa exclusiva a la gramàtica i al vocabulari. En fer conscients els alumnes del paper que fa la interacció en l'aprenentatge d'una llengua, l'anàlisi del discurs permet a l'ensenyant i als alumnes diversificar les seleccions discursives en la classe de llengua i els dóna una perspectiva teòrica per a fer-ho.

M'adono que des del 1983-84 el meu pensament ha progressat cap a la psicologia social i l'antropologia lingüística. En la manera com hom fa totes les operacions discursives, hi ha tots els pressupòsits culturals que actuen, allò que Scarcella anomena "l'accent discursiu". Cal interessar-se en la manera com ha estat socialitzada la gent en la seva primera llengua i en el sistema educatiu del qual han sortit, perquè allà és on van aprendre a portar les converses. Per

tant, ara em bellugo més en les aigües interculturals, i això ve directament de l'anàlisi del discurs.

T. E.: Hom afirma sovint que com que la competència comunicativa ja ha estat adquirida en la primera llengua, és fàcilment transferible a la llengua estrangera.

K: Hom m'ha plantejat sovint la pregunta: per què vols socialitzar en una llengua estrangera les persones que ja han estat socialitzades en la seva llengua materna? Jo, no tinc cap dubte: és evident que el nostre rol com a professors de llengua sobrepassa de bon tros l'ensenyament de les estructures de la llengua; si ensenyem la llengua com una forma de comunicació, també hem d'ensenyar determinades formes de socialització en una altra cultura. El que és interessant és que, de vegades, els alumnes es resisteixen. Recordo un estudiant al qual havia demanat de fer una exposició en alemany. Havia fet un discurs gramaticalment correcte, però en alemany cal un prefaci, una salsa retòrica, una conclusió per tal que sigui eficaç. Va rebutjar d'adoptar un estil diferent del que havia rebut en la seva formació. És aquí on les simulacions i els jocs de rol són molt important per permetre que els alumnes es distanciin del parlant nadiu que hom els demana d'interpretar.

T.E.: En determinades accions de formació de vegades se'ns diu que el que compte és que l'aprenent conegui els aspectes formals de la llengua. L'adquisició d'una competència comunicativa se sent com una contracdicció amb la de la competència lingüística. Quins arguments hi oposaria vostè?

K: Aquí hi ha dos aspectes diferents. En un taller que vaig fer fa poc, hi havia un participant que, al cap de dues hores, em va dir: "Tota aquesta història del discurs és molt bonica, però jo, demà, a la meva classe, continuaré fent gramàtica; és el que sé fer i el que em demanen els alumnes". No tinc res contra la gramàtica, ben al contrari. Ara bé, quan es fa anàlisi del discurs, hom s'adona que els professors tornen a la gramàtica per afirmar el poder del mestre. El retorn a la gramàtica és el garrot per restablir l'ordre a la classe. Doncs bé, la gramàtica és massa important perquè hom la tracti tan lleugerament. El fet que un autor o un parlant empri tal o tal estructura gramatical és extremadament important com expressió d'un

pensament o una intenció determinats. Sovint els professors es limiten a ensenyar la morfologia, les paraules del diccionari; ¿per què no treballen la gramàtica a fons, i ensenyen, per exemple, com les seleccions sintàctiques reflecteixen una manera determinada d'expressar el temps, l'espai, les relacions lògiques en la cultura estrangera?

El segon aspecte és que cal diferenciar entre els nivells principiant, intermedi o avançat, tal com ho assenyala el número de *Applied linguistics* del 1986 sobre el "comprehensible input", editat per G. Brown, i en particular l'article de C. Faerch i G. Kasper.

El principiant, com aquell qui escolta un discurs en llengua materna sobre un tema que no coneix, presta més atenció a les paraules, a les frases, treballa de baix a dalt. En canvi, en un nivell més avançat, en comença a treballar en contextos més amplis i hi ha la necessitat d'operar de dalt a baix. Hi ha massa professors que, en aquest nivell, continuen utilitzant les tècniques del primer curs.

T.E.: Ens sembla que falta una descripció sistemàtica dels processos interactius que permeti a l'ensenyant copsar millor la competència discursiva com objecte d'ensenyament-aprenentatge.

K: Sí, però el problema és aquest: com es pot tenir un domini sobre l'ensenyament del discurs tan sistemàtic com el de les categories formals? Crec que això no s'aconseguirà mai, perquè caldria una teoria global del discurs humà. Ara bé, hom pot provar de delimitar de més a prop les pautes que imposa el context social i cultural de la interacció a la comunicació. L'estudi del discurs és pluridisciplinar per essència i té relació amb l'antropologia, la sociologia, la psicologia, la psicologia social, bé, vaja, amb totes les ciències humanes.

El que cal és atreure l'atenció dels professors sobre el fet que això és així, donar-los alguns punts de referència i sensibilitzar-los per a una aproximació relacional de la pedagogia. Cal saber sortir de la metàfora tradicional de l'"input-output", de la noció que l'ensenyant manté un saber que transmetrà als alumnes i que aquests aboquen en un examen per tal de donar la resposta correcta. No hi ha resposta correcta o incorrecta per al domini del discurs: cadascú té un estil propi. Hi ha coses acceptables o no i que tenen un efecte determinat. Cal que els alumnes siguin conscients d'aquest efecte quan adopten un estil determinat de discurs en un medi natural. Es

tracta de fer-los prendre consciència d'aquest estil, d'ajudar-los a simular un estil i a desenvolupar una mena de tolerància vers els diferents estils d'interacció.

T.E.: De fet, el que compte és la idea que els ensenyants i els estudiants tenen de què és la llengua.

K: Té raó. Estic convençuda que hi ha raons darrere la resistència tan apassionada que hom troba a considerar la llengua en el seu context social. He arribat a la conclusió que n'hi ha dues:

La primera és que tot això carrega el professor amb una responsabilitat immensa, educativa, social i política que ultrapassa el que hom li demana habitualment. Hi ha un rebuig d'aquesta responsabilitat perquè els ensenyants no estan formats en aquest sentit. Pel que fa a aquesta qüestió, penso que no es pot abdicar aquesta responsabilitat. Ja no som al 1950 ni al 1960, som al final dels anys vuitanta i el món ha canviat. El professor de llengua té una doble responsabilitat en relació amb els professors d'altres disciplines.

Pel que fa al segon punt, no he aconseguit resoldre'l del tot. Quan hom comença a relacionar llengua i cultura i a dir que en una llengua determinada hom es comporta d'una altra manera que en una altra, que hi ha determinades coses que es poden pensar i dir en alemany i no en francès, hom cau en un punt de vista tan relativista que corre el risc de posar etiquetes culturals a la gent; això pot portar altre cop a prejudicis, a estereotips, a tots els excessos ideològics que vam conèixer a principi de segle.

I sé que la gent, quan els parlo de llengua i cultura, reacciona així: "I ara! què diu? el pensament és universal! Tots ens comprenem pel fet de ser éssers humans". Jo els contesto, igual que vaig contestar al Sr. Besse als E.G.L. quan em deia "que potser és romàntica, vostè?", que l'argument clàssic, amb el pretext d'universalisme, amaga també de vegades un etnocentrisme i un racisme latents.

El Sr. Hagège va fer, durant la sessió de clausura dels E.G.L., l'elogi de la francofonia quan afirmà textualment: "Hi ha llengües amb vocació internacional, com l'anglès i el francès". Què s'ha cregut!, què és "una llengua amb vocació internacional"? I l'alemany i les altres llengües? Em vaig sentir ofesa i molts altres col.legues també. Seguint aquest raonament la literatura seria "la literatura", independentment de les literatures nacionals. Trobo que les dues posi-

697

cions extremes, particularisme absolut i universalisme absolut, tenen el seu perill.

T.E.: Tornem, si li sembla bé, al discurs de la classe. ¿Què pensa de la separació que encara fan alguns autors entre discurs autèntic i discurs de la classe?

K: Però si tot és autèntic! És menys important ensenyar als alumnes com és el discurs autèntic d'una societat determinada, que no pas donar-los els instruments per entendre's l'un amb l'altre en qualitat de "altre". Estic d'acord amb G. Zarate, no es tracta només de tenir un diàleg entre dues cultures, sinó un discurs intercultural que és un procediment relacional, de presa de consciència de l'altre. Doncs bé, cadascú és un altre i a la classe hi ha trenta altres. En aquest cas, qualsevol discurs és autèntic.

T.E.: Hi ha pocs ensenyants que encoratgin la interacció a classe...

K: És cert, els plantejaments comunicatius que, al principi tenien en compte la interacció, la negociació, la interpretació, etc. s'han reduït a "preguntar el camí, demanar un café...", vaja, una cosa tan funcional... Hom ha perdut de vista aquell ideal del principi dels anys vuitanta que intentava realment comprendre el funcionament de la comunicació. Personalment, jo penso que és un fenomen natural d'atrició: des del moment en què les grans idees intenten posar-se en pràctica al si de les institucions, esdevenen solucions tan minimalistes que hom no les pot reconèixer al cap de tres anys. El senyor Girard mateix, el 1982, a TESOL-França, deia que no compartia el pragmatisme anglosaxó, que a França, per exemple, hi havia unes altres finalitats educatives en l'ensenyament de les llengües en el sistema escolar: donar una bona consciència lingüística als nens.

T.E.: Això no obstant, hi ha cada vegada més una cursa vers l'utilitarisme. Un exemple: la tria que fan els pares pel que fa a la llengua estrangera que els seus fills aprendran a les escoles. Trien exclusivament l'anglès perquè creuen que d'aquesta manera els protegiran contra l'atur... Això és oblidar les finalitats educatives de l'escola i, per conseqüent, el que representa l'aprenentatge de les llengües estrangeres en l'educació del nen.

K: A tots els països és igual encara que amb cares diferents. He examinat una mica les finalitats educatives dels textos ministerials als EUA, a Alemanya i a França. A França, l'ensenyament de les llengües no té pas com a finalitat la pau al món o l'entesa entre els pobles. S'insereix en una finalitat de l'educació que és la d'ajudar la gent a pensar o a parlar clarament, la de donar els instruments cognitius i lingüístics per funcionar bé en la societat francesa. A Alemanya, en els decrets ministerials de l'Estat de Hesse, que vaig prendre com exemple, l'ensenyament de les llengües estrangeres ha de servir per mirar d'un ull crític els textos; els plantejaments comunicatius han d'ajudar els alumnes a llegir la premsa i els textos autèntics, a treure'n informació, amb la finalitat d'educar ciutadans que siguin capaços de comportar-se democràticament en la societat federal alemanya, és a dir de posar sempre en qüestió l'autoritat. És fascinant, és absolutament diferent, però no es tracta tampoc de comprendre el seu interlocutor des d'un punt de vista d'empatia. Als EUA, la majoria dels decrets volen sempre la pau mundial, el comerç entre les nacions (ser capaços de vendre els vostres cotxes si sou a Michigan, o bé de comprendre your *fellow human being in the world*, si sou a Hawai). Altra vegada és diferent. Crec que a cada país l'objectiu de l'ensenyament de les llengües és sotmès a les finalitats de tota l'educació i això varia d'acord amb les tradicions de cada país. No sé com és a Espanya.

T.E.: De moment estem tot just endagant la reforma del sistema educatiu.

K: Al Camerun, en aquest moment, l'educació només té un objectiu: combatre el tribalisme i dur a bon terme la integració nacional. Com que la llengua dels alumnes és molt diversificada (hi ha 120 dialectes al país) i la llengua d'instrucció és el francès o l'anglès, l'alemany servirà gairebé de catalitzador entre les dues altres.

T.E.: A Catalunya, nosaltres, que treballem en la Reforma, pensem que la llengua estrangera pot desdramatitzar les situacions conflictives de les llengües en contacte. Però tornem a la noció de cultura. És difícil de copsar. Quins són els elements principals que vostè integraria en un programa?

K: El que jo voldria és mirar d'identificar alguns conceptes que em semblen claus per a la comprensió d'una determinada identitat

nacional, o d'una determinada manera de veure les coses, com, per exemple, el concepte alemany de la solitud que és un tema que surt perpètuament a les obres literàries; o bé el del petit burgès, o bé el de l'Estat, o bé el de societat. Aquests conceptes són molt estranys per a un americà mig. L'americà no pensa en termes de societat, no sap què és l'Estat. Per ell la solitud és una cosa tan horrible que li seria impossible comprendre que pogués tenir res de positiu. El concepte de petit burgès va lligat a una visió d'una societat de classes que és totalment tabú als EUA. Per entendre la manera com reacciona o interpreta un alemany, hi ha determinats conceptes-clau als quals voldria sensibilitzar els meus estudiants, a partir d'una multiplicitat de documents visuals, orals, escrits i treballant per aproximacions successives.

Cal tenir en compte també el que estan disposats a fer els estudiants per què no esperen pas fer això en els cursos de llengua i sovint hi ha una resistència forta. Creuen que ja entenen l'altra cultura i no volen furgar en la seva. Vaig tenir un estudiant que em digué: "els alemanys es poden permetre de criticar la seva societat, però nosaltres som americans i a casa nostra no critiquem".

Els meus estudiants es pregunten de vegades per què vull que comprenguin els alemanys si ells mateixos no intenten comprendre's entre ells. Fins i tot els meus col.legues, quan els dic que la majoria de la gent s'acontenta amb una visió estereotipada i turística del país, em pregunten què hi ha de dolent en el turisme. Realment no entenen per què demano més.

T.E.: Fa un moment que vostè evocava les investigacions fetes en el camp anglosaxó.

K: Em va xocar molt constatar que la investigació en didàctica de llengües als EUA es feia gairebé exclusivament en psicolingüística o en lingüística teòrica i que no apel.len a la sociolingüística, mentre que a Alemanya la *Sprachlehforschung* (recerca en ensenyament de llengües) és molt influida per la sociologia i en particular per la psicologia social d'origen soviètic (*Vigotzki, Leontiev*, etc.) i pel que ells anomenen *Handlung psychologie* (psicologia d'acció) que utilitza mètodes d'investigació qualitatius (introspecció, retrospecció, diari..). Això em sembla completar bé el que es fa als EUA, però no hi havia cap intercanvi amb Alemanya, llavors jo em vaig proposar servir de pont: vaig escriure aquest article sobre l'estat de la investigació anglosaxona a *ELA** i a *Modern Languages Journal** *

T.E.: Malauradament els treballs alemanys són poc coneguts aquí.

K: A Alemanya hi ha cada vegada més publicacions mixtes en francès, anglès i alemany. Als EUA hi ha veus que s'alcen en una perspectiva vigotzkiana que permet fer el pont entre la polaritat adquisició/aprenentatge. Hi ha pocs lingüistes que parlin de Vigotzki als EUA, en els cercles de didàctica; William Frawley féu una memòria al darrer número de *Studies in Second Language Acquisition* del darrer llibre editat per James Wertsch, *Culture, Communication and Cognition -Vigotzkian perspectives*, que conté una sèrie d'articles de persones diverses: Cole, Bruner, Cazden, McNeill, tots de l'escola Vigotzki o de l'escola Bateson que també era al cercle de psicologia social. Tot aquest pensament permet d'integrar la interacció en un punt de vista comprensiu de l'aprenentatge. Per Vigotzki, , allò que l'individu sap a un moment determinat no és pas la suma del que sap, cal afegir-hi el potencial del que és capaç de fer amb l'ajut de l'altre, el que ell anomena "la zona de desenvolupament proximal". Si hom retradueix Krashen, el seu "Input+1", per mi l'1 és el que un individu és capaç de fer amb l'ajut d'un altre i això també forma part del que pot fer i que poc a poc serà integrat al que sap fer sol, és a dir, la seva zona de desenvolupament potencial o proximal. És la interacció el que integra llengua i acció lingüística en l'individu tot incluint l'altre. Però als EUA gairebé ningú no parla de Vigotzki perquè em sembla que tot el que és sociologia, psicologia social, no correspon a la visió competitiva de l'educació que té el sistema educatiu americà. Els americans són molt més bons en psicologia i la psicolingüística serveix gairebé de base única a la didàctica de les llengües. Però, afortunadament, cada vegada hi ha més professionals, i jo en sóc una, que breguen per introduir l'antropologia lingüística, la psicologia social, la pragmàtica i la sociolingüística en la investigació sobre l'adquisició de les llengües. Estic contenta de veure que persones com Dell Hymes són invitades a participar en els congressos de didàctica de llengües. Però també s'hauria de fer participar a persones com Shirley Brice Heath, que s'interessen en la manera en què són socialitzats els nens, o Deborath Tannen que analitza els conflictes a través de diversos estils de conversa. A l'octubre del 1990 jo organitzo una conferència a Cornell a la que vindran lingüístes, psicòlegs, antropòlegs, sociolingüístes i ensenyants de les llengües per debatre sobre l'aplicació de totes aquestes disciplines en l'ensenyament- aprenentatge de les llengües.

T.E.: Què pensa vostè dels treballs de Long i Sato?

K: Long, Porter, Sato, subministren una base científica a la necessitat de fer treball de grup i d'incrementar la interacció a la classe. Trobo que és molt important que ho hagin provat a l'àmbit psicolingüístic per poder contestar a persones com Guy Aston que posa en qüestió la interacció entre alumnes a la classe dient que sovint no serveix ni per a l'aprenentatge de les formes de la llengua ni per a la comprensió intercultural o interpersonal. És cert que també cal saber què fan quan es troben en grup. Nicole Soulé-Sousbielles, al seu article de *Les Langues Modernes* on es pregunta "Però què es poden dir?", demostra que cal tenir informació sobre el treball de grup.

T.E.: N. Soulé-Soubielles i B. Grandcolas fan un treball molt interessant a París VIII..., però la investigació dins la classe, continua tenint tanta importància?

K: Cada vegada en té més, això és irreversible i demostra que, finalment, es pren seriosament la classe de llengua; això no obstant, voldria fer algunes observacions. De primer, crec que la investigació qualitativa té cada vegada més dret de ciutadania, malgrat que als EUA perquè això sigui científic cal que sigui quantitatiu. En els mètodes d'investigació de les ciències socials també hi ha tècniques quantitatives, però amb triangulació i instruments qualitatius. Tanmateix, la investigació dins la classe no és fàcil: cal fer l'esforç de trancriure, cronometrar i si l'audició no és suficient, cal el vídeo, que tanmateix és ben subjectiu, etc. En la seva presentació del mes de març a Georgetown, Ferguson diu que el discurs de classe donarà totes les respostes a les preguntes que hom es planteja i si el que hom descobreix no s'acorda amb la teoria, cal que la teoria estigui disposada a canviar. Ara bé Ferguson tem que les teories siguin tan immobilistes que només acceptin les dades de la classe si confirmen la teoria. Ferguson preconitza molt més intercanvi entre teoria i pràctica, encara que la pràctica digui coses no gaire avinents per a la teoria.

T.E.: Leo van Lier a *The Classroom and the Language Learner* (1988) diu que la investigació a classe és probablement l'única branca de la investigació sobre l'adquisició de les llengües estrangeres que s'adreça directament als professors i que l'abisme entre l'investigador i l'ensenyant només es pot superar amb un esforç per fer la investigació rellevant per a la pràctica.

K: Té tota la raó. Els professors miren els investigadors com la panacea: "degueu-nos què heu trobat i què haig de fer". Als EUA cal demostrar que hom coneix la teoria perquè això dóna un determinat prestigi social.

T.E.: Aquí, sobretot en formació inicial, passa una mica el contrari. Per part dels estudiants hi ha un rebuig important de la teoria: volen receptes, potser perquè tenen una necessitat urgent de conèixer les tècniques de classe.

K: Això també passa als Estats Units. El que més em xoca és que després de quatre anys en una Escola Normal creuen que s'ha acabat, que ja ho saben tot per sempre. De primer, això no és cert per a cap professió; cal una formació contínua i constantment renovada. I després, què llegeixen per a il.lustrar-se? Només continuen llegint obres de literatura. És necessari, és clar, però els que han d'impartir classes de llengua potser valdria més que també llegissin coses d'antropologia cultural, de psicologia social, d'etnografia...

T.E.: Tenim la sensació que, actualment, els formadors en didàctica de les llengües estrangeres són més sensibles al discurs i a la dinàmica de la interacció a classe.

K: Sí, però els falta un marc teòric. Jo somio fer amb els meus estudiants un curs sobre llenguatge i discurs, amb "field work": enviar-los al metro, a llocs públics, al telèfon..., per tal que puguin observar la reacció de les persones en llengua materna i compararla amb el comportament dels parlants d'una llengua estrangera.

T.E.: La formació dels professors de llengua materna no va gaire per aquest camí...

K: A París, per exemple, el que fa el meu col.lega Patrick Charaudeau a París XIII, es podria aplicar a l'ensenyament del francès com a llengua materna...

T.E.: Evidentment, va venir a Barcelona per a les Jornades Pedagògiques de Francès i el que va explicar anava del tot per aquest camí. A la universitat es treballa poc en aquest sentit. Sempre és el camp de la lingüística generativa, o si no, pel que fa a la sociolingüística, a Catalunya se centra en el conflicte de llengües, però hi ha poca gent que s'interessi en el discurs.

K: Nosaltres, a la regió de Boston, hem format un grup amb tots aquells que s'interessen en el discurs; s'anomena MIDAS (Masachussetts Interdisciplinary Discourse Analysis Seminar) i que aplega gent de ciències polítiques, de psiquiatria, de medicina, de lingüística, de literatura... Ens interessem en qualsevol mena de discurs i en particular en la narració. I és una de les coses més estimulants des del punt de vista intel.lectual.

T.E.: Principalment l'aspecte interdisciplinari. A Barcelona s'ha creat un grup interdisciplinari GrEP (Grup d'Estudis de Pragmàtica) per intentar relacionar totes les persones que treballem en aquest camp i encoratjar el congrés de l'IPRA (Internacional Pragmatics Association) que es farà a Barcelona el juny del 1990.

704

BIBLIOGRAFIA

KRAMSCH, C. (1983) : "Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom", *Foreig Language Annals*, 16: 437-448.

(1984) a, *Discourse analysis and second language acquisition*, Washington, D.C.: Center of Applied Linguistics.

(1984) b, *Interaction et discours dans la classe de langue*, París: C.R.E.D.I.F.- Hatier.

(1984) c, "Interactions langagières en classe de langue: l'état de la recherche anglophone et germanophone", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 55, París: Didier. 57-68.

(1984) d, "Interactions langagières en travail de groupe", *Le Français dans le Monde*, 183, 52-59.

(1985), "Literary texts in the classroom: a discourse perspective", *Modern Language Journal*, 69: 359-366.

(1986), "From Language Proficiency to interactional competence", *Modern Language Journal*, 70, 366-372.

(1987) a, "Foreign language textbook's construction of foreign reality", *The Canadian Modern Language Review*, 44, 95-119.

(1987) b, "Interaction discourse in small and large groups", in W. RIVERS (ed.) *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

(1987) c, "New directions in the teaching of foreign languages" in P. PATRIKIS (ed.) *The governance of foreign language teaching and learning*, Proceedings of a Symposium, Princenton, New Jersey. October, New Haven: The Consortium for Language Teaching and Learning.

(1987) d, "Response to Heidi Byrnes" in A. Valdman (ed.), *Proceedings from the Symposium on the evaluation of foreign language proficiency*, Bloomington, Indiana: Indiana University.

(1987) e, "Socialization and literacy in a foreign language: learning through interaction", TIP, *Theory into Practice*, vol. XXVI, N.4, Columbus, Ohio: Ohio State University.

(1987) f, (ed) Special issue of *Die Unterrichstspraxis* on the teaching of literature.

(1987) g, "The missing link in vision and governance: foreign language acquisition research", *Profession*, 87, New York: The Modern Language Association of America.

(1988) a, "Beyond the skill vs. content debate: the multiple discourse worlds of the foreign language curriculum", in P. PATRIKIS (ed.), *Language learning and liberal education*, Proceedings of a conference of the University of Chicago. Newhaven: The Consortium for Language Teaching and learning.

(1988) b, "New directions in the teaching of language and culture", *National Foreign Language Center Occasional Papers*, April, Washington, DC: NFLC.

(1988) c, "The cultural discourse of foreign language textbooks", in A. SINGERMAN (ed.), *Towards a new integration of language and culture*, Northeast Conference reports, Middlebury, VT: NEC.

(1988) d, "Vers une pédagogie du discours interculturel" *A.Q.E.F.L.S., Bulletin de l'Association Québécoise des Enseignants du Français Langue Seconde*, vol. 10, n 1.

(1988) e, "What is FLL research?", Issues and Developments in English and Applied Linguistics, (IDEAL), vol. 3, 75-81.

(1988) f, "To group or not to group? Le parler, le faire et le dire en classe de langue", Un *langues Modernes*, 82,6 16-23.

Dimensió Educativa de l'Aprenentatge del Discurs Oral en una Llengua Segona o en una Llengua Estrangera

Miquel Llobera *

Temps d'Educació, 3 1er. semestre, 1990

1. Introducció

En un segle hem passat de considerar l'ensenyament de llengües estrangeres com una activitat marginal sense cap dimensió educativa reconeguda a considerar-lo com una activitat que cada vegada té un paper més notable en els programes dels estudiants de secundària i que reclama més atenció en els estudis superiors. Avui dia, no és pensable una formació superior sense una comprensió ben desenvolupada de l'anglès com a llengua vehicular d'informació dels camps de coneixement més variats. Algunes formacions de caràcter superior requereixen a més a més altres habilitats lingüístiques com ara parlar i escriure. La situació dominant de l'anglès, però, no ens ha de fer oblidar que també són necessàries altres llengües si els professionals s'han de moure en un mercat de treball únic en una Europa extremadament plurilingüe: i així es veurà que per exemple és probablement inadequat de formar graduats i llicenciats amb perfils que els faci integrables en els sectors comercials de la indústria o les finances sense dotar-los d'uns coneixements satisfactoris de dues llengües estrangeres (a la Universitat de Barcelona, els estudiants que podrien integrar aquest grup representen actualment més d'un 20% del total de l'alumnat).

Abans de la primera Guerra Mundial la idea que la llengua estrangera oral pogués ésser objecte d'estudi a l'ensenyament reglat semblava totalment inadequada. El valor educatiu de l'ensenyament de llengües alienes era reservat, dins Europa, a les anomenades llengües clàssiques, que donaven accés a una llengua literària i a una

* Miquel Llobera. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona. Divisió V.

tradició que eren considerades com a exemplars (Viëtor, 1882: Howat, 1984). Així i tot, en el cas que els aprenents no aconseguissin de tenir-ne un domini prou ampli per poder accedir a la llengua més enllà de la dificultosa traducció, es considerava que era un exercici intel.lectual prou interessant per poder desenvolupar per ell mateix les habilitats cognoscitives dels alumnes.

És evident que en la formació superior que anava lligada a la diplomàcia el coneixement de llengues estrangeres era vist altament pertinent i, així, a les escoles diplomàtiques dels diferents països l'ensenyament de llengües estrangeres tenia un paper important. Però el caràcter altament restringit d'aquestes escoles feia que el seu impacte fos mínim en el conjunt de la societat. Quan va començar a generalitzar-se l'ensenyament de llengües romàniques alienes a l'ensenyament mitjà i superior, l'ideal filològic de les llengües clàssiques es va transmetre i la llengua es veia com l'instrument per estudiar la literatura i les institucions com a manifestacions de l'esperit d'una cultura (Steiner, 1972).

2. La utilitat i l'ensenyament de llengües estrangeres, (LE)

Avui dia ningú no discuteix l'interès de la presència de una llengua estrangera (LE) en el currículum ordinari però si hom pregunta l'origen d'aquest interès les raons que es donen són altament utilitàries. Difícilment s'intentarà justificar la presència de les LE des del punt de vista del desenvolupament de l'individu. Tot l'èmfasi que han posat sobre l'estudi de necessitats autors com Richterich (1972), Mumby (1978) o Numan (1988) ha continuat alimentant aquesta il.lusió al voltant del sentit utilitari innegable que té l'ensenyament de les LE en detriment de la consideració de la seva dimensió educativa.

I encara que només sigui pel volum de temps cada vegada més gran que haurà d'ocupar l'ensenyament de les LE en el sistema educatiu sembla pertinent de preguntar-se per la contribució educativa d'aquest aprenentatge en els estudiants. Igualment, sembla pertinent de preguntar-se si existeixen camps de llur formació global com a persones i ciutadans que únicament l'ensenyament d'una LE pot abastar. Finalment, també cal preguntar-se si poden identificar-se àrees educatives on aquest aprenentatge pugui contribuir de forma significativa o de forma específica, encara que limitada. Si la resposta és afirmativa, totalment o parcialment, seria convenient de començar

a delimitar-los ara i aquí, seguint les línies que plantegen entre molts altres Ribé i Casanyes (1986).

Aquesta proposta de caire curricular pot ser un bon punt de partida per iniciar una recerca de camp, i establir paràmetres que ens permetin d'entendre de manera més exacta l'impacte de l'ensenyament d'una LE en el sistema educatiu i en l'educació dels individus. I això, per exemple, permetria d'identificar els tipus d'aproximacions que contribueixen negativament a la formació dels individus o de grups determinats, bé per la seva contribució a un cert imperialisme cultural, bé per un cert reforçament dels estereotips culturals o comportamentals. Igualment, aquesta proposta facilitaria la percepció dels problemes individuals que planteja l'aprenentatge de les LE per aquells alumnes que encara no han resolt satisfactòriament la seva inserció en un sistema educatiu que es manifesta bilingüe.

Aquest article es proposa de fer-hi una contribució restringida, tot mirant d'identificar algunes de les dimensions que pot aportar a l'educació dels aprenents d'una LE l'adquisició d'un cert grau de consciència sobre l'organització del discurs oral.

3. Consciència lingüística com a objectiu educatiu

Tant Trim (1981) com Coste (1981) parlen de la dimensió educativa de l'ensenyament de LE i exposen una llista extensa que inclou els elements cognoscitius i emocionals que contribueixen al desenvolupament dels aprenents de llengües estrangeres. Widdowson (1983) explora la necessitat d'adquirir una capacitat que va més enllà de la utilització de fórmules fetes i demostra, per tant, que el fet d'aprendre una llengua reclama una incorporació de facultats molt més generals. Això obre una perspectiva de desenvolupament més general i més global per a aquest ensenyament, és a dir, una perspectiva indubtablement educativa. En canvi, aquests autors no desenvolupen prou un element important: la consciència lingüística (*language awareness*).

És precisament d'un aspecte de la consciència lingüística que vol tratar aquesta reflexió. Per ser més exactes, d'una de les formes de consciència lingüística que se sol desenvolupar si l'aprenent porta a terme un aprenentatge formal d'una llengua que tingui en compte la dimensió discursiva de la llengua oral.

En els treballs esmentats es desenvolupa poc allò que els autors entenen per consciència lingüística: fins i tot en l'article "*The Value of Foreign Language Learning*" de Wilkins (1987) només es menciona de passada aquesta consciència lingüística que no ha estat objecte de més precisions que el vague enunciat "*the caracteristic properties and make up of his own language in relation to those of another language and the uses to which language is put in every day life*". La necessitat de definir l'abast d'aquest concepte és especialment necessari si ens volem encarar amb el discurs oral.

La presència del discurs escrit ha dominat tot el sistema educatiu d'occident i la reflexió i la conscienciació sobre la forma d'articular-ho s'ha fet utilitzant la retòrica, la gramàtica i la traducció de les llengües clàssiques. I això sense comptar el valor de conscienciació intrínseca que representa el fet d'escriure. Tal com afirmen Ong (1982) i Jack Goody (1977), és aquest fet que ha permès a l'home de ser conscient dels elements formals de la llengua. Ara bé, aquests elements no són suficients per abordar la comprensió de l'articulació del discurs oral, ja que molts dels conceptes usats han estat generats per la condició de producte que presenta el discurs escrit, mentre que una característica del discurs oral és la seva condició de procés.

4. Reconsideració de l'estructuració del discurs escrit

Si es comencen a prendre en consideració els aspectes del discurs oral degut al procés d'aprenentatge que implica arribar a comunicar-se en una LE, els subjectes d'aquest procés desenvolupen una nova perspectiva sobre les arbitrarietats que fem quan escrivim ("*the degree of arbitrarienes in the choice we make for any system of writing*", J. Goody (1987). De fet, l'aprenentatge de la forma escrita d'una LE és per a l'adult com un segon assaig d'alfabetització i pot reconsiderar, ara de forma conscient, l'arbitrarietat i la convencionalitat de les associacions de sons i signes, de les disposicions dels paràgrafs dels textos en prosa, de les diverses formes de disposar de la informació. Tannen (1986) va il·lustrar d'una manera fascinant aquestes diferències en funció dels valors culturals dels qui escrivien el resum d'un argument d'una pel·lícula. El procés d'aprenentatge d'una LE dóna doncs, una possibilitat única perquè el que no és lingüista professional pugui pensar i concentrar-se mitjançant la llengua escrita sobre les formes i les convencions de la pròpia llengua

escrita. Sembla pertinent de desenvolupar un procés de presa de consciència similar al de la llengua escrita pel que fa al discurs oral.

5. Recerca lingüística actual i desenvolupament de la consciència lingüística de l'aprenent d'una LE

Aquesta nova contribució als aspectes educatius de l'ensenyament de llengües és conseqüència lògica dels desenvolupaments en camps relacionats de sociolingüística, psicologia cognitiva, etnografia, filosofia del llenguatge comú i de diverses branques de la lingüística aplicada i de la pedagogia. Si es fa una aproximació funcional a l'ensenyament, per primera vegada el no lingüista esdevé perceptor de la força "performativa" d'allò que diu. Per primera vegada, molt sovint, pren consciència que fa servir la llengua per afirmar o negar alguna cosa, que utilitza les expressions lingüístiques per acomiadar-se, per acceptar o refusar una proposta, per mostrar-se d'acord o en desacord amb el que li acaben de dir. Molt sovint és la primera vegada que pot percebre com s'estructura un punt de vista o una opinió en una discussió, i també és sovint el primer cop que s'adona dels matisos que pot introduir en el moment d'executar aquests actes. També és cert que molt probablement és el primer cop que el no lingüista té conceptes i etiquetes que li permeten de reflexionar sobre allò que fa quan parla. Aquests conceptes són diferents dels usuals en la descripció del llenguatge escrit, descripció tan dependent del concepte d'oració com a unitat màxima. La utilització d'aquests conceptes no és contingent en l'ensenyament de llengües estrangeres actuals. L'èmfasi en l'explicitud dels conceptes i etiquetes pot variar però el que és innegable és el fet que únicament l'aprenent que és conscient de dur a terme aquests actes en la seva pròpia llengua pot voler ser capaç de dur a terme una conducta lingüística del mateix tipus i aspirar a dur-la a terme amb el mateix grau de matís i d'adequació a les circumstàncies i interlocutors d'una situació determinada. Aquest desenvolupament de la consciència sobre l'estructura de l'acció verbal (Schiffrin 1987), es refereix a la L1 i no a la llengua estrangera o a la L2 i, per tant, cal no confondre'l amb el desenvolupament o adquisició de la competència pragmàtica de la llengua tal com l'estudien G. Kasper (1989) o L. Beebe i T. Takashi (1989).

711

6. Actes de parla i altres aspectes discursius a l'ensenyament de les LE

No és solament a aquest nivell funcional o d'actes de parla que l'aprenent ha d'ésser capaç d'entendre conscientment la seva llengua i de tranferir l'aprenentatge a la llengua objecte d'estudi. El discurs oral com una activitat organitzada té un paper important en aquesta aproximació moderna de l'ensenyament de llengües estrangeres i qui vol aprendre una d'aquestes llengües també ha de poder percebre aquesta dimensió. El paper de particules tals com "bé!", "saps", "vull dir", despullades de tot significat semàntic i fent el paper d'organitzadors del discurs ha d'ésser entès conscientment per tal d'acceptar la funció que tenen les particules similars en la llengua objecte d'estudi (Schiffrin, 1987).

I si l'aprenent d'una llengua estrangera ha d'ésser capaç de comunicar d'una manera més satisfactòria que no pas el sintetitzador de veu, cal que entengui l'ús d'aquestes particules discursives que són utilitzades per omplir pauses:"Eh,ehm", "mm". I també haurà de percebre els matisos prosòdics i els usos que se'n fa en la seva pròpia llengua, abans d'intentar explorar com es duen a terme les mateixes actuacions en la llengua que es vol aprendre.

Caldrà també que aquest aprenent pugui analitzar, encara que sigui de manera aproximativa, les estratègies que utilitza per superar les interrupcions en el seu propi discurs continuat. És a dir, què fa quan no recorda la paraula exacta, el nom precis o no sap com tractar una persona poc coneguda, etc.. L'aprenent haurà de saber cercar el seu camí a través de la perifrasi, del fet d'evitar el concepte, el terme, o la forma del tractament, i saber dur a terme manlleus interlingüistics o demandes d'ajuda, per seguir el llistat de Tarone (1981).

I si l'aprenent progressa caldrà que s'enfronti amb altres elements com ara les pauses, els allargaments dels sons d'una paraula, les repeticions, les autoreparacions, i l'acceptació de les reparacions induïdes pels interlocutors, els errors de formulació, les reordenacions del missatge, com a fenòmens normals en el seu discurs en la seva llengua; per tant, haurà d'entendre que la major freqüència d'aquests elements en la llengua objecte d'estudi no és unicament una marca d'ignorància sinó també una marca del seu esforç per comunicar-se.

L'aprenent d'una LE, doncs, arriba a tenir un cert nivell de cons-

ciència lingüística, tant pel que fa a les estratègies de planificació com a les d'execució (Faerch i Kasper, 1983), a fi de poder avaluar la fluïdesa que necessita adquirir i els recursos que pot utilitzar per arribar-hi.

Té, en definitiva, una perspectiva que li permet percebre la dimensió discursiva (tal com l'exposa al començament del seu article L. Nussbaum, en aquest volum) de la llengua oral.

Actualment, en molts materials d'ensenyament de llengües estrangeres apareixen activitats que fan que l'aprenent hagi de reflexionar sobre la manera com supera les manques d'informació, degudes a manca d'atenció, a ignorància dels termes utilitzats, a ignorància dels conceptes que a la classe es donen per sabuts etc. També ha de reflexionar com en la pròpia llengua prediu allò que li dirà l'interlocutor, què dirà el text a continuació, utilitzant els *scripts* tal com els definiren Schank i Abelson (1977), o fent ús dels *shemata*, tal com els definí Marvin Minsky (1977). Un adult o un jove adult que aprèn una llengua estrangera també haurà de veure com tota informació nova provoca un canvi en la manera de considerar tota la informació precedent. I que fins i tot seguint la forma d'esquema més elemental, la narrativa, (Throndyke, 1977), l'aprenent pot veure facilitada la comprensió de textos que d'una altra manera li haurien resultat massa difícils.

7. Consciència lingüística i desenvolupament de l'aprenent

Aquestes especificacions no impliquen que l'aprenent hagi d'esdevenir un lingüista format, però cal remarcar que en els llibres de text més recents apareixen nombroses mostres que impliquen aquests processos reflexius sobre com s'aprèn una llengua o com es processa la informació rebuda (Bosch, Llobera et al 1987.88.89: Ellis i Sinclair, 1989), i també cal constatar que cada vegada aquests tipus d'activitats apareixen més sovint dins les classes i comencen a explicitar-se als currículums més desenvolupats. El grau de freqüència d'aquestes activitats depèn radicalment dels hàbits educatius de l'aprenent, del grau i la qualitat de la formació del professor, de la valoració que fa la institució d'aquestes aproximacions i de la importància que el consens social, si existeix, dóna a aquestes petites descobertes sobre com s'organitza el llenguatge i el seu aprenentatge.

Ara bé, si aquest tipus de consciència lingüística apareix, encara que sigui a un nivell molt elemental, l'aprenent podrà descobrir que la seva pròpia llengua, malgrat el nombre més o menys gran de parlants en el món, malgrat la importància més o menys gran de la seva contribució cultural i literària, és un instrument subtil, complex, essencial. El llenguatge que utilitza cada dia esdevindrà quelcom d'important i no una versió devaluada de la llengua escrita. Fins i tot en aquells casos extrems de llengua en què no hi ha tradició escrita podrà valorar-la en tota la seva dimensió.

És evident que aquest aspecte de la contribució educativa de l'ensenyament de les LE no ha de portar a menysvalorar altres aspectes valuosos com ara l'accés a una tradició literària o a una tradició institucional i cultural, o el valor formatiu que té experimentar i haver d'acceptar altres maneres d'organitzar la comprensió de les experiències quotidianes, o d'acceptar altres sistemes de valors socialment establerts. Però aquest aspecte d'adquisició d'una consciència lingüística obre la possibilitat de desenvolupar una recerca molt més concreta sobre les dimensions de la contribució educativa de l'aprenentatge de les LE seguint models de recerca utilitzades en lingüística aplicada o en psicolingüística.

8. Discurs oral i formació de professors

L'altre tema general que pot suggerir aquesta dimensió de descobriment de l'organització de la llengua oral és relatiu a la formació de professors de LE. Sobre ells recaurà la responsabilitat d'ajudar a dur a terme aquest procés crucial de descobriment i consciencia-ció: la necessitat de la interacció professor-aprenent d'una llengua estrangera (tal com afirma Sato, 1986: "alguns aspectes de l'estructura conversacional semblen facilitar l'adquisició d'alguns aspectes del codi lingüístic") i la lògica extensió sobre la necessitat de la interacció per assolir un cert nivell de competència pragmàtica en l'aprenentatge espontani fan pensar que el discurs modificat del professor és una contribució clara al desenvolupament de la llengua de l'aprenent, (Long,1981) sempre que assumeixi una dimensió conversacional d'un discurs de construcció conjunta que té per finalitat, en part, servir de model.

És quan arribem a aquests extrems que els "paquets" de formació de professors produïts per un ús internacional indiscriminat es

mostren més insuficients, quasi tan insuficients com els promptuaris de com ensenyar que es recepten en alguns programes de "llengua estrangera i la seva didàctica" per utilitzar la fórmula més freqüent. I una bona mostra d'aquest estat de coses són els temaris que encara es publiquen per a les oposicions de professors d'EGB, amb unes quantes unitats destinades a donar una visió funcional de la llengua i que no són més que una caricatura d'aquesta aproximació discursiva a l'ensenyament i a l'aprenentatge.

9. Conclusió

L'ensenyament de les LE, avui apareix com un camp on no solament regeixen aspectes tècnics o metodològics, sinó també educatius. Si això afegeix dificultats a la formació dels docents que hi han de participar també significa abandonar una visió de l'ensenyament de llengües com una activitat que res no tenia a veure amb l'ensenyament regular, tal com ho veia als anys vint Palmer, o tal com no ho manifestaven Lado i els seus seguidors, quan feien possible que es pogués practicar un ensenyament totalment centrat en el professor i extremadament directiu, en un context educatiu on, en canvi, es valorava l'aportació de l'estudiant, la participació i les activitats autogestionades en un clima que es reclamava com a idoni per formar ciutadans. Avui dia no hi ha aquestes contradiccions entre valors educatius i processos d'ensenyament de les LE si es pot comptar amb professorat ben format i actualitzat. És en aquest sentit que té molta importància la proposta que planteja Widdowson en aquest volum.

Així, doncs, afavorir des de la seva comprensió la conscienciació sobre com s'estructura el discurs oral sembla una tasca conjunta d'aprenents i ensenyants que afegeix al desenvolupament global dels individus una dimensió molt pertinent. És evident que aquestes afirmacions requereixen una consideració més àmplia, una millor delimitació de quins fenòmens els aprenents consideren més significatius per ampliar la seva visió sobre la llengua pròpia, quins els resulten més pertinents per desenvolupar la LE que volen aprendre, quins contribueixen al seu desenvolupament com a aprenents que autogestionen el seu procés d'adquisició. També és ben probable que cada situació d'aprenentatge produirà resultats específics i serà una tasca ulterior la que permetrà afirmacions específiques i d'abast general.

Bibliografia

BEEBE, L. i TAKASHI, T. (1989): "Do you have a bag: Social Status and Patterned Variation in Second Language Acquisition" a Gass, Madden et al. (ed.) 1989.

BOSCH, M.; LLOBERA, M. et al. (1987): *Open Line*. 1. Teacher's book. Editorial Alhambra.

BOSCH, M.; LLOBERA, M. et al. (1988): *Open Line*. 2. Teacher's book. Editorial Alhambra.

BOSCH, M.; LLOBERA, M. et al. (1989): *Open Line*. 3. Teacher's book. Editorial Alhambra.

COSTE, D. (1981): "Communicative Methodology" a Trim. J.L.M. (ed.) 1981.

DAY, R.D. (ed.) (1986): *Talking to Learn*. Newbury House Publishers, Massachussets. Ellis i Sinclair. *Learner Development*. Cambridge University Press.

FAERCH, CL. i KASPER, G. (ed.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Logman.

FAERCH, CL. i KASPER, G. (ed.) (1983b): "On Identifying Communication Strategies in interlanguage production" a Faerch, K. i Gasper, G. (ed.) 1983.

GASS, G.; MADDEN, C.; Preston, D.; Selinker, L. (ed.) (1989): *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Multilingual Matters.

GOODY, J. (1987): *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge University Press.

HOWAT, A.P.R. (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.

JOHNSON-LAIRD, P.N. i WASON, P.C. (ed.) (1977): *Thinking. Readings in Cognitive Science*. Cambridge University Press.

LONG, M. (1981): "Input, Interaction and Second Language Acquisition" *Annals of the New York Academy of Languages*.

MANDLER, J.M. (1986): "On the Psychologycal Reality of Story Structure" *Discourse Processes*, 10.

MINSKY, M. (1977) "Frame-system Theory" a P.N. Johnson-Laird i P.C. Wason (ed.) (1977).

MUMBY, J. (1976) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.

NUMAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press.

NUSSBAUM, L. (1990): Plurilingüisme a classe de llengua estrangera.

ONG, W.J. (1982): *Orality and Literacy. The technologyzing of the Word.* Methuen & Co. London.

RIBÉ, R. I CASANYES, M. *MOFL* Document no publicat. Dep. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

RICHTERICH, R. (1972): *A Model for the definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language.* Strasbourg: Council of Europe.

SATO, CH.J. (1986): "Conversation and Interlanguage Development: Rethinking the Connection" a R.D. Day (Ed.) (1986).

SCHANK, R.D. I ABELSON, R.P. (1977): *Scripts, Plan, Goals and Understanding,* Lawrence Erkbaum.

SCHIFFRIN, D. (1987): *Discourse Markers,* Cambridge University Press.

STEINER, G. (1972): *Extraterritorial Faber,* London.

TANNEN, D. (1986): "Spoken amd Written Narratives in English and Greek" a llibre publicat a cura de l'autor.

TANNEN, D. (1986): (ed) *Coherence in Spoken and Written Discourse,* Ablex.

TARONE, E. (1981): "Some thoughts on the Notion of "Communicative Strategies". *Tesol Quarterly* Septembre, (1981).

TRIM, J.L.M. (1981): "Specification of communicative objectives: Progress towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives" a JLM Trim(ed) 1981.

TRIM, J.L.M. (1981): *Modern Languages*: 1971-1981 Stasbourg: Council of Europe CCC.

VIETOR, W. (1882): *Der Sprachunterricht muss umkehren,* publicat amb pseudònim. Quousque Tandem; Heilbronn, Henninger.

WIDDOWSON, H.G. (1987,1990): "A Rationale for language Teacher Education", Consell d'Europa, Strasbourg. (Article publicat també en aquesta Monografia).

WILKINS, D. (1987): *The Educational Value of Foreign Language Learning* Strasbourg: Council of Europe, CCC.

Abstracts

El conocimiento de Idiomas es el tema principal de este ensayo, el cual intenta explorar la relación entre la enseñanza de lenguas estranjeras y la enseñanza en general. El autor sugiere que un conocimiento del discurso oral, al aprender esta dimensión de la L2, desarrolla ideas básicas sobre la percepción de la L1. El estudiante adulto de lenguas puede desarrollar uinas ideas básicas sobre la organización funcional de su propia L1 y puede hacer una nueva evaluación de ésta. Este tipo de conocimiento también suele ayudar a desarrollar un dominio más amplio y más rico de la lengua oral nativa del estudiante de una segunda lengua. Este desarrollo del conocimiento se ve como obligatorio dentro de la enseñanza de lenguas practicada hoy en día y pone en duda algunos modelos de enseñanza del profesorado.

La connaissance des langues est le principal sujet de cet essai qui cherche à approfondir la relation existant entre l'enseignement de langues étrangères et l'enseignement en général. L'auteur suggère que la connaissance du discours oral, en apprenant cette dimension de la L2, développe des idées de base pour la perception de la L1: l'étudiant adulte de langues peut développer des idées fondamentales sur l'organisation fonctionelle de sa propre L1 et peut procéder à une nouvelle évaluation de celle-ci. Ce genre de connaissances peut également aider à développer la richesse et la solidité de la maîtrise de la langue maternelle de l'étudiant d'una deuxième langue. Ce développement de la connaissance est perçu comme obligatoire dans le cadre de l'enseignement des langues selon les méthodes actuelles et met en question certains modèles d'enseignement du professorat.

Language Awareness is the main topic of this paper that tries to explore the relation between foreign language teaching and education. The author argues that avareness of the organization of oral discourse in order to learn this dimension of L2 develops insights on the perception of L1. Adult Language Learners can develop some basic insights into the functional organization of their own L1 and can reasses their valuation of it. This type of awareness is also likely to contribute to develop a wider and richer command of the oral native language of the learner of a second one. This development of awareness is seen as obligatory to current language teaching practice and it questions some models of teacher education.

La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya: Problemes i perspectives

Michèle Pendanx *

"En lloc de "do de llengües", cal parlar d'èxit a l'aprenentatge de les llengües.

El bilingüisme precoç n'és un factor-clau. Se sap que com més llengües hom parla, hom té més facilitats per aprendre'n d'altres, emparentades o no".

Marina Yaguello, *Catalogue des idées reçues sur la langue* [1]

1. Problemàtica

Com que les llengües estrangeres (LE) no són una matèria escolar com les altres, en el sentit que s'estudien dins l'escola però també fora, a molts tipus de centres i a qualsevol edat, i fins i tot s'aprenen "en situació natural" és a dir sense estudiar-les, la didàctica d'aquesta matèria no és específica de la situació i dels aprenents escolars, com per exemple la didàctica de les matemàtiques i de la història. Per moltes raons (Candelier 86, Dabène 87), i durant molts anys, la didàctica de les LE es va elaborar i va evolucionar a partir

---

* Michèle Pendanx és Catedràtica de francès a l'Institut de Batxillerat Manuel Blancafort. És col laboradora de l'ICE de la UAB, i pertany al Grup de Gramàtica de l'aprenentatge d'aquesta institució. Va participar en els grups de matèria per al disseny d'un nou curriculum de francès. Actualment treballa sobre la consciència lingüística a l'aprenentatge de les llengues estrangeres.

(1) La traducció és nostra (M.P.), igual com la de totes les citacions de textos anglesos i francesos que hem reproduit.

719

del món dels adults, i es va adaptar a altres públics i a altres necessitats. Però quan es tracta de voler incidir en un determinat context d'ensenyament/aprenentatge (E/A), creiem que s'han de tenir en compte dos aspectes bàsics respecte a l'E/A de les LE: de quina manera la situació escolar ens condiciona el procés d'aprenentatge, i quines relacions s'estableixen entre llengua materna (LM) i LE. En tot cas, creiem que no n'hi ha prou, per exemple, d'afirmar que, per tenir en compte l'especificitat escolar, no es pretén assolir tant objectius comunicatius com objectius de formació de la personalitat, i deduir-ne que a l'escola s'afavoriran un tipus d'activitats més col.lectives. I és també insuficient limitar-se a recomanar que a classe de LE es tingui en compte la LM en general, o fins i tot les dues llengües oficials (LO) a l'escola catalana [2].

Avui s'observa un ús generalitzat de mètodes comunicatius per ensenyar les LE, més enllà de les diferències entre els diferents idiomes (amb llurs tradicions didàctiques), entre els manuals, i entre els tarannàs dels propis ensenyants. Tant si es diuen nocional/funcional, *comunicative approach*, com comunicatives-cognitives i tant si pretenen fer assolir un grau més o menys concret de competència comunicativa, les pràctiques didàctiques que se'n deriven dins la situació actual de l'E/A escolar a Catalunya obliguen a plantejar-se, en la nostra opinió, tres pistes de reflexió quant a llur adequació o efectivitat: d'una banda, de quina manera la situació escolar condiciona l'aprenentatge de les LE des del punt de vista de la psicologia; de l'altra, quins són els límits de la mateixa situació d'E/A quant a l'aspecte comunicatiu de les activitats que s'hi proposen; i finalment quina és la influència de la presència de dues LO a l'escola sobre l'aprenentatge de la LE i, per tant, sobre l'ensenyament. En el marc d'aquesta reflexió, ens centrarem fonamentalment en el tercer d'aquests interrogants, després d'evocar molt breument els dos primers, en la mesura que la dimensió de la relació LM/LE els afecta.

Segons les posicions de la teoria cognitiva, "les adquisicions constitueixen una de les conseqüències de l'activitat mental" (Gaonac'h 82, p 161), i és aquesta activitat la que està al centre del procés. Es considera que el que és significatiu és l'estructuració que

(2) A la literatura didàctica de les LE, s'utilitza molt sovint la parella L1 i L2, perquè a molts llocs, la L1 (llengua de l'escola, llengua oficial, etc.) no és la llengua materna de l'alumne. Per evitar confusions, utilitzarem aquí LO i LE quan ens referim concretament al context escolar català, i LM i LE quan abordem les relacions de les llengues entre elles, sense referència a un context determinat. A les citacions, però, hem traduit la terminologia d'origen.

fa l'aprenent de la globalitat del llenguatge, a través el seu propi descobriment, les hipòtesis que estableix i l'experimentació de llur funcionament. Així, les tasques d'aprenentatge tenen una importància fonamental, perquè determinen les operacions cognitives que s'hi mobilitzen, i en depèn la naturalesa de les adquisicions. Però també les modalitats de les adquisicions hi influeixen, i molt especialment la "situació controlada" o situació institucional, que ocasiona el recurs a determinades estratègies de comunicació [3]. De la mateixa manera, "la naturalesa de les adquisicions depèn en gran part dels objectius que es proposa l'alumne. En el camp de les adquisicions lingüístiques, aquests objectius no sempre s'expliciten; es refereixen en realitat a un conjunt de representacions i actituds respecte d'allò que és una llengua i del que és "aprendre una llengua" (Tolman 59, citat per Gaonac'h 87, p. 71; el subratllat és de l'autor).

D'altra banda, la situació escolar posa unes limitacions inevitables a l'"impacte comunicatiu" de les activitats de llenguatge que s'hi realitzen, per raons referides al paper i a les funcions de la llengua en aquesta situació: com a qualsevol situació institucional, i segurament molt més, la comunicació a classe de llengua és mediatitzada per la situació d'enunciació (Trévise 79, Grandcolas 80, Coste 84, Cicurel 86, entre altres). D'altra banda, no es pot negar que la comunicació ensenyant/alumne no sigui "una forma de comunicació com una altra, amb les seves regles sociolingüístiques específiques i variables, les quals no es poden eludir, ja que són la base de qualsevol acte de parla a la classe" (Gaonac'h 82, p. 170-171). Per aquestes raons, i tractant-se de didàctica de llengües, es pot considerar que "les activitats d'aprenentatges (...) són activitats comunicatives dins l'espai pedagògic on es desenvolupen: els intercanvis metalingüístics en formen part, així com també la reflexió en comú sobre el propi aprenentatge" (Porquier 85, p.13).

Aquestes dues observacions, originades en la concepció cognitiva de l'aprenentatge, palesen el paper important a classe de LE d'aspectes que solen considerar-se de forma marginal a l'E/A de les LE, com ara les representacions que es fan els aprenents del que és l'aprenentatge d'una LE, i l'estatus-clau, en una perspectiva comunicativa, dels intercanvis metalingüístics a classe. En aquest sentit, l'E/

---

(3) Comparant produccions en situació natural i en situació controlada de nens aprenent l'anglès, s'ha pogut observar que en la situació controlada, els mateixos nens tenen més interferències, recorren més sovint a estratègies de simplificació i eludeixen les estructures complexes (però les utilitzen en situació natural) (Gaonac'h 87, p. 147, evocant una experiència de Burmeister i Ufert, 1980).

A de les LE a Catalunya presenta un condicionant molt important per la presència de dues LO a l'escola, que són matèria d'estudi i vehicle d'altres matèries. Però la didàctica de les LE i, per tant, la formació metodològica dels ensenyants, no sol tenir en compte la LM, per diferents raons que no evocarem aquí. De forma general, l'ensenyament de LE a Catalunya no es planteja com pot "tractar" a classe el fet que els seus alumnes coneguin altres dues llengües. Com a molt, en discerneix alguns efectes: uns reconeguts com a positius, com els avantatges que se'n deriven respecte de l'aprehensió (sobretot auditiva) de la LE; uns altres només es constaten amb neutralitat, com el fet que s'observen un tipus d'errors i/o d'interferències diferents segons el grau de domini de les dues LO, i segons si la LE ensenyada és L3 o L4.

Els ensenyants que observen amb més cura les dificultats dels alumnes quant a la sensibilitat comunicativa i a la construcció gramatical a classe de LE, constaten diferències importants entre l'òptica comunicativa adoptada com a eix de l'ensenyament de les LE, d'una banda, i de l'altra les orientacions didàctiques sobre les quals es fonamenta l'ensenyament de les LO, que en general es basa més en la descripció lingüística i la norma, que no en els usos de les varietats parlades i escrites per l'alumne en cadascuna d'aquestes llengües i en la consciència que en té; un altre problema sovint evocat, és la no-correspondència metalingüística entre les diverses llengües presents a l'escola.

Creiem que en la situació actual, en què l'ensenyament de les LO s'ha normalitzat, malgrat les grans diferències de domini d'aquestes dues llengues [4], on els avantprojectes de reforma preveuen l'aprenentatge d'una LE als 8 anys i s'anuncia la possibilitat —si més no— d'altres idiomes opcionals, resulta ineludible la realització d'estudis i investigacions sobre la incidència particular de la situació de bilingüisme a l'escola catalana respecte a l'adquisició de les LE; també és urgent una reflexió, per part dels professionals de la didàctica i de l'ensenyament dels idiomes, sobre la forma amb què poden tenir en compte concretament aquesta realitat.

Abans d'intentar aprofundir en això, caldria deixar clar quins camins ens semblen inviables en aquesta problemàtica, ja que es poden presentar moltes modalitats per tenir en compte la relació LO/LE. Mencionarem primerament l'ús de la LM o d'una de les LO en les

(4) Cf. Vila 87, quant a les diverses fonts de la diversitat lingüística a l'escola.

consignes de treball per a l'alumne: pensem que això significa el rebuig, a la pràctica, de la LE com a llengua de comunicació, ja que la comunicació a classe no s'aprofita com a situació d'intercanvi entre ensenyant i aprenents. També descartarem el retorn a la traducció com a mitjà d'accés a la llengua estrangera, per tal com obvia la dimensió global de la LE, i, per tant, impedeix les operacions cognitives evocades anteriorment; però potser valdria la pena rehabilitar-la com a mitjà puntual de comparació entre diferents llengües, paral.lelament a altres activitats de reformulació intralingual (Capelle 87). Tampoc no ens sembla una solució apropiada, en la perspectiva comunicativa, el fet d'accentuar l'ensenyament explícit dels aspectes gramaticals de les llengües estrangeres. Una altra de les temptacions que podria semblar atraient fóra pensar que totes les llengües presents a l'escola "s'assemblen" prou perquè les puguem considerar com a realitzacions o manifestacions diverses d'una mateixa realitat profunda: però ni el generativisme no ha permès l'elaboració d'una didàctica general, ni el recurs a les etimologies i les evolucions comparades ens pot ajudar a elaborar una didàctica de llengües vives. A la inversa d'aquest projecte utòpic, es fan sovint als centres de secundària intents d'unificar terminologies gramaticals: temptatives ràpidament destinades al fracàs, perquè des de cada llengua és difícil de renunciar a les categories pròpies: quin ensenyant de català o de castellà, per exemple, voldria eliminar del seu discurs el nom de "pretèrit indefinit" o "pretèrito perfecto indefinido", malgrat les dificultats que porten als alumnes? [5]

Segons la nostra manera de veure les coses, la forma de tenir en compte les LO no pot ser tan immediata, i ha d'originar-se en constatacions i hipòtesis referides al paper que poden tenir les LO en el procés d'aprenentatge de les LE. En aquest sentit volem evocar breument algunes de les concepcions teòriques referides a les relacions LM/LE amb llurs vessants didàctics; a continuació, ens centrarem en una de les dimensions pedagògiques que se'n deriven, i que resulta comuna a tots els programes dels avantprojectes de reforma: la reflexió sobre la/les llengües.

---

(5) Un canvi de terminologia sempre és arriscat. Actualment, però, alguns ensenyants de llengua castellana utilitzen preferentment la denominació "pretérito perfecto simple".

2. Diferents conceptes del paper de la L1 en l'accés a la LE

Durant molt temps, a l'època dels mètodes àudio-orals i àudio-visuals, es va considerar aquest paper com a negatiu, perquè la llengua materna es considerava font d'interferències. Actualment, és vigent una actitud més matisada quant a aquesta relació: si bé és cert que al principi de l'aprenentatge hom pot detectar errors d'interferències (i més clarament quant al nivell fonològic), ràpidament apareixen altres errors causats per l'activitat —sovint conscient— de l'aprenent.

En donarem dos exemples. En una classe d'anglès a nens de 6è. d'EGB a França, després de practicar l'oposició *There is* i *There are*, la professora proposa un exercici que consisteix a completar frases segons el model següent: "There is a big dog in the street" i "There are two men in the street"; per assegurar-se que s'ha entès l'oposició singular/plural, la professora pregunta per què s'utilitza *There is* a la primera frase, i *There are* a la segona; respon una alumna: "Es posa *There is* davant un animal, i *There are* davant una persona". La professora que narra aquesta anècdota proposa una explicació per a aquest error: l'absència de -s en el plural irregular *men* encara no ha estat assimilada per aquesta alumna, però també afegeix una hipòtesi molt versemblant: l'alumna ha entès la importància de la distinció en anglès entre humà/no humà, i n'ha fet una generalització abusiva (Brouat 86, p. 46).

Un altre exemple el constitueix un error molt freqüent en els alumnes catalans que estudien llengua francesa; molt sovint, produeixen enunciats erronis com "Il a d'argent", o "J'ai d'admiration pour elle". En aquest cas, està clar que no es tracta d'interferència amb el català o el castellà, sinó d'una generalització a partir de la forma negativa del francès: "Il n'a pas d'argent", o "Je n'ai pas d'admiration...".

Aquests exemples, d'una banda il·lustren els límits de l'anàlisi contrastiva, segons la qual la comparació entre llengües podria deixar preveure els errors dels aprenents: en el primer cas mencionat, en francès (LM dels alumnes) es produeix una neutralització de nombre en la forma verbal corresponent: *il* y *a*, la qual cosa sí que dóna una base a dificultats d'apropiació de la LE, però no permet de preveure com l'aprenent resoldrà aquesta dificultat. En tot cas, palesa que és preferible parlar de generalitzacions "intralinguals" (Porquier i

Frauenfelder 80, p. 34). El segon exemple ho mostra de forma encara més clara, perquè una explicació completa de l'error obliga a prendre en consideració diferents aspectes que en l'aprenentatge se superposen: d'una banda la pràctica d'exercicis a classe de francès per fer produir la forma negativa és sens dubte una de les causes de l'error [6]. Però també és cert que comencen per una vocal; és a dir que aquesta generalització intralingual és facilitada o reforçada per altres aspectes de la llengua: en aquest cas, pel component fonètic. Aquests dos exemples, en tot cas, corroboren l'afirmació segons la qual la "*relació intersistèmica no preexisteix a les operacions a través de les quals l'aprenent s'apropia la llengua d'arribada*. Més aviat, és la inversa: *l'aprenent és qui estableix aquesta relació*" (Py 84, p. 37; el subratllat és de l'autor).

En el context de dues LO a l'escola, si bé és cert que a vegades alguns errors són causats per mers calcs, resulta molt més operatiu explicar la majoria de dificultats d'aprenentatge (i fins i tot en un primer nivell lingüístic, com hem vist en els dos exemples mencionats) per la conjunció de diversos factors, referits a l'estructuració semàntica de cadascuna de les dues LO, a diferents nivells de la pròpia LE, i a les pràctiques pedagògiques que es realitzen a classe d'idioma. En tot cas, ens sembla que és l'únic enfocament possible per poder explicar, per exemple, les causes d'una dificultat d'aprenentatge en els alumnes de francès: el domini de l'ús del "passé composé". En un altre estudi on hem intentat analitzar les causes d'aquesta dificultat, hem vist com hi intervenen especialment dos factors: el primer és la dificultat d'establir les diferents relacions semàntiques i formals entre sistemes parcials de les dues LO (la relació en català i en castellà entre temps composts i temps simples d'una banda, i llurs valors semàntics respectius de l'altra); el segon és la influència d'un determinat estat de la interllengua com a "obstacle" per copsar aspectes nous de la LE i, per tant, accedir a una nova estructuració de la gramàtica interioritzada (Pendanx 89).

Així, doncs, si bé no s'ha de considerar la LM únicament com a font d'interferències, no es pot dubtar que té un paper fonamental en l'aprehensió de la LE, així com les altres llengües que l'alumne ha pogut aprendre: "La L1 (així com eventualment la L2, la L3, però de manera diferent llevat dels casos d'equilingüisme) constitueix un

(6) Aquest tipus de fenomen d'aprenentatge és el que el Grup de gramàtica de l'aprenentatge de l'ICE/UAB ha anomenat: "inducció per les pràctiques pedagògiques".

dels components de l'aprenentatge d'una LE i contribueix a l'elaboració de la interllengua (IL). Efectivament, sempre és present en la ment, i de manera doble: com a llengua, la L1 presenta una llengua particular, és a dir un sistema lingüístic amb les seves pròpies característiques, que la diferencien d'altres llengües conegudes o no de l'aprenent; i com a experiència de llenguatge, constitueix l'àmbit i la matèria del coneixement del món a través del llenguatge: és paral.lelament amb aquest sistema lingüístic particular com s'han construït les estructures cognitives i la visió del món de l'individu. "El coneixement del món i el coneixement de la L1 s'han fos d'alguna manera" (Frauenfelder et Porquier 79, p. 51). És, per tant, necessari passar a plantejar-se com es pot tenir en compte la relació LM/LE a l'ensenyament dels idiomes, car segons les pràctiques pedagògiques a les quals l'aprenent està exposat, pot copsar la LE, mitjançant la presentació de situacions globals, com una llengua fonamentalment diferent de la pròpia, sense punts de contacte explicitats, o, al contrari, pot accedir-hi a través de correspondències lexicals i estructurals parcials, si se li presenta la LE a través de la seva pròpia llengua i insistint en els aspectes semblants. Aquestes dues opcions que presentem d'una manera caricaturesca es basen en opcions sobre l'aprenentatge, però també en enfocaments divergents del paper, afavoridor o no, que es reconeix a la influència de LM respecte de l'adquisició de LE.

Segons una primera concepció d'aquest paper, es considera que la LM és l'únic àmbit on l'aprenent pot elaborar l'estructura semàntica i entendre les xarxes de valors lingüístics que donen una base a les categories gramaticals. Aquesta concepció és compartida pels investigadors que es reclamen dels postulats generativistes, segons els quals la L1 és l'única que permet una interioització i un sentiment de gramaticalitat i acceptabilitat. Però també és la posició dels lingüistes de l'enunciació, que consideren que "tractant-se d'activitat de llenguatge, no hi ha autonomia de la sintaxi", i que "els problemes no es plantegen solament en termes d'aprenentatge de formes, sinó en termes de conceptualització de xarxes de valors" (Gauthier 81, p. 37).

Tanmateix, pedagògicament no es tracta de copiar o de construir equivalències entre llengües. Es considera que l'estudi de la LM ha de ser "l'àmbit privilegiat del descobriment dels principis que regeixen el sistema i el funcionament de qualsevol llengua i de l'adquisició dels instruments adients per afavorir aquest descobriment, de manera que així s'obri la via a la comprensió i al domini no solament de la llengua materna, sinó també de les llengües segones" (Roulet 80, p. 117).

A partir de la psicologia cognitiva, altres investigadors consideren que "en el marc de les activitats metalingüístiques referides a la LE, l'alumne establirà espontàniament lligams amb allò "ja conegut", que és el coneixement implícit i explícit de les regularitats pròpies de la LM" (Bourguignon/Candelier 88, p. 25), de manera que es poden produir "interferències metalingüístiques" (ibid. p. 24). I en aquest context és on ha d'intervenir l'ensenyant mitjançant activitats de reflexió sobre la llengua.

Una segona concepció veu principalment en l'adquisició de la LM un mitjà d'adherir-se a la realitat: "l'aprenentatge de la primera llengua és contemporani del descobriment del món i del desenvolupament cognitiu, perceptiu i mental de l'indiviu" (Germain 83, p. 29). En aquest sentit, es pot parlar de la LM com a "obstacle epistemològic" a l'accés a altres llengües, i concretament a la LE, obstacle que l'aprenentatge de les LE ha de vèncer com qualsevol altre aprenentatge nou per tal com ha de desestabilitzar l'edifici d'adquisicions anteriors. Quant a la LE, l'"obstacle" està en l'establiment del "crivell" fonològic [7] i d'altres automatismes i inhibicions que fan considerar com a amenaçador l'accés a un nou sistema fonològic, sintàctic i semàntic. Aquesta segona opció porta una negació explícita dels universals lingüístics, si més no com a "fonament de l'ensenyament d'una llengua segona" (Germain 83, p. 30), i una de les seves conseqüències pedagògiques bàsiques en l'ensenyament de les LE és la importància fonamental de la "reeducació auditiva" (Germain, ibid.). També obliga a orientar l'ensenyament de les LE més cap a les diferències que no cap a les similituds entre dues llengües.

Ara no es tracta de decidir-nos per una o altra d'aquestes dues opcions, sinó més aviat de situar-nos en el punt de vista de la intervenció didàctica, que modifica l'enfocament d'alguns conceptes. D'una banda, el concepte de locutor ideal troba prou limitacions en el context escolar, això és observat per Hawkins, quan diu que "els ensenyants, davant els intercanvis d'actes de parla (la "parole" de Saussure) entre alumnes de carn i ossos constaten diàriament que no tots els individus gaudeixen d'una competència igual" (Hawkins 84, p. 69-70). De l'altra, en didàctica de les LE, el punt de vista és forçosament diferent, menys lingüístic, car "el que és interessant per als aprenents i justifica el treball dels ensenyants no són els universals (siguin quins siguin), sinó les diferències que necessàriament s'han d'adquirir per comunicar-se amb els estrangers" (Besse 82, p. 81).

---

(7) Amb aquesta paraula, traduïm el mot francès "crible" (castellà "criba").

Finalment, en el concepte d'interferència metalingüística, per les mateixes raons que ens ho sembla el d'interferència lingüística en la majoria de casos (cf. paràgraf 1), si més no perquè és utilitzat per preveure errors, és a dir per basar-hi una estratègia d'ensenyament.

Així, ens sembla més adient de prendre en consideració dos conceptes més: el primer, agafat de la didàctica de la gramàtica, és el de "crivells metalingüístics" (Besse i Porquier 84, p. 109), forjat a partir dels "crivells" fonològics de Troubetskoy; l'aprehensió de la LE es realitza a través d'aquests crivells, els quals són constituïts per "conjunts heterogenis de prejudicis "respecte al llenguatge, estereotips lingüístics, coneixements gramaticals, judicis ideològics adquirits i apresos amb la llengua d'origen, especialment durant l'aprenentatge en situació escolar. Aquestes menes de representacions metalingüístiques d'allò que és una llengua i el seu funcionament, del que és la llengua d'arribada que s'aprèn, tenen el paper d'un model metalingüístic ingenu en l'aprehensió dels fets de la llengua estrangera. Els fragments de descripció gramatical que es produeixen així espontàniament, sovint sense que se n'adoni el professor, constitueixen quasi sempre uns obstacles a l'aprenentatge perquè realment no són adequats a llur objecte, encara mal conegut" (Besse i Porquier 84, p. 109-110).

Un segon concepte provinent de la psicologia de l'aprenentatge és el d'interllengua (IL) o gramàtica interioritzada de l'aprenent (Porquier 82, Besse et Porquier 84), que ens interessa bàsicament pel seu valor d'instrument per copsar aspectes de l'aprenentatge. Investigadors que han analitzat els problemes d'adquisició de les LE consideren que la IL inclou unes regles de la L1, altres de la LE, i també regles que no són pròpies de cap d'elles. També observen que "determinades categoritzacions originades a la llengua materna ajuden a explicar alguns trets de la interllengua i del seu desenvolupament, especialment des del punt de vista semàntico-gramatical" (Besse i Porquier 84, p. 226), i respecte de la IL o sistemes intermedis que construeix l'aprenent, afirmen que "són sistemes hipotètics que funcionen com *filtres*. Aquests donen un sentit al material lingüístic utilitzat per l'aprenent" (Giacobbe i Lucas 80, citats per Besse i Porquier, ibid; el subratllat és dels autors). En aquest sentit, es pot dir que "la L1 no exerceix interferència, sinó que dóna un marc que permet l'assimilació progressiva, per successives hipòtesis, del sistema de la llengua estrangera" (ibid).

Com a conclusió (provisional) de tot allò que hem dit anteriorment, creiem que s'ha de considerar que l'aprenentatge de les LE a

l'escola és mediatitzat o filtrat per tot un conjunt de crivells metalingüístics, que són determinats per la LM de cada aprenent, per la segona LO que domina (i eventualment per altres llengües o idiomes ja apresos) i per la pràctica escolar referida a les dues LO, d'una banda; de l'altra, per la pròpia LE que s'aprèn, amb les seves particularitats, i per les pràctiques pedagògiques que són proposades a classe de LE; i, finalment per la pròpia activitat interlingual i intralingual de l'aprenent; aquests "crivells" filtren la LE de manera que l'aprenent es construeix la seva gramàtica interioritzada (encara que l'ensenyament dels aspectes lingüístics sigui implícit); s'ha d'afegir que aquest procés presenta elements comuns als aprenents d'un determinat tipus (que tenen la mateixa edat i la mateixa LM, per exemple), però també pot presentar diferències individuals.

En el cas de Catalunya, les pràctiques pedagògiques referides a les dues LO tenen un pes especial, pel nombre d'hores que s'hi dediquen, com es comenta sovint, però també pel concepte que implícitament es dóna del que és una llengua: pel que fa al nivell comunicatiu, per una part, es considera que "el desenvolupament de la competència lingüística en una d'elles (les dues LO) comporta la seva transferència a l'altra sempre que l'escolar hi estigui adequadament exposat" (Vila 87, p. 20-21); quant als aspectes més estrictament lingüístics, per l'altra, els programes actuals impliquen un concepte descriptiu i normatiu de les LO, molt oposat lògicament a les metodologies comunicatives de les LE.

Aquesta situació porta unes conseqüències en el moment en què el nostre escolar aborda la LE: en primer lloc, efectua operacions metalingüístiques espontànies i complexes alhora, inherents al fet que davant la LE reacciona des de dues llengües (cadascuna tenint-hi un paper diferent: diferent entre elles, i diferent segons quines siguin respectivament les LM i la segona LO); en segon lloc, desenvolupa unes actituds molt particulars respecte al llenguatge en general i a la LE en particular, que actuen més com a obstacles que no com elements afavoridors. Donaré una llista "impressiva" dels principals obstacles que es poden copsar en les actituds dels alumnes a classe de LE:

— la dificultat de separar signe i realitat extralingüística

— la dificultat de relacionar els conceptes apresos i el sentiment interioritzat de la llengua (tant de la LM com de la segona LO)

— la falta de relació entre valor semàntic i pragmàtic, i forma gramatical

— la literalitat quan es tracta de passar d'una llengua a l'altra (donant equivalències entre català i castellà, per exemple), etc.

En tot cas, crec que a l'ensenyament de les LE no es pot continuar negligint els aspectes d'interrelació entre les llengües, i que cal fer de la presència de les dues LO una riquesa i un eina facilitadora per l'aprenentatge de les LE; postulo que en la nostra situació escolar, allò que s'anomena "reflexió sobre la llengua" o "consciència lingüística" n'és un dels camins més adients.

3. La consciència lingüística: definició i pistes per a una pràctica escolar

La necessitat de lligam entre LO i LE (o L1 i L2 en altres llocs) no és específica del nostre país, encara que la nostra situació d'ensenyament sigui original en el context europeu més próxim. S'expressa com una necessitat d'establir una "passarel·la" entre ensenyaments (Hawkins 85, p. 22), o bé, de manera més rotunda, de "fer caure parets" (Roulet 83, p. 24). És un aspecte de l'ensenyament de les llengües, vigent actualment a la didàctica de les LE. Sense cap pretensió de ser exhaustius, voldríem fer una breu recensió dels diferents conceptes i matisos corresponents a les expressions "reflexió sobre la llengua" i "consciència lingüística" i alguns equivalents, tal com es poden copsar als escrits didàctics d'aquests últims deu anys als quals hem tingut accés [8], abans de situar aquesta noció dins la didàctica actual i de proposar pistes per a la concreció en el nostre context escolar.

3.1. La consciència lingüística: un terme entre altres

El terme "reflexió sobre la llengua" es troba a diferents projectes elaborats amb la perspectiva de la reforma; tanmateix, es poden discernir variants importants entre els diversos textos elaborats per les comissions de la Generalitat per al català i el castellà, l'anglès i el francès, i també entre aquests i la "*propuesta para debate*"

(8) El lector trobarà altres referències als textos de Roulet 80, Bourguignon i Dabene 83, Besse i Porquier 84, i Candelier 86.

del MEC i els capítols del "*libro blanco*" dedicats a les llengües estrangeres; a l'annex, recollim els diferents fragments d'aquests textos que es refereixen a la reflexió sobre la llengua, per poder-ne delimitar la significació exacta.

Al camp de la didàctica de la llengua anglesa, és l'expressió "consciència lingüística" ("*language awareness*") la més emprada; és especialment el títol d'un llibre publicat per Eric Hawkins (*Awareness of Language, An Introduction*, 1984), que presenta una reflexió teòrica arrelada a l'escola anglesa, i propostes pràctiques per a la classe. Aquesta noció és assimilada a molts manuals anglesos per als aprenents o per a la formació dels ensenyants, com per exemple *Discover English*, que porta com a subtítol: *A Language Awareness Workbook*.

A Itàlia sembla que ha tingut ressò el concepte d'"educació al llenguatge": va ser proposat per Beacco l'any 83 a la presentació del número monogràfic de la revista *Le français dans le monde* i després d'uns anys, és el títol d'una proposta de Ciotti 86 referida a activitats conjuntes de reflexió lingüística entre ensenyants de L1 i L2.

L'expressió "conceptualització gramatical" és una aportació de H. Besse (74) a la didàctica del francès, referida a un nou tipus d'exercicis gramaticals. I a partir d'un altre punt de partida —l'aplicació de la teoria de l'enunciació de Culioli a l'ensenyament de l'anglès a les escoles— el col.lectiu autor del mètode per a l'ensenyament de l'anglès *Behind the words* (1975) anomena "fase de conceptualització" la fase gramatical, que "consisteix a explicitar amb els alumnes (en francès i en molt poc temps) determinats enunciats" (Bailly 79, p. 188). S'observa una pluralitat de propostes, però totes pretenen "afavorir la reflexió dels alumnes, malgrat que es refereixin a construccions teòriques diverses", segons Bourguignon i Dabène 83 (p. 45). Aquest nou enfocament de l'activitat de l'aprenent també es propugna per a l'ensenyament dels aspectes culturals lligats a l'aprenentatge de les LE (Cain 85).

Tots evoquen la necessitat de comptar amb procediments de tipus heurístic [9], i molt especialment Roulet, que comença per proposar una "pedagogia integrada" de les llengues materna i estrangera, a partir de la constatació feta a Suïssa d'aquesta necessitat (Roulet 80), i uns anys després passa a parlar de "pedagogia global", que integra no solament els nivells fonològic, gramatical i lexical, sinó

(9) Heurístic: "que serveix per a descobrir o inventar" (P. Fabra).

també l'assoliment de la competència comunicativa (Roulet 83). També han tingut lloc diversos col.loquis sobre aquest tema, com per exemple al Quebec l'any 1982 "*Intégration L1-L2 et stratégies d'apprentissage*".

Aquesta breu enumeració permet d'esbossar el marc didàctic on s'inscriu actualment la reflexió o la consciència lingüística. Podem considerar que aquest concepte se situa a la cruïlla de 3 corrents o tendències que recorren el camp de la didàctica de les LE.

La primera pertany a la pròpia evolució del concepte de comunicació a classe de LE: com ja hem dit, en situació institucional, la comunicació "es desvia" i les activitats comunicatives hi prenen una doble funció, la qual cosa limita l'autenticitat comunicativa dels intercanvis; i d'altra banda, obliga a considerar el propi aprenentatge com a suport d'activitats comunicatives reals a classe.

La segona la constitueixen els plantejaments de la psicologia constructivista, que implica que es deixi de confondre "l'activitat referida al llenguatge amb el producte d'aquesta activitat" (Porquier 82, p. 11); car "l'aprenent no és una màquina que absorbeix les dades i les restitueix per comunicar. És un ésser social que construeix el seu aprenentatge (...)" (ibid.; el subratllat és de l'autor). D'altra banda, les implicacions pedagògiques de la introducció del concepte d'interllengua són interessants en la nostra perspectiva: importància de les estratègies d'aprenentatge dels aprenents, constitució de gramàtiques interioritzades, consideració de l'error com a indici del procés d'aprenentatge, entre altres (Porquier, ibid.).

Finalment, aquestes consideracions ens porten al camp de la "conscientització de l'aprenentatge" (Trocmé 82); ja des dels primers anys 80, el fet d'"aprendre a aprendre" s'imposa com a una de les finalitats de l'E/A de les LE (Holec 81, Conseil de l'Europe): a partir de la reflexió sobre les estratègies de l'aprenent de LE, s'arriba a veure la necessitat d'explicitar algunes de les actituds i les representacions referides a les pròpies LE. A la didàctica de l'anglès, aquestes dues línies troben aplicacions conjuntes i concretes a materials de treball, com per exemple el capítol 4 de *Teaching and Learning Grammar* (Harmer 87), que proposa activitats per descobrir la gramàtica, el capítol 3.5 del llibret *Using Grammar Books in the Classroom* (Hutchinson 87), o la llista d'estratègies metacognitives proposades per Ellis i Sinclair 89.

Finalment, voldríem afegir dues observacions, que ens limitem a mencionar com a interrogants o com a pistes de reflexió: la primera és que aquest enfocament s'inscriu en la tendència actual d'una

prioritat donada al sistema escolar, al domini de procediments o mètodes de treball respecte de l'assoliment de continguts concrets; o dit d'una altra manera, es correspon amb la necessitat de tenir en compte les estratègies d'aprenentatge globals dels alumnes, i de llur domini d'aptituds integrades entre diverses matèries escolars. La segona és el valor ideològic positiu i fins progressista que amb molta freqüència és associat al concepte de consciència lingüística (o reflexió sobre la llengua). Ultra la referència de Trocmé, que agafa la paraula "conscientització" de la pedagogia de l'alliberament de P. Freire (Trocmé 82, p. 253), s'ha pogut parlar per exemple del "valor de «ciutadania» connotat a l'enfocament conceptualitzador de la formació dels individus a la institució escolar" (Bailly 85, p. 215-220). També és el cas d'un corrent de professors de LE a França agrupats en associació al voltant de la revista *Les langues modernes*, que van defensar l'any 86 l'objectiu de reflexió lingüística com a formador respecte d'aquells objectius comunicatius "tout court" i que s'expressen així: "El que, al nostre parer, dóna al nostre punt de vista una dimensió particular és el fet de tenir en compte allò que l'alumne ja coneix anteriorment: la seva llengua materna, és a dir la competència lingüística que ja ha adquirit fora i dins l'escola. Així ens situem al costat d'aquells que volen que l'escola no menystingui l'experiència del noi, sinó que la valori i en faci un objecte a partir del qual també es poden construir uns coneixements" (Bourguignon i Candelier 88, p. 31).

Una última precisió terminològica: als escrits reproduïts a l'annex, observem que a la majoria de casos les paraules "reflexió sobre la llengua" impliquen la realització d'activitats gramaticals inductives i explicitades; per aquesta raó, preferim utilitzar l'expressió "consciència lingüística", que es refereix de forma més clara a la reflexió pròpia de l'alumne i la seva capacitat conceptualitzadora.

3.2. La consciència lingüística al context escolar:

a. Definició:

L'enfoquem com un procediment que consisteix a fer explicitar o conceptualitzar per part dels mateixos alumnes, quan l'ensenyant ho considera necessari, i a partir de corpus "ad hoc" establerts amb antelació o improvisats a classe amb els alumnes, com es representen els funcionaments de la LE que aprenen, en relació amb llur gra-

màtica interioritzada o interllengua, i en comparació amb les llengües que coneguin i la representació que en tenen. És un procediment semblant a l'anàlisi d'errors preconitzat per Porquier i Frauenfelder (80), que també inclou les produccions acceptables dels aprenents; una diferència és que pot ser utilitzat especialment quan es tracta d'aspectes més comunicatius que no estrictament lingüístics, i donar-se abans d'una etapa nova de l'aprenentatge; a més, inclou una reflexió sobre la LM i l'altra LO.

Aquesta activitat no se substitueix a l'ensenyament implícit i/o explícit-inductiu de la gramàtica que es realitza a classe de LE, ni és un aprenentatge per comparació entre llengües, encara que aquesta activitat hi pugui tenir un paper important. És una altra dimensió de la classe de llengua, que se situa en un "espai intermedi" "*space between*", en paraules de Hawkins 84, p. 4) entre les diferents llengües de l'escola. És una fase on es tracta d'abordar aspectes lingüístics i comunicatius a partir de les llengües conegudes per afavorir la consolidació de la LE, del funcionament de la qual ja s'ha apropiat l'alumne de forma parcial. La concebem com a contrapunt a l'E/A de les LE, per fer que els crivells metalingüístics —inevitables com ja hem dit— ja no siguin obstacles sinó ajuts per a l'estructuració i l'aprenentatge. Dit d'una altra manera, es tracta d'introduir a classe moments de reflexió metalingüística col.lectiva, perquè l'alumne pugui verbalitzar amb les seves paraules i els seus conceptes les representacions que es fa del funcionament de la LE que aprèn.

b. Objectius i finalitats:

Els objectius pedagògics d'aquesta consciència lingüística són els següents:

— iniciar l'aprenent en el coneixement i el reconeixement en les llengües particulars que coneix i/o estudia d'algunes característiques generals del llenguatge, com ara:

— les relacions entre llengües i realitat extralingüística

— les relacions entre forma i significació

— la realitat de les segmentacions semàntiques diferents segons les llengües en els nivells lèxical i sintàctic; quant al nivell sintàctic, a partir de les nocions semàntico-gramaticals fonamentals: noció de temps, noció de quantitat, aspectes verbals, etc.

— la polisèmia i la connotació

— els aspectes culturals intrínsecs a les llengües

— etc.

— crear un pont entre l'estructuració semàntico-formal de les LO i la de la LE

— desenvolupar en l'alumne una capacitat metalingüística i metacomunicativa pròpia

Les finalitats més generals que hom pretén assolir són les següents:

— relativitzar l'efectivitat de l'ús de les categories gramaticals per descriure el funcionament d'una llengua, tot i que no se'n pugui prescindir

— desenvolupar en l'aprenent una actitud oberta davant les llengües i el llenguatge

c. Llengües emprades:

Aquesta activitat es pot realitzar en qualsevol llengua, ja que es tracta primer de tot de "donar la paraula metalingüística" a l'alumne. Però és cert que és cada llengua particular la que millor pot permetre de parlar sobre la mateixa llengua: "la llengua 1 constitueix (...) un mitjà instrumental en les etapes d'aquesta conceptualització necessària per dominar mínimament la L2. Tanmateix la llengua 1, que així permet d'anomenar, classificar, situar, reconèixer els fets de la L2, ha de deixar pas, com més sovint millor, a l'ús de la pròpia llengua 2, que és l'única que permet de produir i d'actuar" (Bailly 83, p. 53; el subratllat és de l'autora). Per això, aquestes activitats es poden realitzar en diverses llengües alhora: en aquests moments d'observació lingüística a classe de LE es pot parlar en cada llengua sobre la llengua observada; òbviament, alguns alumnes tan sols utilitzaran una llengua per parlar sobre la LE, per exemple, però han de tendir a utilitzar la LE; l'ensenyant els farà d'exemple, després d'assegurar-se que els aprenents l'entenen, tot i acceptant que els alumnes responguin en una de les LO.

3.3. Implicacions:

Aquest enfocament del desenvolupament de la CL en l'aprenent és una manera de fer dinàmica i dialèctica la parella ensenyament/aprenentatge, que se sol trobar a la literatura didàctica actual. Tanmateix, ultra la necessitat de proposar activitats pedagògiques

concretes, porta unes implicacions i unes dificultats que no podem deixar de mencionar, ni que sigui molt breument:

— com que aquest plantejament implica un canvi en el paper de l'ensenyant respecte a l'alumne i a la matèria, hi pot haver determinades reticències per part dels ensenyants de LE, que en general senten la necessitat de certeses gramaticals, encara que després d'uns anys d'ensenyament i per poc que observin llurs alumnes i es preocupin per llurs dificultats, constataran els límits d'un ensenyament gramatical intrínsec a la LE.

— aquest concepte de la consciència lingüística és un qüestionament indirecte i involuntari, però ineludible, dels criteris pedagògics més estesos a l'ensenyament de les LO; podria permetre, però, el diàleg i l'intercanvi entre els ensenyants de les diverses llengües i idiomes.

— és en definitiva —com passa molt sovint—, un problema de formació d'ensenyants, i concretament de formació permanent, no solament quant als continguts, sinó també quant a les modalitats d'aquesta formació, car aquest punt de vista sobre les llengües i el llenguatge no és exclusiu dels aprenents; també "els ensenyants necessiten descobrir el llenguatge ells mateixos" (Bolitho i Tomlinson 88, p. 1).

Bibliografia

BAILLY, D. (1979): "Behind the words: présentation", *Les langues modernes* 2-3/79, p. 187-192.

BAILLY, D. (1983): "La classe d'anglais se bâtit-elle sur du sable? ou les avatars des catégories grammaticales", *Le français dans le monde* 177, p. 50-63.

BAILLY, D. (1985): "Approche «conceptualisatrice» de l'enseignement des langues et choix de société", *Le citoyen de demain et les langues, Actes du colloque de Cerisy*, APLV, p. 204-220.

BEACCO, J.C. (1983): "L'éducation au language", *Le français dans le monde* 177, p. 21-22.

BESSE, H. (1974): "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2", *Voix et Images du CREDIF*, 2/74, p. 38-44.

BESSE, H. (1982): "Vers un apprentissage contrasté de la compétence communicative étrangère", *Actes du colloque Interaction L1/L2 et stratégies d'apprentissage*, Universite de Laval (Quebec).

BESSE, H. i PORQUIER, R. (1984): *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL.

BOLITHO, R. i TOMLINSON, B. (1988): *Discover English*, Oxford, Heinemann, 7a. edició (1a. edició: 1980).

BOURGUIGNON, CH. i CANDELIER, M. (1988): "La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère", *Les langues modernes* 2/88, p. 19-33.

BOURGUIGNON, CH. i DABENE, L. (1983): "Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère", *Le Français dans le monde* 177, p. 45-49.

BROUAT, T. (1986): "«On n'appelle pas toujours un chat un chat» ou comment migrer d'un système de représentation à un autre", *Les langues modernes* 2/86, p. 41-47.

CAIN, A. (1985): "L'apprentissage des langues en milieu captif mène-t-il à l'autonomie?" *Le citoyen de demain et les langues, Actes du colloque de Cerisy*, APLV, p. 221-230.

CANDELIER, M. (1986): "La «réflexion sur la language»: d'où vient-elle et qu'en ferons-nous?", *Les langues modernes* 2/86, p. 59-72.

CAPELLE, M.J. (1987): "Traduction pédagogique: réhabilitation, restauration, rénovation", *Le français dans le monde*, numéro spécial Retour à la traduction, p. 128-135.

CHARLIRELLE (1975): *Behind the words*, Paris, O.C.D.L. - Hatier.

CICUREL, F. (1986): *Parole sur parole*. Paris, CLE International.

CIOTTI, M. i BERNARDI, M.B. (1986): "«Il était une fois...» Once upon a time there was... C'era una volta... L'educazione linguistica", *Le français dans le monde* 204, p. 73-77.

COSTE, D. (1984): "Les discours naturels de la classe", *Le français dans le monde* 183, p. 16-25.

DABENE, L. (1987): "Langue maternelle/langue étrangère: quelques réflexions", *Les langues modernes* 1/87, p. 91-95.

ELLIS, G. i SINCLAIR, B. (1989): *Learning to Learn English*. Cambridge, Cambridge University Press.

FRAUENFELDER, U. i PORQUIER, R. (1979): "Les voies d'apprentissage en langue étrangère", *Working Papers on Bilingualism* nº 17, p. 37-64.

GAONAC'H, D. (1982): "Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères", *Revue de Phonétique Appliquée*, núm. 61-62-63, p. 159-175.

GAONAC'H, D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL.

GAUTHIER, A. (1981): *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire - L'anglais à des francophones*. APLV.

GERMAIN, C. (1983): "Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique", *Le français dans le monde* 177, p. 27-30.

GRANDCOLAS, B. (1980): "La communication dans la classe de langue étrangère", *Le français dans le monde* 153, p. 53-57.

GROUPE DE GRAMMAIRE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ICE/UAB: "Contribution à une grammaire de l'apprentissage du FLE en Catalogne: la notion de lieu dans l'interlangue des apprenants à partir d'analyses d'erreurs", *L'ensenyament de les llengües estrangeres* D, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, p. 49-69.

HARMER, J. (1987): *Teaching and Learning Grammar*. Londres, Longman.

HAWKINS, E. (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

HAWKINS, E. (1985): "Awareness of Language: la réflexion sur la langue dans les écoles en Grande-Bretagne", *Les langues modernes* 6/85, p. 9-23.

HOLEC, H. (1981): L'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage des langues", *Programme "Language vivantes"* 1971-81, Estrasburg, Conseil de l'Europe, p. 72-81.

HUTCHINSON, T. (1987): *Using grammar books in the classroom*. Oxford, Oxford University Press.

PENDANX, M. (1989): "L'apprentissage du français en Catalogne: grammaire pédagogique et grammaire d'enseignement", Le français dans le monde, numéro spécial Et la grammaire?..., p. 66-74.

PORQUIER, R. (1982): "Aspects psychologiques de l'enseignement/apprentissage des langues", conférence prononcée dans le cadre du Vème. séminaire "Formation en langues pour les adultes", CRAPEL et Université de Compiègne.

PORQUIER, R. (1985): "Grammaire d'apprentissage, grammaire communicative: divergence ou complémentarité?" LEND, Vème. convention nationale de Rimini.

PORQUIER, R. i FRAUENFELDER, U. (1980): "Enseignants et apprenants face à l'erreur", *Le français dans le monde* 154, p. 29-36.

PY, B. (1984): "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle", *Le français dans le monde* 185, p. 32-37.

ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes; vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL.

ROULET, E. (1983): "Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale", *Le français dans le monde* 177, p. 23-26.

TREVISE, A. (1979): "Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones", *Encrages*, numéro spécial de Linguistique Appliquée, Université de Paris-VIII, p. 43-52.

TROCME, H. (1982): "La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère", *Revue de phonétique appliquée* núm. 61-62-63, p. 253-267.

VILÀ, I. (1987): "La diversitat lingüística", La diversitat-XXII Escola d'estiu, *Perspectiva escolar* 119, p. 20-22.

YAGUELLO, M. (1988): *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, coll. Virgule.

Annexos

1. Butlletí dels mestres núm. 219 - novembre-desembre 1987

1.1. *Desplegament curricular de llengua catalana i llengua castellana.*

1.1.1. Objectius generals

6. L'alumne ha de ser capaç de dominar i utilitzar la normativa gramatical i la reflexió lingüística en benefici d'una plena comunicació i com a mitjà de referència en l'aprenentatge d'altres llengües.

1.1.2. Objectius terminals de procediments

5. Gramàtica

5.1. Observar els elements textuals: parts d'un text, elements introductoris, elements relacionats i altres elements rellevants.

1.1.3. Orientacions didàctiques

5. Gramàtica

La gramàtica ha de ser entesa com a reflexió general sobre l'ús dels diferents elements lingüístics, més que no pas la introducció de les teories científiques allunyades de les possibilitats dels alumnes. Aquesta reflexió s'ha d'ocupar dels elements lingüístics i de les regles per les quals es combinen aquests elements per tal de produir missatges orals i escrits correctes en una llengua. És evident la utilitat del coneixement, per part del mestre, de les teories lingüístiques que expliquen aquesta habilitat; però al noi li demanarem que sàpiga utilitzar adequadament les estructures com a pas previ per donar una explicació «raonada» del que fa —cosa que l'ajudarà a millorar la seva expressió.

Si som conseqüents amb aquest plantejament, ens hem de centrar en l'adquisició d'una habilitat comunicativa suficient i una capacitat de reflexió que faciliti el domini d'aquesta habilitat.

[...]

Els aspectes descriptius de la llengua i la gramàtica normativa ens poden servir de marc ben vàlid per al treball gramatical. És fonamental que el mestre utilitzi la teoria que més conegui, i que la tradueixi en exercicis que vagin de la pràctica i la concreció a la regla i l'abs-

BEST COPY AVAILABLE

tracció. Posteriorment, els alumnes memoritzaran la regla construïda.

1.1.4. Orientacions per a l'avaluació

[...] En aquest sentit, convé relacionar l'adquisició dels conceptes gramaticals amb el llenguatge escrit (comprensió i expressió), sobretot. I valorar l'aplicació dels nous conceptes a la millora de la puntuació, al treball de lèxic, etc. No cal dir, doncs, que l'adquisició dels conceptes elementals, la farem sempre a través d'exercicis pràctics.

1.2. *Desplegament curricular de llengua francesa*

1.2.1. Objectius terminals

5. L'alumne ha de ser capaç d'expressar reflexions sobre els fets de llengua i comunicació que hagi treballat durant el cicle.

6. L'alumne ha de demostrar coneixements del funcionament respectiu de les tres llengües romàniques.

1.2.2. Continguts de procediments

2. Reflexió sobre la llengua estrangera, la comunicació i la tercera llengua romànica (català, castellà, francès).

2.1. Competència comunicativa.

2.2. Competència lingüística.

2.3. La tercera llengua romànica: el francès.

1.2.3. Objectius terminals de procediments

e) Referits a la reflexió sobre la llengua.

12. Identificar les característiques principals de la llengua francesa (per contrast amb les dues llengües en contacte).

13. Distingir les diverses situacions de comunicació oral i escrita i la funció principal dels textos més corrents.

1.2.4. Orientacions didàctiques

9. L'error és inherent a l'acte d'aprendre, per la qual cosa s'ha de tenir en compte com a indici del procés d'aprenentatge; també cal matisar els tipus d'errors i graduar-ne la importància quant a la comunicació, la freqüència, etc.

10. La gramàtica mai no serà el punt de partida d'una unitat didàctica, ni tan sols d'una classe si es tracten fets nous o quasi desconeguts per l'alumne. La reflexió gramatical es farà sempre que

la situació de classe ho requereixi mitjançant l'observació, la conceptualització i la inducció dels fets lingüístics.

La reflexió lingüística haurà d'abastar uns fets lingüístics més amplis, com aspectes comunicatius, i especialment la comparació entre determinats aspectes de les tres llengües romàniques; en tot cas, s'intentarà enfocar les comparacions puntuals en una perspectiva més àmplia, com a elements integrats en sistemes, per tal d'evitar les generalitzacions abusives a partir de fets concrets.

1.3. *Desplegament curricular de llengua anglesa*

1.3.1. Objectius generals

5. L'alumne ha de ser capaç de mostrar que ha assolit una certa consciència i comprensió de l'organització interna de la llengua anglesa: de l'existència de diferents varietats (dialectes, registres...) i d'alguns aspectes formals (lèxics, semàntics, gramaticals, fonològics).

8. L'alumne ha de ser capaç de mostrar una actitud crítica cap a les activitats lingüístiques i els seus resultats, les opinions i punts de vista i la informació rebuda.

9. L'alumne ha de ser capaç de demostrar una major consciència de la naturalesa del llenguatge i de la cultura, i de viure en un món multinacional, a través d'una actitud d'interès i curiositat envers la informació i la comunicació i d'haver assolit una major comprensió de la llengua i cultura pròpies.

1.3.2. Objectius terminals de fets

9. Assolir una certa consciència de la funció dels components bàsics del llenguatge.

1.3.3. Objectius terminals d'actituds

3. Desenvolupament d'un sentit d'autonomia.

3.1. Assolir una certa consciència d'allò que implica l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, i l'habilitat de formular els propis objectius i estratègies:

c) Assolir una certa habilitat d'avaluar el propi procés d'aprenentatge de la llengua: els objectius aconseguits, les necessitats...

3.5. Impulsar capacitats intel·lectuals bàsiques, com ara l'anàlisi, la predicció, la conceptualització..., a través del treball amb textos anglesos.

1.3.4. Orientacions didàctiques

20. e) Com a persona que ajuda l'alumne a monitoritzar el seu propi procés d'aprenentatge. Processar el llenguatge és una part essencial de l'aprenentatge. En aquest sentit, cal donar a l'error el seu just valor d'esglaó en el procés d'aprenentatge. La correcció d'errors, si es fa adequadament (és a dir, fent reflexionar l'alumne), l'ajudarà a verificar les pròpies idees sobre el funcionament del llenguatge, així com a regular el seu aprenentatge. L'error (parlem d'«error», desviació sistemàtica de la norma, no pas de «mistake» a causa de la manca d'atenció, cansament, etc.) és un pas intermedi i un signe que existeix aprenentatge. Sense oblidar la correcció, el centre de la nostra atenció hauria de ser sobretot en els continguts de la producció i en el seguiment de tot el procés per arribar-hi.

2. Libro blanco

Ministerio de Educación y Ciencia

2.1. *Área lengua estrangera - Educación primaria*

2.1.1. Introducción

[...] cabe destacar aquí la importancia de que, en el transcurso de las actividades de juego, los alumnos adquieran progresivamente una cierta conciencia de lo que están aprendiendo, de las dificultades que implica este aprendizaje y que procedan a una cierta sistematización de lo aprendido. Este aspecto es básico para que puedan atribuir un sentido al aprendizaje y, en último término, para que éste sea lo más significativo posible.

2.1.2. Bloque de contenidos nº 1. Usos y formas de comunicación oral

6. Reconocimiento de los aspectos socioculturales más diferenciadores la lengua extranjera con respecto a la lengua materna, con especial énfasi en los que tienen un marcado carácter lúdico o musical (juegos, canciones, costumbres que tienen que ver con los niños, etc.)

7. Reconocimiento y utilización de las estrategias básicas de comunicación ya sean de tipo lingüístico (por ejemplo, utilizar una palabra por otra, recurrir a una palabra parecida en la lengua materna, etc.) o extralingüístico (por ejemplo, mímica, postura corporal, gestos, dibujo, etc.), que permiten sortear obstáculos y dificultades en la propia comunicación.

8. Utilización de las estrategias de comunicación propias de la lengua materna que permiten sacar el máximo provecho de los conocimientos limitados de la lengua extranjera.

2.2. *Orientaciones metodológicas y para la evaluación del inglés en la educación primaria*

2.2.1. Orientaciones para la evaluación

8. Conviene también mencionar el tema del tratamiento del error. El error se debe entender como un elemento del proceso de aprendizaje y que forma parte de éste. Así no parece recomendable la corrección sistemàtica y mecánica del error. Habría que tender más bien a exponer al alumno a situaciones en las que apareciera la versión correcta de modo que se evidenciará la no interrupción de la comunicación. Es decir, se trata de ir corrigiendo sólo aquellos errores que producen una interrupción o dificultad en la comunicación e ir simultáneamente exponiéndole a las versiones correctas.

2.2.2. Criterios generales de organización

También es importante resaltar el papel que puede desempeñar el alumno al participar en su propia autocorrección y en su propia evaluación. Un buen modo de hacer ésto es conseguir que los niños tengan un horizonte claro de qué es lo que van a aprender. Esto podrá hacerlo en la medida en que haya participado de alguna manera en la selección de temas o tópicos de su interés. Si ha conocido de antemano aquellos aspectos del idioma sobre los que iba a centrar su aprendizaje, podrá valorar por si mismo si ha logrado o no estos objetivos y en qué medida. Que el alumno tenga una idea de lo que va a aprender, y que sepa que aprendiendolo puede pasarlo bien son cosas que en cierto modo se complementan.

Otra de las formas mediante las que el alumno puede incidir en su propio aprendizaje está en relación con la actitud previa que éste tenga hacia la lengua que aprende. Si siempre una actitud favorable es determinante en el proceso de aprendizaje, en el caso de los idiomas esta actitud previa es todavia más importante ya que puede actuar como filtro, favoreciendo o bloqueando la propia recepción del "input".

Abstracts

En este artículo se intenta demostrar por qué razones, desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras, las actividades de toma de conciencia lingüística se confirman necesarias en la situación catalana de enseñanza/aprendizaje escolar, en la que hay dos lenguas oficiales. Una vez expuestas concepciones diversas sobre la forma de considerar las relaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera y después de haber optado por los conceptos que permiten dar buena cuenta del aprendizaje de una lengua extranjera como L3, la autora esboza el campo semántico de la noción didáctica de consciencia lingüística y presenta los ejes de la aplicación práctica pedagógica.

Dans cet article, on tente de montrer pour quelles raisons, du point de vue de l'enseignement des langues étrangères, des activités de prise de conscience linguistique s'avèrent nécessaires dans la situation d'enseignement/apprentissage scolaire catalane, où sont présentes deux langues officielles. Après avoir évoqué diverses conceptions de la manière dont on peut envisager les relations entre langue maternelle et langue étrangère et opté pour les concepts qui permettent le mieux de rendre compte de l'apprentissage d'une langue étrangère comme L3, l'auteur ébauche le champ sémantique de la notion didactique de conscience linguistique, et présente les axes d'une mise en pratique pédagogique.

In this article the idea is to prove the reasons for which, from the point of view of foreign language teaching, those activities geared toward linguistic consciousness raising are seen as necessary, and confirmed as such, in the Catalonian school teaching/learning situation. In Catalonia there are two official languages. Once she's presented the different concepts on the relationship between maternal and foreign languages, and once she's chosen those concepts which make it possible to profit from the learning of a which make it possible to profit from the learning of a foreign language, like L3, the author outlines the semantic field of the teaching idea of language awareness and presents the axis of the practical pedagogical application.

Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental?

Michèle Garabedian *

A les portes de l'Acta Única Europea del 1993 que durà a l'obertura generalitzada de les fronteres i a la circulació lliure de béns i de persones, i en el moment en què un nombre determinat de països de l'Europa dels Dotze reorganitza el seu sistema educatiu de base —el de l'ensenyament obligatori dels 6 als 16 anys— hom s'ha de preguntar quin lloc tindrà l'ensenyament de les llengües estrangeres en els nous curricula educatius.

El principi de l'ensenyament obligatori de dues llengües estrangeres abans dels 16 anys no ha estat pas encara adoptat definitivament pels diversos països de la Comunitat europea. L'obstacle més important per a la introducció d'una segona llengua moderna obligatòria en l'ensenyament secundari és, sobretot, el cost financer que comportaria una reforma d'aquesta mena: cost de formació, de creació de llocs, d'instruments i d'agençament del dispositiu institucional i pedagògic.

En canvi, per a un determinat nombre de països, l'anticipació d'aquest ensenyament de les llengües a l'escola primària, és a dir, abans dels 11 anys, és considerat com una resposta a la demanda social en aquest camp i com una previsió de les necessitats lingüístiques futures del país.

Com a especialista de didàctica del francès, llengua estrangera, que des de fa molts anys treballo en el camp de l'ensenyament/aprenentatge del francès llengua estrangera i segona llengua per als nens de l'escola pública (de 3 a 11 anys), estic molt satisfeta de veure

---

* Michèle Garabedian, Doctora en Lingüística i Fonètica, Maître de Conférences de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud, Directora del CREDIF (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du français) durant 3 anys (1986-1989), porta les investigacions de l'ensenyament/aprenentatge precoç del francès LE i L2, a França, Europa, Africa i l'Oceà Índic. És autora de la col lecció per a infants "Les petits lascars" i d'obres per a l'ensenyament del francès per als alumnes de primer grau.

néixer iniciatives com aquesta. Tanmateix, em sembla profitós que ens preguntem, abans que res, quin és el dispositiu preparatori d'aquesta innovació, és a dir, de quines polítiques lingüístiques i escolars dependrà i a quins objectius respondrà aquest nou aprenentatge lingüístic.

No vull pas plantejar qüestions en abstracte, sinó que prenc com a punt de referència les experiències realitzades o que es duen a terme en aquest camp, a Itàlia, a Suïssa i a França.

De les polítiques lingüístiques a les polítiques escolars de les llengües

La introducció de les llengües estrangeres a l'escola primària, si el projecte té objectius educatius a mig i llarg termini, s'ha d'inscriure en el marc d'una política lingüística ben clara i definida; el que hom s'hi juga és important. Efectivament, una opció d'aquesta mena ha de calcular les conseqüències financeres de les quals he parlat abans, però ha de preveure també les conseqüències institucionals i pedagògiques —perquè comportarà una nova pràctica escolar—; les conseqüències educatives i formatives —perquè afectarà el comportament dels aprenents i dels ensenyants—; les conseqüències ideològiques —perquè les llengües estrangeres ocuparan cada vegada un lloc més important, tant en els estudis escolars com en la formació professional, en els mitjans de comunicació i en tota la societat.

Avui dia, en els règims democràtics, sembla realista pensar que no es pot introduir una política lingüística d'aquesta mena sense haver-la basat en un *consens* nacional, federal, fins i tot regional, o de la població implicada. Els passos per arribar-hi poden emprendre camins diferents però tots exigeixen tenir-ne en compte la *durada*.

En el camp de la política, és indispensable d'inscriure's en el *temps**, el temps lingüístic de què parla Harald Weinrich [1], però

---

* el subratllat és meu.

(1) Fou Harald WEINRICH qui féu notar que en la civilització que ens envolta, que és la de la velocitat, les llengües s'aprenen sempre lentament, i que cal admetre que és la lentitud la que fa llei en lingüística. Conferència feta al Symposium des Etats Généraux des Langues, i publicada a *le Français dans le Monde*, núm. 228, octubre 1989, p. 49-56.

també el temps necessari per a l'evolució de les mentalitats, els comportaments, les institucions, dels sistemes.

. El model presentat per la Confederació Helvètica pel que fa a polítiques lingüístiques, tal com l'ha descrit J.A. Tschoumy [2], director de l'Institut Romand de Recherches et de Documentations Pédagogiques (IRDP), em sembla instructiu en més d'un aspecte.

Suïssa no s'ha decidit a introduir, de manera generalitzada, l'ensenyament d'una llengua moderna a l'escola primària, fins al principi de l'any 90, després de vint anys de preparació política i tècnica.

Tal com ens recorda J. Tschoumy, per al qual el *consens�ic* i *civil* constitueix un principi fonamental, fou el 1970, any en el qual el Consell d'Europa va dictar les seves Recomanacions, quan nasqué el projecte. Es desenvolupa progressivament per mitjà de l'estructura de la Confederació: "La Conferència dels caps de Departaments de la instrucció pública dels cantons suïssos aturà el projecte el 1975; els ministres dels cantons francòfons van iniciar un dispositiu d'inserció d'ensenyament precoç de les llengües estrangeres a l'escola primària i, per tal de dur-lo a terme, aplicaren un dispositiu preparatori per a la innovació (creació i avaluació dels mitjans, formació dels ensenyants, etc.) (...) Aquest inici lent responia a les exigències d'organització dels cantons, però també a les traves polítiques de les democràcies cantonals. Alguns cantons, efectivament, havien de respondre a l'exigència d'un vot popular al respecte (...) L'horitzó *politic* és, doncs, d'ara endavant, obert per a l'inici d'una innovació important; també han adquirit l'acord *civil* perquè les primeres experiències han agradat molt als nens i als pares." [3] No he tingut cap dubte a citar llargament J. Tschoumy, perquè la coherència del procés em sembla alhora exemplar i il.lustrativa a fi que cada país afectat pugui situar en quina etapa del procés es troba i pugui preveure, amb lucidesa i prudència, les etapes següents.

Si a Itàlia és previst, des del 1985, que en els nous programes escolars, d'acord amb una llei votada al Parlament italià, tots els nens italians comencin a aprendre una llengua estrangera a l'escola

---

(2) Jacques - A. TSCHOUMY, *Parler européen demain*. Politiques linguistiques de l'Europe de demain. Réflexions et perspectives à partir du cas Suisse. 30 p. OUVERTURES, 89 401, abril 1989. IRDP, Fbg de l'Hôpital 43, Case Postale 54 CH 2007 Neuchatel 7.

(3) J.A. TSCHOUMY, op. cit. p. 7 i 8

elemental, aquesta reforma fonamental és el resultat d'una experimentació que ha durat deu anys i ha afectat una quarantena de ciutats.

Aquesta experimentació, coneguda amb la sigla I.L.S.S.E. (Insegnamento della Lingua Straniera nella Scuola Elementare), abans de convertir-se en projecte nacional, es va basar en les estructures comunals i regionals. Va mobilitzar, principalment, un nombre molt important d'ensenyants i suscità debats i recerques coordinats amb centres regionals de recerca i de formació dels ensenyants (IRRSAE).

Itàlia, per la diversitat i la durada de la seva experiència en aquest camp, constitueix una referència necessària, fins i tot indispensable. Els italians han entès, segurament abans que altres, les implicacions polítiques, econòmiques, lingüístiques i culturals d'una innovació d'aquesta mena. A més —després dels 125 anys que han necessitat per a segellar la unitat nacional, amb l'acceptació d'una llengua nacional, la transformació de la societat i de la vida italiana, a través del reconeixement dels dialectes locals i les diversitats regionals— s'han dotat dels mitjans d'arribar-hi de manera raonable, dinàmica i progressiva.

Aquesta gestió s'ha basat en moviments concèntrics que s'han estès progressivament de la comuna a la regió i després a la nació. El consens civil i polític ha estat construït dins d'aquesta dinàmica.

El projecte de l'Estat italià dóna compte i respecta les diversitats regionals, fins i tot les comunals; a Itàlia, si més no, no podia ser altrament perquè és d'on sorti.

La política adoptada per França en el camp de la introducció de les llengües estrangeres a l'escola primària procedeix d'una altra gestió que pot ser caracteritzada com més autoritària, voluntarista i centralitzada, menys concertada, i per tant menys progressista.

El que caracteritza així el projecte francès pot ser la rapidesa, per no dir la precipitació, tal com ja vaig fer observar [5], i l'absència de tradicions reals i, doncs, de fonaments culturals en aquest camp.

---

(4) Giovanni FREDDI, Col. *Lingua straniera e instruzione primaria in Italia e in Europa*. Atti del Seminario Europeo di Abano Terme Sull'Insegnamento della lingua straniera nella Instruzione Primaria. IRRSAE VENETO, LIVIANA éditrice, 1988, 225 p.

(5) Michèle GARABEDIAN, "L'aménagement linguistique et l'apprentissage précoce

És cert que hi hagueren experiències d'ensenyament precoç de les llengües entre 1960 i 1975, però foren degudes, principalment, a la iniciativa dels responsables educatius locals (inspectors, consellers pedagògics, ensenyants), o de les associacions de pares. El Ministeri d'Educació Nacional havia encoratjat [6] aquestes experiències, però no havia donat els mitjans per a continuar-les o estendre-les i, sense el suport institucional, moltes van haver de ser interrompudes o abandonades, particularment després de l'informe fet per l'Inspector General Denis Girard, el 1974.

Les circulars posteriors del 1977 primer i del 1987 després, organitzen les experiències d'ensenyament de l'alemany a les regions fronteres. El Ministeri d'Educació Nacional va fixar llavors les regles precises d'aquest ensenyament precoç (horari - objectius, ensenyament - continguts - ensenyants - formació), però tot això només afecta una petita part de la població escolar [7].

Anunciada pels mitjans de comunicació durant el 4t. trimestre de l'any 1988, confirmada pel ministre d'Educació Nacional el gener del 1989, "l'experimentació controlada de l'ensenyament d'una llengua moderna estrangera a l'escola primària (escoles públiques i escoles privades amb contracte"[(a)]), és confirmada oficialment el març del 1989 [8].

Hom es pot sorprendre que una circular apareguda el març del 1989 prevegi l'establiment d'una experimentació des de l'inici del

---

des langues", comunicació feta al Symposium des Etats Généraux des Langues, 25-29 abril 1989, en curs de publicació dins dels Actes du Colloque. —i "Sens et fonction de l'apprentissage d'une langue vivante dans le système éducatif français, de la maternelle à l'Université", comunicació feta al Colloque du GIFAMOI. Langues, cultures et systèmes éducatifs, enjeux de la construction de l'Europe, 16 de juny 1989, en curs de publicació dins les Actes du Colloque.

(6) cf. Circulaire Ministérielle, núm. 72. 1059 del 14 setembre 1972, en la qual hom intenta donar un marc a les experiències espontànies que es van engegar, des de pre-escolar (sensibilització per la llengua), fins al final de l'escola primària (estructura de la llengua), per tal de reduir-les.
Aquesta tendència es confirma en la Circulaire Ministérielle núm. 72-228 de l'11 maig 1973.

(7) Circular del 15 gener 1987 núm. 87035, BO núm. 7, 19 febrer 1987, sobre "l'Enseignement précoce de l'allemand".

(a) equival a "centres concertats" (Nota de la traductora).

(8) Circular núm. 89-065 del 6 març 1989, BO núm. 11 del 16 març 1989, que fixa les finalitats i continguts d'aquest ensenyament, així com la circular núm. 89-141 del 14 juny 1989, que traça el programa indicatiu establert per al conjunt de les llengues ensenyades.

curs escolar 89-90, i exigeixi que els punts acordats arribin al Ministeri durant els dos mesos següents.

Aquesta política lingüística procura tenir en compte les experiències del passat i es basa en tres grans principis:

— oferir als alumnes l'elecció entre les llengües modernes ensenyades al *collège* [b] del sector per tal d'assegurar la continuïtat de l'aprenentatge. Les zones d'experimentació reagrupen així un conjunt d'escoles que constitueixen el sector del *collège*.

— aconseguir l'acord de tots els col.laboradors: ensenyants de les escoles i col.legues implicats, pares, col.lectivitats.

— assegurar l'ensenyament mitjançant un personal de qualitat que ha rebut una formació complementària, lingüística i pedagògica diversificada.

La prudència (parlem d'experimentació controlada) i l'enquadrament realista del projecte volen respondre alhora a la forta demanda d'una part de la població —d'aquí ve la precipitació—, i a l'inici d'un dispositiu que, per a ser eficaç, ha de durar el temps que calgui.

Si hom analitza les conseqüències a mitjà i llarg termini d'una política com aquesta, feta per la pressió de la demanda social, desconnectada de la política lingüística real de França, tant a l'interior de les seves fronteres com a l'estranger, iniciada sense informació completa de l'opinió pública, sense preparació ni concertació prèvia amb tots els col.laboradors socials, institucionals i polítics, no pot fer res més que denunciar-ne els efectes contraproduents.

Hi ha hagut un determinat nombre d'opinions qualificades sobre el tema que s'han fet sentir fermament, tant si és de manera matisada [9] com més abrupta [10].

És cert que la iniciativa que s'acaba d'emprendre topa amb qualsevol política real de diversificació de les llengües i de pluralitat lingüística. Agreuja la situació actual i sobretot, reprenent el fil de les

---

(b) El *collège* equival al primer cicle d'ensenyament secundari. (Nota de la traductora)

(9) vegeu l'article de DECAUX, Alain, Ministre delegat encarregat de la francofonia, "Europe: le défi des langues", Le Monde, 14 setembre 1989

(10) i el de B. CASSEN, Professor de la Universitat Paris VIII, "La fausse bonne idée de Lionel JOSPIN", Le Monde de l'Education, novembre 1989, p. 47-49

critiques virulentes de B. CASSEN, pel que fa a la llei del mercat lingüístic, accelera "les tendències cada cop més desconnectades de la realitat internacional".

B. CASSEN no dubta pas de proposar "altres pistes per a una veritable política de diversificació lingüística", per tal "d'afavorir l'emergència d'una demanda de llengües múltiples", susceptibles de permetre a França de fer front a les necessitats creixents de comunicació i d'intercanvis amb Europa i amb les altres parts del Món [11].

M'he entretingut més llargament en la situació francesa perquè il·lustra, potser de manera caricaturesca, l'absència de reflexió pel que fa al llarg termini, necessària en qualsevol inici de política lingüística, i l'absència real de concertació i de consens profund indispensables per a uns objectius d'aquesta mena.

Quines llengües estrangeres cal ensenyar?

Podem constatar que l'ensenyament precoç de les llengües estrangeres no pot ser realment introduït sense una política precisa i concertada, afirmada per eleccions explícites i clares, en particular pel que fa a les llengües proposades.

Tots els països es troben amb aquesta problemàtica. A més, es proposen solucions diverses.

. A Itàlia, hom proposa a les famílies tres llengües de gran comunicació: l'alemany, l'anglès o el francès. Aquesta aparent llibertat d'elecció es pondera per un gran nombre de factors regionals, locals, organitzatius (efectius i disponibilitat d'ensenyants).

. La comprovació pot ser la mateixa per a França, com ho acabem de veure, on la supremacia en massa de la demanda de l'anglès aixafa

(11) CASSEN (B), op. cit., p. 49, demana "En resum, l'inici d'una oferta lingüística, més que no pas una resposta tardana a una demanda que tan sols pot anar-se estilagarsant! La *formulació*, la *fixació* i l'*execució d'una política*, abans que la gestió d'una realitat que ja no "rutlla" en la pràctica!"

totes les altres llengües [12]. D'altra banda, l'elecció no és realment oberta perquè depèn de les llengües modernes ensenyades al *collège* del sector.

L'elecció és imposada a Suïssa perquè la llengua estrangera proposada és una llengua de proximitat, és a dir, la dels Cantons i regions fronteres més pròximes, el francès a Zuric, o l'alemany a Ginebra o Lausana [13].

L'elecció de la primera llengua estrangera estudiada no pot excloure cap llengua, i H. Weinrich proposa fins i tot que hom proposi primer llengües alhora allunyades i properes: allunyades en la mesura en què donin compte de "la raresa", de la "veritat" de l'altra, properes en la mesura en què pertanyen a comunitats del territori nacional.

Harald Weinrich suggeria l'ensenyament de l'àrab o del turc a França [14].

Entre aquests dos extrems que només tenen en compte un sol paràmetre (proximitat) o dos paràmetres (raresa i proximitat) hi poden haver propostes que procurin tenir en compte altres paràmetres que també són importants, com el dels aprenents i la seva edat [15], les realitats socials i culturals pròximes als infants.

Si la llengua estrangera proposada, que sovint és una gran llengua internacional [16], fos també la d'una comunitat present a l'escola, al barri, a la ciutat, o a la regió, seria molt millor. La comunitat escolar podria construir eficaçment una comunicació autèntica amb el medi de l'entorn extrascolar, és a dir, una comunicació lingüística, social

---

* el subratllat és meu

(12) Segons el cens publicat pel Ministère de l'Education Nationale, un 90% de les classes de llengua a CM 1 són classes d'anglès i una mica menys del 10%, classes d'alemany.

(13) TSCHOUMY (J.), op. cit., p. 10 "una llengua de proximitat primer, de gran comunicació després (...). A Suïssa, per exemple, l'alemany o el francès s'ensenya als 10 anys perquè és la llengua de comunicació propera necessària als suïssos, l'anglès s'ensenya a partir dels 12 anys".

(14) WEINRICH (H.), op. cit.

(15) A Itàlia, aquest ensenyament s'introdueix als 8 anys. A França, als 9 anys. A Suïssa, als 10 anys.

(16) Penso sobretot en l'espanyol, el portuguès i l'àrab, a França.

i cultural. Oi que també és un mitjà de crear una motivació suplementària per a aquesta llengua estrangera si hom sap que, per als infants, donarà compte d'una realitat que els és propera i a la qual podran accedir progressivament a través dels coneixements i de les habilitats escolars i extrascolars? Parlar la llengua del vei o del company de classe situa el procés en un aquí i ara del qual els nens també tenen necessitat. L'especulació intel.lectual i la programació funcional a mitjà termini no són motivacions suficients per aprendre.

A quins objectius ha de respondre aquest nou aprenentatge lingüístic?

Sembla, en funció de l'edat del públic, que es dibuixen dues grans tendències. La primera posa èmfasi en els objectius generals d'aquest ensenyament, és a dir que permeti a l'infant, a través del descobriment d'una altra llengua, de desenvolupar aptituds intel.lectuals, actituds socials, comportaments lingüístics, susceptibles de generar progressos individuals. Hom insisteix en la dimensió formativa d'aquesta mena d'aprenentatge, dimensió més global però mes desmultiplicadora. L'altra tendència se centra en els aspectes instrumentals de l'aprenentatge lingüístic, és a dir aprendre a comprendre, llegir, parlar i escriure el nou idioma.

Entre els set principis afirmats en el projecte d'innovació helvètic, hi ha el de la instrumentació. Aquesta instrumentació recolza sobre cinc prioritats que J. Tschoumy anomena "els minims lingüístics en cinc prioritats" [17] que posen èmfasi en la pràctica activa i pragmàtica de la llengua oral, més a través de situacions de recepció que no pas de producció. Aquesta darrera ha de respondre primer a les exigències d'una comunicació de base.

---

(17) J. TSCHOUMY, op. cit., p. 11. Cinc prioritats

- l'us de la llengua respecte de l'anàlisi
- l'oral respecte de l'escrit
- les competències de recepció respecte de les d'emissió
- els procediments respecte dels conceptes
- les competències útils, fins i tot aproximatives, respecte a l'exigència perfeccionista dels ensenyants.

El projecte francès dubta entre les dues tendències. Penso que aquesta actitud remet a un defecte nacional característic que jo resumiria en una fórmula: "ho volem tot, de seguida, completament i perfectament".

El text de la circular fixa dos objectius generals que posen èmfasi en la dimensió desenvolupamental d'aquest ensenyament: "L'objectiu d'aquest ensenyament és el de *preparar*, en l'àmbit lingüístic, psicològic i cultural, els nens per treure el màxim profit de l'aprenentatge de les llengues al *collège*", el de "crear i desenvolupar el gust per la llengua estrangera", "obrir el pensament a les realitats d'un món estranger que l'infant aprèn així a estimar i a entendre millor".

El mateix text insisteix de la mateixa manera en els aspectes de tipus instrumental:

Aquesta instrumentació tracta de les quatre competències lingüístiques tradicionals: el domini de la llengua oral, per mitjà de la comprensió i sobretot de la producció, d'acord amb recomanacions molt normatives [18]; i el domini de la llengua oral escrita, que serveix de trampolí per a un discurs metalingüístic i a través de la lectura i l'escriptura, per a un desenvolupament de la *veritable consciència lingüística* [19].

Aquestes eleccions perillen de conduir a models estereotipats i a gestions de vegades caricaturesques d'aquest ensenyament, heretats de pràctiques escolars de l'ensenyament secundari en lloc d'imposar objectius realistes i coherents d'acord amb els objectius generals inicialment definits.

No haver reduït els objectius pedagògics al voltant d'una o dues prioritats educatives perilla de conduir els ensenyants a provar de tenir-los tots, sense realitzar-ne cap de veritat.

El model italià és alhora menys directiu i més subtil, perquè s'organitza al voltant del concepte "d'educació lingüística", tal com el defineix R. Titone: "L'educació lingüística no és només l'ensenya-

---

(18) "L'ensenyament posarà èmfasi en la *llengua oral*... s'esforçarà a exercitar els alumnes per a una *bona discriminació*, guiarà per a una *pronuncia correcta* (...), vetllarà per a la correcció gramatical."

(19) "Conèixer una llengua vol dir també ser capaç de captar el sentit d'un missatge escrit i, més endavant, de produir texts curts".

ment de la llengua com a conjunt de coneixements gramaticals i d'habilitats lingüístiques. En parlar d'educació hom posa èmfasi en *la formació de l'infant*: formació cognoscitiva perquè hom intenta per aquest mitjà desenvolupar els processos perceptius i intel.lectuals, els processos d'adquisició de coneixements, formació afectiva, formació per a un ús efectiu de la llengua. Això recolza en la idea que llenguatge i coneixements van lligats, i que l'un no pot desenvoluparse sense l'altre i inversament. Per tant, hom insisteix en les possibilitats d'adquisició de coneixements de l'alumne, en relació amb l'adquisició d'un ús apropiat de la llengua. Això suposa una competència lingüística en el sentit tradicional i una competència comunicativa entesa en sentit ampli" [20].

Des d'aquest punt de vista, "la llengua estrangera no és considerada com una disciplina a part, sinó com un component de l'educació lingüística" [21].

Aquesta aproximació té l'avantatge de conciliar, sense imposar, objectius generals lligats al desenvolupament del nen, alhora que posa èmfasi en els diversos components del llenguatge que cal tenir en compte en l'ensenyament de la llengua 2. Aquest ensenyament es desenvolupa en tres anys, al ritme de tres hores cada setmana [22].

Conclusions provisionals...

L'ensenyament precoç de les llengües estrangeres a l'escola primària experimenta un augment de l'interès en un determinat nombre de països occidentals, principalment a Europa. Esperem que no sigui una moda sinó una presa de consciència de les societats. Pel que fa a les llengües, les necessitats aniran augmentant: cal doncs preveure i programar polítiques lingüístiques adaptades a aquestes necessitats noves.

---

(20) Renzo TITONE. Entretien avec Renzo TITONE. Dossier "Enseigner une langue étrangère à l'école primaire". REFLET, núm. 25, p. 23. Paris, Alliance Française/Crédit/Hatier.

(21) R. TITONE, op. cit., p. 24.

(22) Llegiu l'informe d'una experiència d'aquesta mena fet per Anna POBBIATI, REFLET, núm. 25, p. 18-23, op. cit.

Les modalitats d'aplicació, de les quals no he parlat aquí, seran nombroses i delicades (Quins ensenyants? Amb quina formació? Quines organitzacions pedagògiques? Quins ritmes d'ensenyament? Quines avaluacions? Quins mitjans?).

Hom pot preveure les repercussions en la institució escolar, en els cursos i els curricula educatius.

Cal preveure les dificultats lligades a la lenta evolució de la institució escolar i a la resistència al canvi, a les imatges de les llengues en l'imaginari col.lectiu i a la pressió de les exigències econòmiques.

Per tant, és necessari instaurar aquesta innovació amb prudència i realisme, buscant models nous que responguin a les necessitats dels nens, de l'escola i de la societat del demà.

Abstracts

La enseñanza precoz de lenguas extranjeras, principalmente en la escuela primaria, será una innovación importante del final del siglo XX por lo que respecta al ámbito educativo. Hasta ahora no hay ninguna experiencia generalizada. No obstante, el estudio de las innovaciones emprendidas en tres países de Europa (Italia, Suiza y Francia) permite extraer algunas conclusiones por lo que atañe a las políticas lingüísticas que hay que establecer, a las lenguas que se han de escoger y los objetivos educativos que cualquiera ha de retener. En primer lugar hay que promover, a medio y largo plazo, los aprendizajes lingüísticos precoces que pueden responder a las necesidades colectivas e individuales de las sociedades del mañana.

L'enseignement précoce des langues étrangères, en particulier à l'école élémentaire, sera sur le plan éducatif, une innovation importante de cette fin de XXème siècle. Il n'existe à ce jour aucune expérience généralisée. Cependant l'étude des innovations entreprises dans trois pays d'Europe, l'Italie, la Suisse et la France, permettent déjà de dégager des enseignements sur les politiques linguistiques à mettre en place, sur les langues à choisir et les objectifs éducatifs à retenir. Il s'agit d'abord de promouvoir, à moyen et à long terme, des apprentissages linguistiques précoces, capables de répondre aux besoins collectifs et individuels des sociétés de demain.

Advanced or precocious teaching of foreing languages, particularly in grade school will be an important innovation of this turn of the Twentieth Century, as to the educational environment. Up to now there's been no generalized experience. Despite this, a study of the innovations undertaken in three European countries (Italy, Switzerland and France), enables us to extract some conclusions as to the linguistic policies to be determined, the languages to be chosen and the eductional objectives to be maintained. To begin with, we should promote, in the medium and long-term, precocious linguistic learning that can respond to the collective and individual needs of tomorrow's societies.

"Bueno doncs, on commence?" Plurilingüisme a classe de llengua estrangera

L. Nussbaum *

Temps d'Educació, 3 1er. semestre, 1990

1. La complexitat del fet comunicatiu

Els nous programes per a l'ensenyament de llengües estrangeres a l'escolaritat obligatòria es proposen dues grans finalitats. En primer lloc, una finalitat de tipus formatiu, que suposa prendre contacte amb unes formes lingüístiques i sòcio-culturals diferents de les pròpies; en segon lloc, una finalitat de tipus funcional, que suposa l'adquisició de les habilitats necessàries per participar en intercanvis interculturals. Aquesta segona finalitat fa referència a l'adquisisició de la competència comunicativa, és a dir, tot allò que ha de saber una persona per poder comunicar eficaçment en contextos culturalment significatius (Gumperz 1974). A partir de la descripció de Canale (1983), però sense retenir la seva divisió en blocs, podríem dir que la competència comunicativa comprèn dues grans àrees de coneixement i d'habilitat:

a) *La competència lingüística*, que fa referència al domini del codi del llenguatge necessari per expressar significats literals. La competència lingüística suposa el coneixement de les formes de la llengua i del seu sistema de regles internes.

b) *La competència discursiva*, que implica el domini dels aspectes sòcio-culturals, pragmàtics i estratègics, que permeten de construir un discurs oral o escrit.

Si la competència lingüística suposa la capacitat per formar enunciats correctes, la competència discursiva suposa la capacitat de produir enunciats *adequats* a un context determinat. Per la pragmà-

---

* Lucí Nussbaum és professora de l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del Departament de Didàctica de la Llengua d'aquesta mateixa Universitat. Actualment treballa sobretot en l'anàlisi de la conversa plurilingue.

tica (vegeu, per exemple, Widdowson, 1978) el discurs acompleix dues funcions: una de proposicional (el que diuen els enunciats) i una d' il.locutiva (el que es fa amb els enunciats). La noció d'adequació és capital en la construcció d'un discurs coherent i implica saber escollir entre determinades formes tot utilitzant un cúmul de coneixements socials i culturals segons els usos de cada comunitat. En les comunitats on coexisteixen dues llengües, per exemple, caldrà triar la llengua adequada a cada àmbit i a cada activitat comunicativa, però aquesta tria podrà ser modificada si es produeixen canvis en els paràmetres de la situació.

La construcció d'un discurs eficaç implica, també, la transmissió de determinats significats que han de respondre a les *intencions* comunicatives dels parlants (informar, demanar, insultar,...) i adaptar-se a la situació: característiques dels interlocutors, lloc, tema, etc. D' altra banda, el discurs no és un producte estàtic, sinó un procés que es crea en la interacció entre dos interlocutors o més. Aquesta interacció suposa transacció verbal, però sobretot es tracta d'un procés de *negociació* del sentit i de les normes de desenvolupament del discurs que es manté gràcies al principi de cooperació (Grice, 1975). Els aspectes pragmàtics, encara més que els aspectes sòcio-culturals, són difícils d'inventariar [1] i s'adquireixen sobretot amb l'ús social de la llengua.

Aquest procés de cooperació i negociació implica el desplegament de tota una sèrie d'estratègies que han de permetre de mantenir la comunicació: evitar els silencis i els encavalcaments, distribuir-se els torns de parla, etc. Tot i això, sovint es produeixen fissures (malentesos, per exemple) que els interlocutors han de pal.liar amb altres menes d'estratègies (tematitzacions, correccions,etc). Quan la llengua estrangera (LE) s'aprén en context, sia el seu context natural, sia el de la classe, la competència discursiva i la competència lingüística s'adquireixen simultàniament, tot i que s'ha demostrat que pel que fa a la llengua materna, determinats aspectes de la competència discursiva (ús de les fórmules de respecte, ús del compliment, gestió dels torns de parla...) no s'adquireixen fins a

(1) Els mètodes nocionals-funcionals ofereixen, com a material lingüístic, inventaris d'actes de parla. Aquests inventaris pretenen respondre a les funcions comunicatives, però ho fan des d'una perspectiva monologal, sense tenir en compte la interacció, és a dir, la perpectiva dialogal, que és la que proposa l'anàlisi de la conversa. La repercussió de l'anàlisi de la conversa en els materials per a la Didàctica de la Llengua és avui encara molt minsa.

l'adolescència. En l'ensenyament formal de les llengües estrangeres, s'acostuma a posar l'èmfasi en l'adquisició de la competència lingüística i a infravalorar els aspectes discursius de l'ús de la llengua perquè se suposen interioritzats en la llengua materna. Aquesta hipòtesi és certa en part: existeixen universals discursius o, si més no, alguns aspectes culturals, estratègics i pragmàtics compartits entre comunitats pròximes, però d'altres divergeixen enormement. Pensem en un cas senzill: els valors pragmàtics de "merci", "thank you" o "gràcies" no són els mateixos; varien de significat segons la situació comunicativa en cadascuna de les tres llengües i el seu ús inadequat pot ser font de malentesos que caldrà reparar.

En les interaccions entre individus plurilingües, una de les estratègies discursives més freqüents és el canvi de llengua, que serveix tant per resoldre llacunes lingüístiques com per cooperar a l'eficàcia i al manteniment de la comunicació.La metodologia d'ensenyament de llengües estrangeres o de llengües segones aconsella usar exclusivament la llengua objecte d'estudi, però, no obstant això, a la pràctica, sembla que no hi ha cap classe d'aquestes que no sigui marc de contactes plurilingües.

L'objectiu d'aquest article és descriure, a partir d'un treball d'observació de classes de LE a Catalunya, l'ús i el valor comunicatiu d'alguns fenòmens de contacte de llengües. En aquest cas, el camp d'estudi és molt ric en la mesura que la LE s'inscriu en un marc de bilingüisme ambiental.

2. La complexitat de la descripció

L'estudi que presento s'inspira en tres línies de recerca. En primer lloc, la recerca a l'aula, camp que, des de final dels anys seixanta, contribueix al desenvolupament de la Didàctica de les Llengües Estrangeres DLE [2] en tres direccions complementàries que la justifiquen: a) anàlisi dels processos d'aprenentatge; b) verificació d'hipòtesis metodològiques i de validesa de les formes d'ensenyament i c) anàlisi dels comportaments verbals i del discurs a

(2) Vegeu Allwright, 1988

l'aula. El meu treball se situa en aquesta tercera direcció.

Ens podem demanar quina és la legitimitat de tals estudis: en quina mesura el que s'observa en una aula és extrapolable a altres classes o generalitzable a altres situacions socials? Però aquesta pregunta, manllevada dels plantejaments teòrics sobre les funcions de la recerca en altres disciplines anomenades "exactes", no és pertinent en ciències socials: no hi ha cap grup social idèntic a un altre. Per aquesta raó el context, macro, micro social i cognitiu, ha de ser alhora objectiu i paràmetre de recerca. Dit d'una altra manera: tota recerca sobre un grup social ha de tenir en compte les condicions externes que el defineixen com a tal i també el context interior de les seves relacions. Cadascun dels elements d'aquests contextos són, en certa mesura, resultats de recerca, aspectes de la descripció de la realitat.

Quant a la metodologia, es podria dir que, a grans trets, existeixen dos tipus de procediments: aquells que observen les interaccions a partir de models que pretenen ser objectius i que tenen per finalitat obtenir proves sobre determinats comportaments o fenòmens concrets i els que pretenen comprendre què passa a l'aula. Aquests darrers, anomenats anàlisis interaccionals, inspirats en l'etnometodologia i la sociolingüística interaccional, proposen un aparellatge d'observació a partir de tècniques molt diversificades: totes es basen en l'observació participant, que permet la descripció etnogràfica de la classe amb l'ajut de suports com els enregistraments, les notes preses durant les sessions, el contrast entre les opinions dels observadors i dels observats, així com les entrevistes individuals i els qüestionaris, tenint en compte el bagatge sociocultural dels participants. El seu objectiu és identificar els aspectes més remarcables, descriure variables i generar hipòtesis a partir d'una observació no estructurada però recuperable. La subjectivitat imputable al procediment és matisada per la varietat dels instruments d'anàlisi (L. van Lier, 1988). La meva adscripció a la segona metodologia presentada prové de l'interès per examinar l'ús i les funcions de les diverses llengües presents i les manifestacions del contacte de llengües en la interacció, més que no per codificar i quantificar determinats comportaments verbals. Això no vol dir que aquest darrer procediment no hagi de constituir una segona fase complementària.

La meva recerca s'inspira també en els treballs realitzats per lingüistes d' universitats suïsses (Alber i Py, 1986; Ludi i Py, 1986; Porquier, 1984, entre d'altres) que, tot interessant-se per les interaccions entre nadius i allòglotes (estrangers de pas a Suïssa o treballadors immigrats), recullen les aportacions de l'interaccio-

nisme simbòlic (Goffman 1974) i de l'anàlisi de la conversa (Gumperz 1982; Roulet et al., 1985). Aquests autors en distingeixen tres tipus :

a. la conversa endolingüe, model idealitzat de conversa lliure de divergències de codi entre els interlocutors.

b. la conversa bilingüe, model llargament estudiat de situació de contacte de llengües i cultures, en el qual la interacció verbal es caracteritza per un aprofitament simultani dels codis en presència.

c. la conversa exolingüe, model que es caracteritza per la divergència dels repertoris lingüístics dels participants.

Una part de les recerques d'aquests autors se centren en l'anàlisi de converses exolingües i sobretot d'aquells aspectes que transgredeixen les màximes de quantitat o de qualitat (Grice, 1975) però que revelen esforços per assegurar la intercomprensió (De Pietro, 1988). La conversa exolingüe es caracteritza per la presència elevada de malentesos, però també, i sobretot per una activitat d'anticipació i de control que consisteix a prevenir obstacles potencials o a superar-los. Aquesta activitat es revela a través de procediments com l'ús de repertoris no-verbals, canvis de llengua, estratègies d'ajustament del codi (simplificació i reformulació). En les interaccions de la classe de LE serà interessant d'observar quan un canvi de llengua correspon a un procediment de (re)construcció del significat.

La tercera font d'inspiració del meu treball es nodreix de la tradició dels estudis sobre bilingüisme i alternança de llengües des de la perspectiva de la sociolingüística interaccional i de l'anàlisi de la conversa (Gumperz, 1982; Tusón, 1985; Heller, 1988). Auer (1988) destaca en l'estudi de l'alternança de llengües tres enfocaments importants: a) l'enfocament gramatical, que pretén trobar restriccions de caire lingüístic en l'ús alternat de dues llengües i que pot donar informació sobre la realitat psicolingüística de les dues gramàtiques dels bilingües; b) l'enfocament macrosociolingüístic que intenta explicar la distribució de l'alternança segons la situació, els papers i els status dels parlants en una societat determinada i c) l'enfocament conversacional, model que es planteja d'integrar les aportacions anteriors en una perspectiva interaccional per tal de descobrir el valor i el significat de les alternances en les activitats comunicatives.

3. Els fenòmens de contacte de llengües a la classe de LE

Tradicionalment les manifestacions del contacte de llengües s'han abordat, en la DLE, encara que sembli una paradoxa, des d'una perspectiva monolingüe. En efecte, els primers mètodes àudio-orals tractaven d'entrenar l'aprenent cap a l'ús de la LE, tot creant-li estímuls que el conduïssin a deixar de banda la seva llengua materna. L'ensenyant, en el millor dels casos, coneixia la llengua de partida de l'aprenent i, a partir d'un criteri de contrast, procurava evitar la *interferència* —marques de la llengua materna en les produccions en LE— defugint contextos en què pogués aparèixer, o bé corregint-la a partir d'exercicis sistemàtics. Els inventaris de "faltes" produïdes pels aprenents van mostrar aviat que no totes es podien imputar a la pressió de la llengua de partida i que sovint responien a generalitzacions abusives de les regles de la llengua d'acollida. El concepte d'*interllengua* o conjunt de coneixements intermediaris que posseeixen els individus que aprenen una nova llengua permet d'explicar els errors dels aprenents de LE. Porquier (1984) enumera algunes de les característiques més rellevants de les interllengües:

— es tracta d'un conjunt de regles estructurades.

— són sistemes dinàmics, subjectes a modificacions i canvis radicals, encara que s'hi poden observar elements fossilitzats.

— són sistemes parcialment descriptibles i observables a partir de les produccions dels aprenents i dels seus judicis d'acceptabilitat.

— són sistemes individualitzats, dialectes idiosincràtics.

— des del punt de vista lingüístic, cada sistema té empremtes de la llengua materna i de la LE.

— no contenen només desviacions lingüístiques sinó també discursives.

Sosteniem abans que l'estudi de la interferència o més tard l'estudi de les interllengües parteixen de perspectives monolingües. En ambdós casos es tracta d'analitzar els errors del parlant respecte d'una llengua quan l'individu s'esforça per mantenir un discurs monolingüe. Aquest enfocament és legítim i necessari per a la DLE, però és insuficient. En aquest sentit, Py (1988) argumenta que la perspectiva de la interllengua és abstracta perquè explica la construcció s'un sistema cognitiu, però no d'una pràctica comunicativa. Per això proposa de distingir entre els estudis de l'habilitat cognitiva que suposa la interllengua i els estudis d'*interparla* que fan referència als usos de les llengües en situacions de contacte.

Un cop situats en aquesta perspectiva de la interparla, podem tractar d'explicar fenòmens importants que es produeixen a l'aula i que són mostra de comportaments plurilingües: l'elecció i els canvis de codi.

4. Característiques sociolingüístiques del grup estudiat

El grup objecte d'estudi és format per 25 mestres (14 dones i 11 homes), funcionaris d'escoles públiques del Vallès Oriental que participen en un Pla Institucional de Formació de Professorat de Francès, i per dos formadors (1 dona i 1 home). Però el grup és obert a altres persones que hi poden intervenir en determinats moments per fer una conferència, realitzar una activitat didàctica, presentar una experiència, etc. entorn de la DLE. La meva vinculació al grup, com a observadora participant, va començar amb tota naturalitat a partir de diverses intervencions com a especialista de DLE.

Es pot dir que la meitat del grup (15 individus) és d'origen castellanoparlant, 12 individus són d'origen catalanoparlant i només un individu, el formador, és d'origen francòfon. Excepte aquest, tots han après el francès a l'escola i en estades a França. A partir de les dades d'una enquesta sobre els seus comportaments lingüístics, sembla que el grup tendeix al monolinguisme tant a casa com al "carrer", mentre que a l'escola més de la meitat del grup manifesta parlar català o castellà indistintament, encara que en el còmput global el català hi surt afavorit.

Una autoavaluació sobre el grau de competència en les tres llengües indica els resultats següents:

	català		castellà	francès	
bona	21		27	5	(també bona en cat.)
regular	3		1	15	(també bona en cat.)
deficient	4	(també def. en fr.)	0	8	

Cal remarcar que, de les 8 persones que creuen tenir un domini insuficient del francès, 7 creuen tenir un domini regular o deficient del català. Per contra, les 18 persones que manifesten tenir un domini bo o regular del francès, també creuen tenir un bon domini del català.

La formadora i el formador responsables del Pla de Llengües Estrangeres en aquesta zona porten la direcció de les sessions, encara que el seu desenvolupament general ha estat prèviament consensuat per tot el grup. Aquest reciclatge té un contingut molt heterogeni que abasta dues línies d'acció: el reciclatge lingüístic i el reciclatge en didàctica del francès. Durant les sessions s'han pogut observar diverses formes d'organització de la comunicació: classes magistrals, treball de grup petit, activitats ritualitzades pròpies de l'ensenyament-aprenentatge de la LE, etc. que permeten la participació dels individus en diversos graus.

Nogensmenys, aquestes formes de participació no són rígides. En qualsevol moment, qualsevol persona del grup pot interrompre la intervenció d'una altra per demanar aclariments, per expressar una opinió, etc.

5. Llengua de base i representacions socials

Cada classe és un grup social que estableix les seves pròpies regles de comunicació. Una d'aquestes regles és la distribució de l'ús de la llengua materna (o de les llengües ambientals del grup) i de la LE. Aquesta distribució donarà a cada llengua un ús apropiat a la situació o no, en funció de les regles que s'hagin establert a l'interior del grup.[3]

En el cas que presento aquí, l'status de cada codi és determinat pel que Bourdieu (1982) en diu *forces del mercat lingüístic*. Aquestes forces fan que el francès i el català tinguin un lloc definit, un espai apropiat que els confereix l'status de llengua de base segons l'activitat comunicativa. En canvi, el castellà no té un espai propi, tot i que gairebé la meitat del grup és d'origen castellanoparlant i un 38% manifesta parlar habitualment només castellà. El francès, per un acord tàcit —subratllat per esporàdics enunciats explícits: "en

(3) Malauradament, en moltes classes de LE la distribució de l'ús de les llengües no afavoreix l'adquisició de la competència comunicativa, perquè la LE s'hi utilitza exclusivament per a les funcions designativa i metalingüística que es desprenen dels materials didàctics, mentre la interacció entre els membres de la classe es desenvolupa en llengua materna.

français, s'il vous plaît"—, és la llengua de comunicació habitual a classe, per a totes les activitats didàctiques. El català, per la seva banda, és la llengua apropiada per parlar de determinats aspectes tangencials: relacions amb l'Administració, vagues d'ensenyants, sortides, etc. Aquest lloc institucional del català —impensable fa deu o quinze anys— que implica el desplaçament del castellà en un grup en el qual la presència dels castellanoparlants és considerable, s'explica per dues raons: en primer lloc, per la progressiva catalanització de l'escola a Catalunya (Tusón, 1988) i, en conseqüència, l'acceptació del monolinguisme català en l'àmbit escolar per part dels castellanoparlants del grup estudiat; en segon lloc, l'opció de "normalització del català" manifesta en el comportament dels dos formadors, l'un d'origen castellanoparlant i l'altre d'origen francòfon. Així, doncs, podem veure que, encara que el castellà apareix en comportaments individuals o per acomplir determinades funcions discursives, no té un lloc institucional propi, les forces del mercat lingüístic (catalanització de l'escola i autoritat dels ensenyants) l'han desplaçat. En aquest sentit, l'elecció de llengua és un fenomen determinat no solament per la interacció sinó sobretot, com diu Bourdieu (1982), per la presència d'alguns elements de l'estructura social, és a dir, la relació objectiva entre les llengües i els seus usuaris. Podem dir així que l'adopció de codi és extradiscursiva (Labrie 1989) en la mesura que està fixada abans de l'elaboració del discurs. De tota manera, no puc dir que aquest comportament general del grup sigui viscut sense intents de renegociació de les regles per part dels participants castellanoparlants quan el català és la llengua "adequada" o per part de tot el grup quan ho és el francès.

Aquests intents de renegociació de les llengües de base són, en part, els que provoquen els canvis de codi o les alternances de llengua.

6. Les condicions de la situació

C. Kramsch (1984) assenyala que a l'aula s'encavalquen dos tipus de discurs: el discurs constitutiu (contingut d'ensenyament-aprenentatge) i el discurs regulador o didàctic (la interacció entre ensenyant-alumnes i entre alumnes). D'altra banda, Van Lier (1982) introdueix les nocions de discurs públic i discurs privat: el discurs públic és el que crea tot el grup-classe, el discurs privat és el que

creen els alumnes entre ells o l'ensenyant amb un alumne determinat. De tota manera, és gairebé impossible d'aïllar aquests discursos del tipus d'interacció i de les formes de participació.

Van Lier estableix una tipologia d'interaccions combinant diferents paràmetres: la orientació de la tasca, més o menys centrada en un tema (de què es parla) o en una activitat (què es fa i com es fa); la planificació que ha fet l'ensenyant i les regles i restriccions que aquesta imposa (possibilitat de prendre la paraula o no, de canviar de tema, per exemple). Aquests tipus d'interacció no constitueixen formes ben limitades, poden aparèixer mesclades i es pot passar de l'una a l' altra sense solució de continuïtat. El que és interessant és que cadascun d'aquests tipus imposa drets i deures als participants i, en conseqüència, organitza estructures de participació (Erickson,1982) més o menys dirigides per l'ensenyant.

La complexitat dels discursos a l'aula explica el recurs als canvis de llengua, encara que aquests canvis transgredeixin l'estatus de la llengua base, si ho mirem des d'una perspectiva monolingüe. Vist des de la perspectiva que aquí s'ha adoptat, els canvis de llengua són indicadors de canvis en la situació o, dit d'una altra manera, de modificació de les condicions d' una situació donada. En el model que presento he tingut en compte els paràmetres següents:

— llengua base de la interacció.

— els membres del grup en presència (grup sencer, grup petit, parelles)

— la persona que parla (el seu paper, la seva competència i la seva preferència lingüística, a qui es dirigeix)

— el tema i l'activitat.

— el grau de formalitat de la interacció.

Aquests paràmetres o condicions de la situació no són independents perquè tots són presents sempre en el discurs de classe i s'influeixen entre ells. Per exemple, un canvi de tema/activitat pot imposar un canvi de la llengua base o bé un canvi de llengua base pot indicar el final d'una activitat.

7. Canvis de llengua

Aquest recobreix de manera amplia la utilització de dues o més llengües per part d'un mateix parlant o de diferents parlants en

intercanvi o en un mateix enunciat. Pels estudiosos del tema, aquest fenomen no és fortuit o aleatori ni correspon a una incapacitat per expressar-se. Al contrari: té unes funcions clares i correspon a manifestacions del comportament plurilingüe.

És difícil d'establir els límits i les diferències de tot un seguit de conceptes que es relacionen amb els canvis de llengua com, per exemple, el *code-switching*, el préstec, la interferència, etc. El problema és que no existeixen universals absoluts de comportament bilingüe i, per tant, cada concepte abastarà realitats diferents segons la comunitat o el grup estudiat. Poplack (1988) assenyala que per poder oferir dades fiables cal tenir un coneixement detallat de la competència lingüística dels informants, de la naturalesa dels sistemes en qüestió tal com són utilitzats en una comunitat determinada i de l'existència de solucions per posar en contacte dos codis dins un mateix enunciat; tot això sense confondre allò que correspon a un comportament individual i allò que és compartit per tota la comunitat. Només un cop definits aquests i altres aspectes podrem establir comparances i veure si un fenomen que es manifesta en un grup té la mateixa distribució i la mateixa funció en un altre.

Auer (1984,1988), a partir d'un estudi sobre el comportament de fills d'immigrants italians a Alemanya, proposa un model d'anàlisi de la conversa bilingüe que li permet de respondre a dues qüestions: a) determinar l'estatus de cada varietat en el repertori lingüístic dels parlants i b) explicar el bilingüisme com un conjunt d'activitats lingüístiques, més que no pas com una habilitat cognitiva. El seu model constitueix un procediment d'interpretació de l'alternança en el seu context de producció. Distingeix dos parells de conceptes que s'oposen entre ells: *code-switching vs. transfer* i *participant vs. discourse-related*, per donar lloc a quatre categories diferents.

Per l'esmentat autor, el *code-switching* indica sempre voluntat de renegociació de la llengua base, renegociació motivada a) per preferència o per incompetència per part del participant o b) per un canvi en els paràmetres del discurs. En aquest sentit, l'alternança funciona com el que Gumperz (1982) anomena una estratègia contextualitzadora: indica canvis de constel.lació de participants, canvis en la formalitat de la interacció, etc.

El que és important és que el *code-switching* implica renegociació i és el punt de partida d'un canvi de llengua. Això no vol dir que l'interlocutor accepti la incompetència o la preferència del participant en el cas del *code-switching* lligat al participant o accepti la nova situació (*footing* en la terminologia de Goffman) en el cas del *code-switching* lligat al discurs.

El *transfer*, en canvi, no indica renegociació de la llengua de base. El *transfer* lligat al participant indica una llacuna de disponibilitat lèxica, que implica el recurs a una unitat d'una altra llengua, unitat que és acceptada i usada per l'interlocutor. El *transfer* lligat al discurs correspon a una forma de construcció textual: anàfora, discurs relatat, citacions, frases fetes, etc.

Finalment Auer parla de "transfer" lingüístic quan l'alternança no té relació amb el discurs ni amb el participant, sinó que forma part del repertori del grup en qüestió, les dues parts del qual no es distingeixen.

En el model d'anàlisi que presento he optat pel procediment d'interpretació d'Auer perquè em sembla el més precís quan es vol adoptar una perspectiva conversacional i perquè m'interessen la mateixa mena de qüestions que ell es planteja. Ara bé, l'anàlisi del corpus em demostra que la remarca de Poplack a què feia al.lusió és pertinent i que les categories que sorgeixen de l'estudi local d'Auer no recobreixen ni la mateixa distribució ni la mateixa funció perquè la població que estudia Auer i el grup que jo he estudiat presenten unes variables estructurals molt divergents: l'estatus de les llengües en contacte, la situació de comunicació, les característiques dels participants, l'estructura de la participació, etc.

L' anàlisi del corpus de què disposo em permet de distingir dues grans categories d'alternança de llengües: la commutació i l'alternança de codi [4].

7.1. *Commutació de codi i participants*

Quan el canvi de codi suposa una renegociació de la llengua base, l'anomenaré commutació. La renegociació pot venir determinada, en primer lloc, per la preferència d'un dels interlocutors envers una de les dues altres llengües i/o per una competència insuficient respecte al francès o al català.

(4) Amb l'adopció d'aquest dos termes pretenc separar clarament aquells fenòmens de contacte de llengues que responen a una redefinició de la situació d'aquells que responen a la construcció del discurs, les condicions de producció del qual no varien.

P - mais là y aura un problème de diplôme

M - mais selon X ce n'est pas un problème//elle m'a dit que le diplôme ce/ /ce n'est pas le même mais que//bueno ho dic en català (riure) el que consta són// els tres cursos del//curset de francès//que el diploma que donguin en el certificat que donguin/ donaran primer curs segon curs i tercer curs/ com tres blocs/diferents i tant si això és el que em va dir ella en a mi l'altre dia/ i tant si es va a Grenoble/aquest títol per donar francès/a l'EGB el tindrà igual un que hi vagi que un que no hi vagi

P - [si c'est ça qu'ils disent maintenant]

La persona (M) que tracta d'introduir un canvi de llengua poseeix un bon domini del francès, però prefereix parlar en català per dues raons. En primer lloc, perquè l'activitat comunicativa no té una relació directa amb el treball habitual de llengua i metodologia, sinó que es tracta d'un tipus de tasca en el qual es pot acceptar el català com a llengua base i, com que el seu paper d'alumne no li confereix autoritat per imposar una altra llengua, fa explícita la seva opció, buscant una disculpa implícita. La segona raó té més a veure amb una de les característiques de la interacció a classe de LE. Goffman (1974,1981) afirma que tota interacció social està guiada per la preocupació de no perdre la *imatge* (*face*), és a dir la figuració que ens fem de la nostra imatge davant dels altres. Prendre la paraula és sempre un risc: el que es diu pot amenaçar l'altre i/o pot fer perdre el *lloc* en la interacció. En la comunicació exolingüe, el risc de perdre la imatge augmenta en la mesura que no es domina totalment el codi i també perquè l'auditori (ensenyant i companys) es constitueix en avaluador. En una enquesta individual i més tard en una discussió amb tot el grup, la totalitat dels mestres manifestà que, quan n'eren conscients, els resultava incòmode parlar francès davant tot el grup i que, per contra, no els preocupava parlar-lo en conversa privada amb els professors, en treballs de grup petit o a França.

En l'exemple anterior, el professor (P) no interromp, accepta que en aquesta activitat el català i el francès siguin adequats, però no accepta el canvi de codi i continua en francès. Cal no oblidar que es tracta d'un grup d'adults el programa de reciclatge dels quals recull dues màximes de la interacció (Lakoff, 1977): "no us imposeu",

(5) / indica pausa curta. // indica pausa més llarga. : indica allargament. # indica to baix. Per necessitats d'espai, no transcric ni tracto aquí d'altres aspectes prosòdics que són, com és ben sabut, tan importants en l'anàlisi de la conversa i de l'alternança de llengues.

"deixeu triar". Això vol dir que sovint els formadors seran ambigus respecte del seu lloc (Kerbrat-Orecchioni, 1987, 1988) de poder en la interacció.

7.2. Commutacions de codi i paràmetres de la situació

El segon tipus de commutació es produeix quan varia algun dels *paràmetres de la situació*: canvi de constel.lació de participants (arribada d'una persona aliena al grup, canvi de forma de participació,...) ; canvi de paper per part de l'ensenyant (de professor a col.lega), que pot portar un canvi de to en la interacció; canvi de llengua de base; canvi d'activitat/tema, etc.

(després de discussió)

> P - un moment/ un moment abans d'acabar /fer la pausa// perquè després/ lo que farem després ¡a ve tot en bloc. i més val doncs que no ho tallem per una altra cosa/ us hem fet dur la història aquesta dels. mm els totxos els mamotretos(cat) d'allò que et vaig trucar a casa teva la Roser que portéssiu/ est-ce que quelqu'un de vous/ a fait la liste d'exercices telle que nous vous avons dit de faire?
>
> M - moi oui
>
> P - tu l'as fait//alors ce qu'on pourra faire maintenant c'est un petit exercice de vérification

En aquest cas, el canvi d'activitat/tema ha arrossegat P (professora) a canviar de llengua dins el mateix torn de paraula. En altres casos, el canvi de llengua es pot produir a l'inici del torn. En aquests tipus de commutació, en general, són els formadors, en virtut de la seva posició "alta", de domini en la gestió dels torns, els qui imposen la nova llengua de base, que és acceptada per la resta del grup.

7.3. Alternança i construcció del discurs

La segona gran categoria de canvis de llengua no implica renegociació de la llengua de base. Per distingir-la de la commutació la denomino alternança. El que interessa destacar és que l'alternança no implica renegociació de la llengua de base i, per tant, sigui quin sigui el seu abast, hi haurà un punt de retorn a la llengua de la interacció,

tot i que, com assenyala Auer (1988: 203) l'alternança pot preparar una commutació de codi.

L'alternança constitueix doncs un fenòmen intradiscursiu, que pot acomplir funcions pragmàtiques diferents pròpies de la conversa bilingüe però també de la conversa exolingüe.

Deia més amunt que una de les característiques de la conversa exolingüe és el malentès, fruit de les mancances en el repertori d'una part dels participants. Per això els parlants despleguen tota una serie d'esforços, que De Pietro (1988) anomena "bricolatge interactiu", amb l'objectiu d'assegurar la intercomprensió. Aquest bricolatge consisteix sobretot en activitats d'anticipació, de prevenció del malentès o en activitats de reparació que es manifesten bàsicament a través de dos tipus de procediments: la simplificació [6] i la reformulació.

A classe de LE, l'ensenyant usa sovint les reformulacions per prevenir la incomprensió per part de l'aprenent quan suposa que aquest no entendrà el que ha dit. Ara bé, com diu De Pietro, la reformulació implica un esforç gran per part de l' al.lòglota, de l'alumne: ha d'entendre que l'enunciat reformulat no és una nova informació sinó quelcom que ja ha estat dit. No entendre la funció de la reformulació pot donar lloc també a un malentès. Es per això que l'ensenyant recorre a l'alternança, com una estratègia de prevenció del malentès. La DLE ha proscrit sovint aquesta pràctica, que a vegades pren la forma de traducció literal, perquè s' ha considerat que és font d'interferència. Però, des d' una perspectiva interaccional, hem de considerar aquesta alternança com una manifestació del principi de cooperació, per bé que transgredeixi la màxima de quantitat.

> P- on a pensé que ce qui serait intéressant/ ça serait de faire un brouillon/ hein?/ faire une liste mais /no massa polit/ hein? mais/ on le porte ici/ on montre la liste à l'autre pour qu'il voie s'il la comprend
>
> P (professor d'origen francòfon) recorre a la reformulació en català perquè, en avaluar el repertori lingüístic dels alumnes, ha considerat que "brouillon" podia pertorbar la comprensió d'alguns membres del grup

Altres formes d'alternança discursiva són algunes ja apuntades per Gumperz (1982): citacions, discursos relatats, interjeccions, qualificacions, avaluacions, etc. D'entre elles, voldria destacar-ne dues que, com les reparacions, són també característiques de les in-

---

(6) "Baby talk", "foreigner talk", "teacher talk" són formes d'aquesta estratègia de simplificació

teraccions a classe de LE. En primer lloc, l'alternança anafòrica, és a dir aquelles unitats que fan referència a algun aspecte que forma part del discurs propi del grup, que evoca una realitat intrínseca del grup o de l'entorn com , per exemple, tota la terminologia de l'argot professional, el metallenguatge, les institucions, les experiències viscudes pel grup, etc.

En segon lloc, l'alternança pot consistir també en un procediment expressiu del llenguatge col.loquial (Payrató, 1988) que pren molta rellevància a la classe de LE i que consisteix a jugar amb la llengua recreant-la, posant en contacte els tres sistemes en presència per produir noves formes lúdiques. Aquesta habilitat és una mostra del domini d' un intrarepertori constituït per tres codis lingüístics diferents.

P- vous avez tout pour faire la pâte à crêpes?
M - je pense qu'on aura plutôt une patacada

M - quatre vingt/m / quarante cinq
M - non
M - cinquante cinq/ yo he desconecté

P - on va faire la pause/mais avant on va vous faire panqué
M - panqué?
P - si/ pencar una miqueta// je vais distribuer la liste et chacun fera la liste de ce qui lui touche

M - je suis allée à la DGU
M - i què hi feies a la Dexeus?

P - je m'excuse/ mais ça/ c'est une porcherie

Cal parar esment que, de la meteixa manera que la commutació no comporta sempre un canvi en la llengua base de la interacció, les diferents categories d'alternança no sempre s'exclouen entre sí: una reformulació pot ser alhora un joc, un joc pot ser alhora una anàfora, etc. El que es pretén es presentar, com ho fa Auer, un procediment d'interpretació més que una llista de categories subordinades de l'alternança [7].

---

(7) La descripció presentada hauria de completar-se amb una anàlisi quantitativa que informés sobre la freqüència de cadascun d'aquests fenòmens i de les tendències de cada individu per tal de relacionar variables (origen, edat, domini de les llengües...).
D'altra banda, seria interessant de comprovar quines són les restriccions sistemàtiques (Gumperz, 1982, Poplack, 1988) que presenta l'ús de l'alternança, és a dir, quins contextos l'admeten i quins són els procediments (morfològics, sintàctics, fonètics i prosòdics) que permeten de posar en contacte el castellà, el català i el francès.

7.4. Transferència i participant

Finalment reservo el terme transferència per referir-me a tots aquells canvis de llengua motivats per la incompetència (momentània o fruit d'un determinat estadi de la interllengua) del participant. Aquests fenòmens, molt freqüents entre els aprenents, es fan palesos en la utilització d'unitats que, des d'una perspectiva monolingüe, són interferències. Es tracta de superposicions inconscients d'un sistema sobre un altre: "matisation", "comprobé", "utensile", que poden afectar una paraula o una seqüència més llarga i poden violar les normes morfològiques, sintàctiques i fonètiques de la llengua. Tot i que, com ja he dit, aquest tipus de transferència és propi dels aprenents de LE, les situacions de contacte de llengües, provoquen que aquest fenomen es fossilitzi en un individu o, fins i tot, afecti al sistema de la llengua en una determinada comunitat.

El segon tipus de transferència, també referent al participant, és el que podríem anomenar manlleu momentani, que pot ser motivat per una llacuna de disponibilitat lèxica o perquè el parlant prefereix utilitzar una unitat d'una altra llengua que recobreix millor una determinada realitat semàntica:

> P - il y a des phrases qui sont poétiques/ d'autres amusantes et d'autres qui: que no tenen ni suc ni bruc # je ne sais pas comment on dit ça en français# / mais il faut: c'est pas toujours évident

Cal parar esment en el fet que, mentre el primer tipus de transferència consisteix en l'ús superposat d'unitats de dues llengües diferents, el manlleu correspon, com l'alternança, a l'ús consecutiu de dos codis diferents.

Els límits entre l'alternança discursiva i el manlleu són sovint difícils d'assenyalar:

> P - non/ en vous demandant de travailler/ pour la première fois d'inventer des exercices et en mettant heu/ la phonétique on a mis le: el llistó molt alt hein?// c'est évident.

En aquest cas, el fragment alternat pot indicar alhora una llacuna lèxica i també pot correspondre a un recurs retòric de qualificació. Aquesta mateixa dificultat de classificació sorgeix en l'ús alternat dels connectors pragmàtics o marcadors de l'estructura del discurs que poden assenyalar tant la incompetència momentània del parlant com la seva activitat discursiva.

Algunes conclusions

La finalitat última d'aquest treball és contribuir a establir punts de connexió entre l'anàlisi de les interaccions socials i la DLE . En primer lloc, l'anàlisi dels comportaments lingüístics a classe de LE aporta nova llum als fenòmens de contacte (i de conflicte) de llengües, com és el cas del català i el castellà a Catalunya, per tal com la classe és un microcosmos que reflecteix representacions socials. L'elecció, la commutació i l'alternança de llengües, com hem vist, expliquen el funcionament d'algunes rutines característiques de l'estructura de la interacció a l'aula, alhora que són mostres de comportaments socials, generalitzables a altres situacions.

En segon lloc, l'estudi de l' alternança de llengües a l'aula, tot nodrint-se de l'anàlisi de la conversa, hi aporta noves informacions. De Pietro (1988) mostra, per exemple, com, en la interaccions exolingües, la reformulació afecta l'estructura de la conversa. Caldrà, per tant, elaborar models que puguin donar compte d'aquesta estratègia, i realimentar tant els principis teòrics en què s'apuntala la DLE com els materials "autèntics" de què se serveix.

En tercer lloc, l'anàlisi de l'alternança de llengües posa de manifest diferències de comportament lligades a diversos graus de competència en cada llengua. Per exemple, en el meu grup d'estudi, els individus que tenen un bon domini de les tres llengües mostren en el seu comportament una clara tendència a l'ús de l'alternança discursiva, mentre respecten la llengua de base imposada pels paràmetres del context. Aquest fet crec que es pot relacionar amb un hàbit de comportament bilingüe a Catalunya, un dels trets del qual és l'acomodació a la llengua de l'altre o a la llengua que imposa la situació. Per contra, els individus d'origen castellanoparlant que no usen el català com a llengua de comunicació habitual, tot i tenir un domini suficient del català o del francès, tenen més tendència a la commutació, és a dir a la renegociació de la llengua de base en favor del castellà. Aquesta mena d'informacions són essencials quan es pretén fer una DLE centrada en l'aprenent i en les seves necessitats de formació.

Finalment, la metodologia de les anàlisis interaccionals (observació, transcripció de converses...) són fonts molt riques per a la reflexió metalingüística i metacomunicativa a la classe de LE, tal com assenyala Kramsch (1984).

Bibliografia

ALBER, J.L. et PY, B. (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle" a *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61: p. 78-90.

ALLWRIGHT, D. (1988): *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman.

AUER, P. (1984): *Bilingual conversation*. Amsterdam: Benjamins. 1988: "A conversation analitic approach to code-switching and transfer" a M. Heller(ed.): p. 187-213.

BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.

CANALE, M. (1983): "From comunicative competence to communicative language pedagogy" a J.C. Richards and R.W. Schmidt(eds.): *Language and Communication*. Londres: Longman: p. 2-27.

COSNIER, J. i al. (dir.) (1988): *Echanges sur la conversation*. Lyon: CNRS.

DE PIETRO, J.F. (1988): "Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles", a J. Cosnier i al. (dir): p. 251-267.

ERICKSON, F. (1982): "Classroom discourse as improvisation" a L.C. Wilkinson (ed.): *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press: p. 153-181.

GOFFMAN, E. (1974): *Frame Analysis*. Nova York: Harper and Row. 1981: *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

GRICE, H. (1975): "Logic and conversation" a P. Cole and H. Morgan(eds): *Syntax and Semantics*, Vol 3. Nova York: Academic Press.

GUMPERZ, J.J. (1974): "Introduction" a J.J. Gumperz i D. Hymes (eds): *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston: 1-25. 1982: *Discourse strategies*. Cambridge: University Press.

HELLER, M. (ed.) (1988): *Code-switching*. Berlin: Mouton de Gruyter.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1988): "La notion de 'place' interactionnelle ou Les taxèmes, qu'est que c'est ça?" a J. Cosnier et al. (dirs): p. 185-198.

KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif.

LABRIE, N. (1989): "Choix linguistiques, changements et alternance de langue: les comportements multilingues des italophones de Montréal". Tesi de doctorat. Université Laval.

LAKOFF, R. (1977): "What you can do with words: Politeness, Pragmatics, and Performatives" a A. Rogers et al. (eds.): *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions*

and Implicatures. Arlington. Center for Applied Linguistics: p. 118-144.

LUDI, G. i PY,B. (1986): *Etre bilingue*. Berna. Peter Lang.

PAYRATÓ, L. (1988): *Català col.loquial*.Universitat de València.

POPLACK, S. (1988): "Contrasting patterns of code-switching in two communities" a Heller (ed.): p. 215-244.

PORQUIER, R. (1984): a): "Communication exolingue et appentissage des langues" a *Acquisition d'une langue étrangère III*,Paris PUV, Neuchatel, Centre de linguistique appliquée, 17-47. b): "Interlingua e sistemi intermedi ", a E. Arcaini et B.Py (eds.): *Interlingua*. Roma. Istituto delle Enciclopedia Italiana: p. 127-154.

PY, B. (1988): "Didactique et modèles linguistiques" a *Etudes de Linguistique Appliquée*,72: p. 7-13.

ROULET, E. i al. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna. Peter Lang.

TUSON, A. (1985): *Language, Community and School in Barcelona*. Ph. D. Dept of Anthropology. University of California.Berkeley. Ann Arbor. MI. University Microfilms International. 1986. 1988: "School, Language and Teachers' Training in Catalonia" a *Proceedings of the 7th Minority Language Rights and Minority Education Conference*. Cornell University (en premsa).

VAN LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres. Longman.

WIDDOWSON, H.G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Abstracts

La noción de interlengua ha servido para explicar los procesos de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera y situar en su justo lugar los errores respecto al sistema cuando se trata de producir un discurso monolingue. Esta perspectiva debe ser completada con el análisis de los comportamientos verbales de las personas cuando actúan en un contexto social plurilingue, con la cooperación de otros individuos interesados en el mismo proceso comunicativo. Este segundo procedimiento supone tener en cuenta los enunciados en su contexto discursivo y las estrategias de las que se sirven los hablantes para mantener la comunicación. El propósito de este artículo es describir el uso y el valor comunicativo de algunos fenómenos de contacto de lenguas habituales en las comunidades plurilingues y en muchas aulas, pero presentes también en los contactos interculturales para los que se preparan los alumnos de lengua extranjera.

La notion d'interlangue a été utilisée pour expliquer les processus d'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère; elle a également été utilisée pour situer avec précision les erreurs du système lorsqu'il s'agit du produire un discours monolingue. Cette perspective est à compléter par l'analyse des attitudes verbales des personnes agissant dans un contexte social plurilingue, en collaboration avec d'autres individus intéressés par le même processus de communication. Cette deuxième procédure implique tenir compte des énoncés, dans leur contexte discursif, et des stratégies dont se servent les parlants pour rester en communication. Cet article se propose de décrire l'usage et la valeur communicative de quelques phénomènes de contact de langues habituelles au sein des communautés plurilingues et dans beaucoup de salles de cours, mais présents aussi dans les contacts interculturels auxquels les étudiants de langues étrangères se préparent.

The concept of interlanguage has been useful when explaining the learning processes for a second or foreign language, and to put in their proper context those errors —as regards the system— which arise when a monolingual approach is decided upon. This concept should be rounded off with an analysis of the verbal behaviour patterns of people when they are in a plurilingual social context, with the cooperation of other individuals interested in the same communicative process. This second procedure implies bearing in mind the terms used in the context of a given approach, and the strategies used by speakers to maintain communication. This article's proposal is to describe the use and the communicative value of some of the phenomena which arise from the contact of current languages in plurilingual communities and in many classrooms, and which also arise from intercultural contacts for those who prepare students of foreign languages.

Fonaments per a la formació del professorat de llengües

G. Widdowson *

1. Pròleg

En principi, la meva comesa havia de consistir a redactar un informe que contribuís a l'ampliació del marc teòric en què es mou l'ensenyament comunicatiu de llengües i, més especificament, a revisar els estudis més recents sobre la pragmàtica i l'anàlisi del discurs a fi d'establir-ne la rellevància en l'àmbit de la pràctica pedagògica concreta. A mesura que avançava en aquest sentit, vaig adonar-me que abans de fer cap revisió calia considerar una qüestió prèvia i essencial, una qüestió que podia fer trontollar la validesa de la tasca que m'havia proposat inicialment. ¿Com ho havia de fer, per esbrinar la pertinència de l'estudi que pretenia fer? Els diversos àmbits de la recerca i de la pràctica concreta, a l'hora d'avaluar rellevàncies, solen fer ús de criteris diferents. Cap raó no ens pot fer suposar que allò que s'esdevé en un àmbit determinat ha de ser necessàriament pertinent i afectar allò que s'esdevé en un altre àmbit. Això que anomeno rellevància o pertinència depèn de les preocupacions de cadascú. I, en aquest sentit, les preocupacions de la pedagogia afecten els mestres i en depenen. Són ells, sens dubte, qui ha de determinar la pertinència dels estudis a què feia referència, i a ells ha de convèncer la recerca que allò que afirma els afecta. Altrament dit, ells han de fer de mitjancers entre la teoria i la pràctica, entre els móns de la recerca acadèmica i la pedagogia concreta.

---

* H. G. Widdwson, catedràtic de "English for Speakers of Other Languages" a la Universitat de Londres, ha produit materials per a l'ensenyament de l'anglès amb finalitats específiques (col·lecció "Reading and Thinking in English"), és un dels fundadors de la revista *Applied Linguistics*, i autor de publicacions que han tingut molta influència en el camp de l'ensenyament de llengues: *Teaching Language as Communication* (1978), *Learning Purpose and Language Use* (1983), etc.

L'article que presentem aquí sortirà en la seva versió definitiva en un llibre que recull altres treballs d'aquest autor. La primera versió fou publicada pel Consell d'Europa, a Strasbourg (1987).

La qüestió prèvia de què parlava rau, doncs, en la definició del paper mitjancer dels mestres i en la manera que se'ls pot orientar perquè l'adoptin. Dit d'una altra manera, cal trobar una definició de la didàctica de les llengües compatible amb les altres àrees de recerca que l'afecten o en són afectades. Mentre no hàgim resolt satisfactòriament aquesta qüestió, la didàctica no podrà avaluar ni aplicar amb eficàcia les idees sorgides dels estudis teòrics. Centraré el meu estudi, doncs, en la problemàtica que suposa aquest fet evident. No bandejaré en cap moment la recerca, però la consideraré des d'un punt de vista diferent del que havia pretès adoptar inicialment.

No faré servir la recerca per atreure l'atenció dels mestres i aconseguir que n'admetin cap pertinència. Pretenc, contràriament, estudiar les condicions que poden fer la recerca rellevant de debò per a l'exercici professional de l'ensenyament.

Amb aquest estudi m'he proposat, doncs, oferir una alternativa per a la formació dels professors de llengües que integri les condicions que poden bastir un pont entre la teoria i la pràctica i fomentar-ne la interacció més adequada i profitosa. Com que la formació del professorat de llengües es troba dins l'esfera d'interès i d'influència del Consell d'Europa, també he pretès indicar com podrien avançar en el futur les tasques que aquest organismeduu a terme en aquest terreny.[1]

2. La pragmàtica de la pedagogia de les llengües

Per pragmàtica de la pedagogia entenc la creació d'una relació reflexiva entre la teoria i la pràctica, entre les idees abstractes derivades de les diverses àrees de la recerca i la seva aplicació pràctica amb uns objectius específics. L'assumpció dels mestres (que, com procuraré demostrar, són els únics que poden assumir-la eficaçment) d'aquesta relació comporta una reciprocitat molt valuosa. D'una banda, ofereix la possibilitat que les tècniques més avan-

(1) Evidentment, el Consell d'Europa té molt d'experiència i d'expertesa en l'àmbit de la pedagogia de l'ensenyament de llengües. No trobareu cap autoritat que empari les proposes que faig en aquest informe. Són senzillament una reformulació que presenta els fonaments d'estratègies que ja han estat ampliades i explorades detalladament en d'altres textos. Vegeu, per exemple, Candlin 1983, 1985, Edelhoff 1983, 1985 i Breen et al., en preparació. <N. del t.: (1)>

çades contribueixin a l'aprenentatge i, de l'altra, aporta una base que permetrà identificar explícitament aquestes tècniques com a casos concrets d'uns principis pedagògics més generals. Des d'aquest punt de vista, la natura reflexiva del pragamatisme, que permet que la pràctica sigui conscient de la teoria i que la teoria tingui en compte la pràctica, beneficia tant l'una com l'altra, perquè fomenta l'aprenentatge eficaç i, a més, facilita una millor preparació professional dels mestres.

En termes generals, els plantejaments innovadors sobre l'ensenyament de llengües que han estat en voga fins ara no han adoptat mai aquest tractament pragmàtic que acabem d'apuntar. De fet, s'han imposat a força d'autoritat i no pas com a propostes, com a propostes que no haurien atès cap mena de validesa fins a ser ratificades en l'àmbit de l'aplicació pràctica. Han estat imposicions de caire unilateral i mai reflexives, derivades de la teoria i definidores intransigents de la pràctica. Normalment, als mestres només se'ls ha permès una consciència indirecta i secundària de les idees més noves, se'ls ha demanat que fessin ús d'uns determinats recursos pedagògics i didàctics, però no se'ls ha facilitat gaire que reflexionessin sobre la base teòrica emprada ni que n'avaluessin la idoneïtat en l'àmbit de la pròpia experiència didàctica. Els recursos didàctics se solen presentar sense gaire referències explícites als fonaments pedagògics que els justifiquen, el coneixement dels quals permetria als mestres modificar-los, si la pràctica ho exigia, a partir dels criteris teòrics de què deriven. No estan pensats perquè s'hi experimenti, als mestres només se'ls de fer-ne un ús prèviament determinat. Els mestres fan de mers instruments d'aplicació.

Però el pragmatisme, tal com l'entenem aquí, es concreta en una mediació pedagògica únicament factible en el terreny de l'activitat docent més immediata, que podrà posar a prova la relació entre teoria i pràctica, entre les idees i l'aplicació de les idees. Des d'aquest punt de vista, cal considerar els materials didàctics com a instruments hipotètics, com a models o exemples particulars d'uns principis abstractes a partir dels quals es poden preparar activitats didàctiques concretes, sempre atenent les condicions específiques de la classe. Comparteixen el mateix caràcter ideal de tots els models abstractes de la realitat, i la seva concreció normativa i la relació amb els pressupòsits teòrics vigents han de sotmetre's constantment a noves interpretacions i avaluacions. En el camp teòric hi ha hagut força testimonis dels perills que comporta l'omissió, per ignorància o expressa, de la natura essencialment *condicional* dels models abstractes i dels que comporta la voluntat nefasta de fer encaixar les dades empíriques en categories abstractes preconcebu-

782

des. Al camp pràctic els perills són igualment evidents, i en són testimonis les innombrables classes on l'ensenyament es limita a la transmissió del material contingut al llibre de text en lloc d'aprofitar-lo per negociar activitats adequades per a l'aprenentatge. La relació entre la teoria lingüística, per exemple, la descripció d'una llengua determinada a partir d'aquesta teoria i la manera en què fem un ús pràctic i comunicatiu d'aquesta llengua en contextos reals és anàloga a la relació entre una teoria pedagògica de l'aprenentatge de llengües, el disseny de recursos didàctics que en deriva i la manera més eficaç d'ensenyar les llengües en el context d'una classe concreta. En tots dos casos, es tracta d'una relació pragmàtica, i en tots dos casos la connexió entre allò que és ideal i allò que és real exigeix l'existència d'un element de mediació.

3. Un model de mediació

Pel que fa a la mediació pedagògica, és a dir, l'ensenyament concret com a activitat pragmàtica, sembla que cal distingir-hi dos processos interdependents. L'un l'anomenarem *apreciació*. L'apreciació se centra en la teoria i consisteix en la *interpretació* de les idees fent ús dels seus propis termes de referència, en el context de la pròpia gènesi teòrica, i en l'*avaluació* de la pertinència o validesa teòrica d'aquestes idees en relació amb el camp de la recerca que n'és el context d'aplicació. L'avaluació consisteix, doncs, a especificar allò que podríem anomenar el valor de transferència de les idees. El segon procés pragmàtic l'anomenarem *aplicació*. L'aplicació enllaça amb la pràctica i també pot ser concebut com una operació de dues fases. Primer, les idees són sotmeses a l'*operació* en el terreny pràctic, i després un segon procés, l'*avaluació*, en valora les conseqüències. En aquest cas l'avaluació serveix per establir l'efecte pràctic de les idees sotmeses a l'operació. L'apreciació és, doncs, una avaluació conceptual basada en la comprensió escaient de les idees proposades, i serveix per establir un conjunt de principis vàlids de pertinència general. L'aplicació és una avaluació empírica basada en l'experiència docent i intervé en el disseny de tècniques eficaces específiques d'unes circumstàncies concretes. Obviament, l'aplicació pot desembocar en una re-apreciació, de la mateixa manera que en d'altres àmbits de la recerca l'experiència empírica també pot desembocar en la reformulació o en el bandejament de les hipòtesis inicials. No obstant això, sempre serà difícil saber si un defecte evidenciat pel procés de mediació prové de la manca de validesa del

principi teòric o de les tècniques concretes emprades en fer-lo operatiu. Es tracta d'un problema al qual l'ensenyament de llengües és especialment sensible, i que mai no es pot resoldre d'una manera definitiva. Aquesta impossibilitat d'arribar a conclusions definitives és precisament allò que fa de la mediació pedagògica un procés constant de recerca i experimentació. Si aturem aquest procés i limitem l'ensenyament a la manipulació d'un conjunt determinat de tècniques, aleshores la pedagogia ben entesa desapareix.

Heus aquí el procés de mediació que acabo de descriure d'una manera més gràfica, un diagrama que més o menys ha de ser així:

APRECIACIÓ (teòrica inicial)	=	Interpretació	Avaluació conceptual
APLICACIÓ (pràctica de les tècniques)	=	Operació	Avaluació empírica

Em sembla que normalment se suposa que aquests dos aspectes de la mediació comporten una divisió de reponsabilitats. En efecte, l'apreciació és considerada l'activitat principal de la lingüística aplicada (o de la branca de la lingüística aplicada que tracta de l'ensenyament de llengües), i l'aplicació (tal com l'hem definida aquí), és considerada l'activitat principal de l'ensenyament de llengües. Fins a cert punt, és una suposició força raonable, perquè les funcions de la lingüística aplicada i les de l'ensenyament de llengües són diferents i els professionals de cada disciplina treballen en tasques diferents.

Els especialistes en lingüística aplicada no han de passar-se la jornada laboral a la classe, i per això no tenen ocasió de fer les activitats operacionals ni les avaluacions empíriques intrínsiques del procés didàctic. Els professionals de l'ensenyament, que dediquen la jornada laboral sencera a la docència, no gaudeixen de gaire oportunitats de consultar els estudis teòrics rellevants de les disciplines que fonamenten la seva activitat pedagògica. Si hem d'admetre que al món hi ha especialistes en lingüística aplicada i professionals de l'ensenyament de llengües i que els podem distingir segons les funcions que exerceixen (bé que aquestes funcions poden comportar diferents graus de convergència), aleshores la divisió de responsabilitats que deriva de la suposada oposició entre apreciació i aplicació

sembla perfectament escaient. Però allò que és crucial és precisament la *relació* entre aquestes dues funcions, com ho és la relació entre els dos vessants de la mediació. He explicat que els mestres han de fer de mitjancers des de l'àmbit de l'activitat docent diària, i ara afegeixo que aquest exercici de pragmatisme hauria d'acomplir el doble objectiu de fer possible alhora l'aprenentatge i la millora de la preparació professional. D'això se'n desprèn que la tasca dels especialistes en lingüística aplicada ha de consistir a facilitar la mediació, perquè la seva funció els impedeix d'establir cap compromís personal i directe amb el procés d'aprenentatge. Han de contribuir a la mediació identificant idees de probable rellevància, estudiar-les i presentar d'una manera entenedora l'evidència que en demostri la validesa. Han de proposar idees de manera que els mestres, a partir de la reflexió i d'una possible aplicació operacional, en puguin fer explícit el pretès valor de transferència. Obviament, les propostes poden ser molt seductores, i els mestres han de ser molt cauts. Però ells, els mestres, són els responsables del projecte que suggerim aquí. La lingüística aplicada hi té una funció subordinada i de suport. Allò que els especialistes en lingüística aplicada afirmin de l'apreciació no transcendirà la teoria ni demostrarà tenir cap validesa fins que sigui incorporat al procés de mediació que han de protagonitzar i controlar els mestres.[2]

La mediació, és clar, també pot fracassar (i ha fracassat en el passat) en fases diverses del procés. És plausible una avaluació de la validesa, positiva o negativa, que no hagi partit d'una interpretació correcta de les idees. Això pot dur a una acceptació apassionada o a un refús no avalats per una comprensió encertada de les idees, a la imposició d'una manera de pensar sobre una altra. Tot plegat ens remet a la relació entre la interpretació i l'avaluació conceptual, sobre la qual ara insistiré. Pot ser que no es reconegui prou que la interpretació i l'avaluació conceptual són dues coses distintes i que, per tant, les idees d'un camp de recerca siguin assumides i es considerin sense cap mena de comprovació pertinents en un altre

---

(2) Trobareu la relació entre la lingüística aplicada i la didàctica de les llengües estudiada en un recull d'informes presentats a la Taula Rodona de Georgertown sobre Llengua i Lingüística el 1983 (Alatis, Stern i Strevens 1983). És interessant de comparar-hi les posicions de Brumfit i Krashen. Brumfit assigna la lingüística aplicada a l'àmbit de la didàctica, en el sentit que els mestres són els àrbitres darrers de la pertinència de la teoria. Krashen, inversament, assigna la didàctica a l'àmbit de la lingüística aplicada, perquè l'eficàcia de la didàctica depèn de la seva submissió a la solidesa de la teoria que emana de la lingüística aplicada. Vegeu també Brumfit 1984.

camp. S'havia assumit, per exemple, que les unitats de l'anàlisi lingüística que trobem als models de descripció lingüística eren necessàriament vàlides com a unitats lingüístiques en l'ensenyament de llengües. També es pot produir una mediació defectuosa si les idees se sotmeten a l'operació, a la fase d'aplicació, però manca una apreciació prèvia adequada. És el cas de l'ús restringit a la transmissió literal dels llibres de text a què he fet referència anteriorment: al mestre només se li demana que posi a la pràctica idees ja concretades en forma de recursos didàctics i no rep cap mena d'orientació quant a l'avaluació de la validesa dels principis a partir dels quals s'han confeccionat aquests recursos esmentats, per més que els autors del llibre de text els coneguin perfectament bé.

Del model de mediació pragmàtica que he descrit sumàriament fins ara, en deriven força implicacions. En primer lloc, el procés que reflecteix el diagrama és una proposta adreçada tant als investigadors com als professionals de l'ensenyament en el sentit més convencional: recerca i ensenyament són considerats concomitants, cosa que beneficia la formació professional dels mestres. Alehores, doncs, cal preguntar-se fins a quin punt difereix, suposant que en difereixi, aquesta proposta de pragmàtica, de la mena d'activitats que habitualment anomenem tasques de recerca. Aquesta qüestió de la recerca pedagògica/ pragmàtica com a element integrat a les activitats de classe també està molt vinculada a la problemàtica de la formació del professorat. ¿Quina mena de preparació cal als mestres perquè puguin aprofitar al màxim la seva experiència a classe de la manera que he suggerit? En aquest sentit, considerem rellevants per al desenvolupament dels mestres els conceptes de formació pedagògica i de formació didàctica. Tots aquests punts els reprendré més endavant, a les properes seccions d'aquest estudi, i els analitzaré una mica a fons. Però primer he cregut escaient elaborar una mica més el model proposat bo i considerant més detalladament les possibles relacions que hi podem establir amb les preocupacions actuals de la didàctica de l'ensenyament de llengües.

4. Puntualitzacions a l'entorn de l'apreciació i l'aplicació

a. La interpretació

La interpretació ha de conjuminar sempre allò que és nou amb allò que ja ens era conegut, perquè només entendrem les idees noves si

les integrem a les categories conegudes i arrelades del pensament. Per això sempre detectem certa tendència a conformar, retocar o modificar les idees noves de manera que s'adiguin a allò que considerem convencional i habitual. Però, tot i així, les categories convencionals del pensament també són susceptibles de modificació: sempre que cal acceptar canvis pertinents dels conceptes o de les actituds comuns. Tenim, doncs, dos processos oposats, la interacció dels quals comporta una tensió que fa possible, en crear les condicions dialèctiques necessàries, un canvi gradual. Podem considerar aquests dos processos com a variants socials a gran escala dels processos psicològics d'assimilació i d'acomodació definits per Piaget.[3] Els hàbits comuns de pensament tendeixen a assimilar les idees noves, però les idees noves també produeixen certa alteració dels hàbits comuns de pensament.

Als darrers anys, en la interpretació que s'ha fet en el camp de la didàctica de les llengües normalment hi ha prevalgut l'assimilació sobre l'acomodació, cosa que ha tingut dues conseqüències bàsiques: d'una banda, les idees han estat objecte de simplificacions que les han reduïdes a meres versions desvirtuades de les idees originals aparegudes als contextos de la recerca d'on han estat manllevades, i sovint s'hi assemblen ben poc; d'altra banda, constatem una gran infrautilització de les possibilitats que totes aquestes idees han ofert i ofereixen al desenvolupament de línies noves de pensament en el terreny de la pedagogia.

Fixem-nos, per exemple, en la idea de "competència comunicativa". Es tracta d'un concepte complex i encara inestable que, si ens proposem d'entendre'l bé, ens forçarà a revisar moltes afirmacions i suggeriments de l'anàlisi del discurs, de la pragmàtica i de la teoria gramatical. [4] I, no obstant això, sovint considerem que significa merament la capacitat de produir enunciats orals triats per acomplir una funció il.locutiva determinada, és a dir, prometre, advertir, recomanar, assentir, predir, etc. I per tant, pressuposem que una programació didàctica el contingut de la qual ha estat definit en termes funcionals resoldrà la qüestió de la competència lingüística i

(3) Vegeu, per exemple, Piaget 1955

(4) Vegeu, per exemple, Canale i Swain 1980

que d'altres programacions, dissenyades a partir d'altres termes, no ho podran fer, cosa que és singularment absurda.[5]

Les programacions proposades i dissenyades a partir d'aquesta noció tan restrictiva de la comunicació il.lustren també el fet que la freqüent assimilació de les idees en categories prefixades de pensament ofega les possibilitats de canvi que hi són inherents. Encara ara, tot i que la definim d'una manera més aviat funcional que no pas formal, concebem la programació com un seguit d'elements lingüístics fragmentaris. Considerem de fa temps la programació com un bastiment prefixat que integra els *objectius* de l'aprenentatge, però no hem definit encara cap relació d'aquest bastiment amb una metodologia que activi el *procés* immediat de l'aprenentatge. Ara bé, el concepte de competència comunicativa prové d'un cert desacord amb la distinció que fa Chomsky entre la competència i l'actuació i pretén, fonamentalment, integrar dins el concepte de competència aspectes del comportament lingüístic que abans s'incloïen indiscriminadament a la categoria de l'actuació.

Avui sembla raonable suggerir que la distinció entre competència i actuació potser coincideix en un altre àmbit amb la divisió de responsabilitats entre la programació i la metodologia: la programació ha d'especificar els coneixements que cal adquirir i la metodologia ha d'aportar les condicions perquè aquesta adquisició sigui possible. Sembla, doncs, que, en parlar de disseny de programacions i de metodologia, caldria considerar la natura i la finalitat de la descripció lingüística qüestions diguem-ne secundàries. Però sembla també que a la pràctica s'ha fet tot el contrari. Fa poc, als darrers anys, hem començat a adonar-nos que el desenvolupament de la competència comunicativa és fonamentalment una qüestió metodològica, però tot i així, en aquest canvi, en el terreny de la teoria li ha correspost un esforç ben minso. Semblantment, ara reconeixem que la gramàtica és força important en l'aprenentatge de llengües, cosa que tendia a ignorar un aprenentatge que, fins fa poc, centrávem d'una manera massa entusiasta en l'àmbit funcional, i tot d'una les

5. "L'avantatge de la programació nocional és que, sense perdre de vista els factors gramaticals i contextuals, té en compte des de bon començament els fets comunicatius de llengua. És potencialment superior a la programació gramatical perquè produirà competència comunicativa." (Wilkins 1976: 19). El fet que una programació nocional contribueixi o no a promoure la competència comunicativa (no la pot produir directament) dependrà precisament de com es tinguin en compte els factors gramaticals i contextuals. Les propostes de Wilkins han avalat en gran manera l'ensenyament de frases més o menys prefixades com a expressions estàndard de la funció il.locutiva. La capacitat de produir aquesta mena de frases no equival a la possessió d'una determinada competència lingüística, tal com entenen aquest concepte Canale i Swain.

editorials han començat a publicar manuals de gramàtica i exercicis gramaticals de tota mena (i molt diversament reeixits). Doncs bé, una comprensió adequada del concepte de competència comunicativa hauria fet palès que de fet no justifica en cap sentit que calgui negligir la gramàtica.[6] Ara la gramàtica torna a estar de moda, però ningú no ha explicat ni gaire ni prou, en l'àmbit teòric, per què. L'havíem bandejada i ara l'hem recuperada. Per què? Doncs molts especialistes s'acontenten de dir que les modes canvien, i punt. Doncs no sembla precisament una actitud que aporti gaire coses a l'evolució de les idees en el móndela didàctica.

Per tant, pel que fa a la programació nocional/funcional, tot i que constatem un cert canvi del tipus de descripció de les unitats de contingut per a l'ensenyament de llengües, aquest canvi ha estat assimilat per maneres tradicionals i molt arrelades d'entendre la programació com a bastiment didàctic. És un canvi que no ha permès cap apreciació nova. Els continguts han canviat, però han estat assimilats pel mateix motlle pre-existent. Per això les nocions i les funcions són sovint considerades com a estructures lingüístiques *substitutives*, com a unitats de contingut, i per això l'enfocament nocional/funcional (i per tant comunicatiu) és considerat incompatible amb tota mena de preocupació entorn de l'estructura gramatical i dels significats intrínsecs a la forma lingüística. Hem ofegat l'acomodació. En el cas de les nocions, el fenomen resulta especialment paradoxal i revelador. Són, segons la terminologia de Wilkins, "categories semàntico-gramaticals".[7] Ara bé, el disseny convencional de programacions sempre les ha tingudes en compte, aquestes categories: els elements lexicals i les estructures formals que integren aquestes programacions, les unitats de contingut de les programacions estructurals, són precisament categories semàntico-gramaticals. Són de caràcter *formal* i s'ocupen de la llengua al nivell de

---

(6) En vista de la cita de la nota anterior, podríem dir que les propostes de Wilkins tampoc no avalen el rebuig de la gramàtica. La programació nocional té en compte factors gramaticals. De fet, tot mètode de presentació de la llengua tindrà en compte factors gramaticals, en el sentit que qualsevol expressió lingüística manifestarà categories gramaticals. Es tracta de fins a quin punt cal permetre als alumnes una consciència explícita dels dits factors. La majoria de la feina que s'ha fet a partir de l'orientació nocional/funcional no els ho permet gens. Encara no sabem si ha estat un error d'interpretació o d'avaluació de les idees de Wilkins.

(7) Els termes noció i funció permeten diverses interpretacions. Wilkins fa un ús del terme noció que inclou les dues categories de què parla, la semàntica i la pragmàtica. Jo faig servir la paraula noció per referir-me a les categories semàntico-gramaticals, i funció per referir-me només a les categories de la funció comunicativa. Em sembla que és coherent amb l'ús corrent de tots dos termes.

l'oració i dels constituents de l'oració. En aquest sentit, les programacions nocionals funcionals (N/F) no ens descobreixen res de nou. La novetat de les propostes N/F (i dels inventaris de Nivell Llindar que en deriven) és la inclusió global, dins de l'especificitat de les programacions, d'allò que Wilkins anomena "categories de funció comunicativa". Ara bé, aquestes categories no es corresponen pas al significat formal, ans al *pragmàtic*. No es poden establir a priori, perquè depenen del context, perquè no pertanyen a l'àmbit de l'oració, sinó a l'àmbit de l'enunciat. De tot això se'n desprèn una qüestió essencial: ¿com cal associar les categories gramaticals que constitueixen les unitats de contingut de les programacions estructurals amb la noves categories funcionals/comunicatives? Altrament dit, ¿com integra (i ara faré servir la terminologia de Hallyday) el concepte pragmàtic de significat el potencial semàntic intrínsec a la forma lingüística? La mateixa pregunta fa palès que les propostes de programació N/F comporten una *ampliació* dels criteris previs, una certa evolució que parteix i s'allunya de l'enfocament estructural del disseny de programacions, una evolució en la qual les nocions semàntico-gramaticals, comunes a tots dos enfocaments, el vell i el nou, han fet d'elements de transició. Però no, a la pràctica trobem que massa sovint l'enfocament N/F ha estat considerat com a punt de partida radicalment nou, s'ha considerat que suposava una ruptura dràstica amb el passat. En conseqüència, l'aspecte de l'enfocament N/F que el vincula amb l'enfocament previ ha estat molt ignorat, gairebé s'ha pretès que no existia. A la nostra disciplina hi han tendit a dominar les funcions, i s'han relegat les nocions a un àmbit distint i a un paper, si més no relativament, sense gaire transcendència. Quant a les funcions, les hem privades de la seva identitat pragmàtica i el paper que els hem atribuït fa que s'assemblin molt a les unitats gramaticals que substitueixen. Així doncs, s'ha esdevingut que les idees sobre la natura de la comunicació han estat interpretades d'una manera molt restrictiva i que, per tal de fer-ne factible un tractament pedagògic tradicional, han estat assimilades per models de pensament preconcebuts. No han estat revisades a la llum d'una apreciació que podria exigir modificacions dels conceptes que informen el disseny de programacions i que, per tant, comportaria certa acomodació de les dites idees.[8] Parlo, òbviament, de tendències i criteris generals. Hi ha hagut casos (i, en aquest sentit, cal esmentar especialment la tasca del Consell d'Europa) en què s'ha revisat a fons les implicacions de les idees vigents sobre la comunicació, en què han estat objecte d'una major interpretació acomodativa. Però cal que a aquesta mena d'actitud intel.lectual crítica l'encoratgin i li donin molt de suport els especialistes de l'ensenyament de llengües, un suport que caldria considerar condició neces-

sària i inherent a la professió. Altrament, continuarem fent de les idees que en principi haurien d'estimular l'apreciació mers elements testimonials fàcilment assimilables, esdevinguts gairebé eslògans, paraules indefinides, buides i esclaves de la moda. I en lloc d'un avenç racional, els únics canvis que es produiran derivaran només dels capricis de la moda.

Tota interpretació exigeix una reconciliació entre les forces en tensió inherents a l'assimilació i a l'acomodació. Si hi ha un excés d'acomodació, perdem el nord que són les convencions essencials del pensament. Un excés d'assimilació produirà un excés de tranquil.litat, una manca de tensió i de dinamisme que faran impossible cap progrés. Cal sempre intentar trobar l'equilibri correcte. I hem de trobar la manera que els professors de llengües en siguin conscients, conscients de la necessitat d'aquest equilibri en l'exercici de la seva tasca, i també hem de donar-los els mitjans amb què puguin atènyer interpretacions que ells mateixos considerin satisfactòries.

En parlar de la interpretació, he provat de demostrar fins a quin punt comporta una certa acomodació i he esmentat una mica què implica l'acomodació en el context de l'ensenyament de llengües. Però no són pas totes vàlides, en el terreny de la didàctica, les implicacions. Podem assumir que d'una determinada perspectiva teòrica o d'un conjunt determinat de troballes de la recerca en deriven determinades conclusions, però aquestes conclusions no necessàriament són pertinents en tots els casos concrets. La línia divisòria és, com a molt, una línia molt tènue, i fins pot ser indetectable. Probablement la natura d'aquesta línia depèn del grau d'acomodació: com més ens acomodem a una idea determinada, més forçats ens veurem a assumir-ne la validesa. Per tant, la interpetació acomodativa implica cert grau d'avaluació. Tot i així, els objetius del meu informe m'imposen la conveniència de considerar separadament l'avaluació, en un apartat autònom.

---

(8) Si tinguéssim més en compte els avenços de la pragmàtica i de l'anàlisi del discurs en l'estudi de la natura de la comunicació fóra possible una acomodació fins i tot més radical. No hi ha cap evidència, per exemple, per suggerir que una bona part de la comunicació es faci a partir de la unió d'items analítics i no per l'adaptació de frases fetes (vegeu Pawley i Syder 1983). Sembla que aquesta conclusió també s'aplica a l'ensenyament de la primera llengua (vegeu per exemple Peters 1983). Si aprofundiem en les implicacions d'aquest fet, arribariem a pensar que potser caldria presentar la llengua als alumnes en termes lèxics més que no pas sintàctics, cosa totalment oposada a la pràctica convencional.

b. L'avaluació conceptual

Per il.lustrar aquesta part del nostre procés ideal de mediació, considero escaient esmentar dos principis generals que gairebé tothom, tret de poques excepcions, accepta i troba evidents. Jo suggereixo, per contra, que la seva validesa no és evident, que cal avaluar-los. En tots dos casos (i en relació amb allò que he expressat al darrer paràgraf de l'apartat anterior), no crec pas que la interpretació de les idees proposades hagi estat en cap moment incorrecta, però sí que considero que l'acomodació que n'ha derivat ha estat massa ràpida. Altrament dit, crec que les assumpcions derivades de les idees proposades hi són coherents, però dubto que l'avaluació n'avali la validesa. Per fer més entenedores les meves paraules, explicitaré les assumpcions a què faig referència. Són l'equació de mitjans i objectius i l'eficàcia de l'aprenentatge natural.

Quan dic equació de mitjans i objectius faig referència a l'assumpció que d'allò que l'alumne pretén aconseguir amb una habilitat lingüística determinada se n'hauria de desprendre la definició de tot allò que l'alumne haurà de fer en el procés d'adquisició de la dita habilitat. Si, per exemple, els alumnes pretenen comunicar-se d'una manera espontània, sembla aleshores que la seva preparació haurà de consistir en l'ús espontani a classe de la llengua de comunicació. És a dir, la llengua a classe haurà de ser autèntica. La idea que informa aquesta conclusió és que el comportament d'ús espontani de la llengua, l'objectiu de l'aprenentatge, ha de reproduir-se tan bé com sigui possible, perquè el mateix comportament lingüístic també farà factible l'aprenentatge i en derivaran els mitjans que permetran assolir la dita habilitat comunicativa.

Ja abans he provat de rebatre'l, aquest criteri.[9] De fet, no pretenc pas demostrar que sigui un criteri incorrecte, sinó que és discutible, és a dir, que cal sotmetre'l a l'avaluació conceptual. Ara com ara, m'acontentaré, en aquest informe, d'explicar la meva posició amb una o un parell de disquisicions molt breus.

L'autenticitat de la llengua a classe serà sempre, fins a cert punt i inevitablement, una mera il.lusió.[10] I això perquè no depèn de la font

(9) Vegeu Widdowson 1979, 1984

(10) Es pot interpretar que l'autenticitat no només fa referència a la llengua, sinó a d'altres i diversos aspectes de la situació d'ensenyament/aprenentatge entesa com a context social. Vegeu Breen 1985

d'on parteix la llengua com a objecte, sinó de l'actitud que hi adopta l'alumne. En l'ús real i espontani de la llengua, adquirim els significats, i això ja ho han fet prou palès els avenços de la pragmàtica i de l'anàlisi del discurs, a partir del contacte humà, i són negociables: cap text no els conté. En la mesura que els alumnes de llengües, per definició, tenen una competència deficitària, no poden fer espontània la llengua que intenten aprendre de la mateixa manera que l'hi fa un parlant natiu. La llengua que els presentem pot ser una reproducció autèntica del comportament d'un parlant natiu, però només serà autèntica en la mesura que la considerem com a dades textuals; en la mesura que aquesta reproducció no comporta la resposta d'un altre parlant natiu, ja no podem considerar-la un discurs autèntic. A més, si definim l'autenticitat com a comportament lingüístic natural (i és difícil pensar en cap altra definició plausible), topem amb un altre entrebanc, perquè els alumnes, en qualsevulla situació que requereixi una comunicació lingüística no artificial, es decantaran, de manera espontània, a fer ús de la llengua pròpia. Per tant, les situacions que estimularan l'ús de la llengua objecte d'aprenentatge seran d'alguna manera artificials, i caldrà que els alumnes cooperin a mantenir la il·lusió de realitat. Seran part de la simulació i hauran d'acceptar que les actitivitats de classe tenen l'estructura específica (en paraules de Goffman) de fenòmens de la classe. També paga la pena remarcar que hi ha circumstàncies en què l'esforç que l'autenticitat exigeix al mestre pot desmotivar la participació dels alumnes. Penso en les ocasions en què s'exigeix als alumnes que participin en una interacció lingüística oral que impliqui un enfrontament entre les normes de comportament pròpies del context social al qual pertanyen els alumnes i el comportament més propi de l'ús natural de la llengua estrangera. El mestre potser admira aquest comportament forà, però també pot ser que, per la mateixa raó, faci que els alumnes s'hi sentin ridiculs. L'autenticitat está en funció de la pertinència dels comportaments socials, però els factors socials de la lasse no hi seran sempre favorables, sobretot en el cas de l'expressió oral, perquè exigeix una acceptació molt dràstica d'una altra identitat social.

Tot i que considerem l'autenticitat recomanable en termes de motivació, topem amb el fet que el procés de l'aprenentatge depèn del reconeixement de regularitats subjacents en la identificació dels trets més remarcables i essencials de totes les complexitats incidentals del comportament viscut. Potser és veritat, en general, que l'ús natural de la llengua que constitueix l'objectiu de l'aprenentatge s'ateny a partir més del significat que no pas de la forma, i que cal enfocar l'aprenentatge a partir d'una perspectiva *top-down* i no pas *bottom-up*, però tot el procés que duu a l'assoliment del dit objectiu,

el desenvolupament de l'habilitat que cal fer autèntica i que alhora permet l'autenticitat, exigeix una interiorització eficaç de la forma i de la capacitat d'anàlisi, que permetran fer-ne ús en una gamma àmplia i imprevisible de contextos diversos. En altres paraules, el procés d'aprenentatge mateix exigeix que ens centrem en la forma, condició necessària i prèvia a l'altra exigència, que ens centrem en el significat. La idea que els alumnes es desanimaran si se'ls exigeix treballar les propietats formals de la llengua és anàloga a la idea, que havia estat molt en voga, que calia prohibir als alumnes tot tipus de traducció. Independentment del criteri didàctic adoptat, els alumnes sempre treballen la forma i fan ús de la traducció, perquè el procés d'aprenentatge els ho exigeix. Una didàctica que s'entossudeixi a negar aquesta realitat crea dificultats que destorben la tasca dels alumnes. Allò essencial no és què han de fer els alumnes per atényer un ús natural de la llengua, sinó què han d'*aprendre*. La tesi de l'autenticitat no és vàlida, al meu parer, perquè no distingeix una cosa de l'altra: confon mitjans i objectius i assumeix que l'ensenyament de llengües, que pretén fer possible la comunicació, equival a ensenyar llengües a partir només de la comunicació.[11] Sens dubte, però, aquestes conclusions també són discutibles. Per això cal avaluar la tesi de partida i esbrinar fins a quin punt és didàcticament vàlida.

La segona assumpció que consideraré és l'eficàcia de l'aprenentatge natural. Mentre que la tesi dels mijans i els objectius comporta la defensa d'una activitat comunicativa natural i autèntica basada en l'afirmació que la natura de l'objectiu determina la natura dels mitjans que cal emprar, l'assumpció de l'eficàcia de l'aprenentatge natural rau en el criteri de naturalitat de l'ús de la llengua en relació amb el procés d'aprenentatge mateix. La primera assumpció afirma que el comportament lingüístic de classe ha de ser natural i adaptar-se a la naturalitat pròpia de l'ús de les llengües. La segona assumpció afirma que el comportament de classe ha de ser natural d'acord amb els processos naturals de l'aprenentatge de llengües. Mentre que la primera tesi parteix de les idees derivades de les descripcions de l'ús de les llengües, la segona parteix de les idees derivades de la recerca sobre l'adquisició de segones llengües.

La recerca sobre l'adquisició de segones llengües es preocupa de la identificació i l'explicació de les etapes evolutives del procés d'adquisició de llengües, i també dels elements determinants de l'aprenentatge natural. L'assumpció pressuposa que si els resultats

(11) Vegeu Widdowson 1984, informe 16

d'aquesta recerca són correctes, aleshores la didàctica ha d'adaptar-se a la seqüència evolutiva constatada de l'adquisició de les llengües i aportar a la classe les condicions que permetin reproduir les condicions inherents a la seqüència.[12] Fins ara, aquesta recerca, tot i que és molt interessant des d'un punt de vista teòric i descriptiu, no ha aportat res de definitiu que ens permeti informar amb garanties un enfocament de l'ensenyament formal que reprodueixi efectivament el procés d'aprenentatge natural. Només hem obtingut "indicacions i suposicions, indicacions i les suposicions que se'n desprenen", en paraules de T.S. Eliot. Aquestes indicacions i suposicions suggereixen la pertinència de donar prioritat a la fluïdesa comunicativa més que no pas a la perfecció formal.[13] Però encara que la recerca arribés a resultats definitius, ¿per què hem de considerar evident que l'aprenentatge natural és necessàriament el més eficaç? Sembla que gran part del progrés humà ha derivat de la tesi contrària, és a dir, que podem millorar la natura mitjançant procediments d'alguna manera, però sempre, artificials. Les institucions socials, inclosa l'educació, han estat bastides per compensar les deficiències de la natura, per controlar-la i explotar-la, per supeditar-la al profit de l'home. El concepte de pedagogia mateix (tant si la definim com a tècnica com si l'anomenem ciència) pressuposa invencions i intervencions que faran fressar als alumnes camins que ells tot sols no tindrien l'oportunitat o la voluntat de petjar. Ara bé, un enfocament didàctic que s'oposi a les nostres disposicions naturals crearà dificultats innecessàries als alumnes, fet que ja he assenyalat anteriorment, quan feia referència a la traducció i a l'enfocament formal, però d'això no se'n desprèn necessàriament que la didàctica hagi de limitar-se a acomodar-se a aquestes disposicions.

---

(12) Considereu la proposta de Corder: " l'acomodació de l'estructura de les nostres programacions lingüístiques i dels recursos didàctics per adequar-la a allò que coneixem de la seqüència de complicació progressiva dels sistemes aproximats propis de l'aprenent espontani" (Corder 1981: 77). Noteu el terme "acomodació". Noteu també que aquesta idea contradiu el suggeriment que les programacions siguin dissenyades seguint criteris nocional/funcionals. Les implicacions de la recerca sobre l'adquisició de segones llengües i els estudis sobre la comunicació entren en conflicte i per tant els cal una avaluació conceptual molt acurada. La didàctica no pot seguir dos criteris oposats alhora. Sobre el possible efecte determinant de les seqüències de l'adquisició de la llengua natural sobre el disseny de programacions, vegeu també Pienemann i Hyltenstam 1985.

(13) Vegeu Brumfit 1985.

c. L'operació

L'operació és la part del procés de mediació que més reconeixen els mestres que correspon a la seva professió. Amb l'operació, posem en pràctica tècniques de diversos tipus per aconseguir resultats didàctics concrets.

Ara bé, aquestes tècniques poden ser una aplicació conscient d'idees que han estat objecte d'una apreciació prèvia i, per tant, l'execució d'uns principis determinats, o poden ser senzillament un conjunt d'activitats més o menys properes a una formulació teòrica determinada no avalades per l'apreciació, sinó per una determinada autoritat. En aquest darrer cas, l'operació pot ser una mera adaptació a les pràctiques comunes establertes en el temps per l'experiència col.lectiva. La preparació dels mestres serà aleshores una iniciació, sobretot, l'aprenentatge dels recursos que feien servir els col.legues de les generacions precedents. També pot ser que l'autoritat derivi d'alguna font de prestigi externa al terreny pràctic de la docència, quan, per exemple, als mestres se'ls recomananen tècniques que se suposen prou avalades per la teoria. D'una banda, doncs, constatem una autoritat interna que recomana tècniques que faciliten el manteniment de les pràctiques tradicionals i, de l'altre, detectem una autoritat externa que recomana tècniques que impliquen uns canvis determinats. No és gens sorprenent, doncs, que es produeixi un conflicte entre una part que se sent traïda per la teoria innovadora i l'altra part que es queixa que la pràctica tradicional li frustra les aspiracions.

Si considerem l'activitat del mestre una mediació pragmàtica, tal com proposo en aquest informe, les tècniques operacionals són l'aplicació d'unes idees que han estat prèviament objecte d'apreciació, la qual les avala. Pot molt ben ser que hi hagi molt bones raons per continuar pràctiques tradicionals o per rebutjar-les en favor de pràctiques noves, però els mestres haurien de saber quines raons són, perquè aquest coneixement els farà més flexibles i els permetrà una comprensió dels principis de què fan ús les tècniques alternatives escaients a diferents contextos educatius. Determinades activitats concretes, tasques de classe, poden semblar molt diferents i representar perspectives molt distintes de la didàctica, però un examen més acurat pot revelar que són coherents amb un mateix enfocament, amb uns mateixos principis subjacents. I a l'inrevés, activitats que superficialment semblen idèntiques poden derivar d'assumpcions subjacents distintes. En aquest punt podríem establir un paral.lel amb el procés de la traducció. L'habilitat de refer una expressió

d'una llengua en el context d'una altra depèn d'algunes estructures subjacents de significat que poden reflectir certa semblança entre expressions que semblen molt diferents i certa diferència entre expressions que s'assemblen moltes les unes a les altres. Amb els principis identificats mitjançant l'avaluació i amb les tècniques que les sotmeten a operació passa el mateix. Jo suggereixo que, tant a la traducció com a la didàctica, la mediació eficaç depèn del reconeixement de la relació entre les idees subjacents i les formes superficials que els donen expressió.

Els conflictes a què fet referència abans normalment s'esdevenen en l'àmbit de les tècniques, quan es fa una operació dissociada de l'apreciació. És el cas, per exemple, del material didàctic aparentment nou. Això produeix una oposició entre els hàbits comuns amb què el mestre se sent segur i les noves alternatives que es veu forçat a adoptar en nom del progrés. De tot plegat en resulta una crisi de confiança, que sovint el mestre resol tornant a la seguretat de la tradició que representa, al capdavall, l'autoritat més forta de la cultura en què s'ha desenvolupat.

Però aquests conflictes sovint tenen solució i les oposicions són susceptibles de reconciliació, si més no fins a cert punt, en l'àmbit dels principis teòrics. Com ja he indicat, el mecanisme de l'apreciació comporta necessàriament una referència a les idees preestablertes i un equilibri entre les forces oposades de l'assimilació i l'acomodació. D'això se'n desprèn que qualsevulla proposta de canvi ha de partir de les estructures de pensament habituals, i això fa factibles les tècniques operacionals que posen en pràctica idees noves enteses com una ampliació de les pràctiques ja existents. Així evitaríem la perniciosa divisió entre la didàctica preestablerta i la didàctica innovadora, i podríem considerar el present una conseqüència evolutiva del passat i no un canvi brusc i revolucionari dels paradigmes que exigeix una modificació radical de les lleialtats personals.[14]

Potser paga la pena remarcar un altre aspecte de la fase d'operació del procés de mediació i de la seva relació amb les fases prèvies d'apreciació. Sovint sentim dir als mestres que ells no admeten del tot cap enfocament ni cap mètode particulars en la seva tasca, sinó que són "eclèctics". Així eviten de comprometre's amb cap

---

(14) Noteu que l'apreciació, encoratjada per idees noves, no necessàriament contradiu les assumpcions i les pràctiques convencionals. Pot molt ben ser que les confirmi. Però les confirmarà tot fent-les explícites i permetrà distingir les tècniques dels principis que les informen. D'aquesta manera, racionalitzem aquestes pràctiques convencionals i per tant les fem més adaptables.

novetat produïda pel caprici de les modes. Podem considerar aquesta actitud una actitud prudent, de sentit comú. Però si aquest eclecticisme implica l'ús arbitrari i oportunista de qualsevulla tècnica, de la que el mestre té més a mà, aleshores no té cap mena de sentit. De fet, si la defensàvem com a principi pedagògic, fóra una actitud de clara irresponsabilitat professional. En rigor, aquesta actitud es fonamenta més en l'atzar que no pas en l'eclecticisme. Hauríem d'anomenar-la "atzarisme", i no pas "eclecticisme". Perquè si fem de l'eclecticisme una qüestió de principis, aleshores no el podem pas considerar una alternativa independent en l'àmbit de les tècniques operacionals, sinó que cal considerar-lo pertinent en l'àmbit de l'apreciació, les tècniques de la qual si que permeten la diversitat operacional a partir dels criteris que hem exposat anteriorment. En aquest cas, les tècniques eclèctiques hauran de derivar d'una coherència subjacent. I això no significa que aleshores derivin directament ni únicament d'un model o d'un mètode particular i que excloguin la resta. Em sembla que en aquest punt Krashen, per exemple, va errat. Parla molt molt malament de l'eclecticisme. En la mesura que entén per eclecticisme l'ús arbitrari de tècniques del tot alienes a cap contacte amb l'apreciació, considero que té tota la raó. Però em sembla que Krashen també rebutja l'eclecticisme com a principi avaluatiu i que afirma que la pràctica didàctica ha de ser l'aplicació d'una única teoria d'adquisició de les llengües, la seva.[15] De fet, l'obra de Krashen aporta ben poc a l'apreciació tal com jo n'he definit el concepte aquí. Sotmet a corre-cuita les idees als processos d'interpretació i d'avaluació i en fa l'operació tan de pressa com pot. Així, defuig l'eclecticisme en la fase del procés a la qual fa més falta. Pretén que el mestre es resigni, que se sotmeti a l'autoritat i el desanima d'emprendre el procés de mediació pragmàtica que, cosa que defensa aquest informe, defineix la professió docent mateixa.

---

(15) Vegeu Krashen 1983

d. L'avaluació empírica [16]

Ens ocuparem ara de com cal verificar l'efecte de les tècniques didàctiques sobre el conportament dels alumnes i de com cal modificar conseqüentment les dites tècniques. No es tracta d'una mera valoració d'aquestes tècniques, en el sentit que normalment assignem a la paraula valoració o avaluació, perquè no pretenem mesurar els assoliments dels alumnes en relació amb normes o criteris prefixats de reeiximent, ans centrar-nos en el procés de l'aprenentatge i en els factors que creiem que hi influeixen. Es tracta, doncs, d'un examen permanent de la relació entre el fet d'ensenyar i el fet d'aprendre contrastada en els contextos concrets de classe. Obviament, com a part integrant del model de mediació que proposa aquest informe, aquesta avaluació només la poden efectuar els mestres. Això ens indica que caldria que els programes de formació del professorat incloguessin les directrius que puguin permetre la realització d'aquesta tasca. Descriuré la mena de directrius que trobo escaient als darrers apartats d'aquest informe; ara en continuo el fil mestre.

Cal remarcar que l'avaluació empírica té tot d'implicacions tant pel que fa a la fase d'operació com a la fase d'avaluació conceptual del model de mediació proposat, cosa que indiquen les fletxes del diagrama de l'apartat 3. En aplicar unes tècniques determinades a classe i en avaluar-ne els efectes, caldrà esbrinar fins a quin punt els efectes detectats exigeixen un retoc de les dites tècniques, que són la derivació pràctica d'un principi teòric determinat, o si fins exigeixen modificar l'apreciació inicial del principi mateix. Es trac-

---

(16) Fair servir el terme "avaluació empírica" per referir-me a l'avaluació formativa en el mateix sentit que Scriven (1967). El meu ús peculiar del terme intenta també reflectir l'orientació científica d'aquesta activitat. Cal distingir-la de l'avaluació sumativa, que jo associo amb la puntuació i al mesurament periòdic més que no pas a un procés permanent de control i valoració. Opino que la funció de l'avaluació en el procés de l'aprenentatge/ensenyament és la mateixa que especifiquen Breen i Candlin, els quals comenten:
"L'avaluació dins de la programació i de la programació mateixa pot ser un recurs molt útil i orientador. Les valoracions són part essencial del coneixement, de l'aprenentatge i de qualsevol procés pedagògic. La valoració de la programació mateixa permetrà que l'avaluació dels usuaris de la programació entri en l'àmbit de la classe, que l'avaluació informi la base de nous criteris per al procés d'ensenyament i d'aprenentatge ... i que conformi i orienti l'aprenentatge i les decisions dins l'àmbit del disseny de programacions." (Breen i Candlin 1980: 105-106). Noteu que es consideren avaluadors tant els mestres com els alumnes, perspectiva que en aquest apartat jo també comparteixo. Vegeu també Alderson 1985.

ta, és clar, de la versió didàctica d'un dilema general dels investigadors: ¿quin punt de la seqüència de manipulacions experimentals d'unes dades determinades, que ha resultat que no avalen la hipòtesi que precisament havia suggerit aquestes manipulacions i no unes altres, ha de considerar l'investigador insostenible, de quin punt n'ha de considerar incorrecta la formulació, quin punt és aconsellable revisar? Es tracta d'una qüestió que, tal com he suggerit a l'apartat 2 d'aquest informe, la didàctica no pot resoldre definitivament, però que cal tenir ben present, i no en termes negatius, com a element que justifiqui la imposició d'unes idees prefixades o cap alternativa didàctica arbitrària, sinó com a estímul positiu per a la continuació de l'examen avaluatiu, que ha de ser realment sensible a les situacions d'ensenyament/ aprenentatge concretes.

L'avaluació considera la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge i, per tant, lògicament, exigeix la participació tant dels mestres com dels alumnes. Ens trobem davant d'un fet que, novament, diferencia l'avaluació empírica d'una mera valoració genèrica. La valoració, en sentit estricte, només consideraria els alumnes com a font passiva de dades de comportament. No els permetria a examinar ells mateixos el seu procés d'aprenentatge o a considerar com aquest procés resulta afectat per allò que els mestres els demanen que facin. A l'avaluació, tal com la concebem aquí, hi és inherent que els alumnes tinguin un paper molt més actiu i important i, sempre que calgui sota la direcció del mestre, els fa coprotagonistes executius de la tasca didàctica. Cal tenir en compte, doncs, les seves actituds davant de l'ensenyament i les seves idees sobre els efectes de les activitats de classe. L'avaluació del mestre de l'eficàcia d'una tècnica dependrà en part de la manera que els alumnes en valorin els afectes. Per tant, no es tracta només d'observar i avaluar el comportament lingüístic que deriva de les tècniques aplicades.

Cal distingir l'avaluació, doncs, de la mesura dels assoliments dels alumnes. També cal distingir-la de la mera avaluació del mètode. Entenc aquí per avaluació del mètode l'aplicació dels sistemes dissenyats en el passat per establir l'eficàcia d'un enfocament determinat de l'ensenyament. Aquests sistemes tendeixen necessàriament a anul·lar els fets concrets en favor de la identificació i l'avaluació d'un conjunt de principis determinants. Les peculiaritats actives i interactives dels mestres i dels alumnes no hi són considerades variables rellevants, són eliminades i, per tant, aquest tipus d'avaluació ignora el procés de mediació que m'estinc esforçant a descriure. L'avaluació que jo defenso és, com a element intrínsec de la didàctica pragmàtica, funció de la mediació dels mestres i pretén marcar un camí a les variables inherents a les interaccions concre-

tes de cada classe. No pretén comprovar l'eficàcia de cap mètode concret, sinó que es proposa fer servir un conjunt de principis com a marcs per al desenvolupament d'unes tècniques determinades. Tot plegat ens porta a reconsiderar la natura de la recerca didàctica i de quina manera difereix d'altres tipus d'activitats d'investigació.

5. La recerca didàctica

Normalment considerem que la recerca és una activitat reservada i específica dels teòrics, una tasca que es fa lluny de la immediatesa dels fets reals i que requereix coneixements i habilitats d'una mena que a dreta llei només podem trobar en els intel·lectuals acadèmics. I aquesta activitat revela troballes que gaudeixen d'autoritat i del segell de la veritat. Aquesta concepció de la recerca ha comportat de totes totes, si més no en l'ensenyament de llengües, una funesta separació de funcions que ha fet força mal a la didàctica: la descoberta de la veritat, inherent a l'investigador, i l'ús pràctic de la veritat, propi del mestre de llengües. Això ha tingut un efecte paradoxal: ha allunyat els investigadors, inclosos els que afirmen que es dediquen a la lingüística aplicada, dels únics contextos d'aplicació que poden proporcionar-los evidència vàlida de la pertinència de la recerca. Alhora, les persones que creen aquests contextos, els professionals de l'ensenyament, es queixen sovint que la seva experiència com a executors didàctics no els és prou reconeguda, ans contràriament, que és menyspreada, que és considerada mancada de rigor: el seny d'aquests professionals, que si fossin escoltats els facilitaria la comprensió de les pràctiques didàctiques, resulta invalidat per un coneixement que desemboca en unes explicacions que sovint no faciliten res. Aquesta divisió de funcions té com a conseqüència la malfiança i l'absència de col·laboració fructífera pròpia de tota manca de relació de reciprocitat entre cultures. Cal, doncs, una concepció de la recerca i de l'ensenyament que els apropi i n'assumeixi una dependència recíproca, i que per tant reconciliï les exigències de pertinència i rigor a la teoria i a la pràctica didàctiques. El model de mediació pragmàtica que jo proposo el proposo precisament per satisfer aquesta exigència.

Per fer ben palesa la relació d'aquest model amb la recerca, en sentit acadèmic, i com en treu profit, potser convindrà parlar primer de la natura de la recerca en termes molt generals. Les activitats que es fan a recer d'aquesta paraula són molt diverses: hi

trobem des de teories sobre la forma dels sofàs fins a acumulacions i anàlisis molt rigoroses de dades de moltes menes, des d'especulacions metafísiques a mesuraments psicomètrics. Allò que totes tenen en comú, i allò que justifica l'aplicació comuna del mateix terme per a totes elles, és que totes pretenen anar més enllà de les aparences. Totes pretenen, de maneres diverses, descobrir categories abstractes i connexions subjacents a fenòmens més o menys corrents. La motivació bàsica de tota recerca és la convicció que les coses no són ben bé com semblen, que no són tal com les perceben els nostres sentits o com les entenen les nostres convencions conceptuals, sinó que són exemples, d'una o una altra mena, de categories i de relacions ocultes. Per tant, la recerca reformula fenòmens comuns i els atorga una significació nova. Un cop proposada una formulació derivada d'un fenomen determinat, aleshores la podem aplicar a d'altres fenòmens distints, que en resulten explicats com a exemples addicionals de les abstraccions assolides. A més, l'especificació de categories i de relacions noves proporciona els mitjans per manipular fenòmens fent un ús poc habitual o insòlit de les seves propietats subjacents. Així, la descoberta estimula i fa possible la invenció. I per això la recerca permet a les persones conèixer maneres distintes de concebre el món quotidià i, si es deixen guiar per les troballes noves, els permet alterar o ampliar les seves idees i pràctiques habituals. Podem considerar la recerca, doncs, com un procés dialèctic permanent: formula la realitat en termes abstractes i al seu torn d'aquesta formulació abstracta se'n deriva una reformulació de la realitat.

Cal fer-se, però, una pregunta òbvia: ¿com sabem si les reformulacions derivades d'una troballa determinada de la recerca són vàlides o no? Al capdavall, podríem inventar-nos tota mena d'idees estrafolàries i donar-los certa aparença d'autenticitat mitjançant raonaments prou persuasius i ben amarats d'autoritat i una selecció ben curosa de dades escaients. En trobaríem moltíssims precedents, d'això. Demostren que, independentment que els estudis pretenguin o afirmin ser molt objectius o imparcials, responen d'alguna manera i sempre, en certa mesura, a idees preconcebudes, perquè sempre els condiciona algun tipus d'assumpció cultural. Les característiques inherents a tot estudi sistemàtic ho fan inevitable, perquè els estudis parteixen sempre d'una idealització, de l'extracció a partir de les dades observables d'allò que hi considerem essencial, i la idealització, és clar, mai no pot evitar alguna mena o una altra d'influència ideològica, perquè sempre la definim en relació amb alguna opinió o creença preexistent. Altrament dit, la recerca està sotmesa a la mateixa mena de condicions que influeixen l'apreciació i que hem

descrit a l'apartat 4. Els investigadors estudien selectivament allò que creuen que és essencial d'acord amb les seves predisposicions conceptuals i, perquè els consideren incidentals, bandegen la resta de dades i fenòmens. Per tant, s'esforcen, d'entrada i per natura, perquè allò que busquen i allò que troben coincideixi. ¿Com podem establir-ne la validesa, aleshores?

El concepte de validesa és un concepte relatiu. És relatiu i funció del grau d'afinitat cultural, de la mesura en què l'actitud de l'investigador davant la informació sigui compartida per la resta d'investigadors de la comunitat a la qual pertany. Tot i que un investigador se supedita a les convencions d'estudi que defineix la seva disciplina, és a dir, a una determinada cultura acadèmica, és evident que altres disciplines i la comunitat on és inserida la dita cultura acadèmica compartiran en part les mateixes convencions. Es tracta d'un fet que els antropòlegs constaten molt sovint, quan a partir de la identificació de graus d'homogeneïtat d'actituds i de creences defineixen tot allò que constitueix les fronteres culturals canviants. És un fet que podem aplicar a la recerca d'orígens disciplinaris diversos criteris d'apreciació avalats per la cultura més àmplia de l'estudi intel·lectual en sentit més genèric. Hi ha dos tipus de criteris generals. L'un és conceptual i es basa en la coherència lògica de la teoria. L'altre és empíric i es basa en la manera en què fem servir les dades de la realitat per comprovar la teoria. Pel que fa als criteris conceptuals, podem sotmetre la recerca a crítica i provar la inconsistència dels raonaments que fa servir o identificar-hi certa imprecisió terminològica o una inèpcia intel·lectual genèrica a partir de les convencions de pensament avalades per la nostra cultura (i no necessàriament per d'altres ni totes les cultures). L'ús d'aquests criteris conceptuals genèrics és un element essencial del procés d'interpretació que hem descrit a l'apartat 4. Aleshores indicàvem, però, que massa sovint l'assimilació de les idees impedia aquest ús. Si les idees ens fan el pes i satisfan les exigències de l'estat de la recerca o de la pràctica habituals, tendirem a acceptar-ne alguna formulació més simple i assimilable sense sotemetre-les a una investigació i verificació rigoroses. Pel que fa als criteris empírics, podem sotmetre la recerca a crítica i provar que parteixen d'una metodologia defectuosa quant al disseny dels instruments que apleguen les dades o quant als mitjans que emprem per mesurar aquestes dades. En parlar de criteris conceptuals sempre cal fer referència a la manera en què s'han formulat les abstraccions, mentre que quan es tracta de criteris empírics cal sempre fixar-nos en la manera en què l'abstracció esdevé pràctica i es tradueix en dades.

Aquests criteris generals de validació de la recerca són perti-

 BEST COPY AVAILABLE

nents a la fase d'interpretació del procés pragmàtic que proposo en aquest informe. L'avaluació, en canvi, exigeix algunes consideracions més específiques i una major atenció a les diferències culturals entre les disciplines que s'ocupen de la llengua i de l'aprenentatge i l'assignatura de llengua tal com la trobem a les programacions.

Ja he parlat abans (a l'apartat 4) de la validació més concreta de les idees de què deriven conclusions relatives a la didàctica de les llengües, una validació que exigeix l'avaluació dels principis teòrics en vista dels valors de transferència. Invoquem els criteris conceptuals sobretot en el procés d'apreciació, per tal d'esbrinar la rellevància de les teories en l'àmbit de diverses cultures o disciplines (des de la lingüística i d'altres fins a la didàctica de les llengües). Però la validació més concreta que exigeixen els criteris empírics fa imprescindible una avaluació de les tècniques de què fa ús la recerca, perquè precisament aquestes tècniques permeten remetre les abstraccions a la realitat. Els criteris empírics són essencials a l'hora d'engegar el procés d'aplicació. Però la metodologia didàctica de l'aplicació correspon a una operació diferent de la pròpia de la metodologia convencional de la recerca, que se centra en l'observació selectiva i l'experimentació controlada.

Constatem i cal justificar dues maneres distintes de contrastar les abstraccions teòriques amb la realitat: l'una es basa en l'observació dels fenòmens tal com s'esdevenen a la realitat, i l'altra es basa en l'experimentació, en la producció artificial de fenòmens. Totes dues operacions són exercicis de control de dades: la primera les controla mitjançant una selecció i la segona mitjançant una manipulació. S'ha fet molta recerca/ observació a partir de la realitat de classe, inclosa la classe de llengües.

S'han analitzat les classes d'acord amb propostes descriptives de tipus diversos basades en l'abstracció de les característiques pròpies de la conducta a classe que els investigadors han considerat més remarcables o significatives. En aquest tipus de recerca a l'aula, el mestre és també una dada o un conjunt de dades que cal observar. També s'ha fet certa tasca de manipulació de què els alumnes i les classes n'eren l'objecte, però tampoc en aquests casos qui ha dirigit l'activitat investigadora no han estat els mestres, no corresponia al seu paper docent habitual. Si no calia estudiar-los com a dades o conjunts de dades, aleshores han estat considerats com una variable que entelaria la manipulació i que calia eliminar. En tots dos tipus de treball, qui ha dirigit i supervisat la recerca mai no han estat els mestres.[17]

Però quan els mestres exerceixen el seu paper professional, sí que dirigeixen i supervisen, evidentment, i no són una variable que intervingui passivament a l'activitat, són un agent que la condiciona explícitament. La seva feina és precisament manipular la conducta. A diferència dels investigadors, però, ells no poden, per causa de la responsabilitat prioritària que els vincula amb els alumnes, eliminar o neutralitzar a les bones aspectes del medi d'aprenentatge que destorbin l'experimentació. Pot molt ben ser que alguns d'aquests factors interaccionin de maneres complexes i inexplicables en el procés d'aprenentatge i evidentment els mestres no poden córrer el risc de privar els alumnes d'unes condicions d'aprenentatge eficaces per la mera raó que no les puguin controlar o explicar. Els mestres fan una funció que el mer experimentador no pot suplir: tenen l'objectiu de fomentar la comprensió dels seus alumnes i no la pròpia, o en tot cas només incidentalment. A més, com a participants de l'operació d'ensenyament/aprenentatge, els alumnes també hi tenen un paper, en el procés d'avaluació, com ja havíem indicat. No són una mera font de dades, sinó que també col.laboren d'una manera constant en l'orientació i el control de l'activitat de classe i dels efectes que en deriven.

La classe, doncs, no consisteix ni ha de consistir només en una ampliació de l'àmbit experimental. L'avaluació empírica de les activitats d'ensenyament/aprenentatge no pretén obtenir una especificació exacta de les causes, sinó una consciència creixent dels diversos factors que intervenen en el procés d'aprenentatge a classes concretes. És molt probable que aquesta avaluació faci palesos, que en derivin principis generals, i que aquests principis permetin i estimulin el debat amb d'altres mestres que treballin en d'altres circumstàncies, i que permetin i estimulin la pràctica diversificada de tècniques determinades, fet que també ja havíem assenyalat. Però l'activitat de classe mai no se supedita als principis generals, dissenyats per avaluar-la. Sí que cal assumir una dependència inversa:

---

(17) Hi ha una distinció terminològica que sembla pertinent entre la recerca (sigui d'observació, sigui de manipulació) que fan els investigadors allunyats de l'ensenyament tenint en compte els mestres com a dades de l'objecte d'estudi i la recerca que fan els mestres mateixos. La primera recerca, l'"allunyada", sembla dur l'etiqueta de "recerca orientada a la classe" (vegeu Seliger i Long 1983), i la recerca dels mestres l'etiqueta de "recerca centrada en la classe" (vegeu Allwright 1983). Jo m'ocupo, òbviament, de la recerca centrada en la classe, la que anomeno "mediació", condicionada no només per l'avaluació de fets reals de classe, dinó també pel procés d'apreciació. A més d'empírica, és una activitat conceptual. Vegeu a Mitchell 1985 un estudi general sobre la recerca a les classes de segones llengues.

els principis se supediten a l'activitat de classe, li són útils, perquè permeten entendre-la millor i fer una operació més sistemàtica.

De tot això se'n desprèn que el procés de mediació parteix, tal com indica el diagrama, d'un conjunt d'idees, i no d'un conjunt de troballes de la recerca. Sembla que és molt comuna l'assumpció que podem assignar a persones com ara els especialistes en lingüística aplicada l'execució d'allò que jo he definit com a apreciació, i que un cop ells hagin atès fets que avalin les seves teories, aleshores aquestes teories ja es poden aplicar directament a la didàctica. Sembla que només calgui ser cauts davant la possibilitat que la ratificació de les teories no sigui satisfactòria i que sigui necessari més treball de recerca abans de dissenyar recomanacions concretes. Jo opino que les idees que provenen d'àrees distintes d'estudi disciplinari, per més autoritat que les embolcalli i per més ratificades que hagin estat, mai no s'han d'aplicar directament, sinó que sempre s'haurien de comprovar mitjançant el procés d'apreciació i ser objecte després del control constant inherent a l'avaluació empírica, perquè les troballes de la recerca sempre són vàlides només d'una manera relativa, en funció de les condicions concomitants a la seva detecció i a la comprovació. L'investigador, és clar, pot generalitzar a partir d'aquestes troballes mitjançant un procés d'extrapolació, però a aquest procés li mancarà l'aval de l'evidència empírica, només serà una ampliació especulativa de l'evidència sí constatada. L'experimentació, doncs, no pot demostrar res que transcendeixi les condicions i les limitacions imposades pels dissenys experimentals concrets. Sí que pot, en canvi, reforçar la confiança en la plausibilitat d'una teoria i indicar que pagaria la pena considerar-la com a punt de partida d'un procés de mediació.

Hem fet palès, doncs, que la recerca didàctica exigeix una apreciació independent de les idees prèvia a la seva aplicació. Però no podem limitar-nos simplement a conformar aquesta aplicació d'acord amb els procediments de la recerca empírica, perquè ha d'operar en contextos que l'exclouen. Això no voldir que aquests procediments no puguin adaptar-se a l'ús de classe. De fet, és possible que el millor enfocament del disseny de directrius d'avaluació empírica consisteixi a començar amb procediments comuns i ben verificats útils per detectar i observar dades i veure fins a quin punt les podem adaptar als objectius didàctics concrets. Probablement, d'un estudi comparatiu dels procediments de la recerca i de les tècniques de l'ensenyament en derivaria una bona base d'avaluació que combinaria el rigor inherent a la recerca i la pertinència que exigeix la didàctica.[18]

Sembla que cal fer encara una altra observació sobre la recerca didàctica. La idea que els mestres haurien d'adoptar una perspectiva científica, propera a la recerca, en l'exercici de la docència, ha sovintejat molt en el món de la didàctica (si més no a la Gran Bretanya) durant força anys, associada particularment amb l'obra d'Stenhouse i d'Elliott.[19] Per denotar aquest tipus d'ensenyament orientat a la recerca s'ha emprat molt el terme "recerca activa". Però de vegades aquest terme es fa servir per denotar la formació de grups de mestres que elaboren idees pròpies sense cap referència a la teoria ni a la recerca d'un estil més rigorós i acadèmic. "Aprèn sol i fes-te expert" és un eslògan relativament freqüent, i aquesta actitud de vegades s'estén també al món de la pedagogia. A mi em sembla que això és simptomàtic d'una perillosa tendència antiintel·lectual en l'àmbit de la professió. En tot el meu informe he provat de defensar allò que jo anomenaria una recerca adequada, d'una adequació anàloga a la que atribuïm a la teconologia quan l'hi considerem. Però això no implica ni ignorància ni improvisació. Les disciplines acadèmiques que són la lingüística, la psicologia, la sociologia i la pedagogia proporcionen als professionals de l'ensenyaments els estris essencials per a la seva activitat, tant a partir de les idees disciplinàries com dels processos de verificació, i la lingüística aplicada (tot i que el nom en contradiu l'objectiu) ha d'ocupar-se de fer accessibles els resultats de totes aquestes disciplines i adaptar-los de manera que informin i facilitin l'apreciació i l'aplicació. El tipus d'enfocament pragmàtic de la didàctica que he descrit depèn del reconeixement de la importància de l'esforç intel·lectual i posa el rigor teòric al servei de la pertinència pràctica.

Obviament, aquest enfocament considera molt transcendent la preparació dels mestres, de la qual tot seguit m'ocuparé.

---

(18) Long indica el valor de l'ús de les tècniques de la recerca d'observació en l'avaluació en aquests termes: "Caldria recalcar que l'objectiu de la iniciació dels mestres a les tècniques d'observació no els converteix en investigadors a la classe... Més aviat, es tracta de permetre'ls de valorar allò que faran quan tornin a la docència i que controlin i avaluïn les innovacions que hi introdueixin (Long 1983: 288). Long dóna força exemples de tècniques d'aquest tipus. A mi m'interessa sobretot saber fins a quin punt podem coordinar aquestes tècniques amb les tècniques didàctiques corrents i aconseguir així que la recerca s'adapti al ritme de l'ensenyament normal.

(19) Per exemple Stenhouse 1975, Elliott 1981

6. La preparació metodològica i la formació dels mestres*

¿Com podem preparar els mestres per efectuar el procés de mediació pragmàtica que he proposat en aquest informe? La perspectiva científica, la disposició a la recerca que aquesta mediació exigeix necessàriament, la connexió que demana de l'abstracció amb la realitat, l'ús de tècniques per verificar principis i de fet tot el procés d'auto-control i orientació pressuposen unes actituds i unes aptituds que requereixen, a més de l'òbvia preparació metodològica, formació. De fet, i ja ho havia indicat, a mi em sembla que la pretensió mateixa de la didàctica, que vol ser una disciplina professional, es basa en la mateixa pressuposició. Aleshores, ¿en què ha de consistir la formació dels mestres i com difereix conceptualment de la preparació metodològica?

En termes generals, la distinció entre la formació i la preparació metodològica es pot formular tal com jo ho faré ara.[20] La preparació metodològica és un procés pretén obtenir tota una sèrie de resultats especificats prèviament. Això comporta l'atesa d'una conducta supeditada a un objectiu determinat, de caràcter més o menys formulable, per la qual cosa la capacitat d'acomodació a la novetat de la dita conducta és molt limitada. La preparació metodològica, des d'aquest punt de vista, pretén proporcionar solucions a un conjunt de problemes previsibles i valora molt l'expertesa assumida sense reflexió. Depèn de l'estabilitat de l'àmbit teòric i pràctic en què s'insereix, perquè assumeix que les situacions futures són essencialment rèpliques previsibles de les situacions del passat. La formació, d'altra banda, no es defineix en funció d'aquesta previsibilitat. Pretén resoldre situacions que no s'acomodin a models preconcebuts de resposta, ans que requereixin una reformulació de les idees i una modificació del procediment habitual de formulació. Se centra, per tant, no en l'aplicació de tècniques resolutives automàtiques, sinó en l'apreciació crítica de la relació entre els problemes i les solucions entesa com a estudi permanent i com a pràctica adaptable.

Cal remarcar que, tal com l'hem definida, la formació dels mestres no avala l'especulació abstracta dissociada de la realitat. Més aviat

---

* Fem servir els termes "preparació metodològica" i "formació" com a traducció de, respectivament, teacher training i teacher education. El primer és un terme usat tradicionalment en l'àmbit anglòfon i l'autor hi oposa el segon i n'explica les diferències. Actualment es tendeix a utilitzar el terme teacher education, per les raons defensades per l'autor.

(20) Sobre la distinció entre formació i preparació metodològica, vegeu Peters 1967, 1973, Widdowson 1983, i en relació específica amb la formació del professorat de llengües, vegeu Larsen-Freeman 1983.

permet iniciatives d'invenció que fan possible que la realitat pugui ser interpretada i modificada de maneres diverses. Això no significa que el mestre format perseguirà constantment la innovació i constantment rebutjarà les pràctiques convencionals que no domini; només significa que tant les idees noves com les preexistents seran objecte de verificació i no merament acceptades a ulls clucs. Un fenomen tan comú com és el seguiment a ultrança de les modes cal atribuir-lo a un fracàs de la pedagogia.

La formació dels mestres, doncs, permet efectuar l'apreciació de les idees i fer-les més eficaces en termes pràctics, perquè la comprensió dels conceptes abstractes i les seves interrelacions fa possible fer-ne una aplicació versàtil. D'això se'n desprèn que aquesta visió pedagògica de la preparació dels mestres no nega la importància de les tècniques pràctiques concretes. Ben al contrari, n'afirma el paper essencial com a agents de la renovació de les connexions de la teoria amb la realitat dels contextos concrets de classe. Però les tècniques no són objectius elles mateixes, com sí ho són des d'una perspectiva metodològica, sinó que són el mitjà que permet fer operatives les idees i modificar-les en vista de l'avaluació. No determinen les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, sinó que, contràriament, se'ls exigeix que s'adaptin als criteris i a l'experiència variables dels mestres i dels alumnes.

La manera en què cal considerar les tècniques en l'àmbit de la formació, no com a procediments que cal acceptar a cegues, sinó com a procediments que s'han d'explotar, parteix de la multiplicitat d'usos possibles dels recursos didàctics a l'abast per a la preparació dels mestres. Aquests recursos didàctics responen a tècniques derivades d'opcions lingüístiques específiques, dissenyades i ordenades com a sèries d'activitats o d'exercicis pensats per a una aplicació immediata. En la mesura que aquests recursos siguin aplicacions de principis, exemples d'allò que poden ser exercicis conformats a partir d'unes idees determinades, són meres il·lustracions. Els podem avaluar en relació amb unes abstraccions determinades. En la mesura que aquests recursos hagin estat dissenyats i pensats per aplicar-los d'una manera immediata i en la mesura que els suposem implícitament una eficàcia didàctica genèrica, aleshores són prescripcions. Pressuposen que les particularitats dels diversos contextos de classe no són determinants de l'ensenyament ni de l'aprenentatge, que només són incidentals. En aquest cas, només les podem avaluar en relació amb la realitat. Per tant, si són il·lustracions, podem considerar els recursos didàctics estimuladors d'una comprovació que exigeix una apreciació com a condició prèvia de la seva aplicació. Si les entenem com a prescripcions, caldria aplicar-les sense aprecia-

ció, i per tant obligarien els usuaris a conformar-s'hi. Una perspectiva de preparació metodològica tendirà, òbviament, a la visió prescriptiva dels recursos didàctics, mentre que una perspectiva formativa requerirà tractar-los com a il.lustracions.[21]

Fins ara he parlat sobre la preparació metodològica i la formació sense fer cap distinció entre programes de formació inicial i de formació permanent. Sembla raonable suposar que en el tipus de disposicions que exigeix cadascuna d'aquestes etapes de la formació dels mestres hi haurà diferències. A mi em sembla que aquestes diferències estan estretament vinculades a les dues perspectives, la de la preparació metodològica i la de la formació, que acabo de descriure. La formació incial introdueix els futurs mestres als rudiments de l'activitat professional. En general, són rudiments de dues menes. Hi ha els relatius a la gestió de la classe, els que permeten l'ús de tècniques rutinàries d'organització de l'activitat de classe, a l'empara dels recursos de la didàctica. En aquest sentit, als professionals novells els interessa sobretot adquirir certa confiança davant d'una situació social nova i exigent, que de fet és un repte, i necessiten el suport d'un conjunt de tècniques prefixades i fiables i aprendre a sentir-se segurs a l'hora de posar-les en pràctica, sigui quina sigui la seva validesa en termes d'eficàcia educativa. Obviament, abans de permetre's el luxe d'experimentar, cosa que podria perjudicar la seva autoritat abans d'haver-la sedimentat, cal que els mestres novells se sentin segurs del seu paper, trobar i reafirmar la pròpia identitat. El segon element bàsic de la iniciació professional rau en la relació del nouvingut amb els seus col.legues d'ofici, rau en un procés d'assimilació cultural que permet la integració dels mestres com a membres del grup de professionals dedicats a l'ensenyament. Això també els incitarà a acceptar un conjunt d'actituds i de pràctiques convencionals. L'adopció de posicions massa crítiques o experimentals, suposa, en aquesta etapa de formació, cert risc

(21) La distinció entre el caràcter il.lustratiu i el prescriptiu dels recursos didàctics, tot i que és prou òbvia, no sempre és reconeguda. Els recursos que jo mateix he dissenyat per il.lustrar un enfocament concret de l'ensenyament, per exemple (Widdowson 1978, Widdowson i Allen 1973), han estat criticats en el sentit que no han estat sotmesos a avaluació i que per tant no han demostrat ser eficaços a la pràctica (Murphy 1985). Però l'avaluació dels recursos no pot fer-se dissociada dels contextos concrets de classe: ha de ser part del procés de mediació de control i de valoració que defenso. Aquesta afirmació nega la possibilitat de cap aprovació o rebuig globals. El concepte d'avaluació de Murphy en aquest context (i paga la pena remarcar-ho) difereix del concepte de Breen i Candlin a què ja he fet referència.

8 0

d'allunyament i d'aïllament. Als mestres novells, en aquesta etapa d'iniciació a les tècniques i a la cultura didàctiques, els convé adaptar-se i bastir les seves relacions amb els alumnes i els col.legues professionals sobre una base sòlida, i reafirmar-se així en la seva funció. En vista de tot plegat, sembla evident que la formació inicial o de mestres novells ha de tenir ben present el vessant metodològic de la formació. Això no vol dir que els programes de formació no hagin també d'encoratjar certa consciència de les implicacions més àmplies de la teoria o de l'apreciació que aquí hem associat a la pedagogia, però caldria que això fos considerat com una inversió a llarg termini, i no pas un esforç que hagi de fer-se fructífer de manera immediata, ha d'orientar les actituds més que no pas suscitar accions concretes.

L'acció, l'activitat de recerca, doncs, l'ha d'assumir la formació permanent. I aleshores sí que ha de prendre, és clar, un caire pedagògic, per tal que els mestres puguin fer la funció de mitjancers seguint les directrius que he proposat. Es tracta d'una tasca molt àmplia a què ja s'han comprometes Europa i d'altres països en el camp de la formació permanent dels mestres de llengües, i que inclou moltes iniciatives, des de beques per a cursos anuals, per exemple, a les universitats fins a reunions relativament informals de grups de mestres que s'ajuden mútuament. El Consell d'Europa mateix ha encoratjat moltes activitats d'aquest tipus, amb el suport als tallers del seu programa Projecte 12 i amb diverses visites professionals d'assessorament d'iniciatives locals. Topem, però, amb un problema persistent, la represa del contacte amb la classe. Això potser es fa més palès en el cas dels cursos més llargs que allunyen els mestres del seu hàbitat didàctic durant períodes considerables, però també s'ha constatat en cursos més breus. Molt sovint s'esdevé que els participants als cursos se senten inspirats per la intensitat social i professional de l'activitat formativa, però en tornar a l'activitat normal es troben que no en poden aprofitar gaire cosa, tret d'una sensació embriagadora de coneixement inconcret que sovint aviat es perd amb el contacte amb la realitat. Amb això no pretenc negar la validesa d'aquests cursos, perquè si més no susciten la consciència de comunitat professional i indubtablement part de la inspiració que transmeten es tradueix en resultats pràctics. Però molts participants necessiten alguna cosa més concreta, diguem potser alguna mena de metodologia de treball que orienti i mantingui l'ímpetu propi dels cursos i el traduexi en un programa permament d'activitats de classe controlades. A mi em sembla que l'objectiu de tots els cursos hauria de ser l'elaboració de programes d'aquest tipus a redós del compromís col.lectiu de'ς participants. Perquè aleshores els cursos inculcarien als mestres la responsabilitat d'ampliar permanentment

la pròpia formació professional. Hi haurien de trobar una guia que els encoratgés a prendre la iniciativa.

Ara parlarem de propostes específiques com ara la manera en què el model de mediació pragmàtica que he descrit pot fer-se operatiu en l'àmbit de la formació permanent dels mestres de llengües.

7. Del model al mòdul

Amb aquest informe he pretès presentar els fonaments d'un enfocament pragmàtic a la didàctica de les llengües que assigna als mestres el paper de mitjancers entre la teoria i la pràctica. He intentar mostrar que aquest enfocament és necessari si volem que l'ensenyament de llengües exploti al màxim els avenços de les disciplines que hi convergeixen però sense perdre la pròpia identitat com a àmbit d'estudi que ha de satisfer unes condicions autònomes de pertinència i perspectiva. I he indicat unes quantes conseqüències negatives del bandejament o la mala aplicació de la pragmàtica.

L'adopció d'aquest model de didàctica exigeix que els mestres es comprometin en la recerca com a component de l'ensenyament i que aquesta recerca també tingui un caràcter autònom i uns criteris autònoms de rellevància i de reeiximent. També té implicacions en l'àmbit de la preparació dels mestres. Perquè l'exercici de la recerca didàctica que hem definit pressuposa actituds i enfocaments de les tècniques d'ensenyament que només poden fer-se consistents mitjançant una perspectiva pedagògica, la qual al seu torn exigeix un programa permanent de suport dels professionals en exercici. Només el disseny de programacions de treball, directrius per a l'activitat de classe, poden assegurar aquesta continuïtat. Aquest apartat suggereix una forma possible d'aquestes programacions.

Ara mateix tinc al cap grups de dades i de tasques organitzats en mòduls d'estudi a l'entorn de preocupacions habituals de la didàctica, estructurats segons el model pragmàtic que he proposat i que permetria als mestres l'apreciació i l'aplicació d'idees.[22] No partiré

(22) Aquests mòduls s'assemblen, cosa no gens sorprenent, als elements de l'esquema INSET dissenyat per C.N. Candlin i jo mateix (en preparació) <N. del t.: (!)> Tot i que els informen els mateixos fonaments, difereixen pel fet que els he pensats com a fulls de treball per a miniprojecte separats, se centren més específicament en temes concrets i deriven més directament de les preocupacions dels mestres. Són més individualitzats i locals, més modificables segins l'ús que se'n faci.

d'un determinat criteri científic ni d'una troballa determinada de la recerca, no racomanaré una línia determinada d'orientació, sinó que partiré d'aquelles coses que els mestres troben més problemàtiques, d'aquelles coses que ells consideren que cal aclarir i resoldre. En general, coneixem massa poc el punt de vista dels mestres davant la didàctica; fem generalitzacions que no parteixen de cap informació fiable. Estem molt predisposats a pontificar sobre què haurien de pensar els mestres, però en realitat no sabem ben bé què pensen: formulem conclusions en nom d'ells però no els hem consultats. Cal, i el Consell d'Europa ho hauria de promoure o patrocinar com a part del seu projecte, un estudi d'allò que els mestres de llengües de diferents classes i diferents països troben problemàtic en l'àmbit de la pràctica convencional o en l'àmbit de les propostes d'innovació que se'ls suggereixen. A partir d'aquí, podríem bastir uns mòduls que tractessin dels punts que més preocupin els mestres.

Amb l'actual absència d'informació sobre els punts que són problemàtics des del punt de vista dels mestres, ens hem de limitar a fer assumpcions intuïtives de quina mena de problemes consideren prioritaris. Tot seguit suggereixo algunes possibilitats a títol il.lustratiu de la meca proposta:

Pràctica estructural

L'experiència convencional, amb l'assumpció que fan possible un contacte habitual amb les formes lingüístiques i en faciliten el coneixement, recomana l'ús d'exercicis estructurals, de taules de substitució i d'altres recursos com a model de pràctica. Les idees més recents sobre l'ús de la llengua i sobre l'aprenentatge insisteixen en la prioritat a classe de les activitats comunicatives. ¿Implica això que les pràctiques tradicionals són incorrectes i que caldria abandonar-les? ¿Poden coexistir els exercicis pràctics amb un enfocament comunicatiu de l'ensenyament de llengües?

Errors

Ara es diu que els errors dels alumnes denoten els seus assoliments. ¿Vol dir això que no s'han de corregir mai, en cap circums-

tància? Si resulta que sí que hi ha circumstàncies en què escau la correcció d'errors, ¿quines són i com cal corregir sense inhibir l'avenç dels alumnes?

Materials autèntics

Tradicionalment se suposava que la llengua presentada als alumnes havia de ser senzilla, simplificada d'alguna manera, perquè hi poguessin accedir i la poguessin adquirir fàcilment. Avui dia hom recomana que la llengua presentada sigui autèntica, real. ¿Com podrem assignar-li nivells determinats per fer-la accessible? La simplificació ¿contradiu com a estratègia didàctica els principis inherents a l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament de llengües?

La primera fase del disseny modular ha de consistir, doncs, a identificar els problemes des de la perspectiva dels mestres. Podem formular-los en termes més o menys específics, i podem fragmentar les qüestions més aviat generals que he recalcat en punts més concrets i definits i tractar-les en més d'un mòdul tot prenent les mesures escaients que facin possible interrelacionar-los. En el cas de la *pràctica estructural*, per exemple, proposo aquests punts més específics:

Hi ha exercicis estructurals que tinguin sentit?

Quina funció cal assignar a les taules de substitució?

¿De quina manera difereixen els exercicis de llengua de les tasques comunicatives?

D'aquesta manera, podríem dissenyar mòduls que estudiessin separadament cada punt però amb elements subjacents comuns, en l'àmbit de l'apreciació. Així, els punts més concrets s'emmarcarien en una estructura més entenedora i coherent d'avaluació conceptual, i podríem considerar les tècniques com a execucions de principis més generals de l'ensenyament.

L'estretor relativa que representa centrar-se en mòduls gaire concrets i la manera que això exigeix interrelacionar-los per fer explícit el denominador comú en l'àmbit teòric són incògnites que no podem determinar anticipadament, perquè depenen de quins problemes consideren els mestres que els afecten i del disseny i l'ús concrets que facin dels dits mòduls.

814

Un cop identificat el problema que cal resoldre, la fase següent serà posar atenció a les idees rellevants que en permetin la interpretació i l'avaluació conceptual. Els mestres obtindran millors resultats si els suggerim d'estudiar detalladament una tria encertada de cites. Aleshores podran reconsiderar el problema en vista de l'apreciació que es desprengui de les cites. La fase següent consistirà a engegar l'aplicació tot fent operatives les idees mitjançant les activitats dissenyades pels mestres a partir d'exemples concrets extrets de recursos didàctics preexistents. Després els mestres faran ús i avaluaran aquestes activitats a partir de tot un conjunt de tècniques possibles. Tot seguit transcric un esquema sintètic amb el qual pretenc indicar com podrien ser més o menys els mòduls dissenyats a partir de les directrius proposades.

* * *

Proposta de mòdul: exercicis i significat

Problema: Volem saber si l'ús d'exercicis escau a l'ensenyament del significat. ¿Són una contradicció, els exercicis amb significat?

Apreciació: Cites de:

Richards et al (1984)	
Rivers (1964)	definició dels termes
Dakin (1973)	sobre la natura de l'ús d'exercicis a l'ensenyament de llengües
Palmer (1981)	
Yule (1985) [23]	sobre la natura del significat

(23) Referències

DAKIN, J. (1973): *The Language Laboratory and Language Lerning*. London, Longman.
PALMER, F. (1981): Semantics. Cambridge, Cambridge University Press.
RICHARDS, J., WEBER, H., PLATT, J. (eds) (1984): *The Longman Dictionary of Applied Linguistics*, London, Longman.
RIVERS, W. (1964): *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago, University of Chicago Press.
YULE, G. (1985): *The Study of Language: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

Tot considerant el problema plantejat i els punts de discussió que en derivin, els mestres prenen consciència de la distinció que separa els exercicis que promouen una actuació mecànica i els exercicis que promouen la interiorització inconscient d'estructures de competència, prenen consciència de la distinció que separa el significat en el sentit semàntic i el significat com a valor pragmàtic contextualitzat.

Conclusions derivades de l'avaluació conceptual: en principi, els tipus d'exercici estructural poden associar-se amb tipus de significat. Els exercicis es poden centrar en un element resolutiu que fomenti un coneixement del significat semàntic definit pel lexic i la sintaxi en un context oracional i els podem emprar com a suport de tasques centrades en el significat pragmàtic, com a elements encoratjadors d'una consciència conceptual i ampliació de les activitats de caire comunicatiu.

Aplicació: Tria d'exercicis a partir del material a l'abast i tenintpresentcertesguiesmetodològiques. Versions dels exercicis adaptats a classes concretes.Registre del reforç circular de l'actitud delsmestresals assolimentsiviceversa. Exercicis adaptats en conseqüència.

Només he indicat d'una manera molt general i aproximada com podria fer-se operatiu el model de mediació a cura dels mestres que he presentat i discutit a tot l'informe. El disseny detallat de mòduls individuals exigirà molta meditació i caldrà que respongui als problemes que els mestres mateixos considerin importants. A més, com que no són instruccions rigoroses sinó només directrius generals, han de ser prou flexibles perquè facin possible la participació i la iniciativa dels mestres, de manera que puguin bastir els seus cursos a partir de les orientacions debatudes. Aquests mòduls són com les dades i els suggeriments útils al treball sobre projecte. Són per tant, per natura, incomplets. En emprar-los a classe i en parlar-ne amb els col.legues, els mestres els modificaran, els substituiran per d'altres i dissenyaran els seus propis, més immediats i escaients a les circumstàncies concretes de la docència. En aquest sentit, tenen un caràcter essencialment catalitzador.

Però cal trobar exemples de mòduls d'aquest tipus, i espero que el Consell d'Europa n'encarregarà el disseny com a ampliació, de fet una ampliació molt lògica, del propi programa de formació pedagògica del professorat de llengües. Amb aquest informe, només he pretès descriure'n els fonaments. Si l'apreciació demostra que que és d'alguna manera vàlida en l'àmbit teòric, la fase següent és l'aplicació.

Abstracts

El autor de este trabajo intenta responder a una pregunta central en la enseñanza de lenguas: ¿cómo se puede definir el papel de los profesores como mediadores entre la teoría y la práctica? y, a continuación, ¿qué se puede hacer para lograrlo? La respuesta del profesor Widdowson es caracterizar una formación que no trate solamente de los problemas de la práctica dentro del aula, sino que permita al profesor de lenguas extranjeras conocer y valorar las aportaciones de los lingüistas y de los demás investigadores relacionados con su tarea docente, así como integrar en su práctica aquellos conocimientos que le son útiles, tanto para su actividad como para una mejor comprensión de los principios o factores que la rigen.

L'auteur de cet essai tente de répondre à cette question essentielle de l'enseignement de langues: Comment définir le rôle du professeur, médiateur entre la théorie et la pratiques? Que faire pour y parvenir? Pour le professeur Widdowson, il s'agit de caractériser une formation qui, tout en traitant des problèmes de pratique dans la classe, permette au professeur de langues étrangères de connaître, puis d'évaluer, les apports des linguistes et de tous les chercheurs qui travaillent dans le domaine de l'enseignement. L'objectif est de lui permettre d'intégrer à sa pratique quotidienne toutes les connaissances utiles à son activité d'une part et, de l'autre, de parvenir à une meilleure compréhension des principes ou facteurs qui la régissent.

The author of this article is trying to answer a basic question concerning language teaching: how can the role of teachers as mediators between theory and practice be defined? And, furthermore, what can be done to achieve this? Professor Widdowson's answer is to describe a solution which deals not only with problems inside the classroom, but which also allows the teacher of foreign languages to both know and evaluate the contributions of linguists and other researchers whose fields have some connection with foreign language teaching, and to integrate that knowledge which he finds useful into his teaching practice, both to assist his teaching work, and to understand better those principles o factors which lie behind it.

Bibliografia comentada *

A continuació presentem una breu bibliografia sobre la didàctica de les llengües anglesa, francesa, italiana i alemanya. Per les limitacions òbvies d'espai, no pot ser més que una selecció d'aquells textos que ens semblen essencials o clàssics i aquells que tenen un interès específic perquè obren vies innovadores. També hi incorporem algunes publicacions periòdiques.

1. LLENGUA FRANCESA

En el cas dels estudis fets en llengua francesa, menys abundants que en llengua anglesa, hem preferit presentar algunes revistes i comentar les col·leccions que han estat i són unes eines importants de formació i de recerca i destacar alguns volums de cadascuna d'elles.

REVISTES ESPECIALITZADES

Etudes de linguistique Appliquée, París: Didier. Reflexió sobre les L.E. (no exclusivament el francès)

Le Français dans le Monde, París: Hachette. Revista adreçada als professors de Francès com a L.E., inclou tant propostes de pràctiques concretes com articles de reflexió. La contribució d'aquesta publicació a la formació del professorat des dels anys 60 ha estat important.

Sophie Moirand ha fet una anàlisi del discurs d'aquesta publicació de 1961 al 1981, en una tesi admirable (1988): *Une histoire de discours*, París: Hachette.

---

* Aquesta bibliografia ha estat elaborada per: Margarida Cambra (Llengua francesa), Miguel Llobera (Llengua anglesa), Albert Vilagrasa (Llengua italiana), Olga Esteve (Llengua alemanya)

Les revistes *Langue Française* i *Langages*, París: Larousse, dediquen alguns números a la didàctica de la llengua estrangera i a investigadors rellevants d'aquest camp. (Ex.: "Vers une didactique du français?, coordinat per R. Galisson, n. 82 de *Langue Française* 1989).

Encrages, publicada a la Universitat de París VIII, és l'òrgan d'expressió del G.R.A.A.L, Groupe de Recherches sur l'Acquisition et l'Apprentissages des Langues.

Langues Modernes, revista de l'A.P.L.V., Association des Profeseurs de Langues Vivantes, París.

Mélanges recull els estudis del membres del C.R.A.P.E.L., Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langes, de la Universitat de Nancy II, grup destacat per les seves investigacions sobre l'autonomia de l'aprenent, entre altres.

COL.LECCIONS

L.A.L., Langues et apprentissage des langues, publicada pel C.R.E.D.I.F. i Hatier. Nascuda l'any 1981, amb un esperit d'obertura a diferents disciplines i corrents didàctics, presenta textos molt diversos i significatius per a la recerca; hi incorpora tant produccions d'autors francòfons com traduccions de textos importants.

Exemples:

Besse, H, Porquier, R, (1984): *Grammaire et didactique des langues.*, on Besse fa una síntesi de les teories gramaticals i de les pràctiques pedagògiques, en un repàs històric ric en reflexions crítiques i on proposa una articulació metodològica entre un ensenyament relativament formal de les regularitats de la llengua i un ensenyament de les condicions pragmàtiques del seu ús. Porquier tracta les gramàtiques d'aprenentatge, l'anàlisi d'errors i l'interllengua.

Gaonac'h, D, (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, que constitueix una important aportació de la psicolingüística a l'àmbit que ens interessa. L'autor repassa els paradigmes principals de la psicologia de l'aprenentatge que han tingut ressò en el desenvolupament i l'evolució de la didàctica de les L.E., i analitza alguns dels eixos actuals de recerca sobre els processos d'adquisició de les L.E.

Roulet, E, (1981): *Langue maternelle et langue secondes. Vers*

une pédagogie intégrée, que qüestiona les barreres que hi ha entre la didàctica de la llengua primera i la de les L.E., i proposa un plantejament que les integri per tal de facilitar l'accés a una competència comunicativa.

F, publicada per Hachette des dels anys 60, ha estat i és una eina de reflexió força important sobre la pràctica.

Exemples:

MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, text de gran riquesa i de plantejaments innovadors. L'autora defineix primer un marc de referència per analitzar la comunicació, i posa en relleu les nocions essencials susceptibles de figurar en una teoria de l'ensenyament de L.E. Després, estableix uns principis d'aplicació per a l'elaboració de programes (l'objectiu dels quals seria desenvolupar potencialitats comunicatives que s'actualitzaran més tard en situacions no-escolars), per a l'aprenentatge de la llengua oral i per a l'aprenentatge de la llengua escrita (adquirir la capacitat d'interpretar i de produir discursos adequats).

ZARATE, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère*, on, des d'una perspectiva pluridisciplinar es qüestiona l'ensenyament de la "civilització" com a acumulació de coneixements descrits parcialment i proposa uns objectius innovadors, tals com dominar els processos d'interpretació de la cultura estrangera, l'aprenentatge dels implícits, la lluita contra els estereotips, etc., i uns estris d'anàlisi molt interessants. Del que es tracta és de l'aprenentatge de la relació intercultural, que passa per una dialèctica complexa entre el reconeixement de l'altre i l'afirmació de la pròpia identitat.

RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, on planteja el concepte de l'anàlisi de necessitats i proposa procediments per a identificar-les, per tal de practicar una "pedagogia de la negociació".

Didactique des langues étrangères, publicada per CLE Internacional.

Exemples:

BAURTIER, E. et al., (1980): *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*, que incorpora textos de D. Coste, J. Hébrard, D. Lehman, L. Porcher, E. Roulet, sobre qüestions plantejades pels plantejaments comunicatius.

DALGALIAN, G. et al., (1981): *Pour un nouvel enseignement des langues*, on els plantejaments metodològics de la 1a part tenen unes conseqüencies ineludibles en la formació del professorat, tractada a la 2a part.

Essais, editada pel C.R.E.D.I.F. i Didier

Exemples:

Relectures, (198.): on, per ex.,Abbou, A, en 'Introduction à la structuration sociale des échanges langaiers" llegeix críticament els treballs de Goffman sobre les conductes socials de la vida quotidiana.

CORTES et al, (1987): *Une introduccion à la recherche scientifique en didactique des langues*. Contribucions de diversos especialistes (Marcellesi, Porcher, Besse, Guespin, Descamps, Forestal) en una perspectiva interdisciplinar, adreçades als investigadors en didàctica de les L.E.

Publicacions del Consell de l'Europe, dins del projecte sobre les llengües vives.

Exemples:

COSTE, D. et al., (1979) *Un Niveau-Seuil*. Obra clau de referència fruit del treball del grup d'experts del C.D.C.C. reunit des de 1971, que defineix i caracteritza una competència comunicativa mínima per poder-se compotar verbalment de manera adequada i eficaç. Inclou una llista de funcions i de nocions, d'actes de parla acompanyats dels enunciats que els actualitzen. És important sobretot perquè representa la primera vegada en què s'explicita un nivell de competència comunicativa en termes d'acció, en què se centra l'atenció sobre l'aprenent com un ésser autònom, i on es proposa de treballar amb unes eines adaptables a l'entorn.

Citem la col.lecció *Education et Culture*, Strasbourg: Hachette, edició bilingüe.

Exemple:

HOLEC, H. (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé: Terrains d'applicacion*, on es descriuen algunes aplicacions dels conceptes d'autonomia de l'aprenent i d'autodirecció de l'aprenentatge.

Destaquem al nostre país la rellevància de les *Actas de las Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España*, publicades per l'I.C.E. de la U.A.B., que organitza des de fa 14 anys una trobada anual de professors.

2. LLENGUA ANGLESA

La bibliografia d'ensenyament de llengües estrangeres és abundantissima en anglès. Posar una llista que sigui minimament comprensiva ens porta, automàticament, a més de mig miler de títols; és per això que m'ha semblat molt més coherent de prendre la perspectiva inversa, és a dir, fer una llista molt reduïda i comentar uns quants llibres que al meu entendre són relativament centrals en aquest camp.

H.H. Stern (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching* Oxford University Press.

Aquest volum ofereix una visió del que ha estat la pràctica de l'ensenyament de llengües estrangeres des d'una perspectuva anglosaxona canadenca des del 1880 fins al 1980. Tracta els conceptes d'aquest ensenyment lligats a les nocions de llengua, de sociolingüística i de psicolingüística, juntament amb nocions del que significa l'aprenentatge d'una llengua i en contextos específics d'ensenyament i educació. És una font d'informació important, on l'autor exposa la seva visió del que ha estat la teoria i la pràctica, amb rigor, de manera molt ben documentada i sovint original.

H.G. Widdowsson (1978) *Teaching Language as communication* Oxford University Press.

Aquest llibre va representar una proposta decisiva a l'hora d'articular un ensenyament de llengües que tingués en compte la dimensió discursiva de l'ensenyament de llengües. La conseqüència d'aquesta perspectiva va dur a fer molt més complex el model de llengua a ensenyar i això va representar, per exemple, emfasitzar la comprensió com una activitat més enllà del llegir i escoltar. I així les quatre habilitats lingüístiques abans tractades per separat s'havien d'integrar en un model on els coneixements, les habilitats i el saber dur a terme els actes de parla havien d'ésser tractats globalment.

H.G. Widdowson (1983) *Learning Purpose and Language Use* Oxford University Press.

Aquesta publicació és una aguda reflexió sobre la necessitat d'articular un ensenyament de llengües que abandoni tot concepte d'instrucció ("Training") i faci un esforç per ensenyar llengües des d'un concepte d'Educació ("Education"). Un dels arguments bàsics és que la concepció actual de la llengua no permet pensar-hi més que com discurs i com un instrument de comunicació d'una plasticitat constant. Això ha portat l'autor a la necessitat de qüestionar l'ensenyament de llengües per a fins específics, que en nom de l'eficàcia no vol tocar aspectes més formatius dels aprenents.

BERNARD SPOLSKY (1989) *Conditions for Second Language Learning* Oxford University Press.

Aquest llibre constitueix un esforç notable de síntesi per entendre els factors que incideixen en la pràctica d'ensenyament de llengües segones. És un bon punt de partida per a tots aquells interessats a tenir una visió de conjunt dels diversos aspectes que incideixen tant en la nostra percepció del llenguatge, com de la pràctica d'ensenyament i, finalment, per veure quines són les preguntes obertes a la recerca.

C.N. CANDLIN & D.F. MURPHY (1987) (ed) *Language Learning Tasks Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 7* Prentice Hall Internacional.

És una col.lecció d'articles que planteja un model d'organització curricular que està articulat per tasques a dur a terme i per tant demana un grau d'explicació a priori no gaire desenvolupat, però sí molt atent a les necessitats de l'alumne i a la dinàmica que es crea en la pràctica. És una proposta que posa en qüestió aspectes importants de la manera actual de dur a terme l'ensenyament de llengües estrangeres.

LEO VAN LIER (1988) *The Classroom and The Language Learner* Logman.

És una excel.lent introducció per a la recerca a l'aula pel que fa a aspectes discursius de la mateixa. Els temes tractats van des dels mètodes de recerca a l'aula fins a les maneres d'articular el discurs a la classe de LE o L2.

CRAIG CHAUDRON (1988) *Second Language Classrooms Research on Teachin and Learning*. Cambridge University Press.

És un llibre complementari de l'altre, on l'autor entra amb menys detall en els aspectes de recerca tractats i pot, així, donar una visió molt més àmplia de la recerca que s'ha fet en aquest camp des dels principis dels anys seixanta.

Finalment, i per acabar, dos llibres pràctics per a la classe:

BRENDAN J. CARROLL I PATRICK J. HALL (1985) *Make your own Language Tests* Pergamon Press.

El títol és lleugerament enganyós però la forma, la profunditat, i l'abast del llibre el fan ser molt útil i a l'hora molt il.luminador. És difícil sovint articular una innovació curricular si el format d'examen no és el que correspon a la volguda innovació. Aquest llibre és una notable contribució per avaluar amb congruència segons la manera d'ensenyar proclamada.

GAIL ELLIS I BARBARA SINCLAIR (1989) *Learning to Learn English. A course in Learner Training* Cambridge University Press.

El llibre està dividit en dues parts. Activitats que se centren en estilis d'aprenentatge, necessitats, aspectes organitzatius i motivació. La segona part tracta de les diverses habilitats i de com desenvolupar-les amb un ensenyament sistemàtic. això permet que professors i alumnes, de forma conjunta, arribin a organitzar el seu propi camí d'ensenyament i aprenentatge.

Revistes

Modern Language Journal (National Federation of Modern Language Teachers Association. University of Wisconsin Press)

TESOL Quarterly. (Teachers of English to Speakers of other languages)

Language Learning (University of Michigan)

English Language Teaching Journal ELTJ (Oxford University Press. OUP)

Language Teaching (Abstracting Journal) (Cambridge University Press.CUP)

Applied Linguistics (OUP)

Annual Review of Applied Linguistics (CUP)

Studies in Second Language Acquisition (CUP)

RAL:Internacional Review of Applied Linguistics (CUP)

(Totes aquestes revistes estan a l'abast a la Biblioteca de la Universitat de Barcelona).

3. LLENGUA ITALIANA

Dins de l'ensenyament d'una llengua estrangera en general, o bé de l'italià com a L2, podem citar alguns autors les obres del quals ens poden ajudar a obtenir un coneixement bàsic però imprescindible per a qualsevol professor d'italià.

Llibres bàsics

GIOVANNI FREDDI (1979), *Didattica delle lingue moderne*.

Descriu àmpliament l'actual tendència metodològica dins de la "glottodidattica".

NORA GALLI DE' PARATESI (1981), *Livello Soglia*.

Recull els continguts d'un syllabus funcional-nocional. Arribar a aquest nivell suposa tenir un mínim domini general de la llengua davant qualsevol situació comunicativa. Es pretén donar un marc de definició dels objectius generals del procés d'aprenentatge i especificar-ne els continguts.

WANDA D' ADDIO COLOSIMO (1974), *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*.

Presenta els problemes teòrics que són a la base de la "glottodidattica", problemes generals relatius a la llengua i a l'aprenentatge. El pes del llibre recau sobre el lloc que ocupa la comunicació a cada fase del procés didàctic durant l'ensenyament d'una llengua estrangera.

WANDA D' ADDIO COLOSIMO (1978), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*.

Ofereix una perspectiva crítica dels diferents criteris sobre la tria i l'organització del material lingüístic a través de les investigacions de diferents autors i ja una revisió cronològica i temàtica d'aquests autors.

MARCEL DANESI (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*.

Fa, al primer capítol, una revisió de les tendències que han carac-

teritzat la didàctica de les llengües durant aquest segle i ens presenta una definició del concepte de "tècnica didàctica". Al segon capítol, es discuteix, sobretot, el desenvolupament de les diferents competències relacionat amb les tècniques de procediment en l'ensenyament d'aquestes. El tema dels darrers capítols és l'aprofitament de diversos jocs lingüístics en la didàctica de les llengües.

L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero (1983) és el títol on s'han publicat els "Atti del convegno organizzato dai Ministeri Affari Esteri e Pubblica Istruzione" el 1982 a Roma.

Revistes

Renzo Titone, director de la revista *Rassegna italiana di linguistica applicata*, promou les investigacions de l'adquisició de la llengua estrangera. Hi participen no només estudiosos del camp de l'italià, sinó que és oberta a estudis en qualsevol llengua mentre estiguin realcionats amb el tema.

4. LLENGUA ALEMANYA

NEUNER/ KRUGER/ GREWER: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt. Berlin 1985.

Com a primer llibre que s'ha de citar a qualsevol ressenya bibliogràfica tenim aquest llibre de Neuner, un autor que és considerat l'introductor del mètode comunicatiu dins de l'ensenyament de l'alemany com a llengua estrangera (DAF). En els darrers anys s'han criticat alguns dels seus postulats i ell mateix ha hagut de reformar algunes de les seves concepcions —aquest desenvolupament es pot veure en les diverses edicions revisades del seu famós llibre de text DEUTSCH AKTIV, el primer de caire comunicatiu que va sortir al mercat. Vegeu, doncs, DEUTSCH AKTIV NEU 1A, 1B i 1C— Malgrat això, aquest llibre continua sent de lectura obligatòria per a tot aquell que encara no estigui familiaritzat amb l'ensenyament de l'alemany com a llengua estrangera. El més important per al lector és el gran ventall d'exemples pràctics que il·lustren perfectament la part teòrica.

KAST, BERND: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt. Berlin 1985.

Una altra perspectiva ens la dóna aquesta aportació sobre el tractament de textos literaris en l'aprenentatge de l'alemany. Aquest ha estat un punt de discussió important dins de les concepcions dels nous llibres de text. Després de la publicació de nombrosos assaigs sobre aquest tema, el tractament de la comprensió escrita en base a textos literaris autèntics és ja un fet assimilat i acceptat per tots els autors i pels mateixos ensenyants de la llengua alemanya. Malgrat això, el grau de dificultat de la llengua fa que aquesta tasca sigui difícil i que alguns professionals tinguin reticències a l'hora d'enfrontar-s'hi. El llibre fa una recapacitació teòrica sobre els avantatges del tractament d'aquest tipus de text a classe i dóna al lector la possibilitat de jugar amb moltes idees pràctiques.

RAMPILLON, UTE: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Forum Sprache. Hueber. München 1985.

Molt diferent és aquest tercer llibre, que ha estat editat dins de la sèrie "Forum Sprache", ja important per les seves aportacions metodològiques (el seguiment de les publicacions d'aquesta sèrie és molt recomanable). Aquí l'autora ens dóna una llista bastant àmplia de diverses tècniques de l'aprenentatge de l'alemany. Aquesta llista és molt útil per dues raons: d'una banda, tracta les possibilitats de tècniques d'aprenentatge de cada una de les habilitats lingüístiques per separat (a part de la compresió oral i escrita, l'expressió oral i escrita, hi ha un apartat dedicat a l'assimilació de vocabulari i gramàtica), i de l'altra, diferencia entre l'aplicació d'aquestes tècniques en un aprenentatge "guiat" i la seva aplicació en un aprenentatge "autònom". No es tracta d'una aportació exhaustiva pel que fa a l'autoaprenentatge, però és molt útil com a *primera lectura pràctica* per a tots els ensenyants que vulguin obrir noves perspectives.

MÜLLER/ WERTENSCHLAGER/ WOLFF: *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Langenscheidt. Berlin 1989.

Aquest llibre és important per les seves aportacions sobre les noves concepcions de l'ensenyament de l'alemany com a llengua estrangera: està basat en les experiències personals de diversos professionals. És, per tant, un llibre eminentment pràctic. El recull

d'aquestes experiències no ens dóna una llista concreta de possibilitats, però sí que fa recapàcitar sobre un model "alternatiu" de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alemany (en contraposició al model "tradicional"). Dins del nou model, el lector té l'ocasió de reflexionar sobre l'aprenentatge autònom o semiautònom i d'analitzar-ne les possibilitats dens del marc actual de l'aprenentatge de l'alemany. Es tracta d'un llibre que completa perfectament la lectura del tercer llibre citat.

Revistes

Fremdsprache Deutsch Klett/Goethe: És una revista molt recent que sembla que serà central en tota la renovació i innovació didàctica de l'Alemany com a Llengua Estrangera.

Deutsch Als Frendsprache, Herder Institut, Lepzig: És una revista interessant però el darrer volum és del 1988. Esperem que es reprengui la publicació.

Zielsprache Deutsch, Aveber, Verlag.

Tribuna:

UNIVERSITAT I ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES

Coordinador: Serafí Antúnez

Elements per a l'anàlisi de les relacions entre la universitat i les administracions públiques

Serafí Antúnez *

Les relacions entre les institucions d'ensenyament superior i els poders públics (estatals, nacionals/regionals o locals) són cada vegada més importants. A diferència d'èpoques pretèrites on segurament podria trobar-se justificació a una certa ignorància mútua o a trajectòries no sempre convergents, a hores d'ara, les exigències de la vida social reclamen unes relacions noves, conseqüència d'un conjunt d'implicacions recíproques. Unes relacions que haurien de tenir com a objectiu afavorir l'articulació satisfactòria entre els sistemes social, educatiu i escolar, i, alhora, possibilitar la congruència necessària per garantir l'equilibri entre aquests sistemes.

La justificació i la necessitat de les relacions poden inferir-se de l'analisi de dues qüestions fonamentals: d'una part, la missió actual de la Universitat i de l'altra, el dret que tenen les administracions a intervenir per vetllar que la funció d'aquella sigui racional i eficaç. Els resultats d'ambdues anàlisis posen en evidència, més que no una frontera en contínua negociació entre els poders públics i l'ensenyament superior que assenyala Kogan (1988), un territori d'acció comuna que cal precisar i sobre el qual establir projectes d'actuació en comú.

Missió actual de la universitat i el dret de les administracions a intervenir-hi

La societat espera de la Universitat una resposta satisfactòria a un conjunt d'objectius que són conseqüència de les seves noves necessitats i expectatives. D'aquesta manera, la Universitat, a més de continuar desenvolupant les funcions d'ensenyament i investigació i exercir-les plenament en tant que són serveis a la col.lectivitat, ha d'assumir un conjunt de funcions noves que podriem agrupar en dos grans epígrafs:

---

* Serafí Antúnez és professor del Departament de Didàctica i Organització Escolar i director adjunt de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Darrers llibres publicats: *El Projecte Educatiu de Centre. Temas actuales en educación* (en col.lab.), *L'avaluació de Plans de Formació Permanent del professorat* (en col.lab.), *Organització de Centres* (en col.lab.).

I) Potenciar i incrementar l'intercanvi mutu de recursos: persones, equips i tecnologia, informacions... amb altres institucions d'ensenyament superior.

És evident una tendència favorable a aquest respecte -tot i que encara és insuficient- els darrers anys. En el nostre context es justifica també, entre d'altres causes, per les noves perspectives i exigències de l'Europa comunitària i per la necessària adaptació dels titulats i professionals a nous requeriments. Les aportacions de Baena (1987) o els projectes i realitzacions de les Comunitats Europees relatius a l'intercanvi de professors, estudiants i programes són plantejaments i exemples rellevants d'aquesta tendència.

D'una altra part, Coombs (1985:422), des de la perspertiva de la cooperació internacional en educació, ratifica aquests plantejaments en reclamar també:

— l'ajuda als països en vies de desenvolupament per explotar els recursos humans i educatius

— l'intercanvi d'estudiants d'ensenyament superior entre països

—l'intercanvi cultural i intel.lectual internacional que implica professors, estudiosos, científics i artistes creatius

— la cooperació per reforçar els estudis intel.lectuals i de llegües estrangeres en tots els països.

II) Ampliar el camp dels destinataris als qual s'adreça.

Així, respecte al *sector productiu* calen noves iniciatives i projectes relatius a la investigació, la formació, l'elaboració de dictàmens tècnics etc.

En relació amb el *sector de les administracions públiques*, cal dissenyar serveis en comu - especialment amb les administracions locals- que no tenen o no han tingut mitjans propis per a la investigació o l'anàlisi de problemes.

Pel que fa al *sector social*, cal tenir present que les universitats s'adrecen cada vegada més a col.lectius socials que no han tingut la possibilitat d'accedir a l'ensenyament superior: minories étniques o culturals, persones grans, etc. Això planteja una reorganització de les polítiques d'admissió d'alumnes i tal vegada de professors a l'ensenyament superior per facilitar-hi l'accés de nous grups (adults amb experiència professional i un gran coneixement dels problemes i de les necessitats locals, grups i étnies minoritaries... etc.)

A aquestes noves perspectives de la demanda social, del món del treball, de la investigació i tecnologia, la qüestió del finan-

çament..., hem d'afegir qüestions relatives a la pròpia dinàmica interna de les institucions d'ensenyament superior (cultura corporativa: costums, tradicions, conductes arrelades...) en continu canvi i evolució que configuren un panoram diferent del tradicional.

Ara bé, d'una altra part, les administracions tenen el dret d'intervenir en el control social de la Universitat en tant que servei públic i en tant que els governs i les administracions representen les societats.

Tot participant dels plantejaments d'Hijmans (1982) quan assigna als poders públics el deure últim d'assegurar la protecció, la defensa i el benestar dels seus administrats, podríem identificar almenys cinc raons fonamentals que justifiquen la ingerència dels poders públics en les qüestions universitàries:

I) l'interès que les administracions públiques han de tenir respecte als seus ciutadans

II) el control de la utilització dels diners dels contribuents

III) la qualitat de l'ensenyament i la investigació per tal com ambdues permeten:

— la formació de quadres i membres de professions liberals competents i capaços

— la protecció de la cultura i dels valors culturals

— la innovació

— l'enriquiment personal de professors i estudiants

IV) el problema del treball i l'atur. Totes les organitzacions tenen entre les seves finalitats la d'adaptar-se de manera satisfactòria amb l'entorn. Si pretenem que les universitats siguin congruents amb el seu context i que s'hi integrin de manera satisfactòria, caldria fer possible que els professionals que la universitat ha de formar/produir siguin congruents amb allò que espera i raonablement necessita la seva comunitat social, econòmica, comercial i industrial. Això no és possible sense una definició i una elaboració en comú de les polítiques i les estratègies.

V) el problema del finançament. La dependència que té la Universitat de les Administracions (a Espanya el finançament de les institucions d'ensenyament superior està entre el 75% i el 80% del cos real de cada estudiant; MEC, 1989) defineix un altre punt de contacte.

Que la qüestió del finançament és un motiu de preocupació molt important podríem argumentar-ho des de moltes òptiques. Crec que és prou sabut. Sense anar gaire lluny, hem tingut ben recentment una prova evident durant el mes de setembre del 89, a la Conferència sobre "Mitjans i Objectius de les Universitats" que la nostra universitat va organitzar en coopera-

ció amb l'Organització Econòmica de Cooperació i Desenvolupament i el Consell d'Europa, la qual va referir-se gairebé de manera exclusiva als problemes de finançament de les institucions d'ensenyament superior.

Tots els aspectes anteriors, especialment els dos darrers, ens porten a identificar un altre element bàsic: la necessitat de contextualitzar l'organització i el funcionament universitari. Lluny de localismes mal entesos, una adequada interrelació entre la universitat i les administracions, especialment les més properes (nacional/regional i local) ha de permetre configurar un estil i una cultura propis, sòlidament arrelats a les característiques de cada comunitat, tot potenciant els valors, la llengua i la cultura propis i donar una resposta més adequada a les necessitats i expectatives socials, financeres, laborals i educatives en general de cada comunitat concreta.

Definim el territori

Ara bé, quins elements configuren aquest territori de relacions reciproques?, quins factors són rellevants en definir aquests terreny d'intervenció en comú?. Identifiquem-ne alguns i revisem, alhora, la problemàtica que se'n pot derivar.

Normativa-autonomia. Transparència-control social

La Universitat no pot autoregular-se; necessita el continu feed-back amb el seu entorn. A la vegada, és obligada a oferir una gestió transparent. Aquesta gestió s'hauria de fer en funció de criteris propis i amb el requisit d'una autonomia que només pot tenir com a límit el control social que l'Administració i la pròpia Universitat estableixin en comú.

Les administracions tenen un conjunt d'eines per garantir l'adequada funció social de la Universitat, com ara: la persuasió, la manipulació financera, la legislació i els reglaments. Seria desitjable que aquestes eines fossin utilitzades a partir de plantejaments elaborats en comú, on la consulta recíproca i el consens fossin presents continuament. Cercar la transparència i el control social només en base a la coerció o a la manipulació financera serveix únicament per empobrir les relacions i per distanciar les institucions.

Objectivitat-funció crítica

Si bé la Universitat té una clara responsabilitat social, cultural i econòmica respecte als

833

seus entorns local, nacional i estatal, aquesta responsabilitat és estretament lligada a les qüestions d'objectivitat científica -que no neutralitat, ja que aquesta és impossible- i a la funció crítica que sembla inherent a la Universitat.

Hauríem de diferenciar la Universitat d'una simple oficina d'estudis, d'un laboratori d'investigació industrial o d'un centre de formació professional, en tant que no solament ha de ser requerida per executar unes propostes sinó que també li correspon de pronunciar-se sobre l'oportunitat d'una demanda, sobre la pertinença d'un projecte o sobre les conseqüències a afrontar derivades d'unes polítiques determinades.

No ha de ser, per tant, una simple gestora de les directrius o polítiques generals de les diverses administracions. Ans al contrari, ha de col.laborar en la fixació i l'elaboració d'aquestes propostes des d'una posició d'independència i autonomia.

Així, les investigacions universitàries centrades a solucionar dificultats de la societat han de plantejar-se sota formes que siguin compatibles amb la natura, les tradicions i la funció essencialment crítica de la Universitat (OCDE, 1981).

En aquest àmbit, i referint-nos al nostre context, caldria plantejar-se també amb naturalitat les relacions client-servei entre les administracions i la universitat, des d'un enfocament d'optimització de recursos, d'avaluació constant i d'increment progressiu.

Control-productivitat-avaluació

Si bé l'autonomia universitària és un principi irrenunciable, i així ho haurien d'entendre les diferents administracions, és fàcilment observable una tendència a demanar en canvi l'admissió d'un sistema de control i, des de determinades perspectives, d'un mecanisme de recompenses i sancions.

Actualment és indiscutible que cal plantejar la qüestió de la productivitat a la Universitat. Això és degut fonamentalment a la seva crisi financera. D'una altra part, sembla raonable que els governs es plantegin on i com es distribueixen els seus recursos.

Això planteja la necessitat de buscar una mesura objectiva de la productivitat. Cal aprofundir en l'estudi sobre la pertinença i la validesa dels dos tipus de paràmetres de rendiment que utilitzem: docència i investigació. A més, cal analitzar altres elements que també intervenen en l'avaluació. Cal buscar respostes i alternatives a qüestions com les que proposa Thompson (1985):

I) a qui o a què es refereix la qualitat que es vol avaluar. Caldrà distingir entre estudiants, professors, ensenyament, investigació, actualització dels curriculums, contactes amb el món de la indústria i el comerç, etc.

II) quins han de ser els elements d'apreciació, com ara: els criteris d'accés a la Universitat de professors i estudiants, la producció de publicacions, els serveis de suport als estudiants, la competència pedagògica dels professors...

III) qui ha d'avaluar. Ho han de fer instàncies internes de la pròpia universitat? Cal crear instituts o serveis d'avaluació externa?, serveis d'inspecció?, instàncies que combinin les intervencions interna i externa?

Però també, a més d'aquestes variables, caldria plantejar la consideració de variables contextuals (condicions particulars, restriccions, recursos disponibles...). No oblidem que si qualsevol avaluació es justifica perquè és la base de la presa de decisions, els resultats de l'avaluació, del "control de la productivitat" podrien servir per justificar decisions de les administracions sobre la pertinença d'un finançament global o un finançament selectiu en funció dels resultats.

Apuntant algunes solucions i propostes

Els organismes-"coixí" o intermediaris

Les administracions i la universitat tenen uns òrgans de govern sobirans i autònoms. Cercar solucions d'una manera aïllada i individual és poc productiu. Mirar de donar una resposta adequada als temes que hem enumerat sembla també difícil si es vol fer a través de sistemes de representació recíprocs; és a dir: persones de les administracions en els òrgans de govern de la Universitat i viceversa. D'una altra part, el control a través d'institucions parlamentàries pot tenir el risc del desequilibri o la prevalença de criteris marcadament ideològics o sectaris.

Les relacions entre la Universitat i els poders públics poden molt ben establir-se a través d'organismes-"coixí", organismes intermediaris, constituïts per persones representants dels diversos estaments de la vida social, política, econòmica i universitària. Organismes-"tampó" (Thacker 1983) de composició mixta, de participació i consulta, que han de servir per donar recomanacions o per aturar decisions, elaborant propostes en comú o supervisant el funcionament del sistema universi-

tari. Organismes-"coixí", de relació intermediària sobre les funcions i el paper dels quals cal continuar aprofundint, tal com ens plantegen Ingram i Valázquez (1989).

Si la frontera entre les administracions estatal i nacional/regional i les universitats es deplaça continuament, el paper i les funcions dels òrgans intermediaris creats per l'autoritat també evolucionaran. Els organismes-"coixí" seran constituïts, cada vegada més -aquesta és la tendència als països desenvolupats- per una presència creixent i majoritària de persones representants dels diversos sectors econòmics, polítics i socials en detriment de la representació dels estaments estrictament universitaris.

A la nostra Universitat podem trobar alguns exemples d'aquests òrgans en els Consells socials, com a instàncies de participació de la societat a la Universitat. "Supervisar les activitats de caràcter econòmic i el rendiment dels serveis de la Universitat, així com promoure la col·laboració de la societat amb el seu finançament", que ens recorda l'article 71 dels Estatuts de la Universitat de Barcelona, podrien ser les tasques directrius a executar, perfeccionar i desenvolupar per part d'aquests organismes intermediaris.

Altres iniciatives haurien de ser la creació i potenciació de nous òrgans especialitzats per a aquestes relacions com ara la Institució Universitat-Empresa, els Instituts d'avaluació de constitució mixta (interna i externa), etc...

Polítiques congruents Universitat/Administracions: noves demandes

Altres temes més concrets que haurien d'ésser tinguts en compte en analitzar les relacions Administració-Universitat són:

1. La conveniència d'una harmonització més gran de les polítiques de desenvolupament local i regional i les polítiques d'ensenyament post-secundari, en particular en matèria de formació professional, treball i investigació.

2. La reorganització de les polítiques d'admissió a l'ensenyament superior per facilitar-hi l'accés de nous grups, en particular dels adults amb experiència professional i amb un gran coneixement dels problemes i les necessitats locals.

3. La necessitat que la Universitat i les Administracions realitzin en comú o participin recíprocament en les respectives planificacions *estratègia* (polítiques), *tàctica* (disseny de plans específics), tot deixant la

planificació i el desenvolupament *operatius* (execució i desenvolupament dels plans) a mans de les respectuves instàncies.

4. La necessitat que ambdues institucions superin els plantejaments rutinaris i poc compromesos que no persegueixen propòsits d'innovació i canvi.

5. La conveniència de plantejar noves estratègies en la gestió de les institucions universitàries. Administracions professionals, gerències, potenciació i assaig d'estils de gestió basats en principis comercials, modalitats de finançament alternatiu: convenis, patrocini, contractes universitat-empresa..., han de ser elements d'estudi preferent els anys vinents.

Advoquem, finalment, pel suggeriment de l'OCDE (1982: 160) quan reclama la necessitat d'establir i mantenir un equilibri delicat entre les dimensions local, regional/nacional i internacional, per evitar tant la universitat "de campanar" com la universitat totalment separada del seu entorn en nom del coneixement absolut. Evitar tant la universitat d'horitzons limitats, sota la tutela dels notables locals, com la universitat agent del centralisme estàtic.

"El desenvolupament de les relacions amb la col.lectivitat exigeix també que es porti a terme una reflexió específica sobre l'articulació de les funcions locals, regionals, nacionals i internacionals de l'ensenyament superior. Acordar un pes particular a la dimensió local i sobretot regional no és voler-la privilegiar, ni especialment limitar l'àrea d'influència de la universitat, és voler manifestar l'interès d'una incardinació a través de les interaccions concretes en un entorn definit". Només així podrem fer possible la descentralització, la participació i, en suma, la gestió democràtica.

Bibliografia i Referències

BAENA DEL ALCAZAR, M. (1987): *La libre circulación de profesionales en Europa y su incidencia en España*. Consejo de Universidades. Madrid.

COOMBS, P.H. (1985): *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Ed. Santillana. Madrid.

HUMANS, R.C.H. (1982): "Le rôle des pouvoirs publics dans l'évaluation de la perfomance des établissements", a *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*. Març, Vol. 6, núm. 1, pàg 33-40.

INGRAM, T. i VELAZQUEZ, C. (1989): "Papel de los órganos de gobierno universitario: Consejos Sociales i Governing Boards", a *Estudios de gestión y administración universitaria*, Consejo de Universidades. Madrid.

KOGAN, M (1988): "Les pouvoirs publics et la gestion de l'enseignement supérieur. Exposé liminaire", a *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*. Vol. 12 núm.1, pàg. 5-16.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. Coedició MEC i Fundación Universidad-empresa. Madrid.

OCDE (1981): *L'avenir de la recherche universitaire*. París.

OCDE (1982): *L'université et la collectivité*. París.

THACKER, D. (1983): "Les établissements d'enseignement supérieur et les pouvouir publics: état actuel et perspectives", a *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*. Juliol. Vol. 7 núm. 2, pàg 217-227.

THOMPSON, J.H. (1985): "Questions qui exigent une cooperation plus étroite entre les établissements et les pouvoirs publics", a *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*. Març. Vol. 9, núm. 1, pàg 23-30.

Abstracts

En este artículo se intenta presentar una miscelánea o panorámica de los aspectos fundamentales que podrían servir para introducir el tema planteado por nuestra Tribuna: las relaciones entre la Universidad y las administraciones públicas. En él se justifica el derecho de las administraciones a intervenir en la universidad, como consecuencia de las nuevas necesidades y misiones de las instituciones de enseñanza superior. Se enumerarán un conjunto de ámbitos de relaciones y actuaciones en común, a la vez que identifica las posibilidades y limitaciones que éstas plantean. Finalmente, se apuntan perspectivas de análisis y propuestas de intervención.

Cet article entend presenter una vision d'ensemble des aspects essentiels qui pourraient servir a introduire le thème que propose notre Tribune: a savoir les rapports entre l'Université et les administracions publiques. On y justifie le droit des administrations a intervenir dans l'univerdité, et ce comme conséquence des nouveaux besoins et des nouvelles missions des institutions d'enseignament supérieur. On y enumère un ensemble de rapports et d'actions en commun, tout en soulignant les possibilités et les limites qu'ils posent. Finalment, on y signale des perspectives d'analyse et des propositions d'intervention.

This article tries to present an overview of the basic aspects that could help introduce the subject proposed by our Rostrum: the relationship between the universities and the public administrations. It justifies the administrations right to intervene in university matters as a consequence of the social. It lists some relationships and common actions that could he taken, while it identifies their possibilities and limitacions. Finally, it gives a sketch of the perspectives for analysis and proposals for intervencion.

Les relacions entre universitat, administració pública i les necessitats de recerca i de formació avançada

Ramon Juncosa *

Introducció

Un dels grans reptes de la història contemporània de l'educació és l'examen de les relacions entre la universitat i l'administració pública. Probablement, una de les fites més importants en el decurs d'aquestes relacions fou la professió de fe que Napoleó féu de la universitat per a la formació dels seus alts funcionaris imperials. Per cert, el mateix Napoleó identificà una part significativa de l'administració -precisament l'administració educativa- amb la universitat imperial, que en lloc de ser una institució passà a ésser el conjunt d'institucions educatives lligades entre elles per una administració forta, amb un sentit jeràrquic ben clar com corresponia a l'objectiu final, extremadament centralitzada i uniformista. Res més llunyà de la idea que té el ciutadà corrent de com són les coses a la universitat. Però, en el que són pocs anys relativament per a una institució que data de l'Edat Mitjana, les coses han canviat molt. Actualment, els alts funcionaris francesos ja no es formen a les universitats, sinó que solen sortir d'institucions d'ensenyament superior no universitari i de gran prestigi -les anomenades *Grandes Ecoles*[1].

Centrant-nos en la universitat actual, bona part dels grans canvis que ha sofert no s'entenen si no és per les especials relacions que, arreu del món occidental, la institució d'ensenyament superior per excel.lència ha mantingut amb l'administració pública i que, també arreu, han significat sobretot un estira-i-arronsa de recursos econòmics. En la mesura que les universitats europees contemporànies han estat, majoritàriament i en diversos graus d'acord amb els límits de la pròpia autonomia, arrecerats en els pressupostos públics d'ensenyament, ciència i

* Ramon Juncosa és Director General de l'Institut Català de Noves Professions de la Generalitat de Catalunya.

(1) Tampoc l'administració educativa no s'anomena universitat, avui dia, a França, però la denominació del Ministeri d'Educació de l'Estat de Nova York és, curiosament, la de *University of New York* (amb seu a Albany i que no s'ha de confondre amb la Universitat de la ciutat de Nova York).

recerca, les relacions entre elles i l'administració pública han estat, al més sovint, mediatitzades econòmicament. Però tampoc no es pot oblidar que aquestes relacions han reflectit sempre l'evolució del context sòcio-cultural, polític i econòmic del país.

A les pàgines que segueixen farem un assaig interpretatiu de la situació actual d'aquestes relacions. Val a dir que quan parlem d'administració ens referim, en aquesta contribució, no pas al braç executiu d'un govern, sinó més aviat al conjunt d'institucions públiques, des del govern i el parlament estatal i autonòmic fins als municipis, passant pels diferents ministeris i departaments, amb les quals la universitat té relació, de manera directa o indirecta.

Una perspectiva europea

D'ençà de la II Guerra Mundial, el concepte de demanda social ha estat la base de la majoria de polítiques d'educació superior a l'Europa Occidental (Neave, 1984). Tota persona apta havia de tenir la possibilitat d'educar-se fins al nivell més alt, fossin quines fossin les despeses i que, en els sistemes públics, havien de ser bàsicament, si no totalment, sostingudes pel conjunt de la societat. A l'administració li corresponia de reservar els recursos necessaris per satisfer les exigències de l'ensenyament superior.

Aquest consens, més o menys generalitzat a tots els països europeus, es basava en el neokeynesianisme, que es reflectia bàsicament en tres elements. Des d'un punt de vista econòmic es donava per fet que la inversió pública en educació es transformava automàticament en desenvolupament dels recursos del país i, per tant, en riquesa nacional. Des d'un punt de vista social es considerava que l'educació superior tenia un valor simbòlic, en la mesura que s'havia de demostrar que també s'hi podia dur a terme una política d'igualtat d'oportunitats, basada en la capacitat personal i amb independència de l'origen social i de la pròpia disponibilitat econòmica. Finalment, des d'un punt de vista polític el neokeynesianisme partia de la necessitat de fer arribar l'ensenyament superior a tothom que tingués capacitat, no solament en raó d'un compromís social, sinó fonamentalment com un mitjà útil per elevar el nivell de qualificació del país.

Però a final dels anys seixanta i principi dels setanta una série de fets trencà aquest consens sobre l'ensenyament superior. En primer lloc, la crisi de la mateixa universitat reflectida en les revoltes d'estudiants. Els mitjans de comunicació difongueren una imatge de la universi-

841

tat que exasperà els pares dels propis estudiants i els dirigents polítics i econòmics.

Independentment del judici que mereixin aquells fets a la història, cal convenir que venien a demostrar un trencament entre, d'una banda, les aspiracions socials representades pels contribuents que pagaven la universitat, de l'altra, les aspiracions dels estudiants que, en bona part, renegaven dels contribuents/burgesos, i, enmig, la universitat i la comunitat acadèmica. Poc temps després de les revoltes d'estudiants, la crisi econòmica significà també la crisi d'un model econòmic d'universitat absolutament dependent dels recursos públics. I això per dues raons: primer, per la reducció de despesa pública general provocada per la crisi econòmica i, segon, per l'aparició o generalització de serveis públics que també exigien una quota important dels pressupostos de l'Estat.

L'erosió d'aquest consens és simptomàtica dels canvis que s'operaven en el desenvolupament de l'ensenyament superior, buscant una nova base diferent del neokeynesianisme imperant a la dècada dels anys seixanta. L'erosió del consens era, doncs, l'erosió del neokeynesianisme, el progressiu abandonament del qual s'explica per diverses raons. En primer lloc, el que hom ha anomenat la crisi de legitimació (Weiler, 1983) dels governs i de l'administració pública -que no és sinó una gran falta de confiança de l'opinió pública en la capacitat dels polítics i de l'administració- i que recull el malestar creat per les conseqüències de la crisi econòmica de principi dels anys setanta: atur juvenil, inclosos els llicenciats universitaris, fenòmens com ara la subocupació, la impossibilitat d'eradicar, mitjançant l'educació, les desigualtats basades en la procedència social i econòmica, etc. Aquesta manca de confiança es traduí en noves demandes: que l'educació, en general, i particularment la universitària passessin comptes, que la universitat fos més amatent a les necessitats del país i que no sempre coincidien amb els interessos acadèmics del professorat, i que la universitat fos molt més controlada internament, amb representació de totes les instàncies implicades, inclosos els contribuents.

Hom parla també d'una administració pública sobrecarregada de responsabilitats (Guy Peters & Rose, 1977) o bé, alternativament, de la crisi de l'Estat del benestar. Es tracta de saber, en primer lloc, si una administració central i burocratitzada és apropiada per dur a terme simultàniament la presa de decisions i alhora, la gestió quotidiana. Qui no hi està d'acord acaba pensant que bona part de les tasques de l'administració han de ser passades a altres mans, sovint als propis interessats, a

un nivell més proper als administrats (local o regional) o bé a la iniciativa privada. En segon lloc, es planteja fins a quin punt es podran destinar recursos suficients per acompanyar demandes socials que cada cop són més nombroses i exigents i d'on sortiran, aquests recursos. En el cas concret de la universitat, la conseqüència és que l'administració pública, especialment en un context de crisi econòmica, ha de frenar el ritme de creixement de la despesa tot garantint, tant com sigui possible, el manteniment dels nivells ja aconseguits. Això, en un context de liberalisme econòmic, sovint es tradueix en una filosofia que propugna que la millor manera que la universitat podrà servir la societat, la indústria i el comerç serà quan l'administració freni la seva despesa a fons perdut i obligui la universitat a obtenir fons complementaris a través de contractes específics amb les empreses. Així apareixen arreu d'Europa, a principi dels anys vuitanta, les condicions necessàries per fer-los possibles a partir d'actuacions com ara programes de recerca per servir les necessitats d'una empresa en concret, l'establiment de programes específics de formació a la carta, cursos i seminaris, la prestació de serveis d'assessorament i orientació per part dels professors universitaris, la creació de càtedres conjuntes, l'intercanvi de personal durant un determinat període de temps, etc.

En resum, es constata la impossibilitat que, en les circumstàncies econòmiques actuals i les previsibles a termini mitjà, l'administració pugui subvenir el desenvolupament creixent de la universitat en un context econòmic, tecnològic i sòcio-cultural on cada cop es fa més necessari d'incrementar el nombre de persones que disposen d'una formació qualificada d'alt nivell i, en qualsevol cas, postsecundària. Caldran fons complementaris que hauran de provenir necessàriament de la iniciativa privada. Aquesta nova exigència facilitarà també la competitivitat entre establiments, l'augment de la capacitat d'iniciativa i, sobretot, una millor sintonia amb les necessitats expressades en el context més immediat de la universitat. Tot això, amb una gestió més rigorosa dels recursos disponibles de cada universitat.

La demanda social i el dictat de l'economia

El trencament del consens sobre la política a seguir amb la universitat significà també l'abandonament, per part d'alguns països europeus, de la noció de demanda social com a motor de desenvolupament de l'ensenyament superior. Això s'aplicà fonamentalment al Regne Unit, Dinamarca, Bèlgica i els Països Baixos i, en un grau inferior, però també significatiu, a Irlan-

da i la República Federal d'Alemanya. En aquests països el principi rector deixà de ser la demanda social per esdevenir-ho la despesa econòmica, pública essencialment, però també privada en forma de convenis de recerca i de formació.

Òbviament, una política orientada per la despesa és una política molt més dirigista que no pas una que es guia per la demanda social (Clark, 1983). En el primer cas, l'administració pública interpreta i dicta allò que té rellev social, és a dir, aquelles carreres o aquells programes de recerca que, segons el govern de la nació, tenen interès per al país (Maassen, 1987) i, per tant, tendeix a invertir els fons públics en allò que, al seu judici, és prioritari; com a corol·lari, les inversions privades solen tenir les mateixes prioritats, bé estudis que cal potenciar o bé programes de recerca que cal promoure. En canvi, la política que es guia per la demanda social deixa a l'administració un paper purament de gestió, en el sentit d'administrar, repartir i -no sempre- controlar els recursos disponibles.

Per què un govern opta per un model i no per un altre és una qüestió que té poc a veure amb el color polític i molt amb la diversitat dels costos que la universitat ha tingut un cost més alt, és a dir, allí on hi ha hagut més inversió pública en universitats per càpita, l'abandonament del model basat en la demanda social ha estat més ràpid. Allí on la inversió ha estat més baixa es tendeix a continuar amb aquest model, perquè no hi ha una pressió tan forta en favor d'un canvi.

Curiosament, però, la magnitud de la inversió pública en universitats no és l'únic tret comú que mantenen els països on es manté el model centrat en la demanda social. N'hi ha d'altres, per comparació amb els països de l'altre grup: un control molt fluix de l'admissió d'estudiants; i un cos d'estudiants en el qual hi ha una bona representació de persones que s'hi dediquen només a temps parcial. En el fons, però, el que fa difícil que en sistemes d'ensenyament universitari com ara els de França, Grècia, Itàlia i l'Estat espanyol es canviï envers un altre model més guiat per la despesa és el fet que aquests sistemes foren els qui abans i en menys temps assoliren el dret a la denominació de sistemes de masses, és a dir, aquells on un percentatge més elevat de joves, per comparació amb els altres països, accedia a la universitat. Això ha fet que l'aspiració a assolir un lloc a la universitat hagi esdevingut, en menys de vint anys, un dret adquirit de la població juvenil i al qual difícilment renunciaria si no li n'oferien alternatives. No oblidem, d'altra banda, que és en aquests països on més es troba a faltar, en el context europeu, un sistema d'educació superior no universitària.

844

El nou model universitari de l'Estat espanyol

Aquestes eurotendències tenen un reflex clar en el cas de l'Estat espanyol. Abans l'hem encabit en el grup de països on continua imperant un model de desenvolupament universitari basat en la demanda social. En una anàlisi més aprofundida hauriem de dir que es troba a mig camí entre aquest model i el dirigit per la despesa o, més estrictament, un model basat en la demanda pel que fa a l'ensenyament i un altre de basat en la despesa pel que fa a la recerca. Tot plegat es tradueix en un nou context de relacions entre universitat i administració, aquest cop dominat per la idea que cal l'avaluació i que aquesta l'ha de dur a terme, en un sistema finançat amb recursos públics, l'administració de forma independent a la que pugui arbitrar cada universitat al seu propi si. Diversos estudis han demostrat que, tant l'Estat espanyol com, en general, els estats més meridionals de la CE, inclosa França, es troben en un moment de canvi en aquest sentit. Tot i que és cert que no poden fer-se enrere pel que fa a un sistema universitari de masses -d'aquí vénen els problemes que se susciten cada cop que apareix la qüestió de l'accés a la universitat-, sí que poden incrementar el control social i públic de la universitat (Neave, 1988; Pedró, 1988).

Aquest increment és molt visible a partir de la LRU, una llei que intenta crear una situació en la qual la contrapartida a l'autonomia de les universitats és un increment notable en el control dels resultats, per comparació amb la situació anterior. Perquè l'actual autonomia no significa que a través de la creació del *Consejo General de Universidades* i dels diferents consells socials de les universitats no s'hagi enfortit en algunes àrees estratègiques el paper de l'administració com a avaluadora dels resultats, especialment de la recerca. No oblidem que, pel que fa a l'ensenyament, la perspectiva d'un districte universitari únic deixarà en mans de la demanda del mercat l'avaluació de les universitats, la qual cosa n'enfortirà la competitivitat. És possible, també, que els processos -i no necessàriament els procediments- de selecció del professorat canviïn arran d'aquesta competitivitat.

El que interessa remarcar, en conjunt, de l'evolució de les relacions entre universitat i administració a l'Estat espanyol és que s'ha engegat un procés de canvi que alguns considerarien una certa privatització de la universitat, en la mesura que és obligada a obrir-se al món extern i a adoptar, alhora, una gestió empresarial interna. És com si l'administració forcés les universitats a entendre's millor amb el propi entorn -particularment tecnològic i econòmic-, forçant-

les a trobar-hi recursos econòmics complementaris perquè la pròpia administració no pot subministrar-ne més enllà dels límits actuals. O, si ho ha de fer, serà en canvi de prestacions específiques en forma, sobretot, de programes de recerca emmarcats dins un pla general de prioritats de R+D per al país i, lògicament, establert per l'administració.

La situació a Catalunya

En aquest context estatal, les competències atribuïdes a les comunitats autònomes són relativament reduïdes. Si hom podia esperar que un Estat centralista que emprenia un procés de descentralització fos generós amb les noves administracions, el fet que el mateix procés portés, en primer lloc, un grau força elevat d'autonomia dels establiments universitaris deixà les noves administracions entre dos focs. Dit d'altra manera, el nombre de competències a transferir s'havia reduït considerablement i els traspassos tampoc no podien disminuir les competències prèviament assumides per les universitats en l'exercici de llur autonomia. Bo i així, els traspassos assumits per la Generalitat en matèria d'universitats que, certament podien haver estat més generosos, són també importants.

La Llei 11/1983, de 25 d'agost, de Reforma Universitària [2], atribueix a les comunitats autònomes que, com Catalunya, tenen competència plena en l'àmbit d'ensenyament, la capacitat de coordinar les seves universitats, aprovar les taxes universitàries, fixar les subvencions globals, decidir la creació de noves universitats i centres universitaris i determinar la composició i el nomenament dels Consells Socials de les Universitats. En l'exercici de les seves competències, la Generalitat ha regulat alguns d'aquests aspectes per la Llei 26/1984, de 19 de desembre, de Coordinació Universitària i de Creació de Consells Socials [3], per la qual, entre altres qüestions, es reconeixia el paper que el Consell Interuniversitari de Catalunya havia desenvolupat fins llavors, per voluntat pròpia de les mateixes universitats, i alhora, se'n regulava, a partir d'aquell moment, la composició i les funcions. Ha aprovat els Estatuts de les tres Universitats [4] i ha nomenat els membres dels consells socials [5]. Recentment, s'ha aprovat també la Llei 11/1990, de 18 de juny, de creació de la Universitat Pompeu Fabra [6], que recull el compromés polític de continuar amb el procés de creació de centres universitaris.

(2) BOE d'1-IX-83

(3) OGC de 31-XII-84

El curt periode de temps d'existència de l'Administració autonòmica catalana i l'encara més reduït de competències amb traspassos efectius en matèria d'universitats fan que, en molts aspectes, el model de relació entre la universitat i l'administració encara es vagi bastint. De fet, com hem vist fins ara, hi ha un seguit d'aspectes que són condicionants, quasi determinants, d'aquestes relacions arreu d'Europa Occidental. Hem vist també que, a l'Estat espanyol, el mateix model també canvia amb una relativa rapidesa. No oblidem el procés de reforma iniciat amb la LRU i que, d'una manera o d'una altra, continua amb la reforma dels ensenyaments universitaris actualment en curs. Per totes aquestes raons, se'ns fa possible pensar en diverses alternatives per al país.

Envers un nou model de relacions entre la universitat i l'administració

No solament la universitat ha canviat; també ho ha fet l'administració. Interessa de remarcar aquesta evolució tant de la universitat com de l'administració perquè implica, necessàriament, que l'una i l'altra han de trobar noves fórmules de relació.

En principi sembla haver perdut més en el canvi l'administració. En efecte, l'autonomia és un dret, certament, de les universitats i, alhora, un deure de respecte de l'administració. La posició d'aquesta no és fàcil: acostumada a rebre, des dels temps napoleònics, un benefici directe de la seva inversió econòmica, es troba ara en una situació en la qual continua invertint fortament però ja no pot considerar-se'n pas amo i senyor. Com ho fa la llibertat de càtedra en el nivell corresponent al professorat, l'autonomia dels establiments d'ensenyament superior expressa la inviolabilitat de determinats àmbits de la vida acadèmica i que impliquen des de la gestió quotidiana, fins a quins programes de recerca s'inicien o quins mestratges i cursos de postgrau s'ofereixen. Inviolabilitat que no és altra cosa que la capacitat d'autodeterminació de la comunitat universitària, tal com es reflecteix, en cada cas, en el respectiu claustre.

(4) Mitjançant els Decrets 37/1985 de 18 de gener (DOGC de 22-5-85), 217/1985 d'1 de juliol (DOGC de 19-VIII-85) i 232/1985 de 4 de juliol (DOGC de 26-VIII-85), corresponents, respectivament, a la Universitat Politècnica de Catalunya.

(5) Mitjançant els Decrets 282, 283 i 284, de 17 d'octubre de 1985 (DOGC de 23-X-85).

(6) DOGC de 22-VI-90.

Com hem vist a les pàgines anteriors, difícilment l'administració pot romandre gaire més temps en una situació en què subvenciona sense obtenir res més que la satisfacció de saber que això permet de mantenir un servei públic més. D'una banda, perquè hi ha noves necessitats socials (com, per exemple, l'assistència a un nombre creixent de pensionistes, que incrementa el nombre de pensions però que també té demandes cada cop més qualificades), les quals l'administració ha de sostenir i, d'una altra, perquè hi ha altres serveis públics, almenys igualment necessaris, dels quals el rendiment i el benefici d'una mateixa quantitat d'inversió podria ser superior [7].

Paral·lelament, si en aquest context resulta que l'administració ja no pot incidir directament en les decisions de la comunitat universitària, a causa de l'autonomia dels centres i de la llibertat de càtedra, caldrà buscar noves fórmules que li permetin una avaluació de les seves inversions. Aquestes fórmules poden limitar-se a subvencionar aquells departaments la recerca dels quals és jutjada de qualitat per l'administració o bé arribar a constituir -com a França o al Regne Unit, per exemple- organismes autònoms dedicats a l'avaluació de les universitats.

La qüestió que hi ha al darrere és la de la productivitat social i econòmica de la universitat i l'eventual legitimitat de l'administració si volgués esdevenir l'únic auditor de la universitat. D'aquest punt de vista val a dir que la figura dels consells socials de les universitats, al marge de qüestions molt més òbvies com el millor lligam amb l'entorn, representa també un assaig de control social de la universitat pot-ser més legitim que la pròpia administració (CEOE, 1988). En síntesi, cal trobar un equilibri entre el control intern que ha d'estar a mans de cada universitat i el control extern que la societat -no necessàriament a través de l'administració- té el dret d'exigir.

Universitat, administració i canvi tecnològic

Evidentment, això fa que l'administració hagi deixat de ser l'empresari per excel·lència de la universitat per esdevenir-ne un client -segurament, un dels més importants potencialment. Sense que hagi canviat pas l'aportació que tot centre d'ense—

(7) Així, per exemple, els estudis dels economistes demostren que, als països en desenvolupament, és més rendible i beneficiós, tant econòmicament com socialment, invertir en l'escola rural que no pas en la universitat (World Bank, 1986).

nyament superior, públic o privat, fa al desenvolupament i al creixement dels recursos humans altament qualificats d'un país, l'administració té l'obligació de cercar camins a través dels quals pugui aconseguir la potenciació d'aquella formació i d'aquella recerca que, havent d'establir necessàriament un ordre de prioritats donada la finitud dels recursos, consideri precisament d'interès prioritari per al país. Aquest aspecte és crucial tant per a la promoció del canvi tecnològic com per a la formació que requereixen les noves professions.

En part, l'administració ha transferit aquestes responsabilitats a les eventuals xarxes de col·laboració amb les indústries i les empreses que cada universitat pugui arribar a crear. Per tant, ha estat una preocupació inicial crear un marc legal que empari aquestes xarxes i afavoreixi la continuïtat dels contactes.

Encara que la ciència i, en general, tota mena de coneixement, ha estat considerada un bé en ella mateixa, com una part de la cultura nacional, el fet que l'administració doni suport a la recerca no es basa tant en això com en consideracions de tipus econòmic. La inversió en recerca porta a la innovació tecnològica (atenció: universitat/creació empreses) i aquesta al creixement econòmic.

Avui ens trobem en una època en què la recerca i la ciència tenen un valor estratègic i on l'administració és cada cop més exigent respecte a quina és la contribució de la R+D al creixement econòmic i al desenvolupament sigui extremadament dèbil.

Aquests camps, però, requereixen grans inversions que, a vegades, s'han de fer a costa de reduir les d'altres camps del saber que alguns creuen avui dia que no tenen cap mena de vàlua, si més no pràctica ni econòmica.

Arreu d'Europa, la universitat desenvolupa un percentatge important de la R+D i que oscil·la, segons els països, entre un 13 per cent i un 30 per cent. Tradicionalment la universitat ha tingut cura sobretot de l'anomenada recerca bàsica, és a dir, d'aquella que té resultats més imprediblès i, per descomptat, molt més a llarg termini. En les condicions actuals, però, és difícil que totes les universitats del país puguin mantenir-se en allò que alguns crítics anomenen torre d'ivori. En el futur, és difícil de pensar que totes les universitats puguin desenvolupar plans de recerca bàsica en tots els camps. Més aviat, caldrà una concentració important dels recursos i l'especialització dels centres i que vindran donades almenys per tres factors: el cost cada cop més elevat de la recerca en determinats camps de la ciència, la internacionalització de la recerca que exigeix l'especialització

nacional i les necessitats econòmiques d'altres activitats també pròpies de la universitat i que no passen per la recerca bàsica. Aquest és el cas, evidentment, de la R+D, que ha estat enfortida per raons diverses:

— en moltes àrees, com ja hem dit, el periode de temps que passa entre la recerca i el desenvolupament d'aplicacions és tan curt que fa gairebé impossible de distingir l'una cosa de l'altra;

— també en molts casos, les necessitats de la tecnologia fan que la recerca científica es concentri en el desenvolupament de nova instrumentació;

— el dinamisme econòmic del país depèn de l'existència d'un flux continu de progrés i innovació tecnològica capaç de crear un estreta relació entre la recerca, el desenvolupament i l'aplicació quotidiana.

L'enfortiment de la R+D demana la concurrència de fons econòmics que ultrapassen les possibilitats de l'administració pública. Això ha facilitat l'establiment de nous lligams entre la universitat i el món productiu que sovint han estat facilitats per determinades iniciatives locals o regionals com ara la creació de parcs tecnològics.

Conseqüentment, en el camp de la recerca és important que les relacions entre universitat i administració passin a un segon ordre, a favor de les relacions entre universitat i món productiu. En aquesta nova configuració, podem atribuir a l'administració les funcions següents:

— garantir uns fons mínims de recerca per a totes les àrees de coneixement;

— esdevenir, ella mateixa, un client dels programes de recerca de la universitat;

— garantir, amb els mitjans a l'abast, que no tota la recerca que es realitzi es basi en consideracions purament utilitaristes, pensant exclusivament en un horitzó a curt termini.

Lògicament, cal esperar també de l'administració que sigui capaç de coordinar-se tant des d'un punt de vista interdepartamental com des d'un punt de vista interadministratiu (és a dir, administració estatal, autonòmica i local), a fi i efecte de facilitar la concentració de recursos i l'establiment de plans d'actuació coordinats.

La transferència de tecnologia

Moltes empreses són conscients de la impossibilitat de dur a terme, elles soles, tasques que depenen extremadament d'un saber científic i tecnològic avançat. No és pas una qüestió de

850

manca d'equipaments, sinó, essencialment, de recursos humans: els investigadors que calen a determinades indústries són a la universitat. Les empreses ni poden formar els científics i investigadors que necessiten, no tampoc poden explorar totes les idees de R+D que apareixen en el desenvolupament del seu treball. Les empreses tenen, doncs, moltes i molt diverses necessitats que la universitat hauria de poder satisfer. Tal com s'afirma en un informe de l'OCDE:

"Les relacions entre la universitat i la indústria han entrat en una nova fase pel que fa a objectius i a magnitud. La necessitat d'explorar noves formes de comunicació i de col·laboració surt en part de la pressió a favor de la competitivitat, per part de la indústria, en part de la retallada financera soferta per la universitat i, en conjunt, de les exigències científiques i tecnològiques fonamentals en moltes àrees de la recerca." (OECD, 1984)

A banda d'això, també cal reconèixer que algunes empreses -multinacionals o bé petites empreses extremadament especialitzades en sectors capdavanters- poden disposar d'un potencial de recerca tant o més alt que el d'algunes universitats. I, per tant, cal acceptar que el flux i la transferència de tecnologia ha de ser un procés biunívoc entre les empreses i la universitat, i no pas en un únic sentit. Per això és tan crucial continuar amb iniciatives del tipus dels centres de transferència de tecnologia o dels parcs tecnològics a la perifèria física de les universitats, perquè contribueixen a fer que el flux i la transferència de tecnologia sigui, fins i tot des d'un punt de vista purament geogràfic, molt més proper i senzill.

En general, cal reconèixer que és la iniciativa individual o institucional la que hi ha al darrere d'un bon desenvolupament de les relacions entre l'empresa i la universitat (OECD, 1989). Això fa que l'administració hi hagi de tenir un paper de reraguarda, facilitant l'emergència d'aquest tipus d'iniciatives i, per descomptat, fent-les atractives tant a la comunitat universitària com a les empreses.

A banda de les xarxes de cooperació universitat-empresa, l'administració pot afavorir determinades àrees -i en fer-ho en discrimina d'altres. Es tracta, però, d'un terreny espinós perquè, en principi, pot semblar que l'administració es malfiï de la capacitat de la comunitat acadèmica per resoldre aquestes qüestions. Així, almenys, ho acostuma a veure la comunitat universitària i, molt particularment, aquells d'entre els seus membres que no entren de ple en les prioritats marcades per l'administració i que, per tant, no rebran un complement de recursos. En aquest sentit, qualsevol de-

851

partament universitari ha de poder aspirar a un mínim de dignitat en els programes de recerca i que, a manca de patrocinadors privats, ha de passar per una aportació mínima de l'administració. Però l'administració té el deure d'arbitrar aquelles mesures que cregui més adequades per assolir els objectius polítics que té marcats i, igualment, l'obligació de vetllar i controlar els recursos que té invertits. Lògicament, en tot això hi ha el risc de configurar un model de relació excessivament centrat, més que no en el pragmatisme, en un utilitarisme dur, on no cap més formació ni més recerca que aquella que té una significació estratègica o econòmica interessant. I aquest risc s'ha d'evitar.

Universitat, administració i formació avançada

Hi ha al darrere d'aquest risc la inevitable confusió entre el paper formatiu, en el sentit més ampli, de la universitat i l'estricta preparació per a l'exercici d'una professió. O, el que sol ser el mateix, la dicotomia entre formació de generalistes i formació d'especialistes. Tot i que la progressiva professionalització de l'educació universitària és un fet, la mateixa comunitat acadèmica sembla dividida pel que fa a l'objectiu que s'ha d'assolir: es tracta d'una formació global en el sentit de la *Bildung* alemanya o bé cal oferir una formació estrictament professionalitzadora, ja sigui per a la recerca o per a l'exercici d'una professió?

En un sistema com el nostre, de masses i fins ara poc diversificat institucionalment i també des d'un punt de vista curricular, la devaluació de la formació universitària és un risc omnipresent. Fins a un cert punt, la proliferació de mestratges i de cursos de postgrau han fet que en algunes carreres universitàries hom no pugui aspirar a un lloc de treball apropiat al títol que hom té fins després de set anys d'estudi (cinc de carrera i dos de mestratge). Evidentment, situacions com aquesta s'expliquen només per la confluència de diversos factors, entre els quals hi hauria els següents:

— la inexistència d'alternatives als estudis universitaris, és a dir, d'estudis postsecundaris amb potencial immediatament professionalitzador;

— la massificació de la universitat i el conseqüent excedent de titulats universitaris permet que les empreses puguin ser molt exigents;

— determinada formació universitària no és prou professionalitzadora perquè se centra massa en la teoria;

— els salaris baixos del professorat universitari, que busca

852

en altres activitats un complement econòmic;

— la impossibilitat, fins fa ben poc, d'una diversificació curricular.

La reforma actualment en curs dels ensenyaments universitaris facilitarà, sens dubte, la diversificació curricular. De fet, la legislació vigent ja permet que les universitats creïn titulacions pròpies. En aquest nou context, és molt possible que als centres universitaris s'acabi produint una diversificació curricular que donaria com a resultat una línia d'ensenyament bàsicament adreçada a la *Bildung* i a la formació per a la recerca i la investigació, i una segona línia bàsicament adreçada a la professionalització atès un perfil professional concret. En altres països europeus, aquesta diversificació curricular també té un reflex institucional: a la primera línia li correspodria l'ensenyament superior universitari i a la segona l'ensenyament superior no universitari.

Consideracions finals en l'horitzó de les noves professions

Existeixi o no aquesta diversificació, és evident que l'ensenyament superior haurà de continuar cobrint ambdues línies, que es beneficien igual de l'existència de programes de recerca que donin suport a la formació. En aquest sentit, la proximitat entre recerca i formació que hi ha a la universitat li atorga un paper privilegiat en la formació per a les noves professions que requereixen el més alt nivell de qualificació. Val a dir que la majoria de noves professions apareixen vinculades a nous desenvolupaments tecnològics o a noves demandes socials i culturals. En ambdós casos, la universitat, a través de la recerca tecnològica i de la investigació social, pot actuar de catalitzador per a l'aparició de noves tecnologies o per a l'expressió de noves necessitats socials que, més tard o més d'hora, aboquen a l'aparició de nous camps i perfils professionals.

L'administració, en aquest sentit, pot actuar a diversos nivells: ajudant a la definició de nous perfils professionals i realitzant tasques de prospectiva, facilitant la definició de qualificacions a fi i efecte d'aclarir quina formació ha de ser necessàriament universitària i quina pot escaure's també en altres nivells o cicles educatius i, molt especialment, duent a terme una política que afavoreixi la sintonia entre la universitat i l'entorn sòcio-cultural i productiu que l'envolta.

Referències bibliogràfiques

CEOE. (1988). *I Mesa Redonda Consejos Sociales de Universidades*. Madrid: CEOE.

CLARK, B.R. (Ed.). (1983). *The Higher Education System. Academi Organizations in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.

GUY PETERS, F. & R., R (1977). *The Overloaded State*. London: Sage.

MAASSEN, P.A.M. (1987). *L'emergence de la recherche institutionelle dans l'enseignement supérieur en Europe Occidentale*. Enschede: Twente University.

NEAVE, G (1984). "On the Road to Silicon Valley? The Changing Relationship Between Higher Education and Government in Western Europe". *European Journal of Education*, 19 (2).

NEAVE, G. (1988). "On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988". *European Journal of Education*, 23 (1/2), 7=24.

OECD. (1984). *Industry and University. New Forms of Co-operation and Communication*. Paris: OECD.

OECD. (1989). *Education and the Economy in a Chabging Society*. Paris: OECD.

PEDRO, F. (1988). "Higher Education in Spain: Setting the conditions for an Evaluative State". *European Journal of Education*, 23(1/2), 125-39.

WEILER, H. (1983). "Legalisation, expertise and participation: Stratedies of compensatory legitimation i educational policy". *Comparative Education Review*, 27 (2), 259-71.

WORLD BANK. (1986). *The Financing of Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*. Washington, DC: The World Bank.

Abstracts

En este artículo el autor analiza las relaciones entre la universidad y la administración pública, centrándose fundamentalmente en los aspectos de investigación y formación avanzada. Empieza con un breve resumen histórico y una presentación de la situación europea. En este marco introduce una serie de recomendaciones en torno a las políticas universitarias orientadas por la demanda social o bien por los dictados de la economía. A continuación se refiere al modelo universitario español establecido por la LRU y específicamente a la situación en Cataluña para pasar finalmente al análisis de las cuestiones referidas a la investigación, la tecnología y la formación. El artículo concluye con unas consideraciones en torno a la función de la universidad en relación a los nuevos campos y perfiles profesionales.

Dans cet article, l'auteur analyse les rapports entre l'université et l'administration publique, analyse essentiellement axé sur les aspects de la recherche et de la formation supérieure. L'article commence par un court resumé historique et une présentation de la situation eutopéenne. C'est dans ce cadre qu'il introduit une série de recommendations versant sur les politiques universitaires orientées par la demande sociale ou par les exigences de l'économie. Il aborde ensuite le modèle universitaire espagnol établi par la Loi de Réforme universitaire, et tout particulièrement la situation en Catalogne, pour finalement passer à l'analyse des questions ayant trait à la recherche, la technologie et la formation. En conclusion, l'article présente certaines considérations quant à la fonction de l'université dans ses rapports avec les nouveaux champs et les nouveaux profils professionnels.

In this article, the author anlyses the relationship between the university and the public administration, concentrating basically on research and higher education aspects. He begins with a brief historical summary of the European situation. In this framework he introduces a series of recommendations with regard to university policies pointed to by the social or econimic demands. He then talks of the Spainsh university model established by the University Reform Law, and particularly of the Catalonian situation, as well as an analysis of matters that have to do with research, technology and education. The article concludes with some considerations on the university's function with regard to new fields and professional profiles.

855

Entrevista a Eulàlia Vintró

Serafí Antúnez

La doctora Eulàlia Vintró és en l'actualitat Tinent d'Alcalde de l'Ajuntament de Barcelona i Regidora de l'Àmbit de Benestar Social. Anteriorment havia estat Regidora de l'Àrea d'Ensenyament del mateix Ajuntament, en la qual va desenvolupar una tasca que va merèixer el reconeixement general quant a la innovació, creativitat i rigor en la gestió que va presidir-la. El seu coneixement de la gestió pública i de la vida política ha pogut sedimentar-lo a través d'una llarga trajectòria de participació en els poders legislatius estatal i autonòmic com a Diputada en el Congrés de Madrid i com a Diputada en el Parlament de Catalunya.

La seva experiència universitària, com a Catedràtica de Grec del Departament de Filologia Clàssica de la Facultat de Filologia de la Universitat de Barcelona i com a membre de l'Equip Rectoral- en va ser Secretària durant els anys 1978 i 1979-, a més d'una activitat constant en els Òrgans de Govern i de participació de la vida universitària, configuren un perfil personal que permet reunir un coneixement molt gran de l'estructura, funcionament i problemàtica tant de les Administracions Públiques com de la Universitat.

La doctora Vintró, per tant, ha pogut conèixer i coneix les dimensions i problemàtica d'aquests territoris en contacte que configuren les relacions i interaccions entre la Universitat i les administracions estatal, nacional i local, tant des de la perspectiva de la reflexió, la definició de polítiques i la planificació, com des de la pràctica quotidiana de l'acció gestora i parlamentària. Volíem aprofitar la seva amistat per conèixer els seus plantejaments i opinions al voltant d'un conjunt de temes-clau en les relacions Administracions-Universitat.

Pregunta: Sempre, quan es parla d'aquests temes, es planteja invariablement una qüestió: l'equilibri o desequilibri entre les àrees de normativa i les àrees d'autonomia en les relacions Universitat-Administracions. Fins a quin punt creieu que les primeres afecten les segones? Com podrieu valorar l'estat actual d'aquest moviment de flux i de reflux d'accions de control de l'Administració sobre la Universitat? No podrien -per excés- arribar a ser un obstacle o una cotilla per a la Universitat?

Resposta: Jo penso que, bàsicament, la relació entre un organisme autònom i una Administra-

ció (i en el fons la Universitat és un organisme autònom dins de l'Administració de l'Estat, central o autonòmic) és una relació complicada perquè, lògicament, per part de l'Estat, que és qui, a partir dels diners públics, assegura la rendabilitat i l'eficàcia dels recursos del contribuent per a la prestació d'un determinat servei i l'assoliment d'uns determinats objectius, té una tendència -segurament no sé si innata o històrica- a exagerar, a posar una quantitat enorme de cauteles i de mecanismes de control i de seguiment que acaben, moltes vegades, per fer impossible o per dificultar d'una manera exagerada l'assoliment d'aquests mateixos objectius i, fins i tot, la mateixa eficàcia dels recursos que s'empren.

D'altra banda, les entitats autònomes sorgides d'una estructura molt centralitzada han posat en la paraula autonomia, sense una reflexió segurament prou acurada, la definició de la solució de tots els problemes d'organització que les afectaven. I, evidentment, quan l'Estat té la tendència a la proliferació normativista i la universitat -en aquest cas- ha posat en la paraula autonomia -sense un estudi gaire aprofundit del que volia dir- la solució de tots els seus mals, no és fàcil que l'autonomia resolgui tots aquests mals. El que jo crec és que bàsicament la funció que hauria de tenir l'Administració central i tutelar d'un organisme autònom, sigui el que sigui, seria de marcar amb molta claredat a l'organisme autònom -en aquest cas la Universitat- quins són els objectius que vol que aquest organisme acompleixi. En segon lloc, dotar-lo dels mitjans per a l'assoliment d'aquests objectius i, en tercer lloc, fer-li un control "a posteriori" de l'organització de la seva despesa i de l'eficàcia i de l'eficiència amb què ha assolit aquests objectius. Fet aquest control "a posteriori" seria quan caldria veure si els mitjans de què l'ha dotat eren els adequats respecte als objectius marcats i si la feina desenvolupada per l'organisme autònom realment ha potenciat objectius i ha potenciat recursos o, al contrari, s'ha adormit, o s'han malmès o s'han desviat dels objectius i recursos que s'havien assignat, i, a partir d'aquí, fer les correccions. Aquest és un sistema teòric que jo crec que funcionaria. Probablement en uns primers anys no és fàcil que l'Estat o l'Administració superior marqui amb suficient claredat els objectius o els encàrrecs que formula a aquest organisme. En la mesura que els objectius no estan suficientment definits o precisats, els recursos que es donen responen moltes vegades més a una inèrcia històrica que a l'assoliment dels nous objectius marcats. Per part de l'organisme autònom tampoc no hi ha hagut (perquè aquestes coses requereixen un procés, una adaptació, una redefinició...) el grau

d'anàlisi de si l'encàrrec estava ben formulat, si els recursos estaven ben assignats. En bona mesura m'imagino que perviu una bona part -si se'm permet- dels vicis històrics del funcionament universitari, que eren una mica dir: "...bé!, que diguin el que vulguin però jo vaig fent la meva...". També les formes d'organització o les formes de relació dins de la Universitat tenen un pòsit que no és fàcil de superar, ja que això requereix un periode d'adaptació. Un periode d'adaptació -insisteixo- per les dues bandes, per formular objectius i assignar recursos i, per part de l'organisme autònom, per analitzar bé si aquests objectius estan ben formulats, si els recursos estan ben assignats i què és el que es pot fer per, amb aquests recursos, obtenir els objectius.

Jo crec que encara és aviat per poder dir que l'actual estructuració autonòmica de la Universitat és invàlida o no funciona però, segurament, no hauriem de deixar passar cap ocasió -i cada final de curs és una bona ocasió- per fer un bon balanç, per fer una bona anàlisi de si hi ha hagut aquesta adequació entre objectius, recursos, mitjans i forma de treballar a les universitats, per anar estructurant aquesta autonomia.

Voldria fer una altra consideració relativa a ambdues bandes. Per part dels uns pot haver-hi la tendència a dir: "...hem donat massa autonomia, els hem deixat fer massa el que volen i a l'hora de la veritat això no resulta..." i, per part de les universitats, hi pot continuar havent la idea que autonomia és exactament el mateix que independència, falta de criteris i falta de d'objectius, és a dir, no vinculació d'aquella institució a una responsabilitat pública i a un rendiment de comptes davant d'una societat que, en definitiva, et manté.

Jo penso que, en aquests moments, hi ha un perill que és la pèrdua de la visió que un servei públic és efectivament això: un servei que ha de garantir unes condicions d'igualtat, de transparència, d'eficàcia, de rigor i d'anàlisi d'allò que es fa. Cosa que en institucions privades passa per uns altres paràmetres que són el guany, el benefici, sigui aquest econòmic, ideològic o de qualsevol altre signe. Jo crec que tot això és un tema que en el nostre país encara no està suficientment assentat. Per tant, hauriem d'anar perfilant en cada moment l'adequació entre aquests tres paràmetres que citava al començament i, ni desanimar-se perquè les coses no s'hagin solucionat amb una rapidesa immediata -i aquests processos mai no són ràpids-; però tampoc pensar que l'autonomia és ineficaç o bé que potser seria millor la privatització de les estructures educatives, que podria ser una altra de les tendències...

P. És evident que justifiqueu la intervenció de l'Estat, de les Administracions en la Universitat, per raons que heu anat apuntant directament o indirectament: control social, servei públic... Ara bé, des d'aquest enfocament de control de qualitat, de rendiment de comptes, es planteja la qüestió de la necessitat d'aprofundir sobre els criteris que haurien d'utilitzar-se per mesurar aquesta qualitat: fins ara la docència i la investigació. Això és suficient?. Dúna altra part, aquest èmfasi en la productivitat podria portar-nos a establir "rankings" de productivitat, com ara als EUA, per exemple?. Els recursos s'haurien de donar a les universitats més productives?.. Fem prospectiva?

R. Fem prospectiva! Aquí hi ha un principi fonamental: no totes les universitats parteixen de la mateixa situació d'igualtat. Aquí ens trobem amb la falsa visió del que s'entén per igualtat d'oportunitats.

Moltes vegades s'ha tingut tendència a pensar que la igualtat d'oportunitats passava simplement per donar a cada ciutadà -i permet-me l'exemple grollerdna pesseta. És clar!, si estiguéssim en un país utòpic i en una Arcàdia teòrica en la qual tots els ciutadans fossin absolutament iguals, aquesta pesseta per a tothom generaria "X" a partir de la intel·ligència, la capacitat, l'empenta, la iniciativa, la productivitat, etc. que el ciutadà pogués donar. Ara bé, els que ens movem en el sistema educatiu des de fa bastants anys sabem que la igualtat d'oportunitats està mesurada per altres paràmetres.

Les universitats espanyoles actuals no tenen la mateixa història darrera com a institucions, no tenen unes instal·lacions, ni uns laboratoris, ni unes biblioteques, ni uns equipaments, ni un professorat, ni una tradició cultural i universitària en el seu entorn iguals. No tenen un món industrial, productiu, o una trama social estructurada d'igual manera. No és el mateix una universitat col·locada a Barcelona, o al Vallès que aquesta mateixa universitat col·locada a la ciutat de Càceres. Aquestes són realitats absolutament diferenciades. Per tant, avui dir: "...escolti, miri, vostès ja són autònoms; la redistribució de recursos es farà per alumnes i -si vol- amb una mica de compensació en funció de la renda "per càpita" productiva de la Comunitat, etc..., i a partir d'aquí, vostès mateixos... i el que més valgui, aquest és el que se'n sortirà... Això és absolutament fals!. Això és enganyar. Això és fixar uns objectius i uns recursos absolutament desacompassats, absolutament pertorbadors. Perquè a partir d'una anàlisi d'aquestes característiques és evident que una universitat a Catalunya, a la Comunitat Autònoma de Madrid, a

València, al País Basc o a Sevilla, tindrà unes possibilitats de sortir-se'n molt diferents de les que tindrà una altra universitat en un altre lloc de l'Estat Espanyol.

No és fàcil aconseguir processos d'equilibri en coses que han nascut o s'han creat en el decurs de la història d'una manera desequilibrada. Ara, el que tampoc no es cert -i jo en discrepo absolutament i frontalment- és dir "... bé, ara totes les universitats són autònomes i ara totes es poden espavilar i a partir de com s'espavilin es situaran en el 'ranking'..." Passarà, és evident, però que ningú no es cregui que aquest espavilar-se o el "ranking" que es pugui establir d'aquí a 10 anys haurà sorgit d'una situació en què s'hagin facilitat a tothom els mateixos mitjans per, efectivament, col·locar-se en la carrera. Els recursos que s'hauran donat a cadascú no seran els mateixos, encara que la "pesseta" hagi estat la mateixa.

P. En relació amb això, que comenteu fins a quin punt no es pot entrar en contradicció entre les polítiques de l'Administració i les polítiques de la mateixa Universitat?. D'alguna forma, portat aquest plantejament a una hipotètica situació extrema, podria arribar a plantejar la supressió de la funció crítica de la Universitat, o almenys a posar-la en qüestió. Es pot entendre la Universitat com una espècie d'agència a la qual se li encarreguen unes feines amb l'obligació que les faci i que calli...?

R.- No. Jo no crec que l'obligació sigui de callar. A veure, quan la CEE -per posar un altre exemple- assigna uns fons i fixa per a un quadrienni uns determinats objectius i unes línies preferencials de col·laboració amb les entitats que dins de la CEE estiguin disposades a treballar en aquella línia, (i la CEE, -a partir del coneixement i de l'anàlisi d'un territori més ampli que el del propi Estat- ha definit uns paràmetres necessaris de reforçament per tendir no al creixement del desequilibri sinó precisament per facilitar una minva d'aquest desequilibri) qualsevol Estat, qualsevol instància pública o privada de qualsevol dels 12 estats membres sap que, si es posa a treballar en aquesta línia, a més dels recursos propis que ella té, pot gaudir de recursos complementaris que li dóna la CEE. Això no paralitza la possibilitat de treball, de recerca, d'iniciativa, etc., que cada membre pugui tenir en relació amb altres programes de treball. Jo diria que a la Universitat passa el mateix.

La Universitat té un volum de recursos que ja li vénen marcats que són els de les despeses normals de funcionament, els dels

salaris dels seus professors, els de l'adquisició de materials, llibres, etc., que permeten un cert tipus de treball i de fet -mentre no han existit aquestes grans línies de recerca- la Universitat ha continuat fent recerca, ha continuat fent funció crítica. Quan jo dic això, vull dir que es pot continuar fent aquesta funció i, a la vegada, entrar en una línia de recerca i tanmateix continuar sent crític respecte a no promoure una altra línia de recerca o ofergar-ne una de determinada, o a no valorar altres coses. El que tampoc no pots pretendre és que amb els recursos públics i a partir de l'existència d'unes autoritats públiques -que mitjançant el sistema democràtic ens hem dotat entre tots com a marcadors de les línies polítiques- tu després puguis fer el que vulguis i rebis el mateix diner que un altre... és amb això que no estic d'acord!

Això no m'impedeix a mi de ser crítica. Jo em puc apuntar a un programa de recerca perquè tingui unes fonts econòmiques determinades i tanmateix continuar pensant que s'hauria de treballar en una altra línia, i dedicar part del meu temps i part de la meva funció no lligada al projecte determinat per aprofundir en aquest sector. Per tant, jo no crec que això mati la crítica, no crec que tampoc això elimini la possibilitat de projectes autònoms perquè, més enllà de les grans línies, avui es van obrint infinites possibilitats de col·laboració amb el sector privat, de lligar amb altres projectes internacionals i també la intercomunicabilitat de la informació a partir de tots els nous sistemes de comunicació et permet -si aquestes línias que marca l'Estat o la Universitat no t'agraden- treballar altres línies que la pròpia Universitat a partir del seu propi Consell Social proposi. I si, efectivament, la teva proposta té uns objectius clarament definits, té unes possibilitats d'arribar a uns resultats i respon a una necessitat objectiva ja trobaràs sectors socials que t'hi ajudaran: bé en el propi Consell Social, bé en instàncies públiques o privades del teu propi territori.

Per tant, jo diria que aquest no és tant el problema sinó que tu siguis capaç de definir efectivament què proposes, per què ho vols fer i quin guany suposa la teva activitat en relació la col·lectivitat en què vius i de la qual vius... i a la qual has de servir... que aquest és un concepte que normalment es té poc present. Jo crec que la garantia del funcionament d'un Estat està en el fet que les persones que estan com a funcionaris públics d'aquell Estat tinguin molt clar que la seva funció no és la de la pròpia satisfacció del seu petit o gran egoisme o vanitat personal, sinó el servei als altres... Si no és aquest el seu objectiu, que canviïn de treball... i que se'n vagin a la millor universitat privada, en la qual tanmateix, segura-

861

ment, disposaran de menys llibertat de la que han disposat i utilitzat, de vegades indegudament, dins de la Universitat pública.

P. Heu parlat de Consells Socials. Com podrieu valorar el paper d'aquests organismes- "coixí" entre la Universitat i les Administracions, o si voleu, entre Universitat i societat, en general. Compleixen el seu paper?, són l'instrument adequat per vehicular les relaccions que proposàveu?

R. Mira, jo crec que el problema de debò de la Universitat com a autonomia, dels Consells Socials, de l'actual estructura ...és que en aquest Estat nostre en aquest país nostre, a Catalunya, a Espanya, el sistema educatiu no ens el prenem seriosament... o no se'l prenen seriosament..., (però és molt fàcil dir que els altres no se'l prenen en sèrio i jo si...), no ens el prenem en sèrio. No som un país que doni als valors de la formació, de la cultura, de l'aprenentatge, de la recerca el pes específic estratègic -no conjuntural- que té. Aquesta és una mancança històrica nostra.

Això fa que tots els partits polítics -per posar-nos ja en l'estructura democràtica d'avui- s'omplin molt la boca, i els governs i els ministres i les CCAA i els municipis i tots ens omplim molt la boca de la importància del sistema educatiu i del pes que se li ha de donar. I a l'hora de la veritat no som coherents. I l'hora de la veritat vol dir: objectius ben definits, recursos ben assignats, formació del personal que ha d'estar dins d'aquest servei i atenció i protagonisme absolut a l'usuari d'aquest servei que és l'alumne.

Bé, doncs, això no passa en el sistema educatiu del nostre país. Ni hi ha els objectius ben definits, ni els recursos ben assignats, ni ens preocupem de la formació dels ensenyants, ni tenim com a objectiu del sistema educatiu la formació dels alumnes. De la metodologia, la normativa, el disseny curricular,... no sé quantíssimes coses més, a la Universitat ni se'n parla. A l'Ensenyament Primari encara en parlem una mica més. A l'ensenyament universitari l'alumne arriba a ser, de vegades, el pretext o l'element molest que t'obliga a fer unes quantes hores de classe durant uns mesos a l'any -a ser possible pocs-. Això, doncs, requereix un canvi. El Consell Social no té la virtualitat o no compleix les funcions que hauria de complir perquè la societat que està representada en aquest Consell Social és conseqüència d'aquest estat d'opinió. La meva impressió, és que les institucions a les quals per llei correspon estar representades en un Consell Social, no hi envien les persones més capacitades (no estic pensant en cap Consell Social en concret, estic fent una valo-

ració global), ni aquestes persones -encara que fossin capacitades- no tenen en la institució de la qual procedeixen un grau de reflexió sobre el que haurien d'aportar al funcionament de la Universitat, la qual cosa fa que ara com ara siguin encara uns elements més formals que reals.

Jo els defenso, perquè els formalismes són moltes vegades facilitadors d'aquest procés de transformació de la societat. Però crec que, ara com ara, ni els sindicats es posen realment a fons a la Universitat (tampoc no és una crítica als sindicats ja que estem demanant, sense haverlos donat els mitjans per jugar el paper de sindicats en un estat modern, que estiguin en no sé quantes instàncies i la veritat és que no donen l'abast...); però tampoc el món empresarial, ni el món de la gran economia no demostra aquesta voluntat... I, repeteixo, hi ha personalitats individuals que miren de fer aquest servei, però aquest pont, aquest flux de relació Universitat-Societat encara no està ben establert.

P. Teniu una dilatada experiència en la vida universitària i també en la gestió de l'Administració Local. Creieu que hi ha o hi ha d'haver algun tipus de relació entre ambdues instàncies? Hi ha d'haver algunes àrees de contacte?

R. Comença a haver-hi aquest contacte, però també és molt feble. Això és així perquè aquests onze anys d'Administració Local democràtica han suposat un esforç de tots plegats per modificar les relacions de la societat amb l'Administració. És a dir, la relació entre el ciutadà i l'Administració ha estat històricament, almenys a Espanya, una relació molt tensionada on el ciutadà el que veia en l'Administració era l'element que l'anava a posar una multa o que l'anava a limitar o a reprimir, i jo crec que el món de l'Administració Local el que ha permès o permet és un canvi de relació entre el ciutadà i almenys un dels nivells de l'Administració. Això ha obligat les Administracions locals a un esforç molt gran de modificació de les seves pautes de comportament, de reorganització, de fixació de les seves competències -poc aclarides, d'altra banda- amb els altres nivells de l'Administració, i està entrant, en aquest tercer mandat, en una de les claus de volta que és la formació dels seus propis funcionaris i treballadors. I en començar-se a preocupar de la formació dels seus propis treballadors, es va adonant fins a quin punt la formació inicial que els seus tècnics tenien era deficitària per a la funció que havien de complir i fins a quin punt, per tant, és imprescindible que les noves fornades sorgides de les universitats tinguin un tipus de formació més adequat a la prestació del servei que han de fer des de l'Administració Local.

563

Però jo diria que aquesta és una reflexió del tercer mandat i a partir dels deu anys d'Ajuntaments Democràtics. Ara bé, a les Administracions locals que tenen la pressió quotidiana del ciutadà -parlo en aquest cas des de l'Ajuntament de Barcelona que és un ajuntament per moltes raons molt singular i que té limitacions sempre fortes des del punt de vista de la seva plantilla de treballadors-, poder dedicar unes quantes persones a una bona anàlisi de la formació dels seus tècnics i a la permeabilitat entre l'Administració local i la formació universitària, és una tasca engrescadora encara que no és fàcil.

A algunes Administracions Locals, i nosaltres intentem fer-ho des de l'Ajuntament de Barcelona, es van adoptant diferents mesures que són totes elles correctes però insuficients. Mesures com: pràctiques d'estudiants universitaris en instal·lacions locals per poder fer aquesta formació teòrico-pràctica; participació de tècnics de l'Ajuntament en cursos de post-grau; tècnics municipals que van a formar-se a la Universitat; col·laboracions diverses amb Departaments Universitaris, fent encàrrecs a Departaments perquè facin funcions d'auditoria o d'avaluació formativa de projectes... Ara bé, aquestes relacions depenen tant de la Universitat i de l'Administració Local com d'altres instàncies com ara, el món empresarial, per exemple.

P. Abordem finalment la qüestió de la funció social de la Universitat. La Universitat, des del punt de vista de l'atenció a la part més social de les seves funcions no hauria d'obrir-se encara molt més a nous tipus d'alumnes, com ara les persones grans, les minories...?, o això no és sinó una mena de populisme que ha de quedar fora de la Universitat?

R. Jo no ho veig malament. És a dir, segurament ens hauríem de repensar amb vista als començaments del segle XXI, perquè ja hi som, tota la reestructuració del sistema educatiu i n'hauríem de repensar els grans objectius. És a dir, si les tres grans línies: la transmissió del saber, la recerca i la funció crítica segueixen sent vàlides, a mi m'és igual que es digui que les aules de la tercera edat o la pluriculturalitat o el procés integrador d'etnies i cultures diferents -que cada vegada serà més fort en la nostra vella Europa- no s'ha de fer des de l'estructura de les velles i rígides facultats universitàries i, en canvi, s'ha de crear un tipus d'institució educativa lligada al conjunt dels sistema educatiu on es faciliti la formació permanent, la utilització de l'oci i del lleure per a activitats de formació i per a activitats d'increment del coneixement. Que d'això no volem dir Universitat?, si és que és igual!... si el problema no és el nom!, la qües-

tió és si realment des d'una estructura d'Estat que està al servei dels ciutadans comprovem que aquesta és una demanda creixent de la societat. Per la pròpia cohesió i per la pròpia integració d'aquesta societat -que serà cada vegada més plural i més interconnectada -hem de dotar-nos dels mecanismes que facilitin aquest procés d'interconnexió. No faig qüestió de quina entitat administrativa ho ha de fer, però no em semblaria malament que ho fes la Universitat. La Universitat hauria de poder tenir, doncs, mecanismes estructurats i esglaonats, mecanismes diferenciats tenint present que a una persona gran que arriba a una aula de la tercera edat no se la podrà encarrilar segurament cap a un projecte de recerca de Física Nuclear. Però, ¿no pot ser una persona que vagi a alguns cursos i que, a partir d'aquí, es converteixi en una persona promotora d'activitats associatives, culturals en un barri o en una zona determinada? I què és més important per a la felicitat dels ciutadans?: el físic nuclear tancat 20 hores dins del seu laboratori o bé el ciutadà que és capaç de crear una associació que doni il·lusió de viure a 60 persones que estaven tancades a casa seva?. Doncs, evidentment, són important ambdues coses. Perquè hi haurà molta gent que tindrà la sensació que no rep cap benefici de la utilització pacífica de la Física Nuclear i, en canvi, hi haurà molta més gent que tindrà la sensació que rep un servei a partir del fet que determinades persones hagin adquirit una formació que dinamitzi un conjunt de veïns d'un barri.

REFLEXIONS I RECERQUES

866

Guies per a l'elaboració d'un currículum parcial (12-16). Geografia i educació per a les activitats de lleure

Alberto Luis Gómez *

Introducció

En altres llocs -Luis (1988)- ja vàrem posar en relleu els trets més destacats de la revolució curricular, un dels quals era col.locar en el centre d'interès dels processos educatius l'adquisició d'alguns processos d'aprenentatge per part de l'alumne que li possibilitessin d'inserir-se en el medi social i, alhora, de comprendre els problemes amb què es trobarà durant la vida. Per això calia exigir a les disciplines que formaven part del curriculum escolar que s'adequessin a la nova situació. No es tractava d'oferir una llista de continguts dins els programes, sinó de plantejar-se la contribució d'aquestes matèries per aconseguir els objectius establerts prèviament. Dit d'una altra manera, hom propugnava que la funció d'algunes assignatures en el pla d'estudi fos jutjada més pel seu ***valor educatiu*** que no pas per la significació exclusivament científica dels temes que desenvolupés. El motiu d'això és que molt probablement no hi ha cap mena de correlació entre l'interès científic -indubtablede molts objectes d'investigació i el seu valor formatiu. Això ho justifica plenament el nombre tan elevat de disciplines que hi ha avui dia.

Aquest nou enfocament a l'hora de platejar-se la renovació dels plans d'estudi de geografia -vegeu GRAVES (1980) i HAUBRICH (1982), (1984)- ha estat present en els projectes més importants realitzats en els països anglosaxons des de final dels anys seixan-

---

* Alberto Luis Gómez (Bilbao, 1946) és professor de Didàctica de les Ciències Socials al Departament d'Educació de la Universitat de Cantàbria. Les seves línies de treball se centren en tres grans problemes: teoria i història de la geografia, didàctica i geografia del lleure. Es autor de diverses publicacions entre les quals es destaquen les dues darreres: *Aproximación histórica al estudio de la geografía del ocio. Guía introductoria* (Barcelona, Anthropos, 1988) i, en col.laboració amb A. GUIJARRO, *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria* (Barcelona, Laia-M.E.C., 1990)

ta: el HSGP nord-americà, les investigacions finançades per l'administració britànica -com ara "History, Geography and Social Science (8-13)" o "Geography for de Young School Leaver (14-16)", "Geography (14-18)" o "Geography (16-19)"; podeu consultar sobre aquest punt, en castellà, BAILEY (1981) i HERNANDO (1982)-, la proposta del RWCP feta per l'Associació Central de Geògrafs de la RFA -vegeu SCHULTZE (1981)-, o les reformes dutes a terme a Austràlia, el Canadà i molts altres països, com ho han palesat els treballs recents editats per HAUBRICH (1982) i (1987).

Coherentment amb la concepció formalista de la didàctica i contràriament als enfocaments tradicionals, aquests projectes adreçats a construir nous curriculums parteixen d'un seguit d'àrees d'experiència vitals per a la formació i el desenvolupament de la personalitat de l'individu -l'estètica o creativa, l'ètica, la lingüística, la matemàtica, la física, la científica, la sòcio-política i l'espiritual. Es qüestionen la contribució de la geografia a l'enriquiment d'aquestes àrees d'experiència en l'alumne tot formulant objectius generals i educacionals, desglossats per àmbits del coneixement: l'afectiu, el cognoscitiu i el psicomotriu, tot i que aquesta separació és molt més analítica que no pas real.

Per tot això, i com que estem convençuts que la didàctica no pot ésser reduïda a una mera traslació a l'aula dels geofactors o subdisciplines de la geografia física i humana (és a dir, a com ensenyar alguna cosa) hem volgut optar per una altra alternativa i configurar el que en podríem anomenar la part "pràctica" de la nostra exposició -pel que fa a la part teòrica, vegeu Luis (1988). I volem, d'una banda, bandejar l'enfocament tradicional culturalista-materialista i, de l'altra, ésser coherents amb una conceptualització de la didàctica com una *teoria del "què sé ensenyar"*. Tenim molt present a l'hora de reflexionar sobre això que les qüestions "filosòfiques" i les "metodològiques" van molt més lligades que no sembla i, per tant, hi incloem igualment un seguit d'idees sobre per què / per a què fer-ho, quan i com.

Guies per a l'elaboració de curriculums parcials

Per nosaltres, el disseny d'aquests curriculums per als nivells d'ensenyament no universitari s'ha de fer al voltant de pocs *grans problemes*, a través dels quals puguem enllaçar l'experiència vital concreta de l'alumne amb el context genèric on tingui lloc aquesta experiència.

Així, per exemple, el projecte de *School Council* britànic, denominat GYSL (14-16), que acabem d'esmentar, és articulat a l'entorn de tres grans unitats -"Man, Land and Leisure"; "Cities and People" i "People, Place and Work"- que, al seu torn, contenen entre cinc i sis subconjunts temàtics. I el "Geography (16-19)", que participa d'una concepció ecològica de la nostra disciplina, s'estructurarà a l'entorn de quatre grans temes sobre les relacions entre l'ésser humà i l'entorn dins el qual desenvolupa la seva activitat -"Natural environements-the Challenge for Man"; "Use and Misuse of Natural Resources"; "Man-environment Issues of Global Concern" i "Managing Man-made Environments and Systems". Cada un conté un o dos mòduls centrals obligatoris i cinc o sis d'optatius. Aquests mòduls auxiliars, dels quals el professor n'ha d'escollir tres, se centren en problemes concrets que sorgeixen a partir de la interacció de l'home, com a ésser social, i entorns naturals i socials diversos com ara "Pollution of Natural Environment", "Land as Resorce", "Migration of People" O "Demand for Recreation and Leisure".

Els autors de les unitats temàtiques o mòduls parteixen de la contribució que fan les finalitats de cada unitat a la consecució dels objectius de tot el sistema educatiu, se situen dins algun dels paradigmes geogràfics -el GYSL se situà en l'espacial-, formulen els seus objectius educacionals tant verticalment com horitzontalment, dissenyen llurs propis materials, estratègies d'ensenyament i proves d'avaluació coherentment amb el projecte global, tot indicant-hi, a més, el tipus i el nombre de centres en què es durà a terme l'experimentació.

Les ***guies*** que indicarem tot seguit volen servir per a l'elaboració d'un *curriculum parcial* a la nostra disciplina, articulat a l'entorn d'un ***centre d'interès***: l'aportació de la geografia en relació amb l'adquisició per part de l'alumnat d'un comportament conscient durant les activitats de lleure.

Arribat aquest moment, hem de remarcar que el que proposem —una cosa semblant als mòduls del projecte anglès "Geography (16-19)" o les subunitats del "GYSL (14-16)"; en el cas del *leisure* són cinc— i que fóra desenvolupat durant un temps limitat, ***no esgota de cap manera*** els comentaris que caldrien si volíem dissenyar un curs complet de geografia; aquest curs, evidentment, també hauria de tractar d'altres grans problemes que ja hem esmentat. La nostra intenció només és d'exposar, a tall d'exemple que podríem ampliar amb més continguts, els criteris per fonamentar una unitat didàctica sobre un tema que considerem significatiu per diverses raons.

Tot i que al nostre país hi ha arribat d'esquitllada, en altres

àmbits lingüístics es discuteix des de fa dècades sobre la conveniència d'una ***educació per al temps de lleure***, especialment —ja ho sentiem a dir abans de la crisi d'una manera força ingènua, vegeu LUIS (1988a)— quan ens acostem a un model de societat en què l'element dominant serà més el lleure que no pas el treball.

Autors molt diversos —en van fer una síntesi PUIG-TRILLA (1985)—, entre els quals volem destacar WEBER (1969), han posat en relleu la importància d'aquesta mena d'educació, per bé que hi hagi diverses opcions respecte a l'orientació i a l'àmbit que hauria d'abastar: uns la consideren com un principi d'ensenyament i d'organització de la institució escolar; uns altres creuen que a la societat actual el temps de lleure és un principi integrador a l'entorn del qual hauria d'estar centrada l'aportació de diverses matèries; i n'hi ha que situen l'educació per al lleure dins un seguit d'activitats fora de l'escola.

Sense voler rebutjar la contribució d'altres opcions com ara la d'articular el disseny d'una unitat didàctica a l'entorn de l'aportació de la nostra disciplina per a la comprensió del món del treball -de tanta transcendència per entendre el tipus d'activitats que es desenvolupen durant el temps de lleure-, el fet és que moltes matèries que componen el curriculum escolar podrien col.laborar ben bé a estudiar el problema. Per fer-ho caldria subministrar a l'alumne tot un seguit de disposicions afectives, de coneixements i d'habilitats instrumentals (cada un amb un enfocament propi) perquè entengués els diversos missatges que rep durant la seva vida i fos capaç de prendre decisions raonades per satisfer les necessitats en aquest camp.

D'acord amb aquestes idees, qualsevol projecte d'unitat didàctica, en primer lloc, hauria de *fonamentar pedagògicament* el valor formatiu i educatiu del temps de lleure com un problema d'ensenyament; per tant, hauria de palesar no solament la poca atenció que s'hi presta dins els programes de diversos països, sinó també que hi predomina una conceptualització que en redueix bona part de la finalitat a regenerar la forces que hi han estat dedicades en el procés productiu. Aleshores hauríem de fer referència a les diverses funcions que es poden complir en l'àmbit del temps del lleure: productives, recreatives, compensadores-regeneradores, d'ideació-meditació i emancipatòries. Finalment reflexionaríem sobre el tipus d'activitats dutes a terme durant el temps del lleure.

Tot seguit ens ocuparíem de justificar *científicament, socialment i geogràficament* l'interès del problema que ens ocupa.

Pel que fa a la primera qüestió centrariem l'atenció en tres punts: posar de manifest l'evolució semàntica del concepte de lleure tot al llarg de la història; analitzar la repercussió que va tenir la revolució industrial en els comportaments de tots els grups socials en el temps de lleure (no solament per la reducció d'hores de treball i per l'aparició de nous mitjans de locomoció, sinó també per la introducció a l'activitat laboral de ritmes molt distints dels tradicionals; vegeu el capítol vuitè d'*El capital* dedicat a la jornada de treball, i també *La situació de la classe obrera a Anglaterra* i el breu article de THOMPSON (1979) i a apuntar els trets bàsics de la polèmica que hi ha hagut sobre unes prediccions fetes per diversos autors -com ara, FOURASTIÉ (1966)-, segons les quals en alguns països sorgiria un nou tipus de societat: la "societat del lleure". Al costat d'això és imprescindible d'analitzar els diversos discursos que, des de l'àmbit de les Ciències Socials, han mirat de definir el temps de lleure i explicar-ne les activitats i comportaments dels diversos col·lectius socials. Seguint les idees que conté el llibre de Munné (1980), però sense menystenir les aportarcions de molts altres estudiosos com ara T. Veblen, D. Riesman, Th. W. Adorno o M. F. Lanfant investigariem les teoritzacions dividint-les en dos grans apartats: les que parteixen d'una concepció fonamentalment idealista-subjectivista i aquelles altres que pretenen assentar el discurs sobre una base objectiva-materialista, tot i que, com en el cas dels components del'Escola de Francfort o dels neomarxistes francesos, l'originalitat de llurs contribucions fa més difícil d'adscriure'ls en un camp o bé en un altre. Tot això, emfasitzant també el tipus de vinculacions que els distints investigadors estableixen entre el món del treball i el del lleure. Després d'això, posarem de manifest l'impacte en la geografia internacional dels plantejaments teòrics i metodològics desenvolupats en les ciències socials a l'hora d'abordar la problemàtica del temps del lleure: ho portarem a terme amb una exposició del procés històric configurador d'una nova subdisciplina dins la geografia humana, la geografia del turisme -anomenada així en una primera fase- o de la geografia humana, la geografia del lleure o de l'esbarjo, accepcions usades avui dia a molts països. Tot al llarg d'aquesta evolució remarcariem l'existència de diverses fases que, al seu torn, es troben relacionades -segons el nostre parer- amb diversos enfocaments per a la ciència que ens ocupa: l'antropogeogràfic o científico-relacional, el morfogenètico-social paisatgístic, el teorètico-locacional, l'estructural i el fenomenològic.

Havent exposat la justificació educacional, científico-social i geogràfica de l'ús que es fa dels temps del lleure com a problema d'en-

senyament, ens aturarem en el *tractament que s'ha fet d'aquesta qüestió a la geografia espanyola*. Les relacions entre uns certs factors físics -com ara el clima, el sòl, la vegetació, etc.- i determinades formes de comportament durant el temps de lleure, així com el caràcter fortament modificador del paisatge que tenen aquestes formes de comportament han estat dos arguments importants per explicar l'atenció prestada al turisme per part de la geografia des del començament del nostre segle. Assenyalàvem unes línies enrere els diversos enfocaments metodològics emprats en la geografia internacional del lleure per estudiar-ne els aspectes geogràfics. Tot i que no podem parar-nos a esmentar els trets bàsics de cada un -a més, la seqüència evolutiva no ha estat la mateixa ni lineal a tots els països-, creiem que el canvi fonamental en la nostra disciplina es podria resumir d'aquesta manera: de la tradicional geografia del turisme -entesa com a geografia del paisatge, és a dir, com una part de la geografia regional en què hom analitzava la distribució espacial del fenomen que ens interessa i la influència d'això sobre el territori, tot plegat amb un mètode genètic- s'ha passat, no pas sense discontinuïtats ni sense contradiccions, a una geografia de les activitats realitzades durant el temps de lleure, en la qual ja no interessa tant explicar les modificacions paisatgístiques com aquestes activitats realitzades pels grups socials i les seves mostres d'interconnexió espacial. Tenint present l'evolució internacional, la lectura que farem dels *treballs més importants fets a Espanya* en relació amb la geografia del lleure s'orientarà cap a cercar-ne la fonamentació científico-social i geogràfica. Respecte a això, la nostra hipòtesi de treball és doble: d'una banda hi ha hagut una escassa connexió amb les teoritzacions i mètodes de treball procedents de l'àrea de les Ciències Socials; i de l'altra, a Espanya no s'ha adoptat quasi cap de les propostes disciplinàries que a l'estranger consideraven alternatives a l'anàlisi morfogenètica del lleure.

El coneixement de la problemàtica científico-social i científico-geogràfica -tant aquí com a fora-, juntament amb les idees en funció de les quals es justifica pedagògicament la necessitat d'una educació que capaciti el ciutadà per fer activitats durant el temps de lleure ens permet, fent un pas més, d'estudiar *com ha estat abordat el lleure en el batxillerat* fins avui dia i, més concretament, algunes de les activitats que s'hi fan: les dutes a terme en els espais turístics.

Utilitzant com a fonts documentals els llibres de text de la matèria ensenyada actualment a tercer de BUP, l'objectiu que pretenem serà analitzar les concepcions científico-socials, geogràfiques, educacionals i didàctico-geogràfiques que formen part del tractament del

turisme com a tema educatiu. La nostra hipòtesi de partida propugna un endarreriment triple a l'hora d'abordar aquesta qüestió en els llibres de text del batxillerat espanyol: científico-social, perquè s'hi pot detectar un fort reduccionisme economicista, com també un predomini de visions que destaquen fonamentalment les conseqüències positives del turisme per a l'Estat espanyol i, en canvi, s'hi deixa de banda i no s'hi insisteix prou en altres possibles interpretacions com ara les proposades per ESTEVE (1983); científico-geogràfic, perquè metodològicament són hegemònics els enfocaments morfogenètics que volen explicar els paisatges turístics; i didàctico-geogràfic, perquè els programes són orientats dins la concepció enciclopedista de la didàctica, tot i que la L.G.E. possiblilita altres alternatives.

Havent assenyalat tant la fonamentació pedagògica com la científica de l'educació per al temps de lleure -i veient els problemes que planteja el tractament tan peculiar i escàs que reben les activitats fetes durant el temps lliure dins els programes de la nostra disciplina a tercer curs de batxillerat, tot i l'enorme importància econòmica i sòcio-cultural que té- apuntarem breument els *criteris per elaborar una unitat didàctica*, que tingui per eix la consideració com a problema didàctico-geogràfic de les activitats que es fan en els espais turístics.

Hem posat en relleu abans la significació del temps de lleure a la societat actual, com també la importància de fer-hi activitats que no solament tinguin funcions regeneradores -cosa, d'altra banda, totalment necessària- sinó que també contribueixin a l'emancipació de l'individu. En aquest sentit -seguint BRAUN (1979, pàg. 221-223); a un altre nivell, PROSSER (1982)- considerem que d'un punt de vista pedagògic l'alumne hauria d'ésser capaç de:

a) Fer servir d'una manera conscient i responsable l'oferta i els serveis existents en el sector del temps de lleure.

b) Desenvolupar, segons els criteris i les intencions propis, models de comportament relatius a les activitats de lleure.

c) Judicar críticament el comportament cultural i el que té relació amb el temps de lleure, així com relativitzar les diverses ofertes de la "societat de l'abundància", tot coneixent i tenint present que el fet de no participar també és un principi possible pel que fa a comportament.

d) Coparticipar activament, en el sentit d'influir, en la configuració futura de l'entorn relacionat amb el temps de lleure.

Atesa la nostra opció per un tipus d'activitats realitzades en els espais turístics -tot deixant-ne de banda, malgrat llur importància,

altres d'esbargiment i recreació que es duen a terme diàriament o els caps de setmana-, prestarem atenció a la planificació de les vancances, considerades des d'una perspectiva de la presa d'una decisió amb implicacions espacials. I això per aconseguir objectius d'aprenentatge en el camp de la ciència *geogràfica* mitjançant uns continguts que faran referència a:

a) Els motius vacacionals.

b) Els condicionaments externs de les vacances.

c) Els factors locacionals dels espais turístics.

d) Les fonts d'informació.

e) El maneig crític dels fulletons de propaganda.

f) Els diversos tipus d'interessos que hi pot haver a l'hora d'organitzar unes vacances.

Al costat de tot això, pel seu alt valor formatiu, és igualment important tot allò que fa referència als processos que palesen l'existència d'interessos contradictoris en els espais turístics. I, sobre aquesta qüestió, mitjançant els continguts corresponents, mirarem d'aconseguir objectius d'aprenentatge disciplinaris que tinguin present tot això:

a) El coneixement dels diversos tipus de turisme.

b) Les relacions entre les zones emissores de turistes i les receptores.

c) Els problemes del turisme estacional.

d) La importància del turisme com a agent de canvi econòmic, sòcio-cultural i ecològic.

e) Els factors que han fet possible l'aparició dels espais turístics.

f) Les modificacions fisonòmiques i funcionals que tenen lloc en els espais turístics.

g) Les contradiccions d'interessos en aquestes zones.

h) La manera de legitimar i d'imposar uns certs interessos.

i) Les tensions que s'originen arran de les activitats turístiques.

j) Les possibilitats de participació ciutadana en la presa de decisions que afecten l'espai turístic.

Tot seguit abordarem la qüestió de les *estratègies d'aprenentatge i dels criteris d'avaluació* que hom farà servir a la unitat didàctica. Respecte al primer punt, diversos autors espanyols -com ara UREÑA (1980), MARTIN (1982) i PIÑEIRO-GIL (1984a i 1984b)- han posat de manifest la utlització dels ***jocs de simulació*** en l'ensenyament

de les Ciències Socials en general i particularment de la geografia, com també la possibilitat de fer-los servir tant a l'EGB com al batxillerat i a la formació professional. D'altra banda, en relació amb l'aplicació pedagògica, sembla que les limitacions més importants que es deriven del transvasament mi"jantçant analogies de models matemàtics a la simulació de comunitats socials -com ara, a la ciutat, al territori i als diversos grups humans, molt de moda durant els anys seixanta i la primera meitat dels setanta-, es poden resumir en la dificultat de simular l'evolució de la societat, d'explicar el comportament dels agents socials i de posar de manifest les interrelacions entre els comportaments d'aquests grups i agents. Així, doncs, els jocs, com a mitjà per crear un ambient adequat d'aprenentatge a la classe, s'han confirmat com una estratègia que permet un ensenyament actiu. Com a mètode de treball, el joc de la simulació facilita la integració de l'estudiant en un marc en què, a l'hora de prendre decisions, pot relacionar la teoria amb la pràctica, tot fent servir la teoria per orientar el seu comportament quotidià i realitzant reflexions sobre els resultats d'aquest comportament; tot això dins els pressupòsits bàsics de l'organització social en què es troba: dinàmica, agents i grups amb interessos distints, correspondència de comportaments i de decisions entre els distints agents i col lectius. Els jocs fan possible d'establir un context en què cada alumne, a través de la seva participació activa, vincula constantment la teoria amb la pràctica i rep —a més de l'aportació del professor— estímuls d'aprenentatge de la mateixa realitat social complexa simulada que s'hi crea.

Pel que fa a la segona qüestió, tothom sap que l'*avaluació* és un dels elements dels diversos models didàctics que més dificultats ha plantejat en els projectes de canvi educatiu, perquè hom partia d'un concepte -*l'avaluació terminal*- que en restringia la funció a un simple mesurament dels canvis observables que s'havien produït en els comportaments dels alumnes un cop realitzats determinats processos d'aprenentatge. D'aquí ve que -no solament a l'Estat espanyol- l'examen clàssic es constituís en la principal, si no l'única, tècnica d'avaluació. Per diverses raons -vegeu PÉREZ GÓMEZ (1983) i per al cas de la geografia, GRAVES (1982)- aquell concepte fou substituït per un altre, el de l'*avaluació sumativa*, per bé que a la pràctica es redui a una mera addició de les qualificacions obtingudes pels alumnes en el diversos ***exàmens*** fets durant el curs. Totes dues estratègies de control ens semblen insuficients, especialment perquè es tracta de jutjar un projecte de disseny curricular com el que pretenem, que té per finalitat no tant "omplir caps" com contribuir a formar-los. Per això necessitem un nou concepte

amb prou amplitud, per retre compte del màxim nombre possible de resultats derivats dels processos d'ensenyament-aprenentatge. D'una banda, ens interessa de constatar el grau d'adquisició de nous coneixements per part dels alumnes; però, de l'altra, volem saber sobretot fins a quin punt la seva participació en el nostre projecte curricular s'ha traduït en canvis en el seu comportament durant les activitats turístiques que realitzen en el temps de lleure; per això som partidaris del que hom coneix per *avaluació formativa*, en què les enquestes i la percepció dels professors que desenvolupen la investigació han de fer un paper fonamental.

Les idees apuntades han insistit en diversos punts, tots rellevants per aconseguir un grau de professionalitat més alt: la complementarietat de la teoria educacional i dels coneixements disciplinaris per a l'elaboració de projectes renovadors; el caràcter de pont de les didàctiques especials; i, al damunt, la necessitat de combinar la investigació i la pràctica educativa, atès que qualsevol avenç del coneixement és el resultat d'una interacció dialèctica entre l'una i l'altra. Per a tot això és imprescindible -a part de l'existència de fòrums de discussió com ara el patrocinat pel CEP avilès i de modificacions institucionals que permetin la formació permanent del professorat dins l'horari laboral i fora- la potenciació de les didàctiques especials. Si no fos així, com sembla que passarà en el futur, atesa la peculiar concepció de la nova titulació que hom vol implantar per als docents de les Escoles de Magisteri, deixarem sense resoldre problemes antiquíssims; per molt que l'administració central i/o autonòmica ens anunciï a so de bombo i platerets l'èxit de la -enèsima- reforma.

876

Bibliografia

BAILEY, P.: "Didáctica de la Geografia. 10 años de evolución", *Geocritica*, núm. 36. Barcelona, novembre 1981, 26 pàg.

BRAUN, A.: *Freizeitverhalten im Fremdenverkehrraum*. Braunschweig, Westermann, 1979.

CAPEL, H.; Luis, A.; Urteaga, L.: "La geografía ante la reforma educativa", *Geocritica*, núm. 53. Barcelona, setembre, 1984. 76 pàg.

Esteve, R.: *Turismo, ¿democratización o imperialismo?* Màlaga, Ediciones de la Universidad de Málaga, 1983.

FOURASTIE, J.: *Inventario del porvenir. Las 40.000 horas*. Madrid, Cid, 1966 (1a. ed. 1965).

GRAVES, N.J.: *Geographical Education in Secondary School*. Sheffield, 1980.

GRAVES, N.J.: "The evaluation of geographical education", a Graves, N.J. (Ed.): *New Unesco Source Book for Geography Teaching*, Harlow/Essex, Longman-The Unesco Press, 1982. pàg. 313-363.

HAUBRICH, H.: "Geographische Erziehung für die Welt von morgen", a *Geographische Rundschau*, 36, 1984. pàg. 520-526.

HAUBRICH, H.: (Ed.): *International Trends in Geographical Education* IGU Commission on Geographical Education, Freiburg (R.F.A.) 1987.

HERNANDO, A.: "Los procesos de renovación de la enseñanza y aprendizaje de la geografia en Estados Unidos y algunos países europeos" a *II Coloquio Ibérico de Geografía* (Lisboa, 1980); vol. I, Lisboa 1982, pàg. 49-68.

LUIS GÓMEZ, A.: *La geografia en el bachillerato español*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985, 349 pàg.

LUIS GÓMEZ, A.: "Revolución curricular, didácticas especiales y profesionalización de la docencia de la geografía en España", a GRUPO CRONOS (Coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografia y la historia en el Reino Unido y España* (Salamanca, mayo 1987). Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1988, pàg. 49-74.

LUIS GÓMEZ, A.: *Aproximación histórica al estudio de la geografía del ocio. Guia introductoria*. Barcelona, Anthropos, 1988 a, 384 pàg.

LUIS, A.; Urteaga, L.: "Estudio del medio y Heimatkunde en la geografia escolar", *Geocritica*, núm. 38. Barcelona, 1982. 48 pàg.

LUIS, A. (Dir.); Guijarro, A.; Rozada, J. Ma.: *Invitación al estudio de la geografia como materia de enseñanza. Guia introductoria*. Barcelona, Laia-Cuadernos de Pedagogia, 1989.

MARTIN, E.: *Los juegos de simulación en EGB y BUP*. Madrid, I.C.E.

877

de la Universidad Autònoma, 1982.

MUNNE, F.: *Psicosociología del tiempo libre: crítica del ocio burgués*. México, Trillas, 1980.

PEREZ GÓMEZ, A.I.: "Modelos contemporáneos de educación", a Gimeno, J. y Pérez, A.I. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983. pàg. 426-449.

PINEIRO, CH. y GIL, P.: "La utilización de los juegos de simulación en la EGB y su eficacia: un ejemplo extraído del campo de la geografía", a *Andecha Pedagógica*, año IV, núm. 12, Oviedo, 1984, pàg. 34-40.

PINEIRO, CH. y GIL, P.: "Los juegos de simulación en la EGB. Una investigación en el área de las ciencias sociales", a *Infancia y Aprendizaje*, núm. 27-28, Madrid, 1984a, pàg. 185-204.

PROSSER, R.: *Tourism*. Nelson, School Council Publications, 1982.

PUIG, J. y TRILLA, J.: *Pedagogia de l'oci*. Barcelona, Ceac, 1985.

SCHULTZE, A.: "Historia crítica contemporánea de la geografía escolar alemana", a *Geografía y Sociedad*, núm. 1. Santander, 1981.

THOMPSON, E.P.: "Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial:, a *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad pre-industrial*. Barcelona. Grijalbo, 1979 (1ª ed. 1967), pàg. 238-293.

UREÑA, J. MA.: "El juego de aprendizaje de la ciudad y el territorio", a *Ciudad y Territorio*, Madrid, 1980, pàg. 67-76.

WEBER, E.: *El problema del tiempo libre*. Madrid. Editora Nacional, 1969 (1ª ed. 1963).

878

Abstracts

El ensayo que se presenta a continuación, contiene diverses reflexiones sobre cuáles debieran ser la pautas a seguir en el caso de que se deseara elaborar un curriculo parcial para la nueva enseñanza secundaria, empleando para ello el caso concreto de la geografia. Su contenido presta atención a la justificación pedagógica, científico-social y disciplinaria de las actividades de ocio como campo de la vida cotidiana y problema didáctico-geográfico. Esta aportación hay que entenderla en el marco de un proyecto más amplio de trabajo, encaminado hacia la elaboración de materiales curriculares, siguiendo el espíritu del Documento Curricular Base, actualmente en discusión.

L'essai que nous présentons à continuation examine diverses réflexions traitant des grandes lignes qu'il conviendrait de suivre si l'on voulait élaborer les contenus et l'organisation d'un nouveau plan partiel d'études secondaires, en prenant comme exemple le cas concret de la géographie. Le contenu tient compte de ja justification pédagogique, scientifico-sociale et disciplinaire des activités de loisirs en tant que domaine de la vie quotidienne et problème didactico-géographique. Il faut considérer cette apportation dans le cadre d'un projet de travail plus vaste, allant vers l'élaboration de matières organisationnelles conformément à l'esprit du projet d'organisation des programmes actuellement en discussion.

The essay which follows contains a variety of reflections concerning the guidelines to fd low should one wish to devise a partial curriculum for the new methods of secondary education, using geography as a specific example. Attention is paid to the disciplinary, socio-scientific and educative justifications for leisure activities as an aspect of daily life and as a didactico-geographical problem. This contribution should be seen in the context of a wider working project, directed at the formation of curricular materials, in line wich the Basic Curricular Document, currently under discussion.

La llengua i la literatura catalanes en els llibres de text de l'època franquista

Joan Perera i Parramon *

1. Introducció

L'objectiu d'aquest article és fer conèixer els resultats d'un estudi sobre la visió que els llibres de text de l'època franquista donaven de la llengua i la literatura catalanes. S'han estudiat molts aspectes de la política educativa del règim franquista i de l'acció repressora contra la llengua i la cultura catalanes; en aquests estudis, però, no s'ha utilitzat gaire una font importantíssima per a conèixer la ideologia que s'intentava de transmetre a través del sistema escolar: els llibres de text. És per això que m'ha semblat oportú de realitzar una anàlisi dels llibres de text de literatura per veure fins a quin punt aquests llibres reflectien la política anihiladora de la llengua i de la cultura catalanes empresa pel règim franquista.

a. L'ensenyament, vehicle d'inculcació ideològica. Els llibres de text

Durant el franquisme, l'escola servi, probablement més que en cap altre període històric, per a la transmissió dels valors i de les regles morals de la classe dominant. Els vencedors de la guerra, per consolidar el règim que n'havia sorgit, sotmeteren la població a un procés de reconversió ideològica basat en els tres principis de l'ideari tradicional —Déu, Pàtria i Família— que havien estat adoptats com a fonaments ideològics del nou règim. Aquest procés es dugué a terme, principalment, a través del sistema escolar.

---

* Joan Perera i Parramon, Professor Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, és especialista en història de la llengua i edició de textos medievals i en didàctica de la llengua. Publicacions: *Quatre anys de català a l'escola* (1983), "Textos literaris medievals" (1988), "L'ensenyament de l'ortografia a l'EGB" (1989).

L'educació tingué, en el període bèl.lic i en la immediata postguerra, unes connotacions bel.ligerants que em sembla important de destacar. Així, per exemple, una Circular de la Inspecció de Primera Ensenyança de la província de Lleida, feta pública el 23 de febrer de 1939, justificava les accions repressores que s'hi contenien de la manera següent:

La guerra en Cataluña ha terminado y los frutos de la paz vienen rápidamente. Uno de éstos es la Escuela Nacional, que va a abrirse muy en breve. Pero la guerra cuesta ríos de sangre, de riquezas, de arte, y habrá que destruir implacablemente todas las causas que la han originado, para asentar la obra educativa sobre estos dos inconmovibles pilares: Dios y España.

Sobre estos dos precisamente, porque los sin Dios y sin Patria, los rojos y los separatistas, han hecho todo el mal. La escuela primaria, nacional, municipal o privada, ha de ser católica y también españolista, sin que se tolere nada que amengüe cualquiera de estos dos postulados. [1]

Amb els anys, i paral.lelament a l'evolució general experimentada pel règim franquista, l'educació passà per diverses etapes, que la portaren del nacional-catolicisme a ultrança dels anys quaranta a la ideologia tecnocràtica dels setanta, l'exponent màxim de la qual fou l'anomenat Llibre Blanc de l'any 1969. Convé no oblidar, però, que, tot i que els aspectes més conservadors i intransigents del franquisme, els més lligats a la religiositat i al patriotisme, deixaren lloc en aquesta nova ideologia a criteris econòmics i tecnocràtics sense unes connotacions ideològiques tan clares, l'unitarisme dels programes, de l'ideari polític, social i religiós i de la llengua d'escolarització no variaren substancialment.

Un exponent fidel de la fortíssima càrrega ideològica que tingué l'educació en l'època franquista, el constitueixen els llibres de text. Aquest tipus de llibres havien d'atenir-se rigorosament als programes i qüestionaris oficials i estaven sotmesos a l'aprovació del Ministeri, el qual hi exercia un implacable control idelògic. És per això que l'anàlisi i l'estudi d'aquests llibres és d'una gran utilitat per descobrir les intencions de les autoritats educatives, les línies i les

(1) Cità per J. Benet, *Catalunya sota el règim franquista*, p. 336.

881

fòbies que els guiaven i les manipulacions i tergiversacions a què sotmetien la major part de les matèries escolars.

Però no tots els llibres de text eren iguals. Bé que tots havien de mantenir-se dins els postulats i les normes del règim, n'hi havia que en feien interpretacions absolutament reaccionàries mentre que altres en feien interpretacions més liberals. Aquestes diferències de criteris són també de gran interès per a la història de l'educació del periode franquista.

b. L'ensenyament de la literatura durant el franquisme

Si bé la matèria escolar sobre la qual s'exercí una pressió i una manipulació majors durant el franquisme (deixant a part la "formación del espíritu nacional" i la formació religiosa) fou segurament la història, la literatura també es trobà condicionada absolutament pels interessos del règim, decidit, d'una banda, a mostrar i a magnificar aquells aspectes de la història literària i cultural que podien justificar-lo i servir-li de suport per consolidar-se i, d'una altra, a esborrar-ne dràsticament tot allò que s'apartés poc o molt dels valors que propugnava.[2]

Els elements que caracteritzaren l'ensenyament de la literatura durant el franquisme foren els següents: la ja esmentada manipulació ideològica (sobretot en els aspectes polític i religiós), l'ensenyament memorístic, l'exaltació del caràcter particularista i "nacional" de la literatura espanyola i la utilització de criteris extraliteraris en la valoració de les obres literàries. Aquestes característiques, que persisteixen amb variacions durant tot el franquisme, es veuen reflectides clarament en els llibres de text autoritzats pel Ministeri. Bé que l'objecte d'estudi del present treball se centra en els aspectes relacionats amb la literatura catalana, veurem com les característiques esmentades també són presents en els llibres estudiats i no únicament en els més antics.

(2) F. Valls ha estudiat minuciosament en el llibre *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)* les característiques de l'ensenyament de la literatura durant aquest periode i les manipulacions i tergiversacions de què fou objecte. Tot i que no tracta específicament de les qüestions referides a la llengua i a la literatura catalanes, el llibre és molt complet i exhaustiu i d'un gran interès.

c. Llibres de text estudiats

L'estudi del qual presento els resultats a continuació ha estat realitzat a partir dels llibres de text de literatura espanyola del fons de llibres de text escolars de l'Àrea de Ciències de l'Educació de la Biblioteca de la Universitat de Barcelona. Concretament, he analitzat tots els llibres de literatura dels cursos quart, cinquè i sisè de Batxillerat del fons esmentat, compresos entre els anys 1939 i 1970. En algun cas, també he tingut en compte algun llibre posterior del qual m'ha interessat algun aspecte. En total són una trentena llarga de llibres, repartits de la manera següent: 4 corresponents al Pla del 1938, 5 al Pla del 1953 i 25 als Plans del 1957 i posteriors. La relació completa dels llibres estudiats figura a l'Apèndix (pàg. 29). [3]

He d'advertir, d'entrada, dues limitacions del present treball. D'una banda, hauria estat interessant de poder disposar de més llibres de les dècades dels quaranta i dels cinquanta. En el fons de llibres, però, no n'hi ha més i m'ha estat impossible de consultar altres biblioteques. Això no obstant, els llibres corresponents als plans posteriors al 1957 s'han revelat força interessants i amb diferències ben significatives. Com es veurà, molts llibres dels anys seixanta i fins i tot dels setanta conserven fórmules i prejudicis típics del franquisme i mantenen encara actituds clarament anticatalanes.

D'una altra banda, cal tenir present que el ressò i la influència que pugui exercir un llibre de text depenen de la difusió que tingui el llibre, tant pel que fa al nombre d'exemplars venuts com a l'extensió de l'àmbit geogràfic de distribució. Aquesta dada també ens hauria estat d'una gran utilitat a l'hora de valorar l'abast real i la incidència de les opinions expressades en els llibres de text analitzats. Un estudi d'aquest tipus, però, hauria estat molt complex i, pel que fa als objectius del present treball, que té un caràcter general i pretén de ser una primera aproximació al tema, no estrictament necessari.

---

(3) En el present article, els llibres estudiats se citen sempre amb el cognom dels autors i, entre parèntesis, l'any d'edició: García López (1961), Ros-Saura (1947), etc

2. Consideracions generals sobre la llengua i la literatura catalanes

a. Les llengües de la Península Ibèrica

Josep Benet, en l'obra *Catalunya sota el règim franquista*, reprodueix el següent fragment del *Catecismo Patriótico Español* de Menéndez-Raigada, llibre de text de "formación política escolar" de l'any 1939:

— ¿Cuál es la tierra de España?

— La tierra de España es la mayor parte de la Península Ibérica, colocada providencialmente por Dios en el centro del mundo.

[...]

— ¿Por qué decís que la lengua castellana será la lengua de la civilización del futuro?

— La lengua castellana será la lengua de la civilización del futuro porque el inglés y el francés, que con ella pudieran compartir esta función, son lenguas tan gastadas, que van camino de una disolución completa.

— ¿Se habla en España otras lenguas más que la lengua castellana?

— Puede decirse que en España se habla sólo la lengua castellana, pues aparte de ésta tan sólo se habla el vascuence, que, como lengua única, sólo se emplea en algunos caseríos vascos y quedó reducido a las funciones de dialecto por su pobreza lingüística y filológica.

— ¿Y cuáles son los dialectos principales que se hablan en España?

— Los dialectos principales que se hablan en España son cuatro: el catalán, el valenciano , el mallorquín y el gallego. [4]

(4) J. Benet, *op. cit.*, p. 339.

884

En cap dels llibres estudiats en el present treball no he trobat afirmacions tan falses ni tergiversacions tan flagrants com les del text anterior. En els llibres de literatura s'insisteix, evidentment, en el predomini de la llengua castellana, en la seva superioritat espiritual i en el seu valor imperial; però, en general, això no obsta perquè, fins i tot en els llibres de la dècada dels quaranta, s'hi faci una presentació correcta de l'origen de les llengües romàniques, llur distribució espacial i llur evolució durant l'Edat Mitjana. [5]

La primacia del castellà sobre les altres llengües peninsulars i el seu caràcter imperial són, això sí, conceptes sobre els quals s'insisteix repetidament, de forma més barroera a la immediata postguerra, de forma més subtil en èpoques posteriors que arriben fins als anys setanta. Per José Rogerio Sánchez (1939), el predomini del castellà a la Península és justificat per les raons següents:

Es Castilla [...] la que con más constancia se afana durante siglos por un ideal universal; cargando sobre ella como destino nacional lo que a todos los otros reinos interesaba, logra la natural consecuencia de que su romance, expresión la más viril de un pensamiento eficazmente desenvuelto, sea la lengua nacional y, mejor diríamos, la lengua de los destinos imperiales de España. [6]

G. Díaz-Plaja, que l'any 1939 qualifica el castellà d'"idioma español por antonomasia" i inicia un dels seus textos amb la consigna "Sentid el orgullo de hablar español", [7] l'any 1949 continua parlant d'"idioma imperial" [8] i l'any 1955 presenta la situació lingüística d'Espanya de la manera següent:

---

(5) Cal tenir en compte, però, que els llibre que he estudiat dels anys quaranta i cinquanta són d'autors catalans i editats a Barcelona. Fóra interessant de comprovar si passa això mateix en llibres d'autors no catalans i editats fora de Catalunya.

(6) José Rogerio Sánchez. *Lengua y literatura española*. Madrid 1939, citat per F. Valls, *op. cit.*, p. 81-82.

(7) Citat per F. Valls, *op. cit.*, p. 82.

(8) "*Con el siglo XVI, la literatura en Cataluña abandona, en general, su idioma para usar el idioma imperial*", Díaz-Plaja (1949), p. 128.

SITUACION Y POSIBILIDADES DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO.- El español es una lengua de dimensiones universales. Huella viva y espiritual de nuestro Imperio, puede decirse, como de éste se dijo un día, que no se pone todavia hoy el sol en los dominios de la lengua española, que resuena en todos los continentes.

Sus posibilidades son inmensas, ya que es el único lazo irrebatible de unión para la Hispanidad. Su estudio es obligatorio en todas las naciones cultas.

Para vosotros, españoles, la defensa de nuestro instrumento expresivo, base de la comunión espiritual que nos une a los pueblos levantados por nosotros a la Fe y a la Cultura, debe ser una tarea de honor.

ESPAÑA Y SUS LENGUAS.- En nuestra Patria, España, se hablan cuatro lenguas. Una, el vascuence, procede de los idiomas ibéricos que se hablaban antes de que España fuese dominada por Roma. Los otros tres, proceden del latin, y se llaman castellano, catalán y gallego.

RIQUEZA IDIOMÁTICA Y ESPIRITUAL DE ESPAÑA.- Todos estos idiomas son igualmente españoles y en todos ellos se han escrito páginas gloriosas, de las que debemos sentirnos orgullosos.

MISIÓN PRIMORDIAL DEL CASTELLANO.- Ahora bien: uno de estos idiomas, el castellano, situado en el centro de la Peninsula, que ha dado al mundo escritores insignes, es el llamado a ser el vinculo de unión entre todos los españoles. Es por ello la lengua oficial del Estado y se le denomina muchas veces, por autonomasia, español[9].

L'any 1963 encara trobem aquestes mateixes idees en un dels textos estudiats, el de Sáenz de Urturi-Mateo, de l'editorial S.M., que és el que conté més falsedats i imprecisions respecte a la literatura catalana. Quant al tema que ara ens ocupa, podem llegir-hi el següent:

El castellano, lengua nacional. En España el castellano se afirma sobre los idiomas locales, catalán y gallego, a impulso mismo de la política. El castellano es la lengua del Imperio. Los otros idiomas de la

(9) Diaz-Plaja (1955-6e), p. 17-18

886

Península, exceptuando el portugués, dejan paso libre al castellano hasta el siglo XIX en el campo literario[10].

Si no em sorprèn de trobar aquestes paraules en un text com el de Sáenz de Urturi-Mateo, al qual m'hauré de referir diverses vegades per la seva actitud confusionista, sí que em sorprèn de comprovar que G. Díaz-Plaja, bon coneixedor de la literatura catalana i un dels autors de llibres de text més "liberals" del franquisme,[11] encara mantingui, l'any 1972, la idea de la força imperial del castellà i la justifiqui amb arguments tan poc rigorosos com "la posició privilegiada que ocupa aquesta llengua al centre del país".[12]

Veiem, doncs, en els textos estudiats que, si bé no es nega mai la categoria de llengua al català i al gallec, hi ha una insistència obsessiva a presentar el castellà, sobretot a partir de l'època dels Reis Catòlics, com a llengua superior, amb tot de connotacions extralingüístiques; i això afecta no únicament els llibres més polititzats dels anys quaranta sinó també els d'autors considerats més "liberals" i fins a èpoques ben recents.

b. La unitat lingüística dels Països Catalans

Respecte d'aquesta qüestió, és interessant d'assenyalar que els llibres estudiats coincideixen a presentar unitàriament com a "catalana" tota la literatura expressada en aquesta llengua a l'època medieval, però, en canvi, n'exclouen a partir de la Renaixença la dels autors valencians, les obres dels quals són qualificades de "valencianes" i es diu que són escrites, no en català, sinó en valencià. Així,

---

(10) Sáenz de Urturi-Mateo (1963), p. 102.

(11) F. Valls, en el llibre citat anteriorment (p. 82-83), manifesta que "*Díaz-Plaja representa, frente a José Rogerio Sánchez, la tradición más liberal, aunque siempre —por supuesto— dentro del sistema y del grupo de los intelectuales vencedores. Sus obras son de lo mejor que encontramos entre lo legalizado en la España de posguerra. Tener como texto, en los años cuarenta, un Díaz-Plaja era un privilegio*".

(12) "*La formación de las grandes monarquías renacentistas conduce a la absorción de las lenguas que no ocupan una posición privilegiada en el centro del país. Boscán, seducido por el empuje del Imperio español, escribe en castellano su obra literaria*". Díaz-Plaja (1972), p. 168.

mentre que a l'Edat Mitjana tant Ramon Llull com Bernat Metge com Ausiàs Marc són presentats dins els apartats corresponents dedicats a la literatura catalana —independentment de llur procedència mallorquina, catalana o valenciana—, als segles XIX i XX es presenten formant part de la literatura catalana només els autors del Principat i de les Illes (Verdaguer, Guimerà, Maragall, Costa i Llobera, Joan Alcover, etc.); els pocs autors valencians que se citen (Vicent-Venceslau Querol i Teodor Llorente —autors, d'altra banda, d'una copiosa producció en llengua castellana—) s'inclouen en l'apartat dedicat a la poesia regional i dialectal del segle XIX, al costat del castellà José M. Gabriel y Galán o del murcià Vicente Medina.

És cert que l'actitud d'aquests dos autors valencians no fou mai, ni de bon tros, "catalanista", i que generalment anomenaven la seva llengua "llemosí".[13] Això no obstant, és molt simptomàtic i sospitós que, en els llibres estudiats, no aparegui mai cap autor valencià en els apartats dedicats a la literatura catalana dels segles XIX i XX, i que quan n'apareix algun en altres apartats s'anomeni sistemàticament la seva llengua valencià i no català.

A banda d'aquesta qüestió, comuna a tots els llibres estudiats, em sembla important de destacar l'actitud confusionista d'un dels textos, ja citat anteriorment: el de Sáenz de Urturi-Mateo. Els autors d'aquest llibre, on no apareix mai clara la unitat lingüística dels Països Catalans, parlen de "dialecto valenciano" fins i tot en referir-se a l'època medieval; i no s'acontenten de designar d'aquesta manera la llengua dels escriptors valencians ("*Tirant lo Blanch*. Escrita en dialecto valenciano...")[14] sinó que hi designen també la de Ramon Llull:

El dialecto valenciano ofrece en el siglo XIII una figura altamente interesante en Ramón Llull (1232-1315). Este mallorquín de vida aventurera...[15]

No podríem trobar cap mostra millor d'incultura i de barroeria (o, més probablement, de malintencionat confusionisme): un mallorquí que al segle XIII escriu en "*dialecto valenciano*".

---

(13) Cf. els articles que els dedica la *Gran Enciclopèdia Catalana*.

(14) Sáenz de Urturi-Mateo (1963), p. 96.

(15) *Ibid.*, p. 45.

888

c. La literatura catalana, "literatura regional"

En general, els llibres estudiats, conseqüents amb el plantejament lingüístic exposat anteriorment segons el qual el castellà és la llengua espanyola per autonomàsia, cridada a acomplir altissimes missions espirituals, consideren les literatures gallega i catalana com a apèndixs de la castellana i les situen en un segon (o tercer, o quart) ordre, qualificant-les de regionals enfront del caràcter nacional de la castellana:

Las literaturas regionales de España, de tan brillante historia en pasados siglos, al llegar el XVIII se encuentran sumidas en una profunda decadencia. [...] La preocupación, como vimos, de los románticos por los temas costumbristas y regionales favoreció mucho el progreso de los idiomas y literaturas regionales[16].

Aquest qualificatiu de "regional" s'aplica, fins i tot, en alguns casos al periode medieval. Díaz-Plaja titula, l'any 1955, un dels capítols del seu llibre: "Literaturas regionales en la España Medieval"[17].

Un plantejament semblant, bé que matisat, es manté encara en els llibres dels 70:

De todas formas, aun cuando la importancia del castellano, le llevó a ser la lengua oficial española y a poseer una de las literaturas más importantes de la Historia, tanto el catalán como el gallego han seguido vigentes hasta nuestros días y han dado también notables muestras literarias[18].

Cal dir, però, en honor a la veritat, que alguns autors —concretament Lacalle, Correa-Lázaro i García López— eviten sistemàticament

(16) Edelvives (1958), p. 350

(17) Díaz-Plaja (1955-56), p. 183

(18) Quintanilla (1970), p. 64

889

aquestes denominacions i presenten les literatures gallega i catalana bé amb el seu nom propi, bé sota l'encapçalament de "literaturas peninsulares" o "literaturas hispánicas"; aquesta darrera denominació és la que utilitza també Díaz-Plaja en les darreres edicions dels seus llibres.

d. Ús de la llengua catalana en els llibres de text estudiats

Evidentment, en els llibres estudiats apareix ben poca cosa escrita en llengua catalana. Únicament a les antologies per a 6è. curs del Pla de 1957, en les quals és obligat d'incloure un text de Verdaguer, trobem textos relativament llargs escrits en català, sempre, és clar, al costat de la traducció en castellà. Tot i això, m'ha semblat convenient de comprovar en quina llengua s'escriuen els noms dels autors catalans i els títols de llurs obres i el grau de correcció dels textos escrits en català. El resultat d'aquesta comprovació és força interessant.

Pel que fa als noms dels autors catalans i als títols de llurs obres, comprovo que, en general, els corresponents a l'època medieval s'escriuen en català i que els d'èpoques posteriors s'escriuen en castellà. Així, al costat de Francesc Eiximenis, Bernat Desclot o Andreu Febrer, trobem Jacinto Verdaguer, Juan Maragall o José Carner; i, al costat del *Llibre d'Amic e Amat*, *Lo somni* o *Tirant lo Blanc*, trobem *Idilios y cantos místicos*, *Tierra baja* o *Elogio de la palabra*. De l'època medieval, d'altra banda, Ramon Llull és anomenat en molts casos i de forma indistinta d'aquesta manera i Raimundo Lulio, i els reis cronistes Jaume I i Pere III són esmentats sempre en castellà; també durant aquest període hi ha vacil.lacions en la grafia dels noms propis: si la major part dels autors segueix criteris normalitzats (Joan, Francesc, etc.), alguns altres —com Correa-Lázaro o Edelvives— segueixen criteris pre-fabrians (Johan i Johanot, Francesch, etc.). En els apartats dedicats a l'època moderna i contemporània, els textos de Lacalle, García-López i el darrer de Díaz-Plaja transcriuen també els títols de les obres en català, sovint amb la traducció castellana a continuació.

Menció a part mereix el llibre de Sáenz de Urturi-Mateo, en el qual, si bé els títols de les obres literàries són escrits en català, hi ha tantes errades en aquests títols i en els noms dels autors que sovint els fan irrecognoscibles. Entre els autors catalans dels segles XIX i XX apareixen: Joaquín Ruyras, Prudenci Bertrana, Francisco Soler (que

deu ser Frederic Soler), Juan Alcober, Lorenc Riber, Víctor Brossá (dramaturg desconegut, fruit probablement de la fusió de Víctor Balaguer i Jaume Brossa), etc. I entre les obres, trobem les següents: *La Papellona* (d'Oller), *Crisalides* i *Proses barbares* (de Bertrana), *El naufregs* i *L'Allegría del Sols* (que deuen ser *El náufrag* i *L'alegria que passa* de Rusiñol), etc. Una altra bona mostra de la descurança i la ineptitud amb què és fet aquest llibre.

Quant a la reproducció de textos en català, el primer —i únic— manual en què apareix algun fragment literari escrit en aquesta llengua és el de Lacalle (1955-6è). Es tracta de fragments de poemes de Verdaguer i de Maragall, acompanyats sempre de la traducció castellana. En els altres textos, fins i tot en els més recents de Díaz-Plaja, els fragments literaris són només en versió castellana.

En les antologies esmentades més amunt, que reprodueixen textos de Verdaguer —i en algun cas de Llull i de Maragall—, la situació és la següent: Lacalle (1955-6è) i Edelvives (1963 i 1971) presenten el text català segons l'ortografia pre-fabriana; Correa-Lázaro (1965) i Suárez (1967) ofereixen el text català normalitzat, però amb nombroses errates; només García-López (1973) reprodueix correctament els textos catalans (aquest autor és, precisament, el que recull més textos catalans, ja que no es limita a Verdaguer com proposa el Ministeri sinó que hi afegeix Llull i Maragall).

El fet que, en general, només se citin en català els autors i les obres medievals, i que els moderns i contemporanis se citin en castellà, i la descurança en la transcripció dels textos catalans moderns són factors que em duen a la conclusió que en els llibres estudiats hi ha una actitud deliberada de presentar la literatura catalana com una literatura obsoleta, que potser tingué un paper important —i pot ésser estudiada autònomament— a l'època medieval, però que actualment és un apèndix de la literatura castellana, sense particularitats que la'n diferenciïn, sense cohesió interna i sense produccions de prou nivell comparables a les de les literatures cultes. Abonen aquesta conclusió dos elements més esmentats anteriorment: d'una banda, l'actitud de secessionisme lingüístic que suposa l'exclusió del conjunt català dels autors valencians de la Renaixença i posteriors; i, d'una altra, l'aplicació gairebé unànime del qualificatiu "regional" a la literatura catalana dels segles XIX i XX.

3. La literatura catalana medieval

a. Autors i obres destacats

Els únics autor i obra que són tractats per tots els llibres estudiats són Ramon Llull i el *Tirant lo Blanc*. Llull apareix sempre com la figura més important de la literatura catalana medieval i és valorat no únicament pel seu paper capdavanter en l'ús del romanç en textos filosòfics i didàctics i com a iniciador de la prosa catalana —paper en el qual se'l sol comparar amb Alfons X el Savi—, [19] sinó també per la seva tasca apostòlica i per la seva passió missionera. En aquest sentit, convé assenyalar que els textos menys rigorosos destaquen precisament els aspectes més "exemplars" de la seva vida; vegeu com a mostra la referència biogràfica del llibre d'Edelvives:

Raimundo Lulio. Vida.- Nació en Palma de Mallorca. Llevó una juventud de liviandad. Un desengaño amoroso trocó su corazón. Convirtiose sinceramente a Dios. Ingreso en la Orden franciscana y terminó su vida con el martirio en Bujía (África). [20]

L'obra més important de Llull és, segons els textos estudiats, el *Llibre d'Evast e Blanquerna*, probablement pel seu caràcter exemplar i moralitzador. D'aquesta obra, n'expliquen l'argument i en destaquen el *Llibre d'Amic e Amat*, al qual se solen referir com el "único ejemplo de literatura mística en la España medieval". [21]

La primera de les novel.les de cavalleria catalanes, el *Tirant lo Blanc*, mereix també l'atenció de tots els autors de llibres de text de l'època franquista. En efecte, recollint sempre les paraules que Cervantes li dedicà en el Quijote ("*por su estilo, es éste el mejor libro del mundo*"), consideren aquesta obra com una gran novel.la cavalle-

(19) "*La significación de Lulio con relación a la prosa catalana es semejante a la de Alfonso X con relación al castellano*", Correa-Lázaro (1963), p. 114.

(20) Edelvives (1958), p. 97.

(21) García López (1961), p. 107.

resca i en destaquen el realisme i l'humorisme, alhora que en censuren l'excés de sensualitat. En molts casos s'explica, susccintament, l'argument del *Tirant*: en l'explicació d'aquest argument hi ha, curiosament, algunes diferències d'interpretació respecte del moment de la mort de l'heroi: així, si per a Lacalle "*la muerte le sorprende en medio de la alegría de sus bodas*",[22] segons Garcia López, que és qui dóna la versió correcta, "*una enfermedad mortal acabará con la vida del héroe, impidiendo sus bodas con aquélla* (Carmesina)"[23] Qui dóna, però, una versió més fantasiosa d'aquest fet són els inefables Sàenz de Urturi-Mateo; per aquests autors, Tirant "*como Roger* (de Flor), *también muere en un banquete de bodas, pero no asesinado*."[24] D'altra banda, aquests darrers autors ens assabenten també de la gran difusió que obtingué el *Tirant* i de la seva transcendència imperial amb aquestes paraules:

Fue el libro de cabecera de muchos de los conquistadores de América y del mundo.

El protagonista llenaba las aspiraciones de los hombres de acción, como los que ganaron un mundo para la civilización cristiana y para España, porque desde simple soldado llega a escalar la sede del trono Imperial de Bizancio.[25]

La tercera figura en ordre d'importància, segons els llibres de text estudiats, és la d'Ausiàs Marc. Alguns autors el consideren el poeta més important de la literatura catalana medieval.[26] Díaz-Plaja destaca la influència que la seva obra tingué en la poesia catalana i castellana posterior (diu que "Garcilaso de la Vega lo imitó, y Jorge de Montemayor lo tradujo en verso castellano")[27] i per a destacar-ne la

---

(22) Lacalle (1955-6è), p. 153.

(23) Garcia López (1961), p. 109.

(24) Sàenz de Urturi-Mateo (1963), p. 96.

(25) *Ibid.* p. 96.

(26) "*El poeta más personal y notable de cuantos escribieron en lengua catalana*", Lacalle (1952), p. 106. "*Con la poesía de Ausiás March llega a su cumbre la literatura catalana medieval*". Garcia López-Pleyan (1960), p. 73.

(27) Díaz-Plaja (1955-5è), p. 192.

importància reprodueix uns versos elogiosos que Joan Boscà li dedicà. Entre les seves obres, la que en general és considerada com a millor és el *Cant espiritual*, del qual es destaquen la sinceritat i la vigoria.[28]

A banda dels dos autors i de l'obra esmentants suara, la major part dels llibres estudiats es refereix també a altres aspectes de la literatura catalana medieval, entre els quals sobresurten els següents: la influència de la poesia trobadoresca a Catalunya i el seu desenvolupament; la importància de les quatre grans *Cròniques*, especialment la de Ramon Muntaner; les figures de Francesc Eiximenis, Bernat Metge (a qui dedica una atenció especial Díaz-Plaja) i Jordi de Sant Jordi (aquest, probablement, gràcies a la seva relació amb el Marquès de Santillana, que l'elogià com a poeta i com a músic i li dedicà el poema "*Coronación de Mosén Jordi*"); i l'obra anònima *Curial e Güelfa* (que sol ésser qualificada d'"*erótico-sentimental*").

Els llibres més complets, sobretot els de 5è curs del pla de 1953, citen molts altres autors, potser de no tanta rellevància, però amb obres també destacables, com ara Arnau de Vilanova, Anselm Turmeda, Andreu Febrer, Jaume Roig o Joan Rois de Corella.

b. Valoració

A l'hora de valorar els llibres de text que s'ocupen de la literatura catalana medieval, apareix clarament una gran diferència entre els llibres de Lacalle, Díaz-Plaja i García López i els altres. Els textos dels tres autors esmentats són ben documentats, exposen en molts casos valoracions i opinions personals i tracten amb detall de tots els aspectes destacables de la literatura catalana anterior al segle XVI. No és que siguin del tot satisfactoris; però ateses les limitacions de l'època franquista, potser no pot demanar-se més. Els altres llibres —Correa-Lázaro (1963), Edelvives (1958), Sáenz de Urturi-Mateo (1963) i Quintanilla (1970)— dediquen molta menys atenció a la literatura catalana medieval i es limiten a repetir les afirmacions més

(28) "*En el Cant Espiritual, la consideración de la flaqueza de su voluntad y el temor a condenación eterna dan lugar a versos de tremenda violencia y de sombría belleza*", García López (1961), p. 109; "*Este hermosos canto es de lo más noble que existe en lengua catalana*", Lacalle (1955-5è), p. 148

tòpiques o bé a copiar les paraules d'altri (de Díaz-Plaja, principalment). ¿Deu ser una casualitat que els llibres dels autors esmentats en primer lloc siguin editats a Barcelona i els dels darrers ho siguin fora dels Països Catalans? Si és una casualitat és, tanmateix, ben curiosa...

D'altra banda, un parell de característiques són comunes a la major part dels llibres estudiats. En primer lloc, la utilització de criteris extraliteratis per valorar les obres literàries (característica que no afecta només la literatura catalana sinó que, com ja ha estat dit a la Introducció, és una constant en els llibres de literatura de l'època franquista). En segon lloc, el recurs a autoritats castellanes per justificar la vàlua dels escriptors i de les obres catalanes o per augmentar-ne la credibilitat: així, el Tirant és una gran obra perquè Cervantes la lloà; Jordi de Sant Jordi mereix d'ésser esmentat perquè el Marquès de Santillana es dignà dedicar-li un poema amb motiu de la seva mort; i Ausiàs Marc, com si no en tingués prou amb la seva pròpia obra, necessita l'aval del seu epígon Boscà. El recurs a "l'autoritat" dels escriptors castellans posa de manifest, un cop més, la consideració de la literatura catalana com a dependent o subordinada de la castellana. L'únic autor que no cau mai en aquest parany és García López.

Finalment, em sembla important d'assenyalar la manipulació que es fa de la biografia de Llull o de l'argument del *Tirant*, per exemple, en alguns dels llibres estudiats (els d'Edelvives i Sáenz de Urturi-Mateo, principalment).

4. La Literatura Catalana moderna i contemporània

a. Autors i obres destacats

La tradició historiogràfica catalana anterior als anys seixanta considerava que el període comprès entre els segles XVI i XVIII havia estat nefast per a la literatura catalana: imitadora dels models, i fins i tot de la llengua, castellans, la nostra literatura no podia presentar cap obra ni cap escriptor mínimament notables. És per això que denominaren aquest període "La Decadència". Aquest plantejament — modificat, si més no parcialment, a partir sobretot de les aportacions de Jordi Rubió i d'Antoni Comas, i més recentment de les d'Albert

895

Rossich— és el que explica l'oblit i el desconeixement que se sol tenir respecte d'aquest període: per a molts, la literatura catalana només existeix del segle XII al segle XV i als segles XIX i XX; els segles XVI, XVII i XVIII són un parèntesi en blanc. Si aquesta era la visió general dels historiadors de la literatura durant la dècada dels cinquanta, no podem pas atribuir ignorància o mala fe als autors dels llibres estudiats, que, en general, no fan cap al·lusió a aquest període; únicament hi trobem breus referències en els de Díaz-Plaja [29] i García López [30]. Haurem d'arribar, doncs, a la Renaixença per trobar algun autor o alguna obra destacats.

Si a l'Edat Mitjana les dues referències obligades eren Llull i el *Tirant*, a l'època moderna i contemporània en trobem també dues: Verdaguer, principalment, i Maragall.

Verdaguer apareix en tots els llibres i antologies estudiats i hi és considerat la màxima expressió ("*la figura cumbre*") de la poesia catalana. L'aspecte que més es destaca de la seva producció és la poesia èpica, i l'obra més lloada i comentada, *L'Atlàntida*. Cal buscar l'origen d'aquest entusiasme hispànic per *L'Atlàntida* en el judici crític de Menéndez y Pelayo, que considerava aquesta obra com el poema més important de la poesia èpica hispànica i deia del seu autor que "*ante un poeta como Verdaguer, la crítica de pormenor calla. Sólo nos queda aliento para leer, admirar y bendecir a Dios, que ha querido que tal maravilla se escribiese en una lengua española. [...] Gracias a él, nada tiene que envidiar España a los Tennyson, Longfellow, Carducci, Mistral y demás grandes poetas de la tierra.*[31]" Cal tenir en compte, a més, que *L'Atlàntida* conté una colla d'elements que havien d'agradar per força fins i tot als franquistes més acèrrims: el poema comença i acaba tenint per protagonista el jove Colom, nàufrag, que sent el neguit de cercar i cristianitzar el món que hi ha d'haver més enllà de l'Atlàntic, per a la qual cosa troba ajut en la reina Isabel de Castella; els tres temes principals que es van desenrotllant al llarg de l'obra

---

(29) "*En realidad la literatura catalana no había dejado de cultivarse, pero los autores, como Vicente García, rector de Vallfogona, no tenían personalitat bastante para vigorizar la literatura en este momento eclipsada por la brillantez del idioma de Castilla*", Díaz-Plaja (1955-66), p. 276.

(30) "*Al llegar al siglo XVI, la literatura catalana entra en un período de decadencia que se prolongará hasta comienzos del XIX. Cataluña acepta casi unánimamente el castellano como forma de expresión literaria, y el catalán quedará sólo como lengua familiar, hasta que el Romanticismo venga a rehabilitarlo*", García López (1961), p. 109.

(31) Citat a Sáenz de Urturi-Mateo (1963), p. 342.

són: el de l'esfondrament de l'Atlàntida, la naixença d'Espanya i el descobriment d'Amèrica; etc. A més de *L'Atlàntida*, la major part d'autors citen també de Verdaguer el *Canigó* (del qual destaquen les belles descripcions del Pirineu i el caràcter llegendari; ningú no parla —evidentment— en aquest cas de poema nacional) i les poesies líriques (caracteritzades per "*una sincera emoción de tipo franciscano o místico y un estilo sencillo y popular*")[32].

Un altre aspecte interessant —i controvertit— de Verdaguer és el de la seva vida. Respecte d'això, és oportú d'assenyalar que, dels tres llibres que se n'ocupen —Lacalle (1955-6è), Edelvives (1958) i Sáenz de Urturi-Mateo (1963)—, només el primer en dóna una versió correcta. Els altres dos n'ometen els elements més importants i definitoris (les profundes desavinences amb la jerarquia eclesiàstica, per exemple, es converteixen en unes imprecises "*contrariedades*") i en presenten només els aspectes més carrinclons, lligats a una religiositat infantil de "vides de sants". Em semblen tan descarades aquestes manipulacions que no em sé estar de reproduir una d'aquestes versions de la vida de "Sant" Jacint Verdaguer:

Poeta de grandes vuelos, afianzó la "Renaixença catalana". Nació en Folgarolas (Barcelona), siendo su misma madre la que le inició en la poesía.

Ya a los once años empezó sus estudios sacerdotales en el Seminario de Vich. Fue luego premiado en varios Juegos Florales, a los que acudía a pesar de su extrema timidez. En uno de ellos trabó gran amistad con Federico Mistral. En el seminario, además de la cultura teológica, adquirió conocimientos enciclopédicos, hasta de Botánica y Geología.

Hecho sacerdote, Mosén Verdaguer desempeñó santamente su misión, primero en Viñolas de Oris; luego, como capellán de la Trasatlántica, y por último, como capellán del famoso y santo Marqués de Comillas. En contra de su voluntad, porque siempre rehuyó todos los honores, fue solemnemente coronado como "poeta de Cataluña"[33].

---

(32) García López (1961), p. 272

(33) Sáenz de Urturi-Mateo (1963), p. 341

La segona figura més destacada de la literatura catalana moderna i contemporània és Joan Maragall, equiparable per a alguns autors a Verdaguer [34]. El fet que Maragall tingui una producció assagística important en castellà i que es plantegés en diversos moments el problema d'Espanya —coincidint en certa manera amb els homes de la "Generación del 98", amb algun dels quals mantingué relació— explica, probablement més que no pas la seva obra poètica, la importància que se li dóna des d'una òptica hispànica. La referència que fan alguns dels llibres a la utilització per part de Maragall del català i del castellà no és sempre prou exacta; així, Díaz-Plaja comenta que Maragall "*se dedicó al periodismo en castellano, usando para la poesía la lengua catalana*" [35], i Sáenz de Urturi-Mateo afirma que "*escribió con la misma soltura en castellano y en catalán*" [36]. En realitat, Maragall escriví en català tota la seva poesia i en aquesta llengua i en castellà els assaigs i articles periodístics. D'altra banda, un tòpic sobre Maragall que es repeteix en diversos llibres és el del seu franciscanisme [37]; García López és qui més s'allunya d'aquest tipus de plantejaments i qui fa una valoració més acurada, a partir bàsicament de criteris literaris, de l'aportació maragalliana.

Una tercera figura d'aquest periode que també destaquen la major part dels llibres estudiats és la d'Àngel Guimerà. Considerat el creador del teatre a Catalunya, és elogiat principalment per les seves obres *Mar i Cel* i *Terra Baixa*. Algun autor —Edelvives (1958), que es caracteritza pel seu integrisme i per la seva forta càrrega religiosa— li recrimina la seva antireligiositat:

Los prejuicios antirreligiosos de Guimerá perjudican a muchas de sus creaciones, por ejemplo la primera (Galla Placidia), su obra maestra [38].

---

(34) "*Sus composiciones en catalán sólo admiten comparación con las de Verdaguer*", Quintanilla (1970), p. 267.

(35) Díaz-Plaja (1970), p. 237.

(36) Sáenz de Urturi-Mateo (1963), p. 343.

(37) "*Maragall es, sobre todo, un espiritualista, pero (como San Francisco) aspira al idealismo a través de la armonía del mundo que le lleva hasta Dios*", Díaz-Plaja (1955-6è), p. 293; "*Su poesía está transida de hondo espiritualismo franciscano*", Edelvives (1958), p. 353.

(38) Edelvives (1958), p. 352.

Altres autors de la Renaixença i modernistes que també mereixen l'atenció dels autors dels llibres de text estudiats són: B.C. Aribau, J. Rubió, M. Milà, T. Llorente, S. Rusiñol, I. Iglésias, M. Costa, J. Alcover, N. Oller, Víctor Català, P. Bertrana i J. Ruyra; els comentaris que es fan de llurs obres són, però, molt breus i en molts casos es redueixen a la simple reproducció del títol d'una o de dues d'aquestes obres.

Quant als escriptors catalans del segle XX, l'esment que en fan els diferents llibres és divers: els més recents —Quintanilla (1970) i Díaz-Plaja (1972)—, curiosament, no en citen cap; Edelvives (1958), Correa-Lázaro (1963) i Sáenz de Urturi-Mateo (1963) parlen dels principals autors noucentistes (J. Carner, C. Riba, J.M. López, i Guerau de Liost) i també de J.M. de Sagarra, J. Pla, J.V. Foix i T. Garcés; García López va actualitzant les seves referències a mesura que fa noves edicions del seu llibre (en el de 1961, hi figuren els escriptors esmentats anteriorment; en el de 1963, hi afegeix J. Salvat-Papasseit, Pere Quart, S. Espriu, J. Vinyoli, M. Llor, S. Juan, J. Sarsanedas, J.M. Espinàs i M. de Pedrolo; i en la de 1971, hi apareixen, a més, J. Palau i Fabre, B. Bonet, F. Vallverdú, M. Rodoreda, J. Sales i P. Calders). En tots els casos, però, les referències es limiten a una llista de noms: ni es mencionen ni comenten les obres, ni es donen referències biogràfiques. La literatura catalana del segle XX es converteix, així, en una tirallonga de noms i cognoms en lletra menuda, sense cap mena de visió general ni de valoració. Ben poc interès pot despertar una literatura presentada d'aquesta manera en els alumnes de Batxillerat.

Una menció a part cal fer de la figura i l'obra d'Eugeni d'Ors, *Xènius*, que és considerat en tots els llibres estudiats com un dels intel.lectuals més penetrants i influents de tot Espanya —al costat d'Ortega— durant la primera meitat d'aquest segle. Tots els llibres esmenten la seva etapa catalana, però s'estenen sobretot en l'etapa castellana, que consideren que és la millor [39]. De l'obra catalana citen el *Glossari* i la novel.la *La ben plantada*.

---

(39) "*En castellano ha compuesto la parte más notable de su obra*", Correa-Lázaro (1963), p. 355; "*Posteriormente escribió en castellano y en este idioma está la mayor y mejor parte de su producción*", Sáenz de Urturi-Mateo (1963), p. 468

b. Valoració

Les observacions fetes al llarg d'aquest apartat, centrat en l'estudi del tractament de la literatura catalana moderna i contemporània, menen a unes conclusions semblants a les emeses en l'apartat referent a la literatura medieval. Concretament: els llibres que destaquen per la seva atenció envers la literatura catalana, el seu rigor i la seva objectivitat són els de Lacalle, Díaz-Plaja i García López; i, entre aquests, sobresurt el darrer, no pas perquè dediqui més espai que els altres als autors catalans, sinó per dues raons bàsiques: la concisió i l'objectivitat dels criteris exposats i l'intent de reflectir l'estat de la literatura catalana fins a l'època actual amb la incorporació d'escriptors contemporanis. Al pol oposat se situen els llibres d'Edelvives i de Sáenz de Urturi-Mateo, farcits d'inexactituds i de prejudicis integristes religiosos i polítics [40].

La mancança principal dels llibres de text estudiats és que hom no pot treure'n una visió de conjunt de la literatura catalana. Únicament es presenten amb un cert detall alguns autors —ben pocs, altrament—, sempre de forma aïllada, sense gaires referències al context sòcio-cultural i literari en què s'inscriuen. Sovint, autors sense cap mena de relació (Verdaguer, Oller, Maragall, Carner...) apareixen de costat, com si tots pertanyessin a un mateix moviment literari. Aquest tipus d'actuació té l'expressió màxima en la presentació dels autors del segle XX, la simple relació juxtaposada dels quals esdevé totalment mancada de sentit.

És molt significatiu, d'altra banda, que només un llibre —el de García López— faci referència a escriptors de la postguerra. ¿És que els autors dels altres llibres en desconeixen l'existència o bé és que participen activament en l'intent d'anorrear la llengua i la literatura catalanes emprès pel franquisme?

Els llibres estudiats, tot i els aspectes "espanyolistes" que n'he anat assenyalant (sobretot els referits a la llengua), no presenten el to bel·ligerant i anticatalanista dels de la immediata postguerra, fets per autors compromesos directament amb el règim dictatorial. En aquest sentit, la valoració que es fa de la Renaixença no té les connotacions polítiques que tenia per exemple, la de José Rogerio

(40) Precisamente, F. Valls, en l'obra *La enseñanza de la literatura en el franquismo*, situa els llibres d'Edelvives entre els que "*representan el pensamiento más ortodoxo, tradicionalista y reaccionario*" del franquisme (p. 73).

Sánchez en els llibres de l'any 1939. Aquest autor, en parlar de la restauració dels Jocs Florals, comentava que "*al amparo de la emoción poética, crecía un intento de disolución de la unidad de la Patria; una tendencia disasociadora y separatista*" [41]. En els llibres estudiats, només en un cas apareix una afirmació d'aquest tipus, bé que molt més atenuada, i és en el ja massa citat llibre de Sáenz de Urturi-Mateo:

A primeros de siglo (XIX), empezaron a publicarse dos revistas: *El Europeo* y *El Vapor*, que introdujeron, a la vez, el gusto por lo romántico y la afición a la literatura escrita en catalán, con las consecuencias literarias, lingüísticas y hasta políticas consiguientes [42].

5. Conclusions

Al llarg de tot l'article ja he anat avançant valoracions i conclusions generals sobre l'objecte del present estudi. Recapitulant, podem dir que els llibres de text de literatura de l'època franquista reflecteixen amb més o menys intensitat els criteris que les autoritats franquistes volien imposar respecte de la llengua i la literatura catalanes, els seus intents de presentar el català com un llenguatge vulgar i inculte, apte exclusivament per als usos familiars. A més, la minsa atenció que els llibres estudiats dediquen a la literatura catalana i la superficialitat amb què la consideren són un exponent clar de la menysvaloració d'aquesta literatura i de l'interès que posaren les autoritats educatives de l'època a donar-ne una visió totalment supeditada a la literatura espanyola, considerada absolutament superior.

D'altra banda, en els comentaris que fan alguns autors sobre la contribució de les literatures no castellanes a la glòria de la literatura espanyola i sobre llur valor hispànic ("*Además de la literatura castellana, [...] debemos recordar algunos escritores que, escribien-*

(41) Citat per F. Valls, *op. cit.*, p. 165.

(42) Sáenz de Urturi-Mateo (1963), p. 341.

901

do en sus lenguas vernáculas han contribuido también a la gloria de la literatura española, y deben ser orgullo de todos, porque constituyen el patrimonio común de nuestras letras" [43]; *"Debemos ver en estos creadores de belleza en lengua catalana grandes valores hispánicos a los que tenemos que conocer para enorgullecernos de nuestra inmensa riqueza espiritual"* [44]), no cal veure-hi sinó la utilització dels típics arguments de l'època franquista amb els quals, a partir de criteris polítics i no pas literaris, es valoraven les obres literàries i es decidia quins eren els bons escriptors i quins els dolents; criteris que havia deixat ben clars Serrano Suñer l'any 1939 en unes declaracions realitzades setmanes abans de la conquesta de Barcelona, en les quals feia explícites les característiques que havia de tenir l'ocupació de Catalunya:

Respetaremos la vida íntima, el "substractum" profundo de Cataluña, familiar, social, económico. ¿El lenguaje catalán? ¿Por qué no? Si el catalán es un factor y un vehículo de separatismo, lo combatiremos. [...] Si el catalán es un elemento de la grandeza de la Patria, ¿por qué no respetarlo, como respetó Francia los versos de Mistral y España los de "La Atlántida"? Un lenguaje puede ser expresión de hispanidad o de antihispanidad. Si lo primero, ¿por qué no hemos de considerar que las formas de expresión forman parte del destino histórico y nacional de España? Si lo segundo, esté usted seguro de que se nos encontrará siempre en el puesto del más implacable combate [45].

(43) Díaz-Plaja (1970), p. 206.

(44) Díaz-Plaja (1955-66), p. 19.

(45) Citat per J. Benet, *op. cit.*, p. 230-231.

902

Bibliografia

BENET, J. (1978): *Catalunya sota el règim franquista (1a. part)*. Barcelona, Ed. Blume.

FERRER, F. (1985): *La persecució política de la llengua catalana*. Barcelona, Ed. 62

"Fascismo y educación", *Cuadernos de Pedagogía*, suplement núm. 3, setembre 1976.

GUARDIOLA, C.J. (1980): *Per la llengua, llengua i cultura als Països Catalans 1939-1977*. Barcelona, Ed. La Magrana.

"La literatura catalana sota el franquisme (1939-1953)", dossier publicat al núm. 6 de la revista *L'Avenç*, octubre 1977, p. 19-47.

MONÉS, J. (1981): *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Ed. 62 - Rosa Sensat.

PUELLES, M. (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Ed. Labor.

UTANDE, M. (1975): "Treinta años de Enseñanza Media (1938-1968)", *Revista de Educación*, núm. 240, p. 73-86.

VALLS, F. (1983): *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Barcelona, Ed. Antoni Bosch.

Apèndix

Relació, per ordre alfabètic d'autors, dels llibres estudiats:

CORREA, E. - F. LAZARO, *Lengua española y literatura. Cuarto curso*, Salamanca, Ed. Anaya, 1960. (Reimpressió idèntica de l'any 1966).

CORREA, E. - F. LAZARO, *Curso de literatura (española y universal). Sexto curso*, Salamanca, Ed. Anaya, 1963. (Reedició de 1971, lleugerament actualitzada.)

CORREA, E. - F. LAZARO, *Antología literaria. Sexto curso*, Salamanca, Ed. Anaya, 1965.

DIAZ-PLAJA, G., *Teoría e historia de los géneros literarios. Lengua española y literatura*. Cuarto curso, Barcelona, Ed. La Espiga, 1942.

DIAZ-PLAJA, G. *Historia de la literatura universal a través de la crítica y de los textos (5º curso)*, Barcelona, Ed. La Espiga, 1949.

DIAZ-PLAJA, G. *Lengua y literatura. Cuarto curso. Iniciación a la literatura (desde Cervantes a nuestros días)*, Barcelona, Ed. La Espiga, 1954.

903

DIAZ-PLAJA, G. *Historia de la literatura universal y española. Volumen I. 5º curso*, Barcelona, Ed. La Espiga, 1955.

DIAZ-PLAJA, G., *Historia de la literatura universal y española. Volumen II 6º curso*, Barcelona, Ed. La Espiga, 1955.

DIAZ-PLAJA, G., *La literatura. Su técnica y su historia. Grado elemental. Cuarto curso*, Barcelona, Ed. La Espiga, 1967.

DIAZ-PLAJA, G., *Lengua y literatura. Cuarto curso*, Barcelona, Ed. La Espiga, 1970.

EDELVIVES, *Historia de la literatura. Sexto curso*, Saragossa. Ed. Luis Vives, 1958.

EDELVIVES, *Lengua española. Antología. Sexto curso*, Saragossa, Ed. Luis Vives, 1963. (Reedició de 1971, amb el títol *Antología de la literatura* i amb alguns textos canviats.).

ELIZALDE, I., *Lengua y literatura españolas. Cuarto curso*, Saragossa, Ed. Hechos y dichos, 1963.

GARCÍA LÓPEZ, J., *Historia de la literatura española y universal. Antología. Sexto curso*, Barcelona, Ed. Teide, 1958. (Reedició de 1973, ampliada amb autors actuals.)

GARCÍA LÓPEZ, J., *Historia de la literatura. Sexto curso*, Barcelona, Ed. Teide, 1961. (La 5ª edició, de 1963, conté algunes modificacions a l'època actual; la 14ª, de 1971, en conté algunes més; i la 17ª, de 1973, és idèntica a l'anterior.)

GARCÍA LÓPEZ, J. - C. PLEYAN, *Teoría literaria e historia de los géneros literarios*, Barcelona, Ed. Teide, 1980. (Reimpressió de 1967)

LACALLE, A., *Historia general de la literatura. Quinto curso*, Barcelona, Ed. Bosch, 1952.

LACALLE, A., *Lengua y literatura. Quinto curso de Bachillerato (Vol. I, Parte teórica; Vol. II, Lecturas)*, Barcelona, Ed. Bosch, 1955.

LACALLE, A., *Lengua y literatura. Sexto curso de Bachillerato (Vol. I, Parte teórica; Vol. II, Lecturas)*, Barcelona, Ed. Bosch, 1955.

LÓPEZ DE LARRINZAR, E. - C. PEDROSA, *Lengua española y literatura. Bachillerato elemental. 4º año*, Madrid, Ed. S.M., 1961.

QUINTANILLA, E., Historia de la literatura. Sexto curso, Lleó, Ed. Everest, 1970.

ROS, F. - J. SAURA, *Preceptiva literaria. Cuarto curso*, Barcelona, Ed. Estudio, 1947.

SÁENZ DE URTURI, M. - V. MATEO, *Historia de la literatura. 6º curso*, Madrid, Ed. S.M., 1963.

SUAREZ, G., *Lengua y literatura. Antología*, Madrid, Ed. S.M., 1967.

904

Abstracts

Durante la época franquista, la enseñanza fue uno de los principales vehículos de inculcación ideológica de que se sirvió el régimen para transmitir y consolidar los valores sobre los cuales se asentaba, y de ello son un testimonio excepcional los libros de texto. En este artículo se presentan los resultados de un estudio sobre la visión que los libros de texto de aquel periodo daban de la lengua y la literatura catalanas. Aunque la mayor parte de los libros analizados corresponden a la década de los 60, los resultados son bastante reveladores: destacan las manifestaciones de superioridad (el carácter imperial) de la lengua castellana sobre las demás lenguas del Estado español y el confusionismo sobre la unidad lingüística de los Países Catalanes; por otra parte, se comprueba a cada paso una actitud deliberada de presentar la literatura catalana como una literatura obsoleta.

Pendant toute la période franquiste, l'enseignement fut l'un des principaux véhicles d'endoctrinement idéologique que le régime avait utilisé pour transmettre et consolider ses propres valeurs. Les livres scolaires en sont des témoignages exceptionals. Cet article présente les résultats d'une étude qui a été faite sur le perception que les livres de texte de cette période donnaient de la langue et la littérature catalanes. Bien que la plus grande partie des livres analysés appartiennent à la décade des années soixante, les résultats sont suffisamment révélateurs: les manifestations de supériorité (caractère impérial) de la langue castillane se détachent par-dessus toutes les autres langues de l'état espagnol. Quant au catalan, on y trouve un grand confusionnisme en ce qui concerne l'unité linguistique des Pays Catalans. Par ailleurs, il y a constamment une attitude délibérée de présenter la littérature catalane comme une littérature obsolète.

During the Franco period, education was one of the foremost means of inculcating ideology, used by the regime to transmit and consolidate the values upon which it was built, and weighty evidence of this is provided by the textbooks. This article is a description —based on a recent study— of the way in which Catalan language and literature was viewed in the textbooks of the period. Even though most of the books analysed come from the 60s the results are fairly revealing. They show in particular the way Castilian was presented as a superior (imperial) language, in comparison with the other languages of the Spanish State. And the linguistic unity of the Catalan-speaking areas is thrown into doubt. Moreover, one can see a deliberate attempt to present Catalan literature as obsolete.

Investigar en Organització Educativa: Algunes Aportacions dels Estats Units

Núria Borrell Felip *

El progrés en el món científic es realitza fonamentalment per mitjà d'una rigorosa investigació que va analitzant els diferents tòpics i validant les hipòtesis que es plantegen en el seu treball. Tots els camps de les Ciències de l'Educació tenen comunitats científiques que les estudien i publiquen els resultats de les investigacions. Però no tots els àmbits frueixen de la mateixa dedicació.

Al nostre país l'Organització Escolar és un camp no gaire estudiat, si el comparem amb altres com ara la Didàctica, l'Educació diferenciada, etc. (tal com es pot deduir analitzant les Tesis Doctorals o els projectes d'investigació de la xarxa ICESCIDE, per exemple).

Aquesta circumstància i el fet de la celebració a Barcelona (setembre 1990) del 1r. Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar, m'ha mogut a presentar una panoràmica de les investigacions en Organització Escolar.

En aquest treball em centraré en:

a) estudis sintètics realitzats als Estats Units.

b) la visió de les directrius que apareixen en aquell país la segona meitat dels anys vuitanta.

c) un dels tòpics més estudiats, de les "escoles eficaces" (però sense repetir aportacions d'altres treballs Rives, 1986 o Borrell, 1988).

Per enfocar la investigació en Organització Escolar em centraré principalment als Estats Units, ja que, a més de tenir-ne bibliografia més actualitzada, crec que és un dels països més avançats en aquest

---

* Núria Borrell Felip és professora del Departament de Didàctica i Organització Escolar, Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Les seves publicacions més actuals són: *Introducción a la Organización Escolar* (1988), *Organización Escolar. Teorías sobre las corrientes científicas* (1989) i *Las prácticas en la profesionalización del pedagogo: análisis de una experiencia* (1989).

camp. Mantinc en això l'afirmació de Hoyle (1986) segons la qual a Anglaterra hi ha pocs estudis sobre les escoles en general i sobre el treball directiu en particular; en canvi, als Estats Units n'hi ha molts més.

Ara, reconec que l'orientació de cada país és diferent i que els models vàlids d'un són difícils de ser adoptats en un altre. Això es fa evident en els estudis fets des d'Anglaterra sobre el model de les "escoles eficaces" americanes. Fins i tot diria que les diferències són més fortes des dels marcs conceptuals dels diferents països. Referint-se només a diferències entre aquests, ja que, mentre als Estats Units el 1982 es continuen escrivint llibres d'administració escolar basats en un marc tradicional i investigacions que parteixen d'un positivisme, bé que modificat o ampliat, la majoria dels articles que Bates (1982) troba que s'oposen violentament a la teoria tradicional i aporten apropaments alternatius són estudiosos d'Anglaterra, el Canadà, Austràlia i Nova Zelanda. El mateix Bates, neozelandès, afirma que les dimensions socials i polítiques normatives no són matèries que es puguin tancar en una ciència del comportament de l'administració com reflecteixen molts treballs nord-americans que no semblen pas, però, fer gaire cas d'aquestes crítiques.

Tampoc el model de director de les escoles eficaces no encaixa amb la nostra legislació ni amb la nostra idiosincràcia i, en canvi, és un moviment prou coherent i interessant per dedicar-hi més espai posteriorment. Un altre model de director, però molt menys estudiat (ja que està en período de reformes), és el de l'estat australià de Victòria. Segons Chapman i Boyd (1986), ja no serà vist com la figura autoritària, l'home-organització que ha de suportar tot el pes i alhora està protegit per les regles i regulacions del Departament d'Educació. En comptes d'això, el director serà el coordinador de grups a través de la comunitat escolar, les quals, plegades, determinaran les directrius de l'escola.

Aquest canvi de funció el defineix gràficament l'expressió de Wilkinson; "el director passarà ara d'estar col.locat al vèrtex d'una piràmide, al centre d'una xarxa de relacions humanes i funcionarà com un agent de canvi i un recurs (recurs pels seus coneixements i experiència d'expert)".

1. Estudis sintètics

Però tornem als estudis nord-americans. En primer lloc, faré referència a alguns treballs sintètics i/o que marquin directrius en la

S07

investigació educativa d'aquest camp (Immegart, 1977; Bridges, 1982; Creham, 1985; Boyan, 1981; Creham, 1984).

Hi ha diversos autors que han realitzat estudis sobre "l'estat de la qüestió". Així, Immegart (1977) analitzà treballs sobre administració educativa durant el período 1954-1957 i Bridges (1982) ho féu durant 1976-1980. Tots dos autors troben una falta de desenvolupament sistemàtic en el coneixement bàsic d'administració escolar i, a més, una gran desconnexió entre la multiplicitat de tòpics. Per tant, és difícil de construir un conjunt sistemàtic que formi un cos científic i estructurat partint de petites investigacions molt heterogènies. Campbell (1979) troba que en revistes de l'àrea, com *Educational Administrations Quartely*, hi ha pocs autors que basin els seus treballs en altres investigacions, construint així un cos compacte de coneixement.

Instruments que es repeteixen serien l'ús i abús de qüestionaris per a un treball d'investigació basat en enquestes (Haller, 1979). Una metodologia molt rica és la de la metaanàlisi, però només hi apareixen temes que enfoquen els aspectes organitzatius, juntament amb altres de curriculars, com en els treballs de Kulik i Kulik (1982a, 1982b) sobre agrupació d'alumnes i (1984) acceleració escolar.

Creham (1985) es proposa d'estudiar l'ús de la metaanàlisi en la investigació educativa. Amb aquesta finalitat analitza els articles publicats el 1980-1984 a cinc importants revistes dels Estats Units (*America Educational Research Journal, Educational Research, Review of Educational Research, Educational Leadership i Educational Administration Quartely*) i troba que el 25% d'aquests treballs o bé utilitzen la metodologia de la metaanàlisi o bé tracten d'aquesta metodologia. L'única revista en la qual no es presenta cap treball d'aquest tipus és *Educational Administration Quartely*, cosa que fa pensar que potser en Organització escolar no hi ha prou estudis sobre un mateix tòpic que puguin ser equiparables. Tot i això, treballs que tracten de temes organitzatius i curriculars sí que n'apareixen en altres revistes, com els esmentats anteriorment de Kulik i Kulik.

Boyan (1981) analitza investigacions el 80% de les quals són tesis doctorals, i hi troba una àmplia dispersió fruit del criteri de respectar l'autonomia dels investigadors, però no la coherència d'uns programes d'investigació.

Creham (1984) analitza també tesis doctorals. Del "Dissertation Abstracts Internationa (DAI)" escull totes les publicacions des del juliol del 1983 fins al maig del 1984 en la secció d'"*Education Administration*" i n'hi troba cinquanta que es refereixen als liderat-

ges. Entre aquests, 25 estan centrats en el director, 6 en el superintendent, 2 a tos dos i 17 en futurs directors i en les activitats per a la seva formació.

El clàssic treball de Griffiths (1983) es proposa d'analitzar investigacions del període dels anys cinquanta i seixanta i comparar-los amb els posteriors fins el 1980. Amb aquesta finalitat escull un conjunt de quatre investigacions importants de cada bloc i n'analitza els fonaments teòrics, tant organitzatius com de filosofia de la ciència.

Del primer període, selecciona els treballs de Getzels (1958) i Guba; Gross, Mason i McEachern 91958); Hemphill, Griffiths i Frederiksen (1962) i Halpin (1966). En aquest període domina el positivisme lògic i el caracteritza d'"intel.lectualisme provincià i ingenu". Es considera que les organitzacions són racionals, subjectes a generalitzacions universals, i que les administracions de totes les organitzacions tenen molt en comú.

Del segon període selecciona els treballs de Gross, Giacquinta i Berustein (1971), Willower, Eidell i Hoy (1973), Miskel, Glasnapp i Hatley (1975) (que després complementa amb altres de Miskel una mica posteriors) i Bridges (1980). Aquests investigadors del present reflecteixen la teoria dominant en aquest temps que és el funcionalisme (tal com el descriuen Burrell i Morgan en la seva anàlisi). Els seus treballs no reflecteixen cap reconeixement de les crítiques al funcionalisme ni cap de les noves aportacions filosòfiques que apareixen en la literatura més recent.

"La metodologia de la investigació dels dos períodes és similar. És evident, com a generalització, que els investigadors del passat i del present (decenni dels setanta) treballen en la mateixa filosofia de la ciència. Els actuals, però, ho fan més lliurement dins el positivisme lògic" (pàg. 116-117).

Als anys cinquanta i seixanta hi ha un nombre limitat de teories sobre administració educativa, i cada una treballa amb una teoria simple (Getzels amb la dels sistemes socials i Gross amb la de *rols*).

En el segon període la situació és molt diferent, els investigadors treballen amb composts, models, idees i opinions. Així, d'aquests autors, uns utilitzen sistemes tancats (Bridge, Miskel, Wilower) i altres n'utilitzen d'oberts (Gross), però a més els complementen amb altres aproximacions (com Miskel amb la teoria de les contingències, tal com ho comunica aquest autor a Griffiths en un escrit de rèplica).

"Ara que tota la nostra concepció de la ciència s'ha alterat, no és

que un mètode diferent es vegi com "el mètode", sinó que ja no es pensa que només hi ha una aproximació vàlida per a tots els problemes científics" (p. 118).

Griffiths, sense cap afany de ser exhaustiu, esmenta diverses alternatives a la teoria tradicional: marxisme, etnomarxisme, fenomenologia, etnometodologia, interacció simbòlica, "nova sociologia" i sociologia de l'absurd. No obstant això, reconeix que, mentre sorgeixen aquestes alternatives i les crítiques al model tradicional, als Estats Units el positivisme és present amb força en els llibres de text. Dos anys després, Clark (1985) continua reconeixent aquesta mateixa situació.

L'augment d'investigacions és important, i així, entre el 1980 i el 1984, al descriptor d'*Educational Administration*, apareixen més de sis mil entrades i uns cinc-cents articles de revista i encara uns sis-cents documents més a l'ERIC. També hi ha un augment i més gran varietat en els camps especialitzats.

Però potser el fet més important dels anys vuitanta és l'emergència d'alternatives des d'altres marcs teòrics que van minant el paradigma dominant. Tant Burell i Morgan (1980) com Pfeffer (1982) en les seves anàlisis presenten agrupades aquestes sèries d'alternatives.

Quins són, doncs, aquests nous enfocaments? Com es veu en el país la investigació de la segona meitat dels anys vuitanta? Deixo que McCarty, amb l'experiència i el coneixement del camp fruit de la seva responsabilització en la revista *Administration Educational Quarterly*, ens descrigui la panoràmica dels Estats Units.

2. Directrius de futur

McCarty (1986) veu canvis importants en la investigació educativa als Estats Units, encara que haurà d'esperar que els nous canvis epistemològics i de filosofia de la ciència quedin perfectament reflectits en la investigació educativa i en l'estudi de les organitzacions escolars. És optimista i això ho fonamenta en els següents factors:

a) Un nombre cada vegada més gran d'investigadors són receptius als paradigmes d'investigació proposats per les perspectives teòriques alternatives.

b) El coneixement de base de l'administració educacional creix, és tècnicament més sofisticat i és de millor qualitat conceptual.

c) Un grup més ampli i heterogeni de científics investiga en aquest camp.

d) Hi ha un èmfasi en la investigació i en la política que uneix els investigadors i els professionals.

e) Els investigadors volen col.laborar en àrees especials de l'administració educacional.

Les analitzo, encara que sigui d'una manera breu:

a. En l'administració educacional hi ha un interès creixent per la investigació que utilitza models naturalistes, contextualitzats i simbòlics, que creuen que la realitat només pot ser entesa de manera subjectiva.

Alhora, s'ha desenvolupat aquesta nova filosofia de la ciència, han augmentat la crítica i el repte als models clàssics. El desenvolupament del model clàssic ha avançat les fronteres fins a on era possible, però han quedat presos a la xarxa. Els neoortodoxos, en paraules de Clark (1985), no poden anar gaire més enllà sense haver reconegut les arrels del paradigma; les seves afirmacions representen, més que un teorema, una creença; treballen en un model dominant i creen lloc on no hi ha sortida. Aquest nivell intermedi és molt problemàtic; o bé romanen tancats o bé s'arrisquen a trencar "el centre aforístic de la vida clàssica. Els seus intents de fites, comença a proveir aspectes alternatius que neguen més que no modifiquen el punt de vista clàssic" (pàg. 76).

Aquests reptes al paradigma dominant són més freqüents fins i tot als Estats Units (en altres països de la Commonwealth ja estaven més avançats, com remarca Bates el 1982). Aquestes perspectives contràries s'hi accepten i el positivisme lògic rep cada vegada més pressions i queda acorralat; va cap a models oberts, contextualitzats i de "l'escola com a escoles" (Allison, 1983) i no com a burocràcies.

Tanmateix, el període de transició és llarg, ja que abans que els canvis epistemològics i de filosofia de la ciència siguin plenament acceptats, cal temps.

A més, la coexistència de models diferents enriqueix el camp i complementa les visions sobre les organitzacions educatives.

b. La investigació en aquest camp va creixent, apareixen nous interessos i la metodologia es va perfeccionant.

911

El debat sobre si les tècniques i metodologies d'investigació quantitatives i qualitatives es complementen o s'exclouen té implicacions per a la interpretació que es faci sobre els resultats de la investigació i per als investigadors. La proposta de complementaritat de Cook i Reichardt (1986), entre altres, va guanyant terreny.

Cada vegada s'accepten més totes les tècniques de la metodologia qualitativa, alhora que van tenint més rigor dintre de la seva pròpia idiosincràcia.

En aquest sentit, són importants els treballs metodològics: per exemple els de Lecompte i Goetz (1984), Borman, Lecompte i Goetz (1986), entre altres.

També són importants, dintre dels estudis de casos, aquells que ho fan però amb casos representatius, com proposa McClintoch (1985); l'agregació mereix molt rigor de dades, ja que, com demostra l'estudi de Hanson, Gardner i McNamara (1986) els resultats són molts diferents si es consideren per separat les dades de cada escola o si se sumen. No és possible de considerar diferents escoles com a quantitats homogènies agregables; s'ha de fer un estudi complet i ecològic de cada centre. Cal ser molt prudents en les comparacions i principalment per prendre posicions, en aquest cas sobre les escoles eficaces.

Tot aquest camp es va desenvolupant a base d'abraçar aspectes d'antropologia cultural en general (Schensul, 1985), dintre del concepte de *loosely coupled* del marc simbòlic amb base antropològica (Lutz, 1986) o de l'estudi de l'evolució psicològica dels infants en un context de sistema obert dintre d'una metodologia naturalística (Valsiner i Benigni, 1986). Alhora, es van perfeccionant una metodologia quantitativa i psicomètrica, per exemple sobre el desenvolupament i el canvi en els alumnes (Bryk y Randenbush, 1987), que poden aportar dades interessants des de la perspectiva d'un altre marc interpretatiu.

c. Algunes modificacions vindran, en part, de les característiques dels investigadors i la seva formació. La participació més gran de dones i de minories ètniques enriquirà la producció de coneixement perquè haurà prioritzat determinats valors o perquè la comprensió de certes "cultures" (vegeu el treball de Yeakey, Johnston i Adkinson, 1986) en el sentit "èmic" dels antropòlegs, haurà estat més profunda. Els estudis de diferents cultures i des de cultures diferents ha ampliat la comprensió de les influències ambientals i culturals de les escoles.

Com que no s'ha descobert cap teoria organitzativa unificadora, ha crescut la productivitat en els diferents subcamps, i aquests han estat

conreats per professionals de diverses àrees. Pot ser que l'especialització sigui un grau de desenvolupament necessari per ampliar les perspectives i acceptar diversos objectius conceptuals, a fi de poder mirar a través d'aquests les organitzacions escolars i l'administració educativa. «El terme d'"investigació en administració educacional" ja no es considera sinònim de teoria de l'organització» (McCarty, 1986, 11).

Es pronostica més especialització i interès en determinats subcamps. Alguns (com política i legislació educativa, finançament escolar, etc.) són per naturalesa interdisciplinaris i la seva relació amb altres disciplines és necessària. Aquest contacte, lluny de ser un inconvenient, és beneficiós, ja que les teories i metodologies d'altres matèries i l'aproximació intercisciplinària als problemes dóna possibilitats de fer més rica la investigació sobre el funcionament de les escoles i veure com els altres actors i els altres elements influeixen en els seus resultats.

d, e. Durant els anys vuitanta, els investigadors han posat més èmfasi en els estudis de camp, generant hipòtesis a partir de l'experiència, estudiant els efectes dels sistemes polítics i econòmics a l'escola i generant informació que ajudi les escoles.

En aquest sentit, pot ser important el projecte d'UCEA de la Universitat d'Illinois (Silver, 1985) o de la Universitat de Califòrnia (Gifford, 1986).

També els investigadors estan més interessats en els resultats de l'escola i a desenvolupar una literatura sobre la millora i l'eficàcia de l'escola (em refereixo a tot el moviment de les *effective schools*).

Els estudis de camp i de casos donen la possibilitat d'interrelacionar dades i idees per tenir una visió molt més àmplia i descobrir relacions que abans eren ignorades (Willower, 1979). Ara es considera que les situacions amb un significat particular mereixen ser estudiades (Heron, 1981, Hallar i Krapp, 1985). A més, els estudis polítics tenen el poder d'unir més la teoria amb la pràctica, així com amb les àrees de l'administració educacional. Així es poden conjugar les necessitats dels pràctics de l'educació i els interessos intel.lectuals dels investigadors, professors i alumnes universitaris. Bolland i Bolland (1984) demana una integració de l'anàlisi de la política i dels programes d'avaluació, ja que són més eficaços quan s'utilitzen plegats. I Guthrie (1984) va fer la política d'investigació en relació amb els estudis sobre l'eficàcia i la igualtat. Alguns investigadors, com Haller i Strike (1979), són molt optimistes amb relació a les possibilitats que ofereix l'anàlisi política i Boyan (1981), no ho són tant encara que reconeixen els esforços dels polìticoadministradors,

els investigadors i els pràctics per unir esforços en un treball mancomunat per a la millora del sistema educatiu.

En aquesta mateixa línia d'unir esforços es troba March (1984), per al qual les teories de l'administració han de ser útils per a la vida administrativa i la millora de les organitzacions. I molt especialment Schön (1984, p. 62): "Els directius reflexius poden arribar a ser investigadors dins la seva pròpia pràctica, i les seves indagacions privades poden ser contrastades amb un ampli cos de ciència directiva reflexiva. I els investigadors que no són directius poden ser considerats en la seva missió primària com uns facilitadors de la reflexió dels directius en la seva pròpia pràctica, desenvolupant-los marcs conceptuals útils i ajudant-los a documentar i sintetitzar els seus resultats. Aquestes relacions poden tenir poderoses implicacions tant per als directius i investigadors com per a la investigació i la pràctica.

Aquesta és la mateixa posició defensada per Stenhouse (1987, p. 42), quan afirmava que "la investigació és educativa en el grau en què pot relacionar-se amb la pràctica de l'educació".

3. Escoles eficaces

a. Presentació

Per veure el rendiment de l'escolarització, fa un temps es considerava la classe i l'impacte de cada professor sobre els seus alumnes; ara s'estudia l'escola com a totalitat, amb els diferents elements més o menys units (*loosely coupled*), però dins d'una cultura pròpia de la institució.

Aquests estudis s'inicien a principi dels anys setanta i tenen un matís econòmic clar. Es comparen les entrades (recursos sòcioeconòmics i socials del marc familiar, qualificació de professors, despeses, etc.) amb les sortides (rendiment en test, ràtios de matrícula, mortaldat estudiantil, etc.).

Els estudis de Coleman i al. (1966), així com els posteriors de Jencks i al. (1972) i Averch i al. (1972) no van trobar diferències significatives entre el rendiment dels alumnes de classes desavantatjades i certs "recursos escolars" limitats: grandària de la classe,

quantitat de llibres, retribucions, certs tipus de formació de professorat, etc.).

Un nou apropament a l'eficàcia escolar és l'anomenat *instructionally effective school*, que estudia uns aspectes més amplis de l'escola (distribució de recursos, processos, lideratge, factors organitzatius i, especialment, el clima de l'escola) i el rendiment dels alumnes.

En aquest tipus d'investigacions es poden trobar dos períodes fonamentals, prenent per frontera el treball de George Weber (1971). Els estudis anteriors al 1970 es caracteritzen per àmplies mostres a base d'estudis quantitatius i anàlisis correlacionals. L'origen socioeconòmic dels alumnes hi té més pes que no els "recursos escolars". Amb la revisió crítica d'aquests estudis realitzada per Murmone (1981), s'indica que els factors determinants són els professors i els alumnes.

Amb G. Weber (1971) s'inicien els estudis de casos i es busquen els factors-clau que diferencien (per alumnes desavantatjats) les escoles en què els resultats són superiors als esperats.

Per presentar les característiques o factors de les escoles eficaces, en lloc d'oferir una llista, crec que és molt més complet el quadre que fa Duignan (1986) basant-se en els treballs de Tymko (1984) y Murphy i altres (1985). Identifica els factors que influeixen en l'efectivitat de l'escola, n'indica les probables relacions i mostra com afecten els èxits dels estudiants. Crec que l'aportació de les interrelacions és important, per més que falti "la barreja correcta de factors que formen la base per a una millora de l'escola" (p. 68). Vegem el quadre (ANNEX 1).

Si tenim en compte aquesta globalitat, es poden evitar les "pures receptes" de factors aïllats; s'han de tenir en compte els efectes recíprocs, especialment si volem aconseguir una millora a llarg termini. També posa en relleu el "clima o cultura de l'escola" com a factor-clau, ja que és improbable un clima positiu si el clima propi i la cultura no hi són presents. De les investigacions es dedueix que "la cultura de les escoles efectives inclou un sistema de creences que valora els èxits acadèmics, crea grans expectatives per a l'actuació de tothom, requereix ordre i disciplina perquè els estudiants puguin aprendre efectivament i fomenta el treball en equip i la col.laboració i les relacions" (Duignan, 1986, p. 69).

De la literatura de les escoles eficaces i de l'anàlisi del quadre es poden deduir un seguit de recomanacions per millorar les escoles,

915

tenint en compte que són fonamentalment qualitatives. Fan referència a les escales següents:

a) Decisions de política a escala del macrocontext (Departament o Juntes d'Educació): augment de recursos perquè els professors o directius s'involucrin en activitats de perfeccionament; suports consultius per a les iniciatives de millora; increment de l'autonomia per a les escoles individuals; establiment d'àmplis objectius perquè l'escola tingui una guia, no receptes.

b) Decisions administratives a escala del centre: fan referència a l'organització social de l'escola amb la creació de la cultura i el clima (tal com l'he definit abans) que faci prosperar l'aprenentatge i que faciliti l'ensenyament (descarregar els professors de les tasques administratives, evitar interrupcions, etc.). Pel que fa a l'organització estructural, amb la creació d'òrgans per a la planificació i la presa de decisions de col.laboració, amb la distribució correcta de l'horari, potser amb la reducció del nombre d'alumnes en les matèries clau per facilitar l'ensenyament directe, etc.

c) Decisions de la classe: han d'estar inspirades en les decisions de política i facilitades per les decisions administratives. El professor ha de preparar l'ambient de la classe perquè cada estudiant estigui involucrat activament en l'aprenentatge el màxim de temps disponible.

És molt interessant l'estudi de Frederick i Clouset (1985), en què analitza deu "algorismes" utilitzats per determinar l'eficàcia de les escoles. Així, ens podem adonar de la variació del concepte per mitjà dels factors analitzats (estudis puntuals o longitudinals); per mitjà de dades de tota l'escola o de cohorts determinades, o en relació amb la raça i l'estatus sòcio-econòmic, així com tests estandaritzats a escala nacional o de la ciutat, o normes internes del centre.

b. El superintendent i les escoles eficaces

Un altre aspecte que s'ha investigat sobre l'eficàcia escolar és el relatiu a les funcions del superintendent. Peterson, Murphy i Hallinger (1987) realitzen una investigació per conèixer els procediments de coordinació, control i avaluació que utilitzen els superintendents en els districtes d'escoles eficaces. Les troballes mostren que utilitzen tècniques directes per coordinar el currículum i la instrucció i controlar el treball dels directors i professors. Per tant, se'n dedueix que hi ha uns vincles forts entre els nivells directius i la funció tècnica

escolar en aquells districtes. Aquestes troballes contrasten amb el tipus dels "sistemes dèbilment acoblats" que s'havien trobat en moltes altres investigacions (Hannaway i Sproull, 1978; Hanson, 1981, etc.)

Aquests autors precisen que els superintendents augmenten la seva influència i poder de diverses maneres: a) coordinant les activitats de la classe per mitjà de l'estructuració, estandardització i direcció del curriculum i els mètodes d'instrucció; b) utilitzant mecanismes de control de les oficines centrals i els directors per regular i dirigir els professors; c) utilitzant l'avaluació dels directors, professors i estudiants en un esforç per incrementar el rendiment acadèmic dels estudiants per mitjà de l'especificitat i la freqüència de l'orientació.

Aquests superintendents s'involucren molt més que els altres en un tipus de lideratge que dóna "resultats d'organització": no esperen que el districte funcioni més o menys a la seva manera i se centren especialment en els èxits del curriculum i la instrucció dels alumnes. Per tant, hi ha un paral·lelisme entre aquests superintendents i els directors de les escoles eficaces.

Aquestes troballes, com he indicat anteriorment, presenten un "sistema fortament acoblat" entre els aspectes administratius i de funció tècnica del professorat. Però aclareixo aquestes afirmacions, com fan Murphy i Hallinger (1986, p. 229): "les característiques de l'acoblament dèbil —falta de propòsit/sentit de la direcció, tecnologia ambigua, falta d'una funció d'inspecció i absència de rendiment de comptes— no es troben en aquests districtes. O bé, dit més positivament, aquests districtes tendeixen a promoure objectius clars, delimitar la tecnologia, acceptar la inspecció dels processos i els resultats i els mecanismes dels rendiments de comptes.

Aquestes quatre característiques serien les que diferenciarien els dos tipus de sistemes (dèbils i forts): ara bé, de maneres d'aconseguir un sistema fort n'hi ha només una i, per tant, "sistema fortament acoblat" no equival a burocràcia.

Aquesta deducció de Murphy i Hallinger (1986, p. 230) em sembla molt aclaridora: "la forta connexió en les escoles i districtes no és simplement el producte dels controls burocràtics. Almenys, hi ha evidència que els processos col·lectius i de col·laboració, i l'atenció als aspectes culturals i simbòlics poden incrementar el grau de connexió en els sistemes organitzatius." Altres treballs semblen apuntar al fet que les anàlisis de presa de decisions són creadores de forts vincles.

917 BEST COPY AVAILABLE

Penso que noves investigacions haurien d'aclarir les diverses aportacions dels aspectes burocràtics i simbòlics en aquests sistemes fortament acoblats en que s'obté un alt rendiment dels alumnes. Quins factors tenen més pes, els aspectes simbòlics o els burocràtics? El nivell de la cultura institucional, és suficient per cohesionar l'escola i infondre satisfacció en el treball? Els directors escolars, en lloc del rol jeràrquico-racional de Weber, hauran d'utilitzar una autoritat carismàtica? I així podria anar fent preguntes per aclarir aquests dos components que, com he reconegut sempre, formaven part de les escoles eficaces.

Reconec que es important per a una teoria de l'Organització Escolar buscar models alternatius a la burocràcia, però a mi, més que saber per què es produeixen aquests resultats, m'interessa el per a què, la finalitat. En descriure l'Organització Escolar, vaig dir que calia analitzar críticament els objectius que volia aconseguir. ¿Quines són les finalitats de les escoles eficaces? Si només fos que els alumnes superessin amb èxit els tests normalitzats o creterials de matemàtiques i llengua, em semblaria massa poc, sense oblidar que això és important i útil per a tots els alumnes i, especialment, per als de classes socials marginades. Això no obstant, l'escola i l'escolarització han d'assolir finalitats més valuoses. Ja sé que, a més d'aquest "rendiment acadèmic", s'aconsegueixen altres objectius: motivació per l'estudi, satisfacció, responsabilització, etc. Jo desitjaria que s'aclarissin aquests altres resultats. Potser l'estratègia de les escoles eficaces també podria servir per a altres finalitats o, més ben dit, per ampliar les actuals finalitats.

c. Ampliació del marc d'escoles eficaces

En aquesta línia, em sembla interessant d'examinar una proposta d'unir les característiques de les escoles eficaces amb el programa per a les escoles d'alumnes de compensatòria que s'aplica a Austràlia. No és una investigació, però si un marc teòric per realitzar investigacions o innovacions escolars a favor d'aquests alumnes. El presento perque crec que pot ajudar al plantejament de l'educació compensatòria i de les escoles d'acció especial.

Aquest programa per als alumnes desavantatjats és més centrat en el domini efectiu i d'habilitats no acadèmiques; conté una àmplia varietat de materials d'instrucció i recursos per donar suport al curriculum i gaudeix de personal extra. Es proposa de millorar l'autoconcepte i l'autoestima dels estudiants, i proporciona als nens una

gran varietat d'experiències socials, recreatives i culturals. Per tant, en certa manera és complementari de la filosofia de les escoles eficaces amb l'èmfasi posat en els aspectes cognitius i les matèries acadèmiques; això no obstant, hi ha una gran zona d'interessos comuns.

Walker i Murphy (1986) veuen que ni les escoles eficaces ni aquest programa no hi tenen l'última paraula; tampoc no creuen que la solució sigui "un retorn a les matèries bàsiques". Per això, pensen que "combinant les dues aproximacions podem confiar en la creació de més sortides positives, productives i rellevants en totes les àrees per a tots els estudiants a les nostres escoles (p. 85). Resumeixo, doncs, les àrees d'èmfasi en aquestes dues aproximacions:

Àrees d'èmfasi

Programa per a compensatòria

— Instal·lacions i ambient enriquit culturalment

— Varietat de material instructiu

— Experiències de naturalesa cultural i recreativa

— Accés a experiències que resultarien inaccessibles (per exemple, viatges)

— Amplis horitzons culturals

— Personal extra

— Contacte directe amb la seva cultura i amb altres

— Foment del desenvolupament global dels nens

Part comuna

— Incrementa l'autoestima i l'autoconsulta

— Incrementa les futures opcions educatives

— Promou la participació dels pares

— Augmenta la motivació per assistir a l'escola

— Dóna suport als currículums per satisfer les necessitats dels estudiants

— Planifica el desenvolupament a curt i llarg termini

— Promou la cooperació de l'escola, els pares i la comunitat

— Involucra tota l'escola en el procés organitzatiu

— Incrementa l'autoconfiança

Escoles eficaces

— Assegura als estudiants un contingut curricular sistemàtic, que després serà avaluat

— Assegura que els estudiants usin el temps per al màxim benefici

— Té un conjunt clar d'objectius acadèmics

— Té un líder instruccional que guia

— Segueix regularment el progrés dels estudiants perquè no es perdin

— Reconeix i recompensa els alumnes

— L'escola segueix un programa de desenvolupament del personal

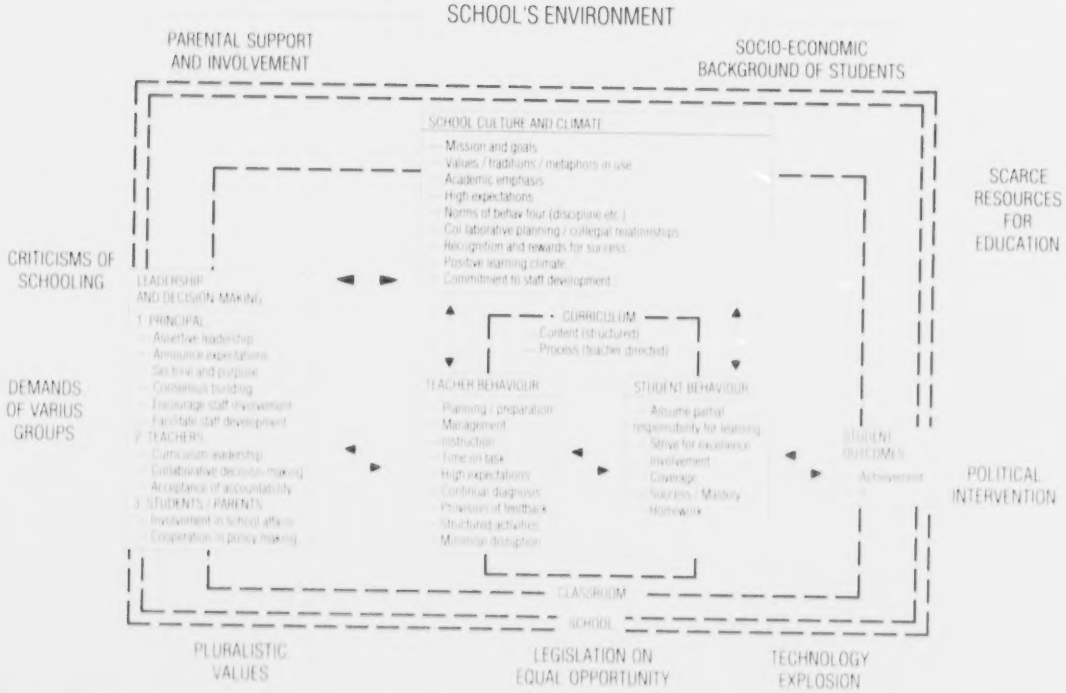
— Insisteix en un ambient segur i ordenat

— Fomenta la unió entre els estudiants i els professors

— Incrementa el temps d'instrucció

— Tracta amb variables alterables

920



(Procedència del quadre: DUIGNAN, 1986)

Bibliografia

ALLISON, D.J. (1983): "Toward an improved understanding of the organizational nature of schools". *Educational Administration Quarterly*. núm. 19.4, p. 7-34.

AVERCH, H.A. AND OTHERS (1972). *How effective is schooling? A critical review and syntesis of research finding*. Santa Mònica. The Rand Corporation.

BATES, R.J. (1982): "Educational Administration, the sociology of science and the management of knowledge". *Educational Administration Quarterly*. núm. 16, p. 1-20.

BOLLAND, J.W. i BOLLAND, K.A. (1984): "Program Evaluation and Policy Analysis. Toward a new synthesis". *Educational Evaluation and Policy Analisys*. núm. 8, p.42-57.

BORMAN, K.M., LECOMPTE, M.D. i GOETZ, J.R. (1986): "Ethnographic and qualitative resarch design and why i doesn't work". *American Behavioral scientist*. núm. 30, p. 42-57.

BORRELL, N. (1988): "Evaluación de centros escolares" a PASCUAL (coord). *La gestion educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid. Narcea.

BOYAN, N.J. (1981): "Follow the leader. Commentary on research in educational administration". *Educational Researcher*. p. 7-10.

BRIDGE, E.M. (1980): "Job satisfaction and teacher absentisme". *Educational Administration Quarterly*. num. 16,2, p. 41-56.

BRIDGES, E.M. (1982): "Research on the school administrator. The state of the art". *Educational Adminstration Quarterly*. núm. 101, p. 147-158.

BRYK, A.S. i RAUDENBUSH, S.W. (1987): "Application of hierarchical linear models to assessing change". *Psychological Bulletin*. núm. 101, p. 147-158.

BURRELL, G. i MORGAN, G. (1980): *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Londres. Heinemann.

CAMPBELL, R.F. (1979): "A critique of the Educational Administration". *Education Administration Quarterly*. núm. 15, p. 1-19.

CHAPMAN, J. i BOYD, W.L. (1986): "Decentralization, Devolution and school principal Australian lesson on statewide educational reform". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22-4, p.28-58.

CLARK, D.L. (1985): "Emerging paradigms in Organizational Theory and Research" a LINCOLN, Y.: *Organizational Theory and Inquiry*. Beverly Hills. Sage.

COLEMAN i ALT. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington. Gov. Pruit Off.

COOK, T. i REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa*. Madrid. Morata.

CREHAM, P. (1984): *A Meta-Analysis of Fiedler's Contingency Model of Leadership Effectiveness*. University of British Columbia. Ed. Doc. Dissertation.

CREHAM, P. (1985): "An exploration of the usefulness of meta-analysis in Educational administration". *Educational Administration Quarterly*. núm. 21-3, p. 263-279.

DUIGNAN, P. (1986): "Research on Effective Schooling: some implications for school improvement". *The Journal of Educational Administration*. núm. 18, p. 59-73.

GETZELS, J.W. (1958): "Administration as a social process". a HALPIN: *Administrative theory in education*. Chicago. University of Chicago.

GIFFORD, B.R. (1986): "The Evolution of the School-University Partneship for Educational Renewal". *Education and Urban Society*. núm. 19-1, p. 77-106.

GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M. (1984): *Etnography and Qualitative Design in Educational Research*. Londres. Academic Press.

GRIFFITHS, D.E. (1983): "Evolution in research and theory: A study of prominent researchers". *Education Administration Quarterly*. núm. 19-3, p. 201-211.

GROSS, N., GIACQUINTA, J.B. i BERNSTEIN, M. (1971): *Implementing Organizational Innovations*. Nova York. Basic Books.

GROSS, N., MASON, W.S. i MCEARCHENA, W. (1958): *Explorations in Role Analysis*. Nova York. Wiley.

GUNTHRIE, J.W. (1984): "Educational Policy Research ant the Pursuit of Equality, Efficiency and Liberty". a IMMEGART & BOYD. *Problem-Finding in Educational Administration*. Heath Lexington. p. 87-108.

HALLER, E.J. i STRIKE, K.A. (1979): "Toward a methodology of policy research in educational administration". in IMMEGART & BOYD: *Problem-Finding in Educational Administration*. Heath. Lexington.

HALLER, E.J. i KNAPP, T.R. (1985): "Problems and methodology in educatioal administration". *Educational Administration Quarterly*. núm. 21, p. 161.

HALPIN, A.W. (1966): *Theory and Research in Administration*. Nova York. McMillan.

HAMPTON, D.R. (1983): *Administración contemporánea*. Mèxic. McGraw-Hill.

HANNAWAY, J. i SPROULL, L.S. (1978): "Who's running the show: Control and coordination in educational organizations". *Administrator's notebook*. p. 1-4.

HANSON, E.M. (1981): "Organizational control in educational systems: A case study of gobernance in schools" a BACHARACH, S.P. *Organizational behavior in schools and schools districts*. Nova York. Praeger. p. 245-276.

HANSON, M., GARDNER, D.W. I MCNAMARA, J.F. (1986): "Ecological inference in administrative reporting and decision making". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22, p. 63-89.

HERON, J. (1981): "Experimental research methodology". a REASON & ROWAN. *Human Inquiry: A sourcebook of the New Paradigm Research*. Nova York. John Wiley.

HOYLE, E. (1986 a): *The Politics of School Management*. Londres. Hodder ant Stoughton.

INMEGART, G.L. (1977): "The study of educatioal administration 1954-1974". a CUNNIGHAM & alt. *Educational Administration: The developing decades*. Berkeley. McCutcheon. p. 298-328.

JENCKS I ALT. (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York. Harper and Row.

KULIK, C.C. I KULIK, J.A. (1982): "Effects of Ability Grouping on Secondary School Student: A meta-analysis of Evaluation Finding". *America Educational Research Journal*. núm. 19, p. 415-428.

KULIK, CH. I KULIK, J. (1982): "Research synthesis on ability grouping". *Educational Leadership*. p. 619-621.

KULIK, K. I KULIK, CH. (1984): "Synthesis of Research on Effects of Accelerated Instruction". *Educational Leadership*. p. 84-89.

LUTZ, F.W. (1986): "Witches and witchfinding in educational organizations". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22, p. 49-67.

MARCH, J.G. (1984): "How we talk and how we act: administrative theory and administrative life". *Leadership and Organizational Culture*. University of Illinois Press, Illinois. p. 18.

MCCARTHY, M.M. (1986): "Research in Educational Administration: Promising signs for the future". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22-3, p. 3-20.

MCCLINTOCK, CH. (1985): "Process sampling: a method for case study research on administrative behavior". *Educational Administration Quarterly*. núm. 21, p. 205-222.

MISKEL, G., GLASNAPP, D. I HATLEY, R. (1975): "A test of the inequity theory for job satisfaction using educator's attitudes toward work motivation and work incentives". *Educational Administration Quarterly*. núm. 11, p. 38-54.

MURMONE, J.R. (1981): "Interpreting the evidence on School Effectiveness". *Teachers College Record*. núm. 83'1.

MURPHY, J. i HALLINGER, P. (1986): "The superintendent as instructional leader: Findings from effective school districts". *The Journal of Educational Administration*. num. 24, p. 213-136.

PETERSON, K.D., MURPHY, J. i HALLINGER, P. (1987): "Superintendent's perceptions of the control and coordination of the Technical case in Effective School Districte. *Educational Administration Quarterly*. num. 23, p. 79-95.

PFEFFER, J. (1978): *The Micropolitics of Organizations in Meyer and Ass. (ed.) Environments and Organizations*. San Francisco. Jossey-Bass.

RIVAS, M. (1986): "Factores de eficacia escolar: Una linea de investigación didactica". *Bordón*. p. 693-708.

SCHENSUL, J.J. (1985): "Cultural maintenance and cultural transformation: educational anthropology in the eighties". *Anthropology and Educational Quarterly*. num. 16, p. 63-68.

SCHON, D.A. (1984): "Leadership as Reflection-In-Action". *Leadership and Organizational Culture*. University of Illinois Press, Illinois. p. 36.

SILVER, P. (1985): "APEX Center Update". *U.C.E.A. Review*. num. 28,3.

STENHOUSE, L. (1987): *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.

TYMKO, J.L. (1984): "Making sense of the literature on effective schools". *The Alberta Academy for Educational Leadership*. Edmonton.

VALSINER, J. i BENINGNI, L. (1986): "Naturalistic Research and Ecological Thinking in the study of Child Development". *Development Review*. num. 6, p. 203-223.

WALKER, A. i MURPHY, J. (1986): "School effectiveness and the disadvantaged Schools program". *The Journal of Educational Administration*. num. 24, p. 74-85.

WEBER, G. (1971): *Inter-city children. Tought to Read: Four successful schools*. Washington. Council for Basic Education.

WILLOWER, D.J., EIDELL, T.L. i HOY, W.K. (1973): *The School and Pupil Control Ideology*. Pennsylvania. U. Park.

WILLOWER, D.J. (1979): "Some issues on research on school organizations", a INMEGART & BOYD: *Problem-finding in Educational Administration*. Heath. Lexington.

YEAKEY, C.C., Johnston, G.S. and Adkinson, J.A. (1986): "In pursuit of equity: a review of research on minorities and women in educatioal administration". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22, p. 110-149.

Abstracts

En este trabajo se presenta una panorámica global de la investigación dentro del campo de la Organización Escolar realizada en EE.UU. y luego se centra en algunos tópicos. Para ello se analizan estudios sintéticos publicados fundamentalmente en los primeros años de la década de los ochenta. A partir del trabajo de McCarty se comentan las directrices de futuro que dicha autora presenta. Después de referirse brevemente al clima organizacional y el liderazgo, se pasa a las investigaciones sobre las "escuelas eficaces". Se hace un análisis crítico de las mismas, se presenta un cuadro sobre las diferentes variables y finalmente se amplía el ámbito y se estudia la figura del superintendente en los distritos eficaces.

Ce travail présente d'abord un panorama global de la recherche qui, en matière d'organisation scolaire, a été menée aux Etats-Unis et s'arrête ensuite sur certains lieux communs. L'auteur y fait l'analyse d'études synthétiques qui ont été publiées essentiellement au cours de la première période de la décade des années quatre-vingts. A partir du travail de McCarthy, il examine les lignes directrices que cet auteur ébauche pour l'avenir. Après une référence rapide au climat organisationnel et au leadership, il passe en revue les enquêtes effectuées sur les "écoles efficaces" dont il fait une analyse critique; il présente ensuite un tableau des différentes variables et, pour finir, élargissant son cadre d'étude, il s'arrête sur le figure du surintendant dans les quartiers efficaces.

This report gives an overall view of the research into the School Organisation of the U.S.A., and then concentrates on some specific aspects. Synthetic studies published mainly in the first years of the 80s are analysed. Using McCarthy's work as a base, her guidelines for the future are discussed. After referring briefly to the general organisational climate and its leading figures, the essay continues with the research into the "efficient schools". The latter are analysed, a layout of the different variables is given, and then the study widens to include an examination of the role of the superintendant in the efficient districts.

926

Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa.

Jorge Larrosa *

> "Caldria explicar les propietats generals d'aquestes posicions limítrofes, com ara els dobles jocs que permeten i els dobles beneficis que asseguren, però també la doble vulnerabilitat, el desdoblament o la incertesa objectiva i subjectiva sobre la identitat personal que imposen als seus ocupants, etc."
>
> PIERRE BOURDIEU

1.

Parlar d'alguna cosa implica distanciar-se'n. El títol mateix d'un text ja fa un efecte de distanciament perquè, en assenyalar el "tema" del discurs, marca una posició d'exterioritat respecte a allò de què hom vol tractar. Per això, titulant aquest treball "Filosofia i Pedagogia" indiquem que, respecte a aquestes "coses", no donarem res per suposat. O, almenys, que els supòsits hauran d'ésser explicitats. Que són justament aquestes coses que es plantegen com un problema. El nostre punt de partença és, doncs, una pregunta: Quan parlem de "Pedagogia" o de "Filosofia", de què parlem?

---

* Jorge Larrosa Bondia és professor de Filosofia de l'Educació a la universitat de Barcelona. És llicenciat en Pedagogia i en Filosofia i doctor en Pedagogia. Ha publicat un llibre titulat *El trabajo epistemológico en Pedagogia. Una propuesta constructivista* (Barcelona, PPU, 1990) i és autor d'alguns treballs sobre teoria i filosofia de l'educació.

927

La qüestió és difícil de respondre. Primer de tot per la dificultat de saber de quina mena de "coses" es tracta [1]. Després, per la dificultat d'establir fronteres a l'entorn de cada una. Sens dubte, tenim una colla de signes de reconeixement que funcionen com a criteris implícits per situar components en un conjunt o en un altre. Però, en abandonar els casos de fets i pretendre d'establir límits de dret tot es complica. A més, classificar discursos en tipus de discursos (com ara classificar jocs en tipus de jocs) és una activitat el sentit de la qual dependrà de què hi vulguem fer [2].

Per això cal introduir, respecte a allò de què es fa problema, algun element pragmàtic i contextual. Per exemple, qui, on, quan i per a què comença un text preguntant-se per la Filosofia i per la Pedagogia. Amb això, la pregunta inicial és desplaçada i envoltada de cauteles. Una cosa com ara, què es vol fer normalment amb aquesta mena de preguntes?, o bé, per què, justament ara i aquí, aquest interès? De seguida ve la sospita: aquestes preguntes, no són meres preguntes retòriques (com tan sovint allò que és "dubte filosòfic" o, en altres contextos, la interrogació epistemològica) adreçades a servir de punt de partença per a operacions de justificació i legitimació? El fet que aquesta mena d'interrogacions constitueixin un dels protocols usuals en contextos acadèmics (i solament en aquests contextos) sembla indicar-ho així. Com si aquestes preguntes, aparentment les més pures, les més bàsiques i les més lliures de pressupòsits, fossin , en realitat, les més convencionals i les regulades més estrictament.

El pas següent és, aleshores, interrogar els pressupòsits de la pregunta mateixa per la Filosofia i la Pedagogia. Cal situar aquesta pregunta (més enllà de la seva aparent unicitat i univocitat, de la seva aparent puresa) en el context que li dóna sentit. I aquest context és, per a nosaltres, precisament, l'existència d'una posició limítrofa (fràgil, vulnerable, mòbil, incerta) entre la Filosofia i la Pedagogia. I això porta problemes. Amb la Filosofia i amb la Pedagogia. Una de les modalitats d'aquesta posició, potser la de més pretensions de sistematicitat i consistència, és la Filosofia de l'Educació. És aquesta

---

(1) Respecte a la Pedagogia, solament la revisió d'alguns intents de "traduir" la pregunta a problemàtiques més concretes i més definides exigiria tot un volum de la meva tesi doctoral titulada *"Interdisciplinariedad y Pedagogía. Supuestos epistemológicos"*. Universitat de Barcelona, 1989.

(2) L'expressió es de Wittgenstein i es troba, entre altres, en els paràgrafs 17 i 69 de les *Investigacions Filosòfiques*. Laia. Barcelona, 1983.

posició la que ens interessa. El que pretenem, aleshores, és explicitar-ne alguna característica i, sobretot, traçar alguns itineraris possibles que la travessin.

Amb això hem dit quelcom respecte a "què es vol fer" en aquest text. Per acabar aquesta mena de preàmbul farem alguna consideració respecte a "l'ara i aquí". Ens trobem en un moment de profunda transformació de les funcions socials i culturals de la Universitat. També dels curriculums universitaris de Ciències de l'Educació. En aquest context, la posició de la Filosofia és tema de debat. Tema menor si pensem en l'escàs pes institucional que té. Però tema major si tenim en compte les implicacions i allò que, en aquest debat, hi ha en joc. Més enllà de la retòrica habitualment i generalment abstracta sobre la "liquidació" de la Filosofia en Pedagogia o sobre la "defensa" incondicional, es tracta de quina Filosofia i de què se'n pot fer i, potser allò més important, de quina Pedagogia i de com treballar-hi a l'interior (o, més ben dit, vist que parlar d'"interior" connota una totalitat ben tancada, es tracta de com treballar a través de la Pedagogia).

Per això, les qüestions associades al sentit, les característiques i la possibilitat mateixa del treball en aquesta posició limítrofa que és la Filosofia de l'Educació arrosseguen una concepció de la Filosofia i, sobretot, de la seva inscripció en el camp pedagògic, així com també una concepció de la Pedagogia i de la seva obertura al treball filosòfic. D'altra banda, si hi ha res que caracteritza la manera com la Filosofia i la Pedagogia estableixen la seva posició és el fet que tendeixen a fer-ho en una relació. En el cas de la Filosofia, per les seves pretensions de generalitat i d'universalitat i per la diferència respecte els sabers empírics [3]. En Pedagogia, quasi totes les posicions epistemològiques des de Herbart i quasi tots els paradigmes alternatius i en competència han fet una llista de sabers en la intersecció dels quals s'han situat. I la Filosofia sempre ha tingut un lloc específic entre els components que configuren aquesta intersecció [4].

(3) Un bon resum d'aquestes operacions a la Història de la Filosofia, així com la seva posició al respecte, à Habermas: "La Filosofía como Vigilante e Intérprete", a *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península 1985, pàg. 9-29.

(4) Herbart, com és sabut, situa la Pedagogia entre la Psicologia i l'Ètica. Els llibres en què la Pedagogia és situada en una intersecció serien innombrables. N'esmentarem, per la importància i la influència, i pel paper que hom li ha atribuït en la Filosofia, el text de Dewey, del 1929: *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada 1960. També el de Moore, del 1974: *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza 1980.

Perquè la Filosofia, en situar-se davant del seu altre (altres pràctiques i altres sabers, pràctiques educatives i sabers pedagògics en aquest cas), sempre s'ha sentit capaç de retre compte d'aquest altre, de la seva forma i de la seva raó. En el mateix moviment en què hom en limita, n'absorbeix i en captura l'alteritat, hom s'apropia del seu exterior [5]. En el mateix moviment en què la filosofia se situa davant la Pedagogia, o en relació amb ella, la defineix. Això mateix podríem dir des de la Pedagogia. Aquesta, en pensar el seu propi lloc i la seva pròpia tasca (la Pedagogia com a saber entre -o travessat per- altres sabers i l'educació com a pràctica entre -o travessada per- altres pràctiques) dibuixa, alhora, una mena de mapa en què se situen altres lloc i altres tasques perquè es troben en relació amb la Pedagogia mateixa [6]. Com si la Pedagogia, en situar-se ella mateixa, centrés un espai i establís, en aquest mateix moviment, la rellevància per a ella de la seva pròpia perifèria. Perifèria de la qual la Filosofia és un dels components.

Per això, en aquest cas, es tracta de treballar en una frontera. Als marges de la Filosofia i als marges de la Pedagogia. Però en tant que aquests marges, i allò que hi passa, són rellevants amb vista a allò que passi als territoris que uneixen i/o separen i/o comuniquen. Perquè qualsevol intervenció en posicions limítrofes -marginals?- implica, quasi sempre, actuar en dos fronts, en dues perspectives i en dues conjuntures. Amb el "doble benefici" i el "doble perill" que això implica.

---

(5) Derrida ha formulat consideracions interessantissimes sobre com s'ha plantejat, a la Filosofia, la qüestió del límit, de la seva ocupació i de la seva trangressió. Podeu veure "Timpano" a *Márgenes de la Filosofía*. Madrid. Cátedra 1989, pàg. 15-35.

(6) Respecte a això pot ésser útil la noció d'"enrolament", tal com ha estat desenvolupada per l'epistemologia constructivista. Aquesta noció suposa que en una disciplina o àrea d'investigació, i des de requeriments derivats de l'estructura del seu domini, el seu contingut intel·lectual o els seus problemes es construeix un escenari en què es defineixen i distribueixen els rols d'altres comunitats d'investigadors. El treball clàssic és Callon i Law, "On Interests and Their Transformations" a *Social Studies of Science*. 12, pàg. 615-625. La noció d'enrolament es pot trobar aplicada a casos concrets en Law i altres (eds.) *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. Londres. MacMillan 1986, pàg. XV, 24-25, 68 i següents.

930

2.

Fins aquí les condicions de partença. Assenyalem ara el supòsit més general que ens servirà, d'aquí endavant, de punt de suport i de fil conductor.

Es tracta que quan parlem de "Pedagogia" o de "Filosofia" parlem d'institucions. O, si ho volem així, de discursos dels quals la producció, la transmissió i l'ús es troben socialment regulats [7]. No es tracta solament de discursos, sinó també de la lògica social que els suporta, els produeix, els emmarca, els legitima i en dirigeix l'ús i la circulació.

Parlar de la Pedagogia i de la Filosofia com a institucions té una conseqüència immediata: prevé contra la temptació de "naturalitzar-neutralitzar" la qüestió que dóna títol a aquest article. És a dir, fer com si existís alguna cosa que "és" la "Filosofia" i alguna cosa que "és" la "Pedagogia", de què es podria derivar, quasi per necessitat, la posició limítrofa entre totes dues. "Naturalitzar" seria aquí "neutralitzar". Ocultar, sota un llenguatge essencialista, la intervenció activa de la gent a l'interior de pràctiques i de posicions institucionalitzades. Furtar la interrogació per aquestes posicions, evitar-ne la problematització i, alhora, conjurar la possibilitat de la seva crítica i la seva transformació [8].

També què és la Filosofia de l'Educació ho entendrem com una posició institucionalitzada. Com una posició amb constriccions i pos-

---

(7) Parlem d'institucions en el sentit en què es fa servir aquest concepte, en general, en la sociologia de la ciència i del coneixement. És a dir, com quelcom alhora social i intel·lectual des del moment en què es troba sotmès a una lògica social. La bibliografia sobre això podria ésser immensa, però ens podem limitar, per exemple, al sentit en què Bourdieu parla de "pràctiques discursives institucionalitzades" a *¿Qué significa hablar?* Akal. Madrid 1985. També pot ésser útil la caracterització de "disciplina" que fa Foucault a *El Orden del Discurso*. Barcelona. Tusquets 1973.

(8) Derrida fa afirmacions semblants a "Où commence et comment finit un corps enseignant?" a *Politiques de la Philosophie*. Grisoni. París 1976. Passa que les "posicions institucionalitzades" de les quals denuncia la "naturalització-neutralització" són les ocupades pel professor i, particularment, pel professor de Filosofia. Això que es fa aquí és, precisament, la desconstrucció de "l'escena de l'ensenyament". Podeu veure, per a aquest tòpic, el treball de G. Ulmer *Applied Grammatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. The John Hopkins University Press. Londres 1985.

sibilitats derivades de la seva lògica institucional. D'aquest punt de vista, la pregunta amb què començàvem aquest text (la pregunta per la Pedagogia i la Filosofia) i la tasca que ens proposàvem (indicar itineraris per a la Filosofia de l'Educació) no és cap prèvia sense supòsits sinó una operació en un context intel.lectualment i socialment determinat. No es tracta de crear el tauler sinó de jugar-hi. Ni que jugar vulgui dir, sovint, inventar unes regles i, alhora, fer la impressió que hom les segueix.

A fi d'explicitar això, permeteu-nos de fer unes petites consideracions de caràcter genètic. Una, a l'entorn de la qüestió, més general, del lloc de la Filosofia a la Universitat. Una altra, més restringida, sobre Filosofia i Pedagogia. I, finalment, una sobre Filosofia de l'Educació.

3.

La qüestió d'"el lloc de la Filosofia a la Universitat" és relativament recent. Apareix històricament al mateix temps que la idea mateixa d'existir una cosa com "la filosofia" separada d'altres disciplines. Al mateix temps que la consagració de la filosofia com a matèria acadèmica tot al llarg del segle XIX i en el procés de constitució de la Universitat moderna. El seu primer episodi és, potser, el kantià *Conflicte de les Facultats* [9]. La seva continuació, el conjunt

(9) L'obra, que recull tres dissertacions, és del 1798. N'hi ha traducció castellana a l'editorial Losada de Buenos Aires. Una lectura molt interessant és la que en fa J. Derrida a *La Filosofía como Institución*. Ed. Granica. Barcelona 1984. Avui té una certa actualitat perquè ha estat presa com a tòpic per Foucault en el seu curs del 1983 (publicat com "¿Qué es la Ilustración" a *Saber y verdad*. La Piqueta. Barcelona 1985) i per Lyotard a *El Entusiasmo*. Gedisa. Barcelona 1987. D'altra banda, el fet que Habermas hagi establert polèmica amb Foucault justament en relació amb el text que acabo d'esmentar (concretament a l'opuscle titulat "Apuntar al corazón del presente" inclòs a Couzens -comp.- *Foucault*. Nueva Visión. Buenos Aires 1988) ha fet que *El conflicto de las facultades* s'hagi convertit en un dels llocs estratègics de la "polèmica de la postmodernitat". Podem veure, respecte a això, el treball de Dreyfus i Rabinow "¿Qué es la madurez? Habermas y Foucault acerca de qué es el iluminismo" a la mateixa recopilació de Couzens.

932

d'intervencions de Schelling, Fichte, Schleirmacher, Humboldt i Hegel entre el 1802 i el 1816 [10]. L'origen de la seva formulació contemporània està en el replantejament de la relació entre la Filosofia i les ciències pel positivisme lògic [11]. Nosaltres no podem oblidar-ne un dels episodis més recents en el nostre passat més immediat: la célebre polèmica Bueno-Sacristán [12].

En tots aquests casos es tracta de bibliografia filosòficament "noble" en què "el lloc de la filosofia a la Universitat" és tractat com un "problema filosòfic", amb eines filosòfiques i amb les convencions i la lògica argumentativa pròpies de la "gran filosofia". També en tots aquests casos, la qüestió apareix en moments clau de reforma cultural i universitària (és a dir, en un context polític). Aleshores es tracta d'intervencions en què la Filosofia té alguna cosa a dir sobre la cultura i la universistat i, encara més important, d'intervencions en què tant allò que sigui la cultura com allò que sigui la Universitat són lligats al lloc de la Filosofia mateixa.

Avui també vivim moments de profundes transformacions. Però les coses no es presenten així. Ni la Filosofia ni la Universitat "no són el mateix que eren". El discurs sobre la Universitat no és propietat de ningú. El discurs sobre la "cultura", la "formació" i la seva funció social, tampoc. Per descomptat, hom pot insistir en la importància de "rellegir" els textos que he esmentat. Però solament com un "enriquiment" del debat (la Filosofia encara conserva alguna cosa del prestigi cultural i encara "rellueix" un xic) i sempre al costat d'altres aportacions.

Però passa una altra cosa potser encara més important. La qüestió general del "lloc de la Filosofia" (sobretot plantejada així: "lloc" en singular i "Filosofia" en majúscula) avui seria il.legítima. La Fi-

(10) Tots aquests textos han estat aplegats, traduïts al francès i comentats per Ferry, L., Pesron, J.P. i Renaut, A. a *Philosophies de l'Université*. Payot. Paris 1979. Aquest curiós interès per la relectura de la "gran filosofia" sobre la Universitat, la societat i la cultura podria ésser un signe de revitalització de les intervencions filosòfiques en aquest context i, potser, del replantejament del paper mateix de la filosofia.

(11) També aquí la bibliografia seria ingent i podria anar des dels textos clàssics de la primera generació del positivisme lògic aplegats per Ayer a *El positivismo lógico* (Fondo de Cultura Económica. Madrid 1965), fins a la célebre polèmica Popper-Adorno o Albert-Habermas a *La disputa del positivismo en la filosofía alemana*. Barcelona. Grijalbo 1972.

(12) El text de Bueno és *El papel de la Filosofía en el conjunto del saber*. Madrid. Ciencia Nueva. 1970. El de Sacristan, *Sobre el lugar de la Filosofía en los estudios superiores*. Barcelona. Nova Terra 1968.

933

losofia ha esclatat. Ningú no pot dir avui que "sap de Filosofia". Ni tan sols l'expedient d'especificar especialitats (Filosofia Política, Filosofia de la Natura, Epistemologia, etc.) no serviria. El pensament teòric avui es troba dislocat, fragmentat, disseminat en molts punts d'inscripció. Les institucions també són plurals (fenomenòlegs, wittgenstenians, estructuralistes, hermeneutes ...). Cada una amb el seu lèxic, amb els seus problemes, amb les seves regles de joc. Cada una amb els seus punts de contacte no filosòfics (l'obra de Wittgenstein, per exemple, ha estat aplicada a l'antrolopologia, sociologia, psicologia, lingüística; l'estructuralisme és Saussure, però també Lacan, Althusser, Derrida; existeix una psicologia d'arrel fenomenològic; l'obra de Foucault ha esta usada per psiquiatres, pedagogs, sociòlegs, polítics; quasi tothom, en una varietat de contextos, cita avui Habermas). L'etiqueta de "filòsof" ja no diu res si hom no n'especifica la problemàtica, el marc teòric; en fi, la bibliografia [13].

Qualsevol resposta a la pregunta de què es pot fer amb la Filosofia en Pedagogia ha d'incloure, ens fa l'efecte, la pràctica inexistència (i la inabastabilitat) de qualsevol totalitat ben tancada sobre ella mateixa i clarament recognoscible que, inequívocament, hom pot prendre com el primer terme de la relació. Allò que hi ha és un conjunt de tradicions (fragmentat), uns estils de pensament desordenats (heterogenis), uns certs règims de producció i de circulació d'enunciats (mal comunicats entre ells), etc.

4.

En contextos pedagògics, que són els que ara ens interessen, la qüestió del "lloc de la Filosofia" es presenta d'una manera semblant.

Com a tal, apareix justament en el moment en què l'educació es comença a consolidar com l'objecte d'una disciplina acadèmica inde-

---

(13) Rorty, en la seva extraordinària crítica a la filosofia sistemàtica (amb la qual Habermas polemitza explícitament en el text esmentat a la nota 3), afirma que "l'autoidentificació de cada un com a filòsof es farà només en funció dels llibres que llegeixi i discuteixi, i no en funció dels problemes que vulgui resoldre". La cita és de *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid. Càtedra 1983, pàg. 355.

(14) Independentment que la tradició de la "Filosofia de la Universitat" pugui ésser, a parer meu, recontextualitzada com un tema important en la Filosofia de l'Educació.

pendent. En general, a final del segle passat i a principi d'aquest. A més, justament quan, des de diversos angles, hom comença a parlar de la "Ciència de l'Educació" o, dit d'una altra manera, de l'establiment de la Pedagogia des de fonaments científics [15]. Aquesta història ja ha estat explicada massa vegades i ara no la repetirem pas. Només en destacarem algunes coses.

Primer de tot, que la qüestió ja s'hi sol plantejar —amb poques excepcions— des de tres punts de vista: bé des de l'"abolició de la filosofia", inservible gràcies a l'adveniment de la ciència; bé des de la defensa de la filosofia davant la grolleria d'enfocaments estretament cientifistes, especialitzats o tecnicistes; o bé, en fi, més sovint, des de posicions en què es negocien diverses modalitats de divisió del treball.

Segonament, que en aquests debats la qüestió epistemològica hi ocupa un lloc central. Encara més, la importància de l'epistemologia a l'interior del discurs pedagògic no podria ésser entès, al meu parer, fora d'aquestes lluites. D'aquests debats, socials i alhora intel.lectuals, on es fan servir eines intel.lectuals per realitzar operacions a l'interior del camp. Per legitimar unes posicions i deslegitimar-ne unes altres [16].

A més, si abans dèiem que, avui, el camp filosòfic es troba molt fragmentat, també s'hi troba, tot i que d'una altra manera, el camp pedagògic. En aquest context solem parlar de multidisciplinarietat, de perspectivisme, etc. La Pedagogia ha demostrat una gran permeabilitat d'altres sabers [17] i això ha tingut efectes molt complexos a l'interior del camp. Més que no pas una ampliació o una diversificació de perspectives que pogués ésser pensada com una "divisió del treball" amb una certa "complementarietat", el que s'ha produït ha

---

(15) Aquí s'esmenten, usualment, les obres pioneres de Bain, Demoor i Jonckeere, Lay, Meumann, Binet, etc.

(16) Vaig dir-ne alguna cosa a la meva tesi doctoral en un capítol destinat a mostrar la lògica de la producció epistemològica interna en la Pedagogia. Vegeu, a op. cit., el capítol 1 del volum II. Un desenvolupament a Larrosa, *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona. PPU (en impressió).

(17) En aquest context, encara podem llegir la célebre afirmació pluralista de Dewey a *La Ciencia de la Educación* (op. cit. pàg. 51-52): "*No existeix una matèria intrínsecament assenyalada, marcada a part, com a contingut de la ciència pedagògica. Tots els mètodes i tots els fets i principis de qualsevol matèria que facin possible de tractar millor dels problemes de l'educació i la instrucció li són pertinents.*"

935

estat l'addició d'enfocaments, conceptes, mètodes o cossos sencers de coneixements que s'han anat "pedagogitzant" i s'han anat configurant afegits més o menys perifèrics i més o menys integrats en el "corpus" pedagògic. D'altra banda, això també ha contribuït a augmentar el pluralisme teòric i a configurar escoles "rivals". Però les escoles, essent intel.lectuals, també tenen components prescriptius (que actuen de guies per a la investigació), com també components valoratius i actitudinals [18]. Per tant, suposen una identitat intel.lectual i social. Si tenim en compte que el conjunt de prescripcions, regles i actituds que constitueixen les escoles com a entitats intel.lectuals i socials transcendeixen els límits de les disciplines, la seva existència pot fer borrosa (o almenys fragmentària) la identitat intel.lectual i social de la Pedagogia mateixa.

Per tant, paral.lelament a allò que dèiem al final de la secció anterior, qualsevol resposta a la pregunta de què es pot fer amb la Filosofia en Pedagogia ha de tenir en compte l'existència de resistències, interessos i negociacions i, d'altra banda, la fragmentació i l'heterogeneïtat, avui, del camp pedagògic. El segon terme de la relació, la Pedagogia mateixa, ha d'ésser substituït, ens sembla, per un conjunt heterogeni i fragmentat de dominis d'investigació, de recursos intel.lectuals i de problemes. Allò que es pugui fer amb la Filosofia haurà d'ésser especificat en cada cas i a cada context.

5.

Ara parlarem de la Filosofia de l'Educació com d'una posició institucionalitzada en què, en Pedagogia, es fan coses amb la Filosofia. La Filosofia de l'Educació és, per descomptat, un "corpus" (llibres i articles, tendències, materials per a la discussió, etc.), però també, alhora, una disciplina professional que existeix en un context institucional, determinat, que fa determinades coses en aquest context i que en necessita el suport. També es tracta d'una assignatura amb una llarga tradició; però, en aquest moment, amb un cert estatus residual tant a les Escoles de Formació del Professorat com a la Facultat de Pedagogia.

---

(18) Sobre els paradigmes com a actituds, el treball clàssic és Watson, "Prescriptive Theory and the Social Sciences" a Knorr i altres (eds.), *Determinants and Controls of Scientific Development*. Dourdrecht: Reidel 1975, pàg. 11-35.

Com que aquesta posició és institucionalitzada, tenim una "tradició", producte dels successius treballs que han fet esdevenir rellevants pedagògicament determinats "textos" i determinats "autors", determinats "temes", "conceptes" o "teories". I això imposant-los al comentari i a la discussió, mantenint-los "vius", "emergits". La possessió, l'administració, l'ampliació i l'ús d'aquest "dipòsit" seria el criteri principal de pertinença al camp filosòfic en educació. També tenim uns certs espais en els plans d'estudis dels ensenyaments pedagògics i, per tant, una certa capacitat d'intervenció en la formació d'educadors i pedagogs. D'altra banda, tenim certs buits en els canals de circulació de discursos pedagògics (revistes, bibliografia, fòrums formals i informals de comunicació, etc.) i, per tant, un lloc més o menys ampli entre els auditoris habituals d'aquests discursos. En aquest context institucional, els filòsofs de l'educació seran un conjunt de persones que, professionalment, treballen en aquesta tradició, ocupen aquests espais i diuen coses en aquests llocs i a aquestes persones.

El "treball filosòfic" en l'educació estarà, primer de tot, en la reproducció d'aquesta tradició. "Críticament", per descomptat. La reproducció d'un camp és quelcom complex que no consisteix solament en la seva perpetuació petrificada, sinó que inclou la transformació i la crítica. Això sí, amb els límits imposats per l'existència mateixa d'aquest camp. Particularment a la Filosofia, la consideració crítica de la tradició constitueix la principal modalitat de reproducció de la institució filosòfica. Sempre, és clar, que es faci "filosòficament". L'ensenyament de la Filosofia en contextos pedagògics (una facultat de Pedagogia, per exemple) consistirà, aleshores, en l'assistència als alumnes en la lectura, la comprensió i la crítica del corpus que constitueix el dipòsit. El bon professor és el que el coneix bé i el que sap ensenyar-lo. És a dir, encara que sigui en Filosofia, l'"expert".

D'altra banda, la "lluita" pel lloc de la Filosofia en Pedagogia consistirà en la capacitat dels filòsofs per imposar aquest dipòsit com quelcom que ha d'ésser conegut i, sobretot, "reconegut" en contextos pedagògics [19]. Ni que sigui per a un ús purament "cultural", com quelcom que és venerat i exhibit, com quelcom que forma part

(19) La distància entre el "coneixement" i el "reconeixement" és justament on s'assenta la disposició a la "bona voluntat cultural", és a dir, a constituir-se com a "client" en el mercat cultural. Així ho analitza Bourdieu a *La distinción*. Madrid: Taurus 1988 (esp. cap. 6).

(més o menys central, més o menys perifèrica) de la cultura pedagògica legitima. Tanmateix, aquest ús "cultural" avui és menystingut, atès el caràcter pragmàtic i professionalista de la concepció dominant de la Pedagogia i, per tant, dels criteris pragmàtics de la legitimació dels sabers [20]. En aquest context, allò que ens interessa ara és veure de quines maneres s'ha intentat aconseguir aquest "reconeixement" i en quina mesura en cal la transformació o la substitució.

6.

Ara vegem, primer de tot, com la Filosofia de l'Educació ha pensat d'inscriure's en el camp pedagògic. O, dit d'una altra manera, com la Filosofia de l'Educació s'ha situat com a "punt de pas obligatori" en trajectòries pedagògiques [21]. Més endavant farem algunes observacions sobre la necessitat de modificar aquesta inscripció, atesa la situació actual tant de la Filosofia com de la Pedagogia.

Tradicionamlment, la Filosofia de l'Educació s'ha estès de dues maneres.

Primer de tot, com una exègesi de textos filosòfics en què es parla d'educació o dels quals es poden derivar conseqüències educatives. Es tracta, doncs, de xuclar el contingut pedagògic de la Història de la Filosofia. La possibilitat d'aquesta operació consisteix a donar un contingut filosòfico-antropològic al concepte d'educació (per exemple, des de la relació entre natura humana i cultura; des de la tematització de l'"home possible"; etc.) i exprémer-lo al màxim. Dir per exemple que *"a l'entorn del mot 'formació', 'Bildung', és a dir, a l'entorn de la pedagogia i la 'reforma' es juga una part important de la reflexió filosòfica des de Protàgores i Plató, des de Pitàgores.*

---

(20) Una anàlisi de l'estatus actual dels sabers quant a les transformacions en les modalitats de legitimació és el que fa Lyotard en el célebre treball *La condición postmoderna*. Madrid. Cátedra 1984.

(21) La noció de "punt de pas obligatori" ha estat definida per Latour a *Science in Action*. Milton Keines. Open University Press 1987. Es refereix a la manera com una "posició" (un autor, un text, una teoria, un mètode, una disciplina, un laboratori, etc.) es converteix en indispensable per a qualsevol trajecte, en un lloc per on cal passar, en un lloc per on cal fer passar el recorregut propi.

935

El supòsit d'aquesta reflexió és que, als homes, la ment no els ha estat donada adientment i, per tant, ha d'ésser re-formada. El monstre dels filòsofs és la infantesa. N'és també el còmplice. La infantesa els diu que la ment no és donada sinó que és possible" [22]. Un altre exemple (entre els molts que podríem exposar) és el d'allò que fa Suchodolski a "La Pedagogia i els grans corrents filosòfics" [23]. A les dues primeres pàgines, l'operació consisteix a remetre "*el procés de desenvolupament del pensament pedagògic modern*" a la "*filosofia de l'home*" i, particularment, a la "*controvèrsia filosòfica clàssica de la filosofia de l'essència i de la filosofia de l'existència*" [24]. Tot seguit, es munta un petit "teatre" en què van apareixent personatges que se situen en un punt o en l'altre de la "controvèrsia", van transformant les regles de joc. Però deixem aquí aquesta perspectiva.

En segon lloc, la Filosofia de l'Educació s'ha estès també des de la perspectiva de tractar sistemàticament i en relació amb l'educació alguns "temes" tradicionalment filosòfics com a valors, fins de l'educació, aspectes ètics, supòsits antropològics, macroperspectives epistemològiques, anàlisis conceptuals, etc. La possibilitat d'aquesta perspectiva està en el fet de mostrar que allò que sigui l'educació té implicacions que no són susceptibles d'anàlisi científica i que, en tot cas, van "més enllà" de les possibilitats del coneixement empíric i de consideracions d'eficàcia.

El cas de la filosofia analítica de l'educació, ja consolidada, seria distint per la resistència a tractar de qüestions substantives, però no en el fet que l'anàlisi conceptual (en les diverses modalitats i intencions) és un tòpic "particular" de la Filosofia.

Simplificant-ho una mica (no oblidem que miro d'"estilitzar" posicions i això obliga a construir "figures ideals") es podrien establir, per a totes dues perspectives, algunes funcions canòniques. Són aquestes funcions que constitueixen, bàsicament, el mode d'inscripció de la Filosofia en el camp pedagògic o, almenys, la manera com la Filosofia de l'Educació se'n representa la inscripció en aquest camp.

---

(22) Lyotard, J.F. "Memorial a propósito del curso filosófico" a *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. Barcelona 1987, pàg. 115.

(23) Es tracta d'un text del 1960 inclòs a *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència*. Eumo. Vic 1986.

(24) Pàg. 5 i 6 de l'edició esmentada.

Podríem començar distingint entre el caràcter "historicista" privilegiat a la primera concepció i el caràcter temàtic que s'emfasitza a la segona. En aquest punt, la distinció és paral.lela a allò que Stenhouse ha anomenat "*tipus I i II*" de Filosofia de l'Educació [25]. Si la funció de la primera és dotar la Pedagogia d'una llarga tradició (amb tot el que això implica de prestigi i de legitimitat intel.lectual), la segona més aviat intenta discutir a l'entorn dels problemes relacionats amb la qüestió de les condicions antropològiques de possibilitat de les pràctiques educatives, amb la qüestió de les condicions epistemològiques de possibilitats dels sabers pedagògics, o amb la qüestió de les fites de l'educació i de les condicions generals de possibilitat de les possibles maneres d'aconseguir-les. Òbviament, totes dues funcions se sobreposen: una tradició sempre es construeix si pot il.luminar problemes actuals i, d'altra banda, si aquests problemes tenen una forma "filosòfica" és inexcusable la consideració d'aquells elements de la tradició en què aquesta forma s'ha anat forjant i consolidant.

Vegem ara com és pensada habitualment, en aquest context, la relació de la Filosofia amb la Pedagogia.

Els filòsofs s'han presentat usualment com a especialistes en allò "general" davant la necessària particularitat de les ciències empíriques o davant la fragmentació i l'autonomització dels discursos produïts en les distintes esferes de la cultura no filosòfica: d'aquest punt de vista, l'especificitat del seu lloc està, justament, en el fet que el seu discurs és construït en referència a alguna versió de totalitat o d'universalitat. També s'han presentat com a especialistes en allò "fonamental" davant les necessitats de fonamentació de les pretensions de legitimitat d'altres discursos: aquí, l'especificitat del lloc del filòsof està en el fet que s'ha reservat un forat, bé "abans" dels altres discursos, bé "a l'esquelet" (lògic, racional ...) que els articula. Els filòsofs es presenten, en tercer lloc, com a especialistes en allò que és "ocult" davant d'allò que és explícit o transparent d'altres discursos: aquí, el filòsof identifica pressupòsits o implicacions amagades i es reserva un territori més "profund", "per sota" o "per darrere" de la resta dels discursos. Des d'allà, des d'alguna d'aquestes posicions especials, legitimades com a pròpiament filosòfiques, el filòsof extreu el seu dret de realitzar funcions de "possibilitador", de "globalitzador", de "jutge" o de crític"

(25) A *Active Philosophy in Education and Science. Paradigms and Language Games*. Allen and Unwin. Londres 1985.

respecte a la resta dels discursos, tant si són empírics com si no ho són. També d'aquí, d'aquesta posició privilegiada, extreu la legitimitat del lloc de la seva paraula (la primera o la darrera però, en qualsevol cas, sempre exterior) en l'ordre legítim dels discursos.

Des d'aquesta mena de perspectives, la Filosofia de l'Educació o, en general, la Filosofia en contextos pedagògics, es constitueix, bàsicament, en Epistemologia, en Antropologia o en Ètica, o bé com a Teoria filosòfica (general) de l'Educació [26]. El lloc de la Filosofia com a "punt de pas obligatori" en trajectòries pedagògiques és més aviat al principi o al final (o per sota o per sobre), però mai enmig. La veu del filòsof en la "conversació" pedagògica no és una veu "entre" altres veus, sinó una veu privilegiada "davant" o "respecte a" la resta de veus [27].

7.

En aquest context, la pregunta sobre el lloc de la Filosofia en Pedagogia és una pregunta sobre allò que "és" Filosofia i sobre allò que "és" Pedagogia. La Filosofia es reserva un lloc i un conjunt de funcions segons la seva "naturalesa" com a discurs que justifica les pretensions de generalitat, com a discurs que justifica les preten-

---

(26) Una reflexió molt interessant sobre la necessitat de la Filosofia en la Pedagogia feta des de la distinció kantiana entre "categories" i "idees" i des de l'afirmació que el discurs pedagògic inclou necessàriament idees (i, per tant, antinòmies) a Palop, "Gnoseología y educación. Sobre el estatuto gnoseológico de la Pedagogía" a *Educación y cultura*, 2 (1983), pàg 13-32.

(27) Aquestes dues posicions són les que Rorty descriu com a "epistemologia" i "hermenèutica". Segons Rorty, hi ha dos papers que pot acomplir el filòsof: "*el primer és el de l'intermediari socràtic entre diversos discursos. En la seva tertúlia, per dir-ho així, s'aconsegueix que els pensadors hermètics abandonin les pràctiques tancades en elles mateixes (...). El segon paper és el de supervisor cultural, que coneix el paper comú de tots i el de cada un (el rei-filòsof platònic que sap què fan realment tots els altres tant si ho saben ells com si no ho saben, perquè té coneixement del context últim dins d'allò que es fa). El primer paper és l'adequat per a l'hermenèutica, el segon per a l'epistemologia*". Rorty, La Filosofía y el espejo de la naturaleza, op. cit. pàg. 289. Sobre el lloc de la veu del filòsof, Rorty diu que "*abandonar la idea del filòsof com a persona que sap quelcom sobre el coneixement que cap altre no sap tan bé seria abandonar la idea que la seva veu té dret preferent a l'atenció dels altres participants en la conversació*" (pàg. 353).

941

sions de fonamentalitat i com a discurs que justifica les pretensions de revelador de supòsits no explícits. Alhora, la Pedagogia planteja un seguit de demandes a la Filosofia, en tant que "és" un conjunt de discursos particulars (que necessiten que algú n'estableixi les referències a la totalitat), un conjunt de discursos no fonamentats (que necessiten que algú n'estableixi, en justifiqui o en critiqui els fonaments) i un conjunt de discursos amb supòsits no explícits (que necessiten que algú els tregui a la llum) [28].

D'altra banda, les discussions entorn d'aquestes qüestions són discussions que assenyalen les apostes a l'entorn de les modalitats d'institucionalització de la Filosofia en contextos pedagògics i a l'entorn de la força d'aquesta institucionalització. O, si ho voleu, a l'entorn de la rellevància pedagògica (com a punt de pas obligatori) de la tradició constituïda en Filosofia de l'Educació i, per tant, a l'entorn de la legitimitat dels estudis de Filosofia en les distintes modalitats de formació pedagògica i a l'entorn de la legitimitat de la veu del filòsof davant auditoris pedagògics.

Per nosaltres, el problema és que es tracta de plantejaments massa generals per ser realment significatius respecte a les formes d'inscripció de la Filosofia en el camp pedagògic. De plantejaments que consideren tant la Filosofia com la Pedagogia camps homogenis i globals, ben definits en llur naturalesa i en llurs funcions, no massa fragmentats i no escindits en polèmiques ni en lluites. De plantejaments, a més, en què l'afirmació del propi lloc solament es pot fer mitjançant la il.legitimitat de l'altre per ocupar-lo. De plantejaments, per tant, fets des de posicions de constricció i confrontació. Solament en aquest context peculiar de problematització es pot parlar, ens sembla, amb els termes tan abstractes com irrelevants de "liquidació" o de "defensa incondicional".

Però no solament és que aquesta forma general de plantejar la

---

(28) Bouveresse, en un text molt crític sobre la grandiloqüència del tipus de "demandes" a què la filosofia pretén respondre, cita un text de Valery que no ens resistim a citar: *"Allò que hom pot retreure a la Filosofia és que no serveix de res, encara que faci pensar que pot servir per a tot i en tot. D'aquí podem concebre dues menes de Reforma Filosòfica: l'una seria prevenir que no servirà de res -i consistiria a menar-la cap a l'estat d'un art i a donar-li totes les llibertats i tots els recursos formals-, i l'altre, per contra, seria pressionar-la per ésser utilitzable i mirar de convertir-la-hi, tot cercant-ne les condicions. Però cal, abans de prendre cap partit, representar-se molt nitidament què s'entén per servir i per utilitat."* El text de Valery és a Cahiers. Gallimard 1973-1974. Vol. I, pàg. 650. El llibre de Bouveresse és *Le philosophe chez les autophages*. Paris. Minuit 1984.

qüestió presenti problemes i produeixi necessàriament efectes d'incomprensió. També passa que l'esclat de la Filosofia i la seva evident inabastabilitat, juntament amb la fragmentació de la Pedagogia ens obliga, creiem, a modificar l'autocomprensió de la Filosofia en relació amb la Pedagogia i l'autocomprensió de la Pedagogia en relació amb la Filosofia. Ens sembla que una resituació de la Filosofia de l'Educació, en tant que lloc limítrof, és la posició més adequada per realitzar una operació d'aquesta mena.

8.

Ens limitarem a exposar unes notes que, de moment, es quedaran sense desenvolupar ni justificar.

En primer lloc, cal pensar no tant en un lloc reservat i propi del filòsof respecte a la Pedagogia vista com a totalitat, sinó en múltiples punts d'inscripció. Punts que seran, per això mateix, heterogenis, plurals, conflictius. Quan es parla de relacions entre Filosofia i Pedagogia es tracta de relacions particulars en contextos particulars.

Aquests múltiples punts d'inscripció han d'ésser constituïts i valorats des de criteris pragmàtics i instrumentals. La filosofia serà, en aquest sentit, una mena de "caixa d'eines". I com que el valor de les eines no se sap fins que no es fan servir, la legitimitat de la Filosofia no estarà en la possessió d'un lloc de privilegi, sinó en la capacitat d'ajudar [29].

És en aquest punt on creiem que es troba el repte. Mentre la Filosofia de l'Educació es mantingui tancada en ella mateixa i produeixi un discurs autocontingut, solament consumit a l'interior del camp, o mentre la seva relació amb el camp pedagògic es limiti a produir uns discursos solament susceptibles d'ús "cultural", o tan pretensiosos que extreguin la força de la capacitat de totalitzar, de jutjar o de fonamentar, la marginalitat és inevitable. Tot i que, a vegades,

(29) La possibilitat de "trobar ajut" en la Filosofia com a diferent de "fonamentar filosòficament" un discurs és de Boudieu i es troba en un text sobre la trajectòria intel·lectual pròpia. Es tracta de "Fielwork in philosophy" a *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa 1988, pàg. 17-43.

hom vulgui carregar aquesta marginalitat amb accents aristocratitzants. També és inevitable que una Filosofia d'aquest tipus aixequi atacs aïrats, encara que hom vulgui disfressar la ira d'ingenuïtat o de positivisme.

La qüestió és treballar, alhora, dins i fora de la Filosofia i dins i fora de la Pedagogia. El terreny de la intervenció té el seu lloc tant a l'interior com a l'exterior de la "institució filosòfica", tant a l'interior com a l'exterior de la "institució pedagògica".

Això implica, a vegades, unes certes transgressions de l'ortodòxia. Tant de l'ortodòxia de l'un camp com de la de l'altre. Respecte a l'ortodòxia filosòfica, cal sortir de la forma filosòficament institucionalitzada de llegir Filosofia, de la que s'atén a la lògica patent dels textos, al seu interior. Davant això, no és cap "vulgarització" ni cap "degradació", sinó una lectura descentrada, interessada [30].

Però observem que, amb això, es renuncia al "doble benefici" que implica tenir una posició segura i reconeguda de filòsof en contextos pedagògics i amb una posició segura i reconeguda d'especialista en educació en contextos filosòfics, i s'assumeix la "doble vulnerabilitat" que implica ésser jutjat com a filosof amb criteris instrumentals de caire pedagògic i ésser jutjat com a especialista en educació amb criteris de noblesa cultural i de rigor filosòfic com els que regeixen en la Filosofia.

Finalment, una nota respecte el que significa, en aquest context, crítica. En els ambients pedagògics, com en altres àmbits d'allò que en podríem anomenar "discursos institucionalitzats sobre les pràctiques socials" existeix, en cada moment, un cert "corpus" d'idees funcionant. La major part de vegades, implícites. Quasi sempre en combat. El món de l'educació constitueix, aleshores, un magnífic camp per veure com les idees fan coses, com ens fan coses. També, per tant, per mirar de fer coses amb elles. El treball consisteix, en primer lloc, a saber veure les idees funcionant. I això implica una

(30) Com que Rorty s'ha convertit en el mentor principal de la darrera part d'aquest article, direm també que la perspectiva que proposem aquí és inspirada en la seva distinció entre el filòsof com aquell que "diu quelcom sobre quelcom" i el filòsof com aquell que "diu quelcom a algú" (op. cit.). La primera perspectiva, referencial, s'ha de reservar bé un tipus especial de "coses", bé un tipus especial entre les distintes maneres de parlar de les coses. La segona, com que inclou fonamentalment l'efecte pragmàtic sobre el destinatari, no es pot reservar cap lloc especial i converteix en compartides (i constantment negociades) les regles de la conversació.

944

certa manera (filosòfica?) de llegir. Es tracta de veure com les idees són abonades o combatudes, com es fan servir per a uns fins determinats, com s'intenta fer coses amb elles. Hom veu, més que mots, relacions de força, estratègies, moviments tàctics, replegaments. També veu idees dominants, idees critiques, idees enganyoses, idees rebels, idees perverses, idees martell, idees camisa de força. Hom veu, en fi, un camp de batalla. Després d'això, si hom vol, pot participar en la lluita. Intentar de fer els seus propis moviments. Però no abans ni després d'allò que passa al tauler, sinó dins; i no des de la posició del qui és especialista en la forma del tauler i en les regles correctes de joc, sinó des d'aquell les jugades del qual són valorades en funció d'allò que fan en el joc i de com segueixen (o modifiquen) les seves regles.

945

Abstracts

La pregunta que sirve de hilo argumental es la de qué se puede hacer con la Filosofía en contextos pedagógicos. En ese sentido, a partir de una concepción de la Filosofía y de la Pedagogía como instituciones plurales y fragmentadas, y a partir de una concepción de la Filosofía de la Educación como una posición limítrofe constantemente problematizada, se revisan de forma crítica las formas más usuales de su legitimación y se trazan una serie de itinerarios posibles. Más allá de la retórica habitual de la "liquidación" de la Filosofía o de su "defensa incondicional", la cuestión se transforma en la de qué Filosofía y qué se puede hacer con ella y en la que de qué Pedagogía y cómo trabajar en su interior. En ese contexto, se aboga por una multiplicidad de relaciones particulares en contextos particulares y por una concepción instrumental e interesada de esas relaciones.

La question qui sert de fil directeur à cet article est celle que l'on peut poser en philosophie dans un contexte pédagogique. Dans ce sens, en partant d'une conception de la Philosophie et de la Pédagogie comprises comme institutions plurielles et fragmentées et à partir d'une philosophie de l'éducation comme positionnement limitrophe constamment problématisé, on reconsidère de façon critique les formes les plus usuelles de sa légitimation et on trace une série d'itinéraires possibles. Au-delà de la réthorique habituelle de "liquidation" de la philosophie ou de sa "défense inconditionnelle", la question devient: Quelle philosophie? que peut-on en faire? Quelle philosophie? comment travailler avec elle? Dans ce cadre, l'auteur plaide en faveur d'une multiplicité de relations particulières dans des contextes particuliers et pour une conception instrumentale et intéressée de ces relations.

The question used here as an argumental thread is what can be done with Philosopy in pedagogical contexts. So, the most current methods of legitimising Philosophy are critically revised, and a series of different guidelines are traced out, based on the concept of Philosophy an Pedagogy as plural and fragmented institutions, and on the concept of the Philosophy of Education as a constantly problematic tangental position. Beyond the usual rhetoric of "liquidation" of Philosophy or of "unconditional defende" of Philosophy, the question is rather what is Philosophy and how to work with it, and what is pedagogy and how to work within it. In this context, the recommendation is for a multiplicity of specific relations in specific contexts and for an instrumental and concerned view of these relations.

BEST COPY AVAILABLE

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

947

CARR, WILFRED: *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes. 1990.

Wilfred Carr és un dels filòsofs més brillants entre els que es dediquen a l'educació. Hereu de la rica tradició britànica en filosofia de l'educació, la seva obra és una de les més rigoroses i renovadores del panorama actual i així és reconeguda al nostre país. El llibre que presentem recull una selecció dels seus treballs dels darrers anys. Tanmateix, no és irregular ni constitueix cap miscel·lània. Es tracta d'un llibre ben bastit que, amb un esquema molt sistemàtic, ofereix una aproximació àmplia i completa a les preocupacions i a l'estil intel·lectual del paradigma crític en l'educació.

El problema que centra el text és la reintegració entre la teoria de l'educació i la pràctica educativa. O, encara millor, el caràcter mutuament constituent i dialècticament relacionat de teoria i pràctica en l'educació. Això planteja un gran espectre d'operacions teòriques i de reconceptualitzacions que Carr resol amb una claredat i una penetració especials.

Primer de tot, és fonamental el treball sobre els conceptes de pràctica i de teoria. Respecte a la pràctica, Carr reprèn el concepte aristotèlic de praxis i l'enriqueix amb les aportacions de la teoria social crítica. Respecte a la teoria, el nostre autor se situa en un paradigma nitidament postpositivista, tot utilitzant, entre altres eines, la concepció habermasiana de les ciències guiades per un interès emancipador. Des d'aquesta perspectiva, la pràctica solament apareix en tant que dotada de significat i construïda per agents socials en contextos socials. No es redueix, per tant, a acció instrumental. La teoria (que ho és de la pràctica i a través de la pràctica), no és sinó el significat social, històricament i políticament construït, de la pràctica mitjançant un procés públic d'interpretació. No pot ser, per tant, "objectiva" ni "lliure de valors".

En segon lloc, i des d'aquest mateix punt de vista, Carr planteja la refundació epistemològica de la investigació educativa. En aquest punt, l'autor estableix la seva posició oposant-se de primer al paradigma tècnico-positivista dominant i després marcant distàncies respecte al paradigma interpretatiu de la comprensió. La investigació educativa és conceptualitzada com a pensament en l'acció. Els conceptes de reflexió i autoreflexió, oblidats pel positivisme i mal entesos pels teòrics de la comprensió, aquí són fonamentals.

En tercer lloc, també és fonamental el concepte de crítica. La crítica no és sinó la reflexió

transformadora. És a dir, la reflexió realitzada en relació amb un marc ètic i valoratiu general i orientada, per tant, a l'eliminació de les distorsions i les constriccions que s'oposen a la transformació de la pràctica. És en aquest punt on, al meu parer, hi ha el contingut utòpic (inevitable en la filosofia de l'educació?) del llibre i la justificació de la possibilitat de la transformació de l'educació i de la societat en un sentit democràtic. Perquè la possibilitat de la reflexió transformadora és basada en el concepte habermasià d'interès emancipador, és a dir, d'un interès constitutiu de l'ésser humà en enfrontar-se a les constriccions que li impedeixen l'autoconsciència i la llibertat.

Pràctica, reflexió i crítica són, doncs, per nosaltres, els conceptes fonamentals del llibre. És en aquest marc conceptual que Carr realitza una reformulació del concepte d'educació que s'insereix d'una manera original en la tradició liberal que va, en la filosofia de l'educació, de Dewey a Peters. D'aquí també es fan derivar conseqüències importants per a la formació inicial i permanent del professorat.

Cal destacar finalment la llarga introducció de Stephen Kemmis que, més que no pas un pròleg, és un autèntic assaig molt aclaridor sobre les arrels intel·lectuals del paradigma crític en la filosofia de l'educació.

Jorge Larrosa Bondia

GIROUX, Henry A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona. Paidós/MEC. 1990

L'obra més recent de Giroux, el pedagog radical americà més conegut, ha esta etiquetada com "una pedagogia de la resistència". Com una pedagogia, fet i fet, que, recollint el millor de les crítiques fetes els anys 70 a les posicions legitimadores de l'ensenyament com a instrument d'un ordre social democràtic i igualitari (per exemple, Bourdieu i Passeron, Bowles i Gintis, Baudelot i Establet, Yong, Apple, Bernstein i, en general, tot i que amb diferències entre els autors, els teòrics del paradigma de la reproducció), intenta proposar quelcom que va més enllà del llenguatge del poder i de la dominació i més enllà de reiterar, una vegada i una altra, que l'escola és reproducció. Quelcom, doncs, que trenqui els efectes aparentment desmobilitzadors de la bibliografia crítica en els educadors d'esquerres. El millor de l'obra de Giroux és la minuciositat en destacar contradiccions i tensions en l'ensenyament i, introduint-se en els seus espais, desenvolupar les possibilitats i les oportunitats transformadores en el treball quotidià a les escoles. Segons els seus propis mots, "desenvolupar un discurs

que combini el llenguatge de la crítica amb el llenguatge de la possibilitat". És aquí on la categoria de resistència té un paper fonamental. Cal destacar també, en aquesta breu presentació de l'autor, l'original apropiació, cada cop més important, d'alguns dels conceptes fonamentals de Michel Foucault i del marc teòric, tan influent en els ambients radicals nord-americans, del postestructuralisme francès.

El llibre que presentem és molt heterogeni, com ho és en general l'obra de Giroux, un autor que va allà on el porta el rastre dels seus problemes, que menysprea els límits disciplinaris, que reconeix influències enormement diverses i, a més, sempre transformades d'una manera molt personal, i que evoluciona constantment. Per això mateix ofereix una bona perspectiva tant sobre l'estil de l'autor com sobre els seus interessos actuals. La primera part es refereix bàsicament a temes relacionats amb el currículum. La segona és molt més filosòfica i més política. És aquí on es troben les claus dels aspectes més interessants, al meu parer, de l'obra de Giroux. Particularment, el concepte d'"escola com a esfera pública democràtica" i el de "professor com a intel·lectual transformador". En relació amb aquests dos punts, el nostre autor modifica sensiblement, radicalitzant-les, tant la tradició democràtica i liberal americana representada en Dewey com les tradicions críticques autogestionàries i utòpiques europees o les teories educatives alliberadores de Freire o Gramsci. D'altra banda, Giroux té un profund coneixement i una evident simpatia pels moviments socials i culturals alternatius que d'una manera enormement plural i inventiva estan compromesos en la construcció de noves formes de vida.

Del meu punt de vista, aquí hi ha la novetat més gran de l'aportació de Giroux en relació, per exemple, amb el paradigma de la teoria social crítica europea, molt més difós entre nosaltres, i que actualment té en Habermas un dels principals inspiradors. En primer lloc, el caràcter decididament pluralista de les seves propostes. Res que s'assembli a una justificació universal o normativa de la lògica i de les condicions de possibilitat de les transformacions socials i educatives. Res que s'assembli tampoc a la fixació d'una direcció per al canvi. En segon lloc, la concepció inventiva, quasi estètica, de la creació d'alternatives. Res d'"alliberar" el subjecte preconitzant un subjecte "veritable" sota el subjecte "real". Res de fonamentar "formes de vida". En tot cas, un subjecte que s'inventa i es construeix ell mateix a partir de la resistència i en les condicions d'un camp obert de possibilitats estratègiques i unes formes d'interacció democràtiques que es concebin com els artificis més adequats perquè aquesta construcció sigui possi-

ble. Com si la teoria del subjecte de l'estructuralisme francès i, especialment, la del darrer Foucault, aquella que diu que el subjecte sempre és produït en una cruïlla de relacions de discursos, de pràctiques i de formes de subjectivació, conduís en Giroux no pas al desencís de la inevitabilitat del poder, sinó a la consciència jovial de la infinitat de les nostres possibilitats. Si no hi ha universals antropològics, si no hi ha més subjecte que el que puguem inventar, si no hi ha més formes d'interacció que les que nosaltres mateixos creem, l'horitzó, en lloc de tancar-se, s'obre il·limitadament.

Jorge Larrosa Bondia

EDWARDS, D.; MERCER, N.: *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensió en el aula.* Barcelona: Paidós/MEC, 1988. (Common knowledge. The development of understanding in the classroom. Londres. Methuen, 1987)

Aquest llibre d'Edwards i Mercer és, en paraules dels autors, una investigació sobre "les formes en les quals el coneixement (i, en especial, el coneixement que constitueix el contingut dels curricula escolars) es presentat, rebut, compartit, controlat, discutit, entès o malentès pels mestres i els alumnes a l'aula". Partint de la idea que tota educació té a veure essencialment amb el desenvolupament d'una comprensió compartida i unes perspectives mútues, els autors propugnen la necessitat d'una aproximació a la conceptualització i anàlisi de les situacions educatives escolars que abandoni una perspectiva individualista respecte al desenvolupament i la comprensió, i adopti un punt de vista psicològic que doni prioritat a la cultura i a la comunicació.

Amb aquestes premisses teòriques, d'arrels reconegudament vigotskianes i brunerianes, complementades amb diverses aportacions tretes d'alguns dels enfocaments lingüístics, sòcio-antropològics i d'investigació educativa que han tractat del discurs a l'aula, i amb el suport empíric de diversos registres de la parla de professors i alumnes en aules de primària (alumnes de 8-10 anys) de matèries com física, ceràmica, informàtica i ciències socials, Edwards i Mercer van presentar tot un seguit de temes que, combinats, "representen el començament d'una descripció" del desenvolupament del coneixement compartit a les aules i els factors que el condicionen".

Tot i no sent els únics tractats, quatre d'aquests temes, i les seves interrelacions, ocupen un lloc particularment destacat en el llibre:

I. la relació entre ideologia i

pràctica educativa; en paraules dels autors, "si volem copsar el sentit d'allò que passa a qualsevol conversa (i les converses a l'aula no en serien cap excepció), cal que tinguem una certa idea del que les persones intenten aconseguir. Això inclou no solament els resultats concrets que esperen aconseguir mitjaçant la interacció concreta, sinó també la forma com interpreten l'activitat en què prenen part i com creuen que haurien de dur-se a terme aquestes activitats".

II. la dependència del discurs a l'aula d'un context determinat d'experiència compartida, activitat, entorn físic i parla en constant evolució, i, correlativament, la importància del discurs en la definició progressiva dels aspectes importants de l'activitat, en l'especificació del vocabulari adient per parlar d'aquesta activitat i, en definitiva, en l'establiment de comprensions conjuntes en relació amb l'experiència; des d'aquesta perspectiva, l'educació passa a ser entesa com un procés consistent, en gran mesura, en el desenvolupament d'una continuïtat de contextos mentals i termes de referència compartits a través dels quals els diferents "temes" i les aptituts acadèmiques vinculades amb ells arriben a fer-se intel.ligibles per aquells que els utilitzen.

III. les regles implícites que regeixen la comunicació i el discurs a les aules; una part important de la base contextual del discurs a les aules és formada per un conjunt de "regles bàsiques", comprensions implícites que han de tenir els participants en la conversa, més enllà de qualsevol coneixement estrictament lingüístic, per donar sentit al que l'altre diu o intenta aconseguir en dir alguna cosa. Aquestes regles són, pel seu caràcter implícit, altament problemàtiques per als participants i poden interferir molt fortament la comprensió conjunta.

IV. el control del coneixement per part dels mestres i el problema del traspàs als alumnes d'aquest control. L'interès inherent de l'educació és el d'introduir els alumnes en una cultura preexistent de pensament i llenguatge. Per molt actiu que sigui el paper que es permeti de desenvolupar als alumnes en el seu procés d'aprenentatge, no podem suposar que puguin simplement reinventar aquesta cultura mitjançant la seva pròpia activitat i experiència. Es tracta forçosament d'un procés que té com a element inherent l'asimetria de papers entre el professor i l'alumne. Però aquesta asimetria i el control associat per part del mestre poden donar lloc a greus problemes per a l'assoliment de comprensions realment compartides, i comprometre, per tant, els objectius de l'educació. Una de les mostres d'aquest fet que els autors analitzen és l'aparició a les aules de "coneixement ritual" per part dels alumnes, el

coneixement que resulta de fer i dir allò que sembla adient i demanat pel mestre en cada moment en lloc d'elaborar una comprenció de com i per què les accions i expressions són adequades.

Una característica important en l'anàlisi dels autors és la consideració (que ja hem apuntat en algun dels paràgrafs anteriors), tant des del punt de vista general com des de l'anàlisi especifica dels diferents temes que hem considerat, del caràcter problemàtic de la construcció de coneixement compartit a les aules. Edwards i Mercer, doncs, no és limiten a remodelar d'una manera "ideal" el procés d'aprenetatge a l'aula en termes vigotskians o brunerians, sinó que mostren un procés més compromès, i s'interessen tant pels problemes i dificultats possibles del procés com pels seus resultats possibles o reals. Així, per exemple, assenyalen com, pel caràcter mental (o més exactament, intermental) del context, el seu establiment i la seva continuïtat han d'ésser assegurats constantment per part dels participants mitjançant diversos dispositius, i el fet de compartir el context pot ésser considerat més aviat l'objectiu i mesura de l'èxit del procés educatiu, més que no pas un element de l'èxit garantit a priori; presenten els problemes implicats en l'assoliment d'un discurs compartit "descontextualitzat" (allunyat de la situació espàcio temporal immediata) com el que es considera habitualment que ha de produir l'educació formal; mostren com una determinada ideologia de l'ensenyament (en aquest cas, la ideologia plowdeniana lligada a una determinada interpretació de la psicologia peagetiana) pot dificultar l'establiment del coneixement compartit i provocar tensions difícils de salvar amb el mateix caràcter essencial del procés educatiu; o analitzen en detall els importants esforços de control per part del professor del coneixement que es va desenvolupant a les aules, i les dificultats de fer compatible aquest control (d'altra banda necessari per dur a bon terme el procés) amb l'objectiu final de fer el traspàs de la competència als alumnes i amb les exigències de la ideologia de l'ensenyament que abans esmentàvem.

Ens trobem, en sintesi, davant d'un llibre estimulant i suggestiu, tant pels plantejaments com pel desenvolupament que en fa. En concret, creiem que, més enllà de l'interès específic de cada un dels temes que hem anat assenyalant, l'obra d'Edwards i Mercer es destaca per tres aspectes:

—l'adopció d'un model cultural i comunicatiu de conceptualització i anàlisi dels fenòmens educatius, que s'allunya redicalment tant de les interpretacions individualistes com de les interpretacions transmissives dels fenòmens, i apunta cap a un marc autènticament integrador de

conceptes com el desenvolupament, l'aprenentatge, la cultura i l'educació;

—la condideració del discurs com a element necessàriament mediador en el procés de construcció de significats compartits que es produeix a les aules, i la conceptualització de l'anàlisi dels seu paper, mirant com l'activitat discursiva s'integra en el conjunt de l'activitat que es fa a classe i com permet de contrastar i modificar progressivament les diverses representacions (els diversos contextos mentals) que els participants tenen de la situació amb l'objectiu d'incrementar-ne el caràcter compartit;

—la presentació "en acció" de tot un seguit d'elements metodològics per abordar i estudiar empiricament què passa a les aules: l'estudi en profunditat "des de dintre" d'aules concretes tenint en conte els diversos elements implicats (context físic, activitat conjunta, discurs), la utilització combinada de diverses técniques i mitjans d'observació i registre (registres vídeo, entrevistes amb els professors, entrevistes amb els alumnes), la consideració del conjunt de lliçons que permeten de desenvolupar un tema determinat en la seva continuïtat temporal, la presa en consideració de sessions de classe dedicades a diversos continguts de natura diferent, l'elecció de "mestres amb experiència i coneixements" i treballant en condicions minimament adequades com a participants a l'estudi.

Com assenyalàvem en obrir els notres comentaris, els diversos elements i aspectes que apareixen en el llibre i que hem anat comentant molt esquemàticament no formen encara un model global altament estructurat, sinó que representen més aviat "el començament d'una descripció" del desenvolupament del coneixement compartit a les aules i els factors que el condicionen. Amb tot, constitueixen, des del nostre punt de vista, elements i aspectes d'un valor i d'una riquesa que considerem fora de dubte per a la construcció progressiva d'un marc conceptual i d'anàlisi que ens permeti d'analitzar i comprendre millor els processos educatius escolars.

Xavier Onrubia

SUREDA, JAUME; COLOM, J. ANTONI: *Pedagogia Ambiental.* CEAC, Barcelona, 1989

La nova obra dels professors mallorquins J. Sureda i A. J. Colom s'inscriu en la línia iniciada ja fa 10 anys en *Hacia una teoria del medio educativo* (Ciutat de Mallorca, ICE Univ. Illes

954

Balears). Aleshores els autors defensaven i justificaven l'existència d'una pedagogia ambiental a partir d'un interès teòric i aplicat per "definir i estudiar els ambients educatius en tant que contextos físics, social i cultural, i com a elements condicionats de l'activitat pedagògica" (vegeu pàg. 54). La pedagogia ambiental definida en els seus interessos era reivindicada com una macroàrea d'estudi sistèmica i sistematitzadora d'aportacions des de diverses disciplines com ara la sociologia de l'educació, l'ecologia de l'educació escolar, l'educació urbana, la didàctica ambiental, la geografia de l'educació, l'organització educativa i el disseny educatiu, entre altres.

Des d'aquesta obra, primera de la literatura pedagògica sobre aquesta qüestió, els autors, en col.laboració o independentment, han aportat diversos treballs que ara no podem ressenyar en què s'aprecia una evolució des de la pedagogia ambiental entesa com l'estudi de l'ambient educador vers una altra de més orientada cap a l'educació ambiental o educació a favor del medi.

Fruit d'aquesta evolució, que vol integrar les aportacions i conceptes anteriors, és l'obra que ara ressenyem, apareguda no fa ni un any.

L'obra és estructurada en dos grans apartats. En el primer, de fonamentació teòrica, revisen temàticament i històricament els diversos discursos pedagògics sobre l'ambient, i després s'entra de ple en la problemàtica de la definició i la delimitació de les bases de la Pedagogia Ambiental. La segona part del llibre, que és la més extensa, és una revisió des de diversos punts de vista dels actuals possibles desenvolupaments aplicats d'aquesta disciplina, com ara:

- Les definicions d'Educació Ambiental des de diversos programes internacionals, amb un gran èmfasi en la tendència proteccionista del medi.

- L'operativització dels programes d'educació ambiental en l'àmbit escolar i la definició de l'E.A. amb un nou estil d'educació.

- La pedagogia urbana en els vessants escolar (l'ensenyament de la ciutat) i compensatori (la intervenció sòcio-cultural i els educadors de carrer).

- El disseny educatiu, l'anàlisi pedagògica d'espais en la seva funcionalitat educativa, tant escolars com extrascolars (parcs, places).

Així, doncs, és una obra que sistematitza una gran quantitat d'informació -la bibliografia inclou més de 400 títols- i que podem caracteritzar d'ambiciosa i complexa.

Ambiciosa per la novetat, per l'ampli ocncepte de la Pedagogia Ambiental i, sobretot, per la

pretensió d'apropiació pedagògica de la problemàtica ambiental (la bibliografia hi és extensa i exclusivament pedagògica), d'"aportar racionalitat a la fins ara experimentada Educació Ambiental" (pàg. 9). Educació ambiental que es presenta per als autors "com una de les solucions vàlides als distints problemes que el desenvolupisme social ha portat en les seves relacions amb la natura i amb el medi ... com l'únic sistema pedagògic fins ara que se centra a capacitar l'home per viure en l'època tecnològica..." (pàg. 54), i considera, en fi, que "l'Educació Ambiental, des de la perspectiva pedagògico-social, es converteix en la pedagogia de l'era tecnològica, és a dir, en l'única pedagogia possible, en definitiva, en la Pedagogia" (55).

Complexa, en l'arquitectura i en el contingut. L'obra presenta diversos nivells d'elaboració: assagístic, descriptiu-expositiu, recopilador, classificador; apareix plena, tant d'afirmacions metateòriques sobre la pedagogia ambiental com de compromisos ideològics i ètics, consubstancials a l'educació ambiental actual. De tot això resulta una lectura no sempre ordenada, a vegades difícil.

D'altra banda, aquesta alta diversitat de materials constructius es combina amb el difícil intent de compatibilitzar una "Pedagogia ambiental no antropològica", centrada en l'educació ambiental o educació a favor del medi, i una "Pedagogia Ambiental antropològica", centrada en l'estudi dels ambients educadors, en què amb prou feines si apareix el subjecte de l'educació, l'educand. En aquest sentit, el capítol 2, titulat "Pedagogia y Educación Ambiental. Ensayo de integración" és potser el que planteja més problemes, per nosaltres no pas sempre resolts.

En conclusió, ens trobem davant una obra pionera i oportuna des del punt de vista de la pedagogia en una conjuntura bibliogràfica inflacionista i una creixent consciència social sobre el medi. Obra que resulta d'un interès indubtable per a tots els pedagogs i, en general, tots els estudiosos de la problemàtica ambiental.

Teresa Romañá

956

AA. VV: *Aportaciones al II Congreso Nacional de Teoría de la Educación. "Objetivos y contenidos de la educación para los años 90"*. Barcelona, Cuadernos de Estudio, núm. 9, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 1990.

Aquesta publicació, coordinada per la prof. T. Romañá, reuneix les aportacions realitzades des del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona al Congrés de Teoria de l'Educació que tingué lloc a Màlaga durant el mes de febrer de 1989. Inclou la taula rodona dirigida pel Dr. A. Sanvisens sobre "Teoria de l'Educació i els nous títols no docents", les ponències dels profs. M. Martínez i A. Petrus, i les comunicacions de M.A. Aguareles, M.R. Buxarrarais, R. Flecha, J. Gallifa, M. García-Mila, J. Larrosa, T. Romañá, A. Escudero, M. Fortuny, V. Núñez, C. Lozano i J.M. Puig.

BAKERMAN, R. y GOTTMAN, J.M: *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid, Ed. Morata, 1989, pròleg de M.D. González Portal, trad. M.T. Anguera y A. Blanco.

Els autors són dos especialistes rellevants en la metodologia observacional. Com es diu en el pròleg, aquesta obra contribuirà a enriquir un espai molt receptiu entre professionals, investigadors i alumnes d'un ampli sector. És d'interès tant per l'estudi del comportament animal com del comportament humà. Cal destacar-ne la versió castellana i l'actualització bibliogràfica que completa la bibliografia de l'edició original anglesa.

BALE, J.: *Didàctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid, Ed. Morata, 1989, trad. G. Solana.

L'autor, catedràtic d'educació de la Universitat de Keele, parteix de la base que els alumnes ja posseeixen coneixements de geografia abans de començar-ne l'aprenentatge formal. És el que l'autor denomina les "geografies particulars". Les propostes didàctiques d'aquest llibre parteixen, doncs, de la consideració de que l'educació geogràfica escolar ha de constituir-se sobre aquestes geografies particulars.

BARTOLOMÉ ANTONIO, R.: *Nuevas tecnologías y Enseñanza.* ICE Universitat de Barcelona/ Editorial GRAO, Barcelona, 1989.

El llibre ens ofereix un ampli ventall de les possibilitats que actualment es poden deduir de l'aplicació de les noves tecnologies i l'educació. L'autor hi desenvolupa una extensa informació de les tecnologies orientades bàsicament a la comunicació com la Informàtica, el vídeo, les telecomunicacions, els sistemes integrats. Tots els capítols van acompanyts d'una bibliografia sobre els temes. L'autor és professor de pedagogia de la Universitat de Barcelona i té una àmplia experiència en l'aplicació de les noves tecnologies a l'ensenyament. Per portar a terme el seu treball ha tingut la col·laboració de Begoña Gros i de José Luis Rodríguez. Cal remarcar que aquest llibre és el primer de la col·lecció MIE (Materiales para la Innovación Educativa) iniciativa conjunta de l'ICE de la Universitat de Barcelona i l'Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.

DANIEL CASSANY.: *Correcció del treball escrit.* Barcelona, Eumo Editorial, Col. Quaderns de Didàctica de la llengua, 5, 43 pàgs.

Hem de celebrar la publicació de textos com el de Cassany que, tot i sent obres de divulgació destinades a l'ús quotidià del professor, són un rar exemple d'equilibri entre la resposta a necessitats pràctiques i la referència als estudis teòrics que la fonamentes. En efecte, el "quadern" es presenta, a la primera part, en forma de respostes a preguntes concretes formulades de forma clara i entenedora. A la segona part, es presentes, a tall d'exemple, tres tècniques de correcció basada en el procés de composició, a més d'una comparació entre els conceptes bàsics d'aquesta i els dels sistemes tradicionals. En resum, un llibret ple de qualitats.

DEL RINCÓN, D. y SANTOLARIA, F.: *Análisis de la vivencia y evolución de un grupo de menores que han sido objeto de medidas de internamiento.* Barcelona, Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, 1989.

Aquest llibre recull una recerca empírica realitzada per dos professors de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, sobre els menors que han estat objecte d'internament. Amb rigor metodològic es tracten aspectes com el clima i l'estructura organitzativa d'aquestes institucions, la normativa i

els càstigs, apreciacions sobre la vida en l'enternat i les relacions amb els companys i els educadors. També és important l'anàlisi que es fa de la incidència de la institució en l'estructuració de la vida personal i la formació escolar i professional.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*. Madrid, Eudema, S.A., 1990.

El llibre de Fernández Enguita és una anàlisi crítica del sistema escolar realitzada des d'una perspectiva sociològica, i amb un caràcter fonamentalment introductori. No és, però, una obra adreçada a especialistes en Sociologia de l'Educació, sinó als agents del procés educatiu i als estudiants que no disposen encara d'una formació mínima en aquesta disciplina. Entre altres temes, en el llibre es tracta de l'educació com a procés de socialització, de les funcions de l'escola, de la relació entre l'origen social i el rendiment escolar, de la problemàtica específica de la dona, de la condició del docent i de la reforma de l'ensenyament.

FIJALKOW, J.: *Malos lectores ¿por qué?*. Madrid, Fundación Sanchez Ruipérez, Ed. Pirámide, 1985. Trad. J. Dellepiane.

L'autor, catedràtic de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Toulouse-Le Mirail, pretén sitematitzar en aquesta obra les recerques realitzades a l'entorn del fenomen dels "mals lectors" que provenen tant de l'àmbit de la salut, com de l'educació, com del treball social. En la part més directament educativa de l'obra, s'analitzen els contextos sòcio-familiars i escolars.

FLECHA, R.: *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, Ed. El Roure, Col. Apertura, 1990, pròleg de Salvador Giner.

Ramon Flecha, professor de Sociologia de l'Educació de l'Escola de Formació de Professorat de la Universitat de Barcelona i especialista en educació d'adults, analitza en aquesta obra, que és una part de la seva tesi de doctorat, la dinàmica cultural actual de la població adulta. En aquest llibre, com diu el seu prologuista, Flecha se centra en l'estudi crític de les desigualtats que engendra, perpetua i incrementa el sistema educatiu i hi proposa una

959

integració plena de l'educació d'adults.

FLECHA, R.: *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa.* Barcelona, Ed. El Roure, Col. Apertura, 1990, pròleg d'Alexandre Sanvisens Marfull.

Es tracta de la segona part de la tesi de R. Flecha esmentada en la ressenya anterior. Aquí, l'autor sistematitza, amb una visió prospectiva, el conjunt d'elements que haurien de fonamentar l'actuació científica i institucional en el camp de l'educació d'adults. Després d'oferir una panoràmica internacional sobre la situació de l'educació d'adults, passa a tractar sobre aspectes de fonamentació i sobre els àmbits de la formació ocupacional i de l'educació bàsica d'adults. Finalment, proposa un interessant projecte institucional que denomina "centre global de base territorial" i introdueix el tema capital de la formació dels educadors d'adults.

FREIRE, P. y MACEDO, D.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona, Ed. Paidós-M.E.C., 1989,trad. S. Horvath.

El llibre és un apropament nou i actualitzat al tema central de l'aportació pedagògica de Paulo Freire. Conté tres tipus de capítols: capítols escrits en forma de diàleg entre autors; capítols de caire més reflexiu, crític i projectiu sobre les diverses concepcions de l'alfabetització. El llibre inclou també dues introduccions (A.E. Berthoff y H. Giroux) i, com apèndix, una carta de Freire a Mario Cabral.

HARLEM, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias,* Madrid, M.E.C.- Ed. Morata, 1989, trad. P. Manzano.

L'autora, actualment professora de la Universitat de Liverpool, analitza en aquesta obra l'educació científica durant els set o vuit primers anys escolars; és a dir, des que els nens entren a l'escola primària fins als 12 o 13 anys. Harlem fa un èmfasi especial en el fet que l'important en el procés d'aprenentatge de la ciència no és solament allò que s'aprèn sino també la manera com s'aprèn, ja que tots dos aspectes són interdependents. En el llibre s'ofereixen nombrosos exemples pràctics que donen suport a les seves aportacions i ofereixen pistes molt útils per a l'acció.

HOPKINS, D.: *Investigación en el aula. Guía del professor.* Barcelona, P.P.U., 1989.

D. Hopkins en aquesta obra valora el sentit i la finalitat de la investigació a l'aula i passa revista a diverses formes de dur-la a la pràctica. Exposa, il.lustrant-les amb nombrosos exemples d'investigacions realitzades per professors, les diferents fases del procés: formulació del problema, recollida d'informació, anàlisi de les dades i elaboració dels informes.

PLA, LAURA: *Enseñar y aprender inglés (Bases psicopedagógicas).* ICE Universitat de Barcelona/ Horsori, Barcelona, 1989

Aquest llibre és el primer de la nova col.lecció CUADERNOS DE EDUCACIÓN, amb la qual l'ICE de la Universitat de Barcelona pretén contribuir a la reflexió sobre temes educatius i ser un instrument de canvi i innovació. El tema s'aborda des de l'experiència de l'autora, actualment professora d'anglès de batxillerat. El llibre descriu una proposta didàctica per a l'ensenyament de l'anglès i planteja els fonaments psicopedagògics més actuals de l'aprenentatge d'una llengua estrangera dins del marc de la Concepció Constructivista.

PUIG, J. y MARTÍNEZ, M.: *Educación moral i democracia.* Barcelona, Ed. Laertes, 1989.

Els autors, professors de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, ofereixen una panoràmica ordenada i aprofundida dels temes centrals de qualsevol plantejament d'educació moral per a una societat democràtica. Inclou aspectes de fonamentació filosòfica, la presentació de les teories principals del desenvolupament moral, les bases per a un curriculum d'educació moral a l'escola i l'exposició dels mètodes i les tècniques principals relatives a aquest camp d'acció pedagògica.

SANCHO JUANA MARÍA: *Los profesores y el curriculum.* ICE Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona, 1990

És el segon títol de la col.lecció CUADERNOS DE EDUCACIÓN. Es plasma una proposta de treball sobre l'avaluació del curriculum en els centres educatius com a instrument de formació del professorat en un moment de canvi del sistema educatiu. Es propo-

961

sa, des de la realitat del centre i de l'aula, una estratègia metodològica que permeti al professor l'elaboració, el desenvolupament i l'avaluació del curriculum escolar. Aporta elements molt interessants per a introduir una dinàmica innovadora en els centres.

SARRAMONA, J.: *Fundamentos de educación*. Barcelona. Ed. Ceac, 1989.

El llibre del prof. Sarramona, catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, és una obra general que ofereix una panoràmica dels temes fonamentals que se solen tractar en les matèries pedagògiques introductòries que es troben en els curriculums de Ciències de l'Educació i de formació del professorat. Es tracta d'una revisió substancial i una posada al dia de la molt coneguda obra anterior d'aquest mateix autor i d'A. Ferràndez: *L'educació. Constants i problemàtica actual*.

SELMI, L. y TURRINI, A.: *La escuela infantil a los cinco años*. Madrid, M.E.C.- Ed. Morata, 1989, trad. E. Soler.

És el tercer volum d'una obra en la qual s'explica el projecte educatiu de l'Ajuntament italià de Mòdena per a infants de 3, 4 i 5 anys. És una obra de caire fonamentalment pràctic en la qual es fa una proposta de materials per a un programa força complet per l'escola infantil. Són materials oberts que exigeixen la reelaboració activa dels docents que els vulguin utilitzar. No és, per tant, un recetari ni la simple narració descriptiva de l'experiència italiana.

SOSA, N.M. (Coord.): *Educación ambiental. Sujeto, entorno y sistema*. Salamanca, Amarú Ediciones, 1989.

Es tracta d'un *reading* fonamentalment teòric i conceptual sobre l'educació ambiental. Inclou els autors i temes següents: Gómez i Ramos tracten sobre les bases ecològiques de l'educació ambiental; Rivas sobre la ciència econòmica i el nou paradigma ecològic; Colom i Sureda sobre la lectura pedagògica de l'educació ambiental; García Carrasco sobre educació i ambient; Marinas sobre subjecte, identitat i medi ambient; N.M. Sosa, el coordinador de l'obra, introdueix el tema de l'ètica en l'educació ambiental; i, finalment, C. Guerra tracta sobre educació ambiental i participació ciutadana.

SUREDA, J.: *Guía de la educación ambiental.* Barcelona, Ed. Anthropos, 1990.

L'autor, professor del Departament de Ciències de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears, ofereix amb aquesta obra un bon manual de documentació sobre educació ambiental. A la primera part proporciona una exhaustiva informació sobre com documentar-se en aquest comp i una revisió de les fonts d'informació bibliogràfica principals. La segona part consta d'una extensa bibliografia classificada que recull exhaustivament el que s'ha publicat sobre educació ambiental a l'Estat Espanyol.

WALKER, R.: *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid, Ed. Morata, 1989, trad. J.M. Igoa.

Aquest llibre constitueix una guia per orientar la tasca del professor com a investigador. Parteix del reconeixement que aquesta funció de recerca forma part essencial del rol del professor i que ella mateixa es converteix en una estratègia de les més adequades per al seu perfeccionament. L'autor presenta la forma de dissenyar projectes d'investigació, ofereix mètodes i procediments concrets i es refereix també al tractament de les dades i a la presentació dels informes.

963

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

4. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

5. Cal adjuntar també algunes dades de l'autor: lloc de treball (departament, centre...), darreres publicacions, etc. En total, unes 4 línies com a màxim.

6. En full a part s'adjuntarà un resum de l'article de no més de 15 línies en castellà, anglès i francès.

7. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

8. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 2 exemplars de la revista.

9. La revista no es farà responsable de les idees i opinions expressades en els articles.

10. Els treballs s'han d'adreçar a la redaccció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n, 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TE, 1

1r. semestre 1989, 308 pàgines

Monografia: *PAULO FREIRE*

- Presentació. *Ramon Flecha*
- La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire. *Jaume Trilla*
- Freire i l'educació d'adults a Catalunya. *Jaume Botey, Alfons Formariz*
- De l'apostolat educatiu. El context cultural de l'obra de Paulo Freire. *Claudio Lozano*
- La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa. *Peter Jarvis*
- La pràctica educativa. *Paulo Freire*
- Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Paulo Freire*
- Conversant amb Paulo Freire. *Ramon Flecha*
- Bibliografia.

Tribuna: *EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT*

- El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes. *Miquel Martínez*
- La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. *Sebastián Rodríguez*
- Consideracions sobre el curriculum en el Projecte de Reforma de l'Ensenyament. *Vicenç Benedito*
- Reforma educativa i formació del professorat. *Francesc Imbernon*

Reflexions i recerques

- El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès). *Bogdan Suchodolski*
- Literatura tradicional, escola i territori. *Gabriel Janer*
- CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial. *Feliciano A. Castillo*
- Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència. *Delio del Rincón*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

índex

TE, 2

2n. semestre 1989, 400 pàgines

Monografia: *BASIL BERNSTEIN*
- Presentació. *José Luis Rodríguez Illera*
- Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *José Luis Rodríguez Illera*
- El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola. *Gunilla Dahlberg*
- Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació. *Paul Atkinson*
- Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein. *Cristian Cox*
- Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein. *Mario Díaz*
- La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem? *Alan R. Sadovnik*
- El currículum en la societat tancada. *Philip Wexler*
- La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*
- Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*

Tribuna: *EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA*
- Presentació. *Josep M. Puig*
- Educació i valors. *Josep M. Puig*
- Educar moralment és educar democràticament. *Victòria Camps*
- La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres. *Josep M. Rovira Belloso*
- L'ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme. *Jaume Lorés*
- Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat. *Joan Mestres*
- Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació progressiva. *Josep González-Agápito*
- L'educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador. *Rafael Grasa*
- Taula rodona. *Josep M. Puig*

Reflexions i recerques
- L'humanisme liberal. *Pere Grases*
- Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof. *Pierre Clanché*
- Concepcions i raonaments en l'ús de sistemes de referència galileans. *Marina Castells*
- L'educació científica a l'escola primària. *Fiorenzo Alfieri*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Provincia .....
Professió .....

Forma de pagament:
- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. .....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF .....

Preu de la subscripció

A partir del núm. 1 (Anys 89 i 90, Núms. 1 al 4)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles ..... 6.000 ptes.
- ☐ Particulars ..... 5.000 ptes.
- ☐ Estranger ..... 7.000 ptes.

A partir del núm. 3 (Any 90, Núms. 3 i 4)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles ..... 3.000 ptes.
- ☐ Particulars ..... 2.500 ptes.
- ☐ Estranger ..... 3.500 ptes.

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.A. c/ Art, 81 - 08026 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....
Compte corrent/Llibreta núm. .....
Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Provincia .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

967

Signatura

Monografia

Tribuna

Reflexions i recerques

Recensions i notes bibliogràfiques

BEST COPY AVAILABLE

TE,4

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2n semestre 1990
Núm. 4

La educación [illegible] de la sociedad

La formación permanente del profesorado

BEST COPY AVAILABLE

969

Consell editorial

Director

Consell de Redacció

Coordinació Tècnica

Correcció Textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2n semestre 1990
Núm. 4

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

971

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla, S.A.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B-16992-91
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impressió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

ÍNDEX

Monografia: L'EDUCACIÓ FÍSICA: A LA RECERCA D'UNA IDENTITAT, 5

Presentació, 7
Conrad Vilanou i Torrano

Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives, 11
Miguel Angel Betancor León i Conrad Vilanou i Torrano

Cap a una pedagogia de l'esport, 29
Alexandre Sanvisens i Marfull

Fisiologia de l'exercici en l'infant i l'adolescent.
Algunes consideracions, 53
Dr. Joan Ramon Barbany

L'educació física avui: Contingut. Finalitat i principis, 79
Jaume Casamort

Educació física i educació biològica, 93
Josep Roca i Balasch

Aspectes biològics de l'esport en edat escolar, 103
Ferran A. Rodríguez

Educació física i globalitat de l'ensenyament, 117
Teresa Lleixà Arribas

El material com a mitjà d'aprenentatge i de relació pedagògica, 129
Javier Hernández Vázquez

Enlairament, vol i aterratge. Els nous esports californians i els adaptats: possibilitats educatives, 141
Julián Miranda

Tribuna: LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A L'ESTAT ESPANYOL, 157

Presentació, 159
Iñaki Echebarria Aranzabal

La formació permanent del professorat: la proposta del Ministeri d'Educació i Ciència, 161
Joaquín Prats Cuevas

Formació permanent del professorat a Euskadi, 175
Fermín Barceló Galdakano

Formació permanent del professorat a Catalunya, 189
Carme Amorós i Basté; Joan Badia i Pujol, i Irene Rigau i Oliver

Reflexions i recerques, 201

Les bases de dades educatives i el «Thesaurus català d'educació», 203
Joan Mallart i Navarra

La dissolució de l'educant. Assaig d'arqueologia de la novel·la alemanya de formació, 223
Anna Poca

La participació dels diferents agents educatius en el desenvolupament del currículum: un enfocament democràtic per planificar-lo, 245
Albert Cots

Bases filosófiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilfred Carr, 263
Jorge Larrosa Bondía

Recensions i notes bibliogràfiques, 275

Monografia:
L'EDUCACIÓ FÍSICA: A LA RECERCA D'UNA IDENTITAT

Coordinador: Conrad Vilanou i Torrano

Presentació

Conrad Vilanou i Torrano

Pot semblar estrany, d'antuvi, que una publicació especialitzada com *Temps d'Educació* dediqui un dels seus números monogràfics a l'educació física. De fet, aquesta temàtica no ha merescut, en general, l'atenció de mestres i pedagogs. Tradicionalment la cultura física ha estat presentada com un fenomen marginal, secundari, sense una entitat específica pròpia. Realment no han estat gaires els congressos i reunions científics -organitzats des de la pedagogia- que hagin abordat la qüestió. Tot plegat ha beneficiat una cultura intel·lectual que des de fa segles ha afavorit la formació de la joventut a esquenes del cultiu del cos. És cert que Juvenal parlava de *Mens sana in corpore sano*, però no oblidem que ho feia des de la perspectiva d'una literatura satírica. Fa molts anys que l'esperit i el cos anaven separats. Aquest divorci, confirmat per diversos corrents filosòfics moderns d'ascendència racionalista, ha perdurat fins a una època recent. És cert que hi ha hagut importants moviments de recuperació, especialment del segle XVIII ençà, però les distàncies encara són importants.

Però, l'educació física per consolidar-se, no ha hagut de lluitar només amb la incomprensió i el descrèdit dels pensadors i els filòsofs. Ha estat subjecta, també, a manipulacions constants. Moltes vegades l'educació física, quan ha ocupat espais importants en diverses instàncies pedagògiques, s'ha vist reduïda a una simple preparació pre-militar, aliena a postulats humanístics.

La desconfiança i prevenció davant de determinades gimnàstiques rau precisament en aquest punt. És veritat, igualment, que l'educació física contemporània ha rebut uns aires de renovació indiscutibles. Les escoles gimnàstiques han bandejat aquell esperit bel·licós d'altre temps. El mateix esport ha exercit influències positives. Thomas Arnold i tot el moviment de reforma de les *public schools* britàniques del segle passat hi tenen moltes coses a dir. Però tampoc avui l'esport no gaudeix d'una bona salut. No hi ha cap dubte que tenim un esport educatiu i formatiu, però desgraciadament reflecteix els vicis i els defectes de l'esport professional.

A més, els pares, educadors, entrenadors, i altres col·lectius socials i professionals tenen una visió particular de l'educació física, de la seva necessitat i funció. En tot cas, constatem que aquest tipus

d'estudis encara no han entrat, amb la consideració que mereixen, a la Universitat. Les facultats de Ciències de l'Educació resten tancades a aquests tractaments. Les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB fan un esforç meritori per incorporar aquest tipus de reflexió. Els Instituts Nacionals d'Educació Física treballen, per part seva, atenent aspectes que a voltes s'escapen d'una estricta observança pedagògica. L'esport d'alta competició hi té una presència rellevant. S'imposa superar aquesta situació, per la qual cosa hem cregut oportú -com a modesta contribució- presentar aquest número monogràfic, elaborat de manera interdisciplinària. Hi participen professors de tots tres àmbits acadèmics i des de camps diferents: historiadors, pedagogs, psicòlegs, metges i llicenciats en educació física es troben ara -potser amb més bona voluntat que encert- per intercanviar criteris i opinions, a fi d'aixecar, tots plegats, l'educació física del seu estat de porquerola desvalguda.

Els professors M. A. BETANCOR i C. VILANOU, des de la història de l'Educació Física i de l'Esport, ens ofereixen una aproximació a les diferents interpretacions donades, des de la història i l'antropologia, per explicar l'origen de l'activitat física esportiva. Després de comentar les doctrines més significatives, plantegen una possible metodologia, d'arrel fenomenologia, per tal d'estudiar el fet físico-corporal.

El doctor ALEXANDRE SANVICENS ens ofereixen un suggestiu article d'inspiració prospectiva, on proposa els viaranys necessaris per bastir una pedagogia de l'esport. Després de fer notar la importància i actualitat de l'esport, posa en relleu el seu interès pedagògic, afegint-hi una síntesi històrica de l'educació física i esportiva. Són notables les seves puntualitzacions sobre l'educació física i esportiva, com també la justificació d'una pedagogia de l'esport que comprèn tres dimensions: general, especial i aplicada. Tot seguit examina les relacions d'aquest estudi amb altres disciplines (biologia, antropologia, psicologia, etc.) i presenta més endavant l'estructura i el contingut d'aquesta pedagogia de l'esport, que troba en l'educació del ritme i pel ritme un dels punts més originals.

L'educació física, des de la perspectiva de seu contingut, finalitats i principis, és analitzada per JAUME CASAMORT, en un treball en què constata les dificultats que tenim, encara avui, per definir l'educació física. Presenta l'educació física com una educació del moviment, estructurant-ne el contingut en sis grans categories. El seu treball conclou amb una referència obligada a les finalitats de l'educació física en l'edat escolar.

Les relacions entre educació física i educació biològica són estudiades per JOSEP ROCA I BALASCH en un treball que aprofundeix en el seguiment i les conseqüències que ha comportat la concepció antropològica dualista entre ment i cos. Partint de les aportacions d'autors notables, com Popper i Kantor, s'interroga sobre les diferències existents entre el que és físic i el que és biològic. L'autor sosté la tesi que l'educació física no és ni abasta una educació biològica o educació per a la salut, per a la qual proposa la creació d'uns estudis d'educació biològica. Finalment, es fan algunes consideracions sobre el que pot significar educar i com l'educació física i biològica incideixen en aquest concepte.

FERRAN A. RODRÍGUEZ, en el seu article sobre els aspectes biològics de l'esport en edat escolar, aborda els diferents trets auxològics, mèdics i biològics que comporta la pràctica esportiva en edat escolar. Malgrat que encara manca una recerca sistemàtica, hi ha proves que permeten assegurar el correcte desenvolupament somàtic i funcional dels nens en edat escolar. De tota manera, l'esport escolar ha de ser supervisat per un equip mèdic que controli la seva pràctica; alhora, no hauria de reproduir els models de l'esport de competició, puix la seva funció essencial és bàsicament educativa.

També l'article de JOAN RAMON BARBANY tracta qüestions relacionades amb aspectes fisiològics de l'educació física i de l'entrenament intensiu a què són sotmesos molts infants i adolescents. Es tracta d'una sèrie de consideracions fetes a la llum de les característiques metabòliques i de les respostes càrdio-vasculars i respiratòries de la població infantil i juvenil, de gran interès per a tots aquells que ens dediquem a la tasca pedagògica.

Les dimensions didàctiques de l'educació física també tenen cabuda en aquest monogràfic. TERESA LLEIXÀ i ARRIBAS planteja la globalització com a fita a aconseguir per tot mestre, és a dir, una síntesi harmònica dels diferents tipus d'aprenentatge -perceptiu, decisional i efector- que es donen en l'educació física. Aquesta aspiració comporta una voluntat d'interdisciplinarietat entre les diferents àrees que possibiliten, cadascuna d'elles, innegables possibilitats com a recursos didàctics.

Els aspectes didàctics també són considerats -des d'una altra perspectiva- en l'article de JAVIER HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, que presenta una aproximació a les possibilitats dels materials com una de les variables que incideixen de manera activa en el procés d'aprenentatge en educació física. L'autor, de manera creativa, ens presenta una classificació del material que facilita el coneixement, a la menuda, dels seus avantatges i inconvenients.

978

Com a darrera aportació, aquest número monogràfic inclou un treball innovador per la seva temàtica i presentació: JULIÁN MIRANDA reflexiona sobre els nous esports que, provinents dels Estats Units, s'han escampat arreu. Són els esports de risc, que al marge de consideracions sòcio-culturals, també tenen un aspecte pedagògic que l'autor estudia en el seu article.

Som conscients que una miscel·lània de treballs com la que avui oferim al públic lector no esgota, ni de bon tros, tots els problemes i aspectes de l'educació física. Malgrat aquesta limitació, creiem que la pluralitat i la qualitat dels treballs aplegats pot ajudar, de manera ferma i constructiva, a la consolidació d'una àrea de coneixements que no ha gaudit, fins fa poc, del reconeixement i la consideració que mereix. Esperem que no defraudarà el lector i que no ens haurem errat en el nostre propòsit.

Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives

Miguel Angel Betancor León *
Conrad Vilanou Torrano *

Temps d'educació, 4 2n. semestre, 1990

Han estat molt nombrosos els historiadors i antropòlegs que, al llarg dels anys, han formulat teories i interpretacions intentant explicar, des d'una perspectiva o una altra, el sorgiment i institucionalització de les activitats físiques i esportives. És evident que l'home —quant a ésser viu—, igual que els altres membres del regne animal, sempre ha tingut una activitat motora. Ara bé, l'exercici físic humà no pot quedar reduït a un mer fenomen biològic. Ningú no negarà l'existència d'un potencial fisiològic que en cada moment de l'evolució —des dels primats fins als hominids— determina la motricitat humana. Però la presència de l'home sobre la faç de la terra no és limita a un simple creixement biològic, desplegat en una sèrie de possibilitats biomecàniques, sinó que també té una inequívoca dimensió cultural que beu a les mateixes fonts de la humanització.

Va ser durant el Paleolític quan va aparèixer l'home actual, conegut comunament per *homo sapiens*. L'homo sapiens va fomentar unes cultures tècnicament avançades que li van permetre el desenvolupament efectiu de les tècniques de caça. Aquest home caçador del Paleolític va donar forma a una incipient expressió artística: la pintura rupestre. Com afirmen els antropòlegs, resulta molt difícil dilucidar amb quines motivacions i finalitats actuaven els creadors d'aquelles representacions, catalogades actualment com a art. Les dues hipòtesis bàsiques —facilitar la caça i assegurar la fertilitat— es refereixen a formes d'intervenir en la realitat natural i modificar-la, plasmades físicament dins unes estructures màgico-religioses.

És precisament a partir d'aquesta constatació històrica —la pre-

---

* Miguel Angel Betancor León és professor d'Història de l'Educació física i de l'esport a l'Institut d'Educació física de Las Palmas de Gran Canaria (Universitat de Las Palmas). Especialista en qüestions relacionades amb el desenvolupament de la gimnàstica a l'Espanya del segle XIX.

* Conrad Vilanou Torrano és professor d'Història de l'Educació a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

sentació d'un ésser humà que practica la caça com a forma de subsistència, que posseeix un sistema de creences vinculat en gran part al totemisme i que expressa un mínim de capacitats artístiques— que la consideració històrica de l'activitat física humana es fa problema. La prehistòria ens assegura el fet, però les diferents hermenèutiques l'interpretaran de manera ben diversa. Els uns donaran més importància als aspectes religiosos i artístics, mentre que els altres en faran ressaltar els condicionaments utilitaris i materials. Amb tots aquests enfocaments no esgoten el ventall de les explicacions possibles, que s'amplien i enriqueixen, al seu torn, amb la incorporació de noves perspectives sòcio-culturals. En tot cas, a aquestes alçades no és possible dubtar que les activitats físiques i esportives estan arrelades en el mateixos orígens de la civilització humana i constitueixen una dinàmica present en la majoria de cultures conegudes.

En aquest article, nosaltres procurarem donar notícia, de manera sintètica i esquemàtica, de bona part de les teories que els historiadors i antropòlegs han forjat amb la finalitat de justificar— en el doble pla del temps i de l'espai— la gènesi dels exercicis físics i corporals. És evident que no partim tan sols de les dades subministrades per la història. L'antropologia, i especialment l'etnologia, ens faciliten un gran nombre d'informacions referides a jocs tradicionals i esports autòctons, que coadjuven decididament al rastreig d'uns orígens que es remunten, tal com hem dit, als primers moments del quefer humà.

Les interpretacions lúdiques

El pare d'aquestes teories ha estat J. Huizinga, que al llibre *Homo Ludens*, aparegut ja fa més de cinquanta anys, formulava que totes les manifestacions culturals tenen la base en el joc.[1] Per aquest autor, la cultura neix en forma lúdica. El dret, la ciència, la mateixa filosofia, la guerra, la poesia, les arts, en fi, tot el que de cultural ha generat l'ésser humà, troba la seva raó última en el joc. Així, el fet lúdic es revela com el primer esdeveniment humà generador i promotor de cultura, executat com si estigués al marge de la vida ordinària, però generant a la llarga un àmbit segregat, amb les pròpies coordenades

(1) J. Huizinga, *Homo ludens*. Alianza Editorial. Madrid, 1972.

espàcio-temporals i les seves regles, del qual neixen les diverses institucions humanes.

Al seu llibre, Huizinga traça una visió diacrònica, a través de la qual s'albiren les successives siluetes lúdiques que hi ha hagut a la història: Roma, Edat Mitjana, Renaixement, Barroc, segle XVIII i Romanticisme. Però al segle XIX irromp el prosaic concepte de l'utilitarisme, propi de la industrialització i el maquinisme, que suspèn la tasca creativa del joc en benefici dels interessos econòmics del capital. I a partir d'aquí sorgeix una paradoxa estranya: el Vuitcents, que veurà emergir l'esport amb una força extraordinària, assistirà, lamentablement, a una especialització que afectarà de manera negativa la seva mateixa essència lúdica. L'esport ja no és un joc. I no és tan sols això, perquè aquest aire competitiu ha acabat envaint totes les manifestacions de la cultura. El factor lúdic ha anat perdent terreny. Tant l'organització espiritual com material de la societat s'oposaven a l'acció visible d'aquesta alenada vivificadora. Treballaven —dirà Huizinga— en un pla científic pel seu benestar terrenal. En fi, els ideals de treball, d'educació i democràcia gairebé no van deixar lloc al principi etern del joc.

Amb la seva teoria, Huizinga descarta les diferents explicacions que des de la biologia i la psicologia han pretès donar raó del joc: ni l'excés d'energia vital ni la tendència a la imitació ni tampoc la necessitat de distracció no justifiquen l'existència del joc. Per Huizinga, totes aquestes teories només expliquen parcialment el fenomen del joc. D'aquesta manera pensa que l'estadi, el temple, l'escena, el tribunal, devien ser —per forma i funció— diferents espais definits i separats on se juga sota el recer d'unes regles establertes prèviament. Podem concloure que, segons el parer de Huizinga, l'home fa cultura —i com a mínim així s'ha esdevingut fins al segle passat— a través del joc, o si voleu, l'home ha humanitzat la naturalesa per mitjà d'activitats lúdiques.

També Roger Caillois manté la tesi central de Huizinga —el joc és un fet primordial de la cultura humana—, però n'aprofundeix uns quants aspectes. En un article publicat el 1946, Roger Caillois criticava l'excessiva atenció atorgada per Huizinga a les estructures externes del joc, oblidant les actituds íntimes que confereixen al comportament humà una significació més precisa.[2] Aquest formalis-

(2) La crítica de R. Caillois a les teories de J. Huizinga aparegueren, en forma d'article, «Jeu et sacré», a la revista *Confluences*, núm. 19, març 1946, pàg. 66-77. També va ser inclòs, a tall d'apèndix, al llibre *L'home et le sacré*. Gallimard. Paris, 1963, pàg. 199-213.

982

me s'evidencia en la identificació, un xic audaç, que Huizinga estableix entre lúdic i sagrat. Per Caillois no són situacions simètriques. Una cosa és la liturgia simbòlica i ritual, i una altra de molt diferent l'actitud personal de cada un dels participants en el cerimonial que no es pot interpretar a la vista exclusiva del component lúdic. Però malgrat aquestes limitacions —«*Homo Ludens* és una obra discutible en la majoria de les afirmacions, encara que obre camins extremament fecunds a la investigació i al pensament», escriu Caillois—[3] a Huizinga correspon l'honor d'haver analitzat magistralment diversos caràcters fonamentals del joc i d'haver demostrat la importància del paper que ha tingut en el descabdellament de la civilització.

Caillois discrepa de la definició donada per Huizinga sobre el joc. En *Homo Ludens* es caracteritza el joc com una activitat lliure, sentida com a ficticia i situada al marge de la vida quotidiana, capaç, amb tot, d'absorbir totalment el jugador; una acció desproveïda de tot interès material i de tota utilitat, que s'esdevé en un temps i un espai determinats expressament, i que es descabdella segons unes regles establertes i suscita en la vida les relacions entre els grups humans. Per Caillois, una definició semblant és massa àmplia i de poc abast. Per això ens n'ofereix una de nova que, acotant i ampliant segons els casos, rectifica la donada per Huizinga. Heus-la ací: una activitat lliure, separada, incerta, improductiva, reglamentada i ficticia.

Certament, la finor i sagacitat de Caillois és notòria. L'estudi detallat que fa dels jocs, no atenent únicament als aspectes formals, va afavorir l'elaboració d'una classificació que ha esdevingut clàssica. Distingeix una divisió dels jocs en quatre rúbriques, segons que hi predomini la competició, l'atzar, el simulacre o el vertigen, tot establint la nomenclatura següent: *agon, alea, mimicry i ilinx*. De la classificació de Caillois se'n segueix que hi ha una naturalesa específica en cada mena de joc.

Convé significar que els jocs de competició, inspirats en l'agon de la classificació de Caillois, han estat considerats com els jocs dels adults per excel·lència. De fet, per molts historiadors l'esport sorgeix com a conseqüència dels jocs agònics [4] És cert que la distinció entre joc i esport no és pas gaire nítida, vist que entre tots dos hi ha aspectes comuns, però també desiguals. Una de les últimes aproxima-

(3) R. Caillois, *Teoria de los juegos*. Seix Barral. Barcelona, 1958.

(4) Vegeu, pel que fa al cas, la introducció de Carlo Bascetta al llibre *Sport e Giuochi Trattati e scritti del XV al XVIII secolo*. Edizioni Il Polifilo. Milà, 1978.

cions al tema ha estat feta per la professora Carmen M. Barreto que, en un recent treball sobre *Juegos, deportes y cultura*, ha consignat que entre joc i esport només hi ha diferències subtils[5]. Aquesta autora apunta que el concepte de joc abraça tota activitat lúdica, amb regles pròpies i un component competitiu, que requereix alguna mena d'esforç físic. L'esport quedaria inclòs dins d'aquesta categoria, tot impedint, per conseqüent, una clara distinció conceptual entre tots dos termes. Amb tot, per aquesta autora hi ha un hiatus entre l'un i l'altre: la institucionalització. Mentre que l'esport implica una activitat física esgotadora, una competició i una agressivitat definides en reglaments prèviament acordats, el joc apel·la a una dinàmica oberta, informal, capaç de rectificacions constants. Una altra diferència radicaria en la professionalitat que envolta l'esport. Seguint Carmen M. Barreto, podríem dir que l'esport és la perversió del joc a través de la introducció sistemàtica del rendiment corporal. D'altra banda, l'esport se'ns presenta com un mecanisme social divergent tenint en compte que implica un esperit competitiu i un comportament agressiu, ço que afavoreix l'aparició de conflictes socials. En contraposició, el joc és un mecanisme social convergent que afavoreix la cohesió social i la solidaritat de grup.

Però creiem que aquesta divisió és un xic reduccionista. L'esport, malgrat les dosis de professionalització i espectacle, també atresora unes possibilitats formatives i pedagògiques innegables que s'han fet palmàries des dels temps de Thomas Arnold. Sigui com sigui, el cert és que, en general, a la base dels esports moderns hi ha jocs tradicionals. La història d'alguns esports, com és ara el futbol, el tennis o l'hockey així ho testimonia. En tot cas hi ha una sintonia evident entre els jocs agònics i l'esport actual. En tots dos casos es dóna aquest esperit de lluita que mira d'exterioritzar l'excel·lència personal de tots els participants. L'agon apareix com la forma pura del mèrit personal, canalitzant aquesta ànsia per ser el primer, el millor, el més ràpid o el més fort. Nosaltres, hereus de la tradició occidental, som fills d'un passat històric en el qual constatem un gust inequívoc pels jocs agonístics.

(5) Carmen Marina Barreto Vargas, «Juegos, deporte y cultura: una visión antropológica», dins *Juegos y deportes autóctonos de Canarias*, Instituto de Educación Física de Canarias - Universidad de Las Palmas, 1990, pàg. 17-27.

Els jocs agonals base de l'activitat físico-esportiva

Els grecs, als quals convenim a reconèixer com els creadors de l'esport, no conegueren la paraula esport. Feien servir el terme gimnàstica per designar aquells exercicis destinats a l'atenció i cura del cos humà. Heus-ne ací la fórmula: gimnàstica per al cos, música per a l'ànima. La gimnàstica va ocupar sempre un lloc destacat a la paideia hel·lènica, que pretenia formar ciutadans bons i bells que, al camp de batalla, a l'àgora i a l'estadi defensessin dignament la seva polis. L'objectiu era clar: obtenir atletes excel·lents. I justament l'arrel etimològica de la paraula atleta —derivada d'*atlon*, «premi d'una lluita»— posa al descobert que les seves ambicions pedagògiques no eren simples qüestions higièniques o estètiques, sinó una irrenunciable preocupació existencial, encaixada en el més fondo i íntim de la concepció grega de la vida i de la mort.

El ciutadà, transformat en un perfecte atleta, serà el qui garantirà millor la seguretat de la polis, de les seves dones i infants, dels privilegis i els seus déus. Aquesta exigència de fortalesa corporal té com a teló de fons un halo agonístic, que entronca amb els ritus i cultes funeraris practicats en èpoques arcaiques. La història del pensament, després de l'aparició d'estudis i investigacions tan notables com el llibre d'E. Rhode sobre la idea de l'ànima i la immortalitat entre els grecs[6] ens ho confirma. No hi dubte possible: els jocs agonals -recordem, a títol d'exemple, les honres tributades a la memòria de Patrocle i cantades a la *Ilíada*- van ser en primer lloc cerimònies funeràries, costum que no va arribar mai a desaparèixer del tot i que, al període posthomèric, es van celebrar amb la finalitat de commemorar les festes dels herois i, més tard, les dels déus, combinant-se fins al punt que van acabar establint-se a intervals regulars.

No hi ha dubte, doncs, que els jocs organitzats anualment a tot Grècia, els pítics, els olímpics, els nemeus i els ístmics, van ser, de bon començament, agonos funeraris. Aquesta ascendència agonística defineix la mateixa naturalesa de l'esport. El grec, ésser individual que únicament troba la seva vocació de servei en el cercle de les lleis de la polis, persegueix l'excel·lència, l'*areté*, amb una indestructible voluntat de triomf sobre els altres. I aquí radica precisament una de les característiques definitòries de l'esperit esportiu, perquè, sense

(6) E. Rhode, *Psique. La idea del alma y la inmortalidad entre los griegos*. FCE. Mèxic, 1983.

lluita, l'esport és un simple joc, i si perd la condició lúdica es transforma, tal com ocorre actualment en l'esport d'alta competició, en una feina simple i vulgar, encara que, això sí, ben retribuïda.

La religió generadora de les activitats físico-esportives

En múltiples ocasions, la història de l'esport n'ha fet ressaltar l'origen religiós. Carl Diem, autor d'una *Historia de los deportes*, probablement una de les millors, insisteix en aquest aspecte[7]. Les primeres paraules de l'obra són terminants: «Tots els exercicis corporals van ser inicialment actes de culte». Aquesta és —en una síntesi força esquemàtica— la tesi que Diem manté al llarg de la seva àmplia obra, il·lustrada, d'altra banda, mitjançant múltiples aspectes extrets de l'antropologia i l'etnologia. Per aquest autor, els homes primitius interpretaren l'existència com un present dels déus, pel qual motiu tot gest o acció humana, com ara un simple gravat en una maça de fusta o al mànec d'os d'un ganivet, o el fet de mesurar les forces en un enfrontament, és analitzada com un desfermament d'esperits màgics i, en última instància, com actes rituals. L'home primitiu percep el món i les forces que el controlen com una totalitat, sense talls ni censures. Per guanyar-se la confiança i protecció dels déus es veu obligat a una sèrie de pràctiques i rituals en els quals els exercicis físics i corporals ocupen un lloc preferent.

D'aquesta manera es va instituint el culte, a manera de sistema reglamentat que dinamitza les accions que satisfan i complauen la fúria dels esperits. Tot comença amb el simple gest, com a mostra de prec i petició. Després es passa a moviments més complexos, com les danses rituals. Aquesta mena de manifestacions constitueixen, segons interpreta Carl Diem, una expressió espontània del festiu, acte de comunicació entre l'espiritual i el corporal, és a dir, un art tal com el definien Goethe i Schelling. Diem apel·la a una inacabable munió d'exemples —així tenim el joc de pilota de les cultures mesoamericanes o la lluita de bastons d'Austràlia— que proven la transcendència religiosa que confereix l'home primitiu a les seves activitats físiques i corporals.

(7) Carl Diem, *Historia de los deportes*. Ed. Luis de Caralt. Barcelona, 1966.

936

És obvi que totes aquestes pràctiques pretenen dominar la naturalesa. Per això, aquest ordre ritual és més palpable a les festes de les estacions, en especial les de primavera, atès que l'objecte d'aquestes celebracions és de propiciar la fecunditat i l'afirmació de la vida. Això ens duu a considerar que l'origen de l'activitat físico-corporal humana no està lligat només als agons funeraris, sinó que també apareix als rituals de joventut. Però no avancem esdeveniments, i atenim-nos ara al simbolisme de la sang que, com a element vivificador, és present en molts rituals competitius. En tot cas, l'esport ha substituït la màgia de la sang per la de la suor humana.

És veritat que la tesi de Carl Diem s'abeura a les fonts idealistes tan estimades per la tradició filosòfica alemanya. Però no és menys cert que la solució teològica ha tingut defensors importants. Ningú no pot dubtar de la influència cultural de la religió, amb la seva càrrega de ritus i misteris. Per molts pobles, l'activitat físico-corporal és part de les cerimònies de culte. Potser una afirmació com aquesta no es podria universalitzar, però en molts casos la constatació antropològica és fefaent: l'esfera de l'esportiu apareix vinculada a l'àmbit del sagrat.

La dansa com a expressió cultual

En la mateixa línia espiritualista defensada per Carl Diem cal situar les aportacions d'un altre historiador notable de l'esport: Ulrich Popplow. Aquest autor recull la tradició fenomenològica implantada a Europa des de començament de segle i aplicada específicament a la religió. Entre els iniciadors d'aquesta disciplina sobresurt amb nom propi la personalitat de Gerard Van Leeuw que, el 1933, va publicar una obra paradigmàtica: *Phänomenologie der religion*[8]. Però evidentment, la fenomenologia de la religió ja té una llarga nòmina d'autors—

(8) G. VAN DER LEEUW, *Phänomenologie der Religion*, Tubinga, 1933. Traducció francesa: *La religion dans son essence et dans ses manifestacions*. París, 1955. N'hi ha traducció castellana: *Fenomenología de la religión*. Fondo de Cultura Económica. Mèxic, 1964. Sobre la dansa G. Van der Leeuw va escriure al 1933 *In dem Himmel ist ein Tanz. Ueber die religiöse Bedeutung des Tanzes und des Festzuges*. Se'n pot trobar una síntesi dins la *Fenomenología de la religión*, versió castellana, pàg. 358-364.

citem-ne entre molts d'altres Mircea Eliade, E.O. James, E.E. Evans Pritchard, etc.— que constitueixen avui una referència bibliogràfica obligada per a qualsevol estudiós que rastregi la significació de tota experiència religiosa. Com ja hem indicat, l'estructura fonamental de l'actitud religiosa comprèn un doble aspecte: la dimensió extàtica o de reconeixement, seguida d'una esperança salvífica. L'home reconeix alguna cosa com a misteriosa i d'aquest misteri, que apareix com a totalment un altre, en vol aconseguir ajuda, protecció, en fi, salvació.

Aquest reconeixement provoca una resposta immediata en l'home, que s'articularà a través del culte. I aquest culte, tal com fa ressaltar Carl Diem, deu molt a la condició corporal de l'ésser humà. Aquesta circumstància determina que tots els actes humans, fins i tot els procedents de les seves facultats espirituals, necessitin la mediació i l'expressió corporal. L'actitud religiosa no n'és pas una excepció. Per això, el fet religiós, en totes les seves manifestacions històriques, comporta una sèrie d'accions, amb el conseqüent element corporal com a expressió de l'actitud religiosa que procedeix de la totalitat de la persona, afectada com a tal totalitat per l'aparició del misteri[9].

Doncs bé, aquest llarg preàmbul ens serveix per recordar que Popplow, en defensar la tesi que les activitats físico-corporals tenen l'antecedent en la dansa de culte, s'insereix en la direcció d'una fenomenologia de la religió desitjosa de precisar l'estructura, la llei que regeix l'organització i el funcionament dels diferents aspectes del fet religiós manifestat en les diverses religions de la història. Fidel a aquesta herència, Popplow ens proposa que per accedir als inicis de l'esport hem d'abandonar el terreny de les tradicions escrites i remuntar-nos fins als temps prehistòrics. Popplow ens convida a un viatge a les coves i cavernes de l'home primitiu, a fi de recaptar informacions, a través de les pintures i les restes arqueològiques, sobre la vida religiosa i espiritual del Paleolític.

Amb aquestes dades (representacions murals de bruixots dansant, empremtes humanes al sòl de les fondàries juntament amb restes òssies d'animals, etc.), Popplow enfila la seva teoria que consisteix a enllaçar l'origen dels exercicis físics amb l'aparició d'una dansa sagrada, explícita des dels temps de la prehistòria. Les coves eren els

(9) Entre els diversos llibres sobre fenomenologia de la religió, citem l'obra de J. Martin Velasco, *Introducción a la fenomenología de la religión*. Cristiandad. Madrid, 1978.

llocs sagrats dels homes a l'era glacial, i l'home primitiu hi dansava cultualment a fi de propiciar la protecció dels déus[10].

Així doncs, la dansa constitueix la forma primigènia d'exercici físic corporal, i per tant, d'esport. Convé significar que la dansa, al marge de les connotacions religioses, manté aspectes socials. Popplow apunta que gràcies a la dansa els joves són incorporats a la comunitat, a través dels diferents processos iniciàtics.

Els ritus d'iniciació

Sobre aquest tema hi ha una abundat bibliografia[11]. Des de fa molts anys, l'antropologia para atenció a aquests processos estesos universalment en el món primitiu i encara avui identificables en molts llocs. Acostumem a distingir dues grans menes de ritus d'iniciació: els ritus de pubertat, pels quals els joves obtenen l'accés al sagrat, al coneixement dels secrets de la comunitat i a la sexualitat, i les iniciacions destinades a conferir a una persona una funció especial en relació amb el sagrat. Aquí ens interessen, lògicament, les primeres.

Mircea Eliade, en un dels seus magnífics llilbres, *Iniciaciones místicas*,[12] detalla amb ajustada precisió el quadro iniciàtic que comprèn una sèrie de fases sota un esquema general de segregació, mort i resurrecció. El neòfit trenca amb el món natural per accedir al món de la cultura i civilització de la seva tribu. Doncs bé, en el desplegament del procés iniciàtic comprovem l'existència de certes proves corporals, destinades a posar a prova la capacitat de fortalesa i resistència física dels iniciats. De vegades, són privats de dormir, menjar o beure. En altres llocs apareix la crueltat: els novicis són assotats i no poden expressar cap mostra de dolor. També els sotmeten a les picades d'animals, a la picor provocada per determinades plantes

(10) Ulrich Popplow, «Origen y comienzos de los ejercicios físicos», dins *Citius. Altius. Fortius*. Madrid, XV, 1973, pàg. 136-154.

(11) Sobre ritus d'iniciació es poden consultar, entre d'altres, les obres següents: Arnold Van Gennep, *Los ritos de paso*. Taurus. Madrid, 1986; Jean La Fontaine, *Iniciación. Drama ritual y conocimiento secreto*. Lerna. Barcelona, 1987; J. Ries i H. Limet, *Les rites d'initiation*. Actes du Colloque de Liège et de Louvain-la-Neuve, 20-21 de novembre de 1984. Homo religiosus 13. (Louvain-la Neuve). Centre d'Histoire des Religions. 1986.

(12) Mircea Eliade, *Iniciaciones místicas*. Taurus. Madrid, 1975.

metzinoses, etc. De vegades, aquesta mena d'excessos ocasionen la mort del xicot. D'aquestes pràctiques iniciàtiques, se'n poden observar rastres en la fèrria disciplina espartana implantada per Licurg, que, entre altres coses, exigia l'enduriment en el dolor. El jove lacedemoni era obligat a viure tot un any a la muntanya, vigilant de no ser vist per ningú i procurant-se l'aliment. Com podem veure, la iniciació comporta dosis de lluita ascètica, a la qual haurà de respondre satisfactòriament l'adolescent.

La importància dels ritus de pubertat no ha passat desapercebuda als historiadors de l'educació física i de l'esport. Ja fa anys, els professors D.B. Van Dalen, E.D. Mitchell i B.L. Bennet, al llibre *A world history of physical education*,[13] ressenyaven que els ritus d'iniciació eren tota una prova per gravar en el jove les responsabilitats que estava a punt d'assumir com a adult i per integrar-lo dins el grup. Així els ritus iniciàtics adquirien un atractiu especial, perquè incidien d'una manera molt especial en l'educació de l'home primitiu. Com han assenyalat molts altres estudiosos, els ritus d'iniciació afavoreixen la cohesió del grup social. Assumit aquest principi com a propi, Van Dalen, Mitchel i Bennet confirmen que l'educació física, part important i necessària de l'educació general, atén els mateixos fins, que no són pas altres que de donar *security* (seguretat, protecció) i *conformity* (conformitat, assentiment) a les noves generacions.

D'aquesta manera, l'agilitat i la fortalesa corporal dels adolescents no es veuen únicament des d'un enfocament particular i individual, sinó també des d'una perspectiva comunitària. Per sobreviure, el grup ha de procurar no veure's amenaçat amb la presència de nois dèbils i malaltissos. Hauran de prendre mesures per augmentar la capacitat física dels joves. Per crear una consciència de col·lectivitat, es van adoptar mètodes diversos, com ara la pràctica de ritus i de cerimònies religioses, amb què es devia procurar de potenciar la identitat i cohesió del grup. En aquestes celebracions, la força i l'habilitat degueren tenir un paper molt important. Es practicaven jocs i s'organitzaven competicions de cursa, salt, lluita, escalada, natació, rem, etc. Igualment, cultivaven les danses, especialment les que permetien de manera més eficaç la sociabilització, com ara les guerreres.

Però el qui, en dates més recents, ha tornat a formular que darrere la pràctica físico-corporal es troba el ritus d'iniciació ha estat

(13) D.B. Vandalen, E.D. Mitchell, B.L. Bennet, *A world history of physical educatoin*. Prentice Hall. Londres, 1971.

930

Bernard Jeu, el qual a l'obra *Análisis del deporte* [14] argumenta en el sentit que, de la mateixa manera que la competició és al final de la vida —en els agons funeraris—, també és a l'altre extrem, moment que marca i defineix el naixement social, és a dir, la incorporació de les generacions joves al món dels adults. Sense la profunditat d'Eliade, Jeu analitza els ritus d'iniciació que han arribat fins a nosaltres. D'aquesta maners ens adonem que la iniciació, sota la forma d'un combat ritual, apareix sovint a les pàgines de la literatura universal.

Amb aquest bagatge, Jeu sosté la hipòtesi que van ser els ritus de pas, propis de l'adolescència, que desencadenaren els grans jocs grecs. La llegenda de l'Hèrcules cretenc, fundador dels jocs olímpics, avalaria aquesta teoria que enalteix la competició iniciàtica. La iniciació no és només un mecanisme de cohesió social, sinó també un banc de proves on el jove ha de demostrar la vàlua personal, mitjançant la superació d'una sèrie d'obstacles que requereixen una preparació físico-corporal meritòria. Aquest mateix procediment d'expressar l'excel·lència individual mitjançant la competició es fa palès en els ritus d'accés al matrimoni. Ningú no oblida els esforços d'Ulisses per recuperar Penèlope, ni tampoc el famós rapte de les sabines, que ja el mateix Ortega y Gasset recuperà per il·lustrar aquell magnífic assaig sobre *El origen deportivo del Estado*.

I no podem acabar aquest apartat sense donar notícia, ni que sigui breument, del ioga, que aquests darrers temps, no pas sense reticències, ha assolit un gran predicament. Perquè no podem oblidar que el ioga, en la formulació primitiva —i aquí seguim un cop més Mircea Eliade— [15] se'ns apareix com una mena d'iniciació religiosa mitjançant la qual el iogui, sota l'atenta guia d'un gurú o mestre, pretén accedir en una situació d'alliberament. La cultura hindú distingeix quatre conceptes clau: *karma, maia, nirvana i ioga*. Per karma hem d'entendre la llei que solidaritza l'home amb el cosmos i el condemna a transmigrar indefinidament. Sota el terme maia es designa el procés misteriós que engendra i sosté el cosmos i que possibilita l'«etern retorn» de les existències. Nirvana és sinònim d'ésser pur, absolut, transcendent, immortal, que es presenta com una realitat situada enllà de la il·lusió còsmica entreteixida per maia i fora els límits de l'experiència humana condicionada pel karma. I finalment trobem el ioga, és a dir, un mitjà per aconseguir l'alliberament del món profà i

(14) Bernard Jeu, *Análisis del deporte*. Bellaterra. Barcelona, 1988.

(15) Mircea Eliade, *Patanjali et le Yoga*. Editions du Seuil. París, 1960. També de Mircea Eliade, *Yoga. Inmortalidad y libertad*. Pléyade. Buenos Aires, 1977.

accedir en un estat de difícil descripció i que les diferents escoles hindús expressen sota noms diferents: *nirvana, moksha, asamskrta*, etc.

Ioga deriva etimològicament de l'arrel «yuj» —d'on també procedeixen les veus llatines «jungere» i «jugum»—, per la qual cosa es podria traduir per 'procediment de lligar-se, nuar-se, entrar en contacte amb el circuit còsmic'. Però perquè això es pugui produir, cal un deslligament, un rompiment o trencament. Així doncs, l'estructura del ioga observa la dinàmica de qualsevol altre ritus d'iniciació amb els dos moments de mort i resurrecció. Per la cultura hindú, el ioga és un mitjà, no pas un fi en ell mateix. Amb el trasllat a occident, el ioga ha perdut una bona part de les característiques genuïnes i s'ha transformat en un seguit de tècniques de relaxació allunyades del sentit primigeni. En tot cas, convé subratllar aquesta estructura iniciàtica que confereix una nova via interpretativa al naixement de l'activitat físico-corporal no només en la tradició greco-llatina, sinó també en la cultura oriental.

Les teories materialistes

Davant aquelles interpretacions que s'han agradat de presentar el naixement de les activitats físiques i esportives a recer del fet religiós, n'han emergit d'altres que, per contra, han posat l'èmfasi en les condicions materials que han envoltat la institucionalització de les pràctiques físiques. Aquí ja no interessa la dimensió espiritual de l'ésser humà ni la seva capacitat d'èxtasi davant fenòmens misteriosos i desconeguts. Els antecedents de l'esport s'han de rastrejar entre les diferents respostes que els homes han donat al llarg de la història a les seves necessitats de subsistència.

Ens trobem instal·lats en una sociologia d'ascendència marxista que apel·la al treball com a única explicació de l'esdevenir humà. Entre els defensors i partidaris d'aquesta postura sobresurten autors com W. Eichel i G. Lukas, que van desenvolupar les investigacions sota el patrocini de les autoritats esportives de la recentment desapareguda República Democràtica Alemanya.[16]

(16) Wolfgang Eichel, «El desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica», dins *Citius. Altius. Fortius.*, Madrid, XV, 1973, pàg. 95-134. Gerhard Lukas, *Die köperkultur in fruhen Epochen der Menschenentwicklung*, 1969.

Des d'aquesta perspectiva es pot contemplar fins i tot una mena de filosofia de la història de l'educació física i l'esport, que comprendria una sèrie de fases o etapes, a cada una de les quals l'home hauria desenvolupat uns exercicis concrets com a conseqüència de les necessitats materials de cada moment. Així, el primer exercici corporal hauria estat el llançament de javelina, disciplina que tindria una antiguitat d'uns setanta mils anys. Juntament amb la javelina es degué practicar el llançament d'arpó, amb vista a aconseguir, en tot dos casos, una millora dels resultats. Després potser l'home inventà la fletxa i l'arc —fa ja més de vint mil anys-, instruments que degueren acabar desplaçant els anteriors.

Tot apareix determinat per l'exigència d'una optimització del rendiment. La mateixa dansa, amb la seva càrrega sacra i cultual, hagué de tenir una significació utilitària posada al servei de l'obtenció d'unes caceres millors i més abundants. Amb la implantació de la divisió del treball i l'aparició de les diferents classes socials, es generarien exercicis propis de cada estament. Així, l'art de guerrejar hagué de ser inherent a una aristocràcia cavalleresca, mentre que els jocs populars assolien predicament entre les classes treballadores dels pagesos i els menestrals.

Des de la perspectiva marxista no té sentit de reconèixer a la base dels exercicis corporals ni una fonamentació lúdica —l'ésser humà és, pròpia convicció antropològica, un *homo faber*, molt allunyat de l'*homo ludens* de Huizinga—, ni tampoc una transcendència religiosa en renunciar a la clàssica dicotomia que reconeix en l'home una doble naturalesa, espiritual i somàtica. Des del començament, l'activitat física va ser una simple resposta al repte de les necessitats materials de l'ésser humà.

Altres interpretacions

Som conscients que amb el que hem exposat fins aquí no hem esgotat el tema. En relació amb l'aparició i gènesi de l'activitat físico-esportiva s'han dit i escrit moltes coses més. Nosaltres hem optat per una descripció de les teories més significatives. Amb tot, no podem oblidar que alguns autors han incidit en aspectes com la vida instintiva, com F. Eppensteiner i E. Neuendorff[17]. Els qui defensen aquesta posició

(17) Edmund Neuendorff, «El hombre primitivo», dins *Citius Altius Fortius* Madrid, XV, 1973, pàg 59-82

pensen que l'home, igual com l'animal, va haver de preparar el seu cos per afrontar amb èxit la lluita per la vida. L'home primitiu, si no volia perir, havia d'assolir una força i habilitat física lloables. Aquesta actitud, carregada d'un cert misticisme naturalista per tal com equipara la conducta humana a l'animal, assumeix vells ressons darwinistes i spencerians en oferir-nos una visió de l'esport com una adaptació de l'home al seu hàbitat natural.

Un dels últims manuals que han aparegut al mercat editorial —ens referim a la *Historia cultural del deporte* de R.D. Mandell—[18] ha tingut present, si més no ho sembla, una bona part de les teories que hem enunciat aquí, optant finalment per una solució sociològica que té en compte les relacions i concomitàncies existents entre poder i esport. Per Mandell, tota societat, incloent-hi la nostra, requereix autodisciplinar-se, suprimir l'agressió i adoptar un ordre acceptat voluntàriament per la majoria. Els jocs i les competicions primitives, precursors dels nostres esports actuals, expressarien, de manera més o menys simbòlica, la necessitat de legitimació que posseeix històricament tot ordre social.

A la vista de tot el que hem anotat, considerem que resulten insatisfactòries totes les explicacions que suposen que l'esport va néixer a l'Anglaterra vuitcentista, a recer dels vents de la Revolució industrial, o bé aquelles altres que connecten el fenomen de l'esport modern amb la recuperació d'una Grècia clàssica idealitzada pel Romanticisme i que, a través del neohumanisme, va permetre la restauració de l'olimpisme contemporani. L'esport no pot ser interpretat des d'una variant única. Constitueix un fenomen complex que ha de ser tractat interdisciplinàriament des dels diferents sabers.

A tall de proposta final

L'origen de l'activitat física i esportiva es remunta molt més enllà, fins a perdre's entre els començos de la cultura i la humanitat. És feina d'historiadors, antropòlegs, sociòlegs i altres col·lectius escodrinyar-ne les arrels, albirar-ne les notes més característiques, realitzant un esforç formidable de comprensió a fi de captar, en totes les

(18) Richard D. Mandell, *Historia cultural del deporte*. Bellaterra. Barcelona, 1986.

facetes i modalitats, la radical essència de l'activitat física i esportiva. Només així podrem participar activament i constructivament en els debats que tenim plantejats i que han de respondre qüestions pendents com les sempre difícils relacions entre cultura física i cultura intel·lectual o el lloc de l'educació física i l'esport en la planificació educativa.

Per afrontar aquests interrogants i altres, seria de gran ajuda un plantejament metodològic, d'ascendència fenomenològica, que interpretés l'activitat física i esportiva amb una pretensió de totalitat -en estudiar-lo en tots els aspectes- agafant com a punt de partida per a aquesta interpretació totes les seves possibles manifestacions al llarg de la història. La nostra modesta proposta reclama un estudi sintètic i global de l'activitat física i esportiva. Això no n'ha d'impedir un tractament analític des de les diferents perspectives —històrica, sociològica, pedagògica—, però posat al servei d'una descripció que intenti copsar l'estructura, el sentit i la significació d'aquest fet consubstancial a l'esdevenir humà que és l'activitat físico-corporal.

Abstracts

Los autores pasan revista a las distintas interpretaciones que, desde la historia y la antropología, han procurado explicar la génesis de las actividades físicas y deportivas: las teorías que giran en torno al juego (Huizinga, Caillois), las que inciden en la significación religioso-cultural (Rhode, Diem, Popplow), las que destacan la importancia de los ritos de iniciación (M. Eliade, B. Jeu), las que acentúan su dimensión socializadora (Van Dalen, Mitchell y Bennett y las articuladas desde la perspectiva marxista (Eichel, Lukas). Acompaña a esta descripción la propuesta de formular una metodología, de ascendencia fenomenológica, de interpretación del hecho físico-deportivo, que se caracteriza por su pretensión de totalidad (al estudiarlo interdisciplinariamente desde todas las perspectivas- y porque para este análisis toma como punto de partida sus posibles manifestaciones a lo largo de la historia.

Les auteurs passent en revue dans cet article les différents interprétations qui, depuis l'histoire et l'anthropologie, ont essayé d'expliquer la genèse des activités physiques et sportives: les théories qui tournent autour du jeu (Huizinga, Caillois), celles qui insistent sur la signification religieuse-culturelle (Rhode, Diem, Popplow), celles qui soulignent les rites d'initiation (Eliade, Jeu), celles qui insistent sur leur dimension sociale (Van Dalen, Mitchell et Bennett) et celles qui sont articulées d'après la perspective marxiste. Cette description est accompagnée d'une proposition pour l'introduction d'une méthodologie, d'origine phénoménologique, d'interprétation du fait physique-sportif, caractérisé par sa prétention de totalité -en l'étudiant de manière interdisciplinaire à partir de toutes les perspectives- du fait que le point de départ pour cette analyse sont les manifestations de ce même fait au fil de l'histoire.

In this article, the authors review the various historic and anthropological interpretations of the advent of physical and sports education: the game theories of Huizinga and Caillios, those who emphasise their religious and cultural importance (Rhode, Diem, Popplow), those who regard them as initiation rites (Eliade, Jeu), those who regard their socialising role as primary (Van Dalen, Mitchell and Bennet) and those who considere them from a Marxist point of view (Eichel, Lukas). This description is accompanied by the proposal to formulate a phenomenistic methodology to interpret physical and sports activities, characterised by an aim at globality, since it is studied from all points of view as an interdisciplinary subject, and taking as the starting point for this analysis the possible manifestations of this view throughout history.

996

BEST COPY AVAILABLE

Cap a una pedagogia de l'esport*

Alexandre Sanvisens i Marfull *

Importància i actualitat de l'esport

L'historiador dels esports Karl Diem, parlant de la importància i creixement de l'esport, diu: "L'esport modern tan sols té un segle i mig d'existència. En aquest temps ha conquerit el món. S'ha convertit en una realitat que no podem ignorar, amb expressió unitària, i amb les seves normes, termes, esperit, avantatges i defectes. Els seus efectes són molt variats: n'hi ha de purs i impurs, de valuosos i perjudicials, de bons i de dolents" (DIEM, 1966).

Certament, l'esport ve a ser un d'aquests fenòmens que rodegen l'home modern, que formen part del seva vida, que acompanyen la seva quotidianitat. Per la remarcable importància que té l'esport des del punt de vista social, polític i econòmic, dels nostres temps se n'ha dit l'"era de l'esport". En aquest sentit, l'autor francès François Mauriac, immediatament després dels Jocs Olímpics de Roma, el 1960, proclamava des de la revista *L'Express* que el segle XX era el segle de l'esport.

Es pot veure de moltes maneres l'impacte de l'esport en la societat moderna. Donada la seva enorme importància social i cultural, ofereix indubtable interès científic. Interessa, no cal dir-ho, la Sociologia, perquè es tracta d'un fet, d'un fenomen social que es dóna en la nostra societat i que hi adquireix la seva expressió, la seva força i la seva repercussió. Interessa també l'Antropologia -especialment l'Antro-

---

* El text correspon a la conferència pronunciada a la Facultat de Pedagogia de Barcelona el dia 23 de maig de 1989, amb el títol *Pedagogia de l'Esport*. Posteriorment he afegit les "Referències bibliogràfiques".

* Alexandre Sanvisens i Marfull. Degà Honorari de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. President de la Societat d'Estudis d'Educació, Tecnologia i Comunicació. Autor de *Cibernética de lo Humano*. Barcelona, Oikos-Tau, 1984; *Introducción a la Pedagogía* (Coord.), Barcelona, Barcanova, 1984 i 1987; *Prospectiva de l'Educació i el seu Curriculum*, Barcelona, Blanquerna, 1988.

997

pologia Cultural- i la Psicologia -sobretot la Psicologia Social-, ja que afecta el comportament de les persones i la vida dels pobles i els grups humans. Certament interessa també l'Economia, per la seva incidència en el camp econòmic, i la Política, que forçosament es veu obligada a ocupar-se'n fins a arribar a intentar regular-lo i administrar-lo. El Dret, l'Ergonomia -o ciència del treball-, la Teoria de l'Organització, la Medicina, la Història, la Literatura i altres ciències també tenen relació, poc o molt, en tot o en part, amb aquest fet tan important (CAGIGAL, 1975). A voltes, té un interès lingüístic i terminològic, fins i tot d'ordre pràctic (BANERES- SEABRA- BONET, 1989).

Interès pedagògic. Síntesi històrica

És evident que també interessa, i molt, la Pedagogia i les Ciències de l'Educació en general. Perquè es relaciona i fins gairebé s'identifica amb l'Educació Física, indispensable en l'educació integral de l'home. I perquè, a més, en el nostre temps, tots els esports requereixen una preparació especial; i, per part seva, els seus preparadors, els àrbitres, fins i tot els directius, necessiten tanmateix una determinada preparació, una formació adequada. S'ha de dir, alhora, que, en certa manera, els seus crítics i el seu públic requereixen una preparació pertinent. Ningú no entén l'esport ni el pot jutjar, comprendre i valorar sense preparar-se, sense formar-se. Pot ser una formació espontània, realitzada en el propi contacte amb el món esportiu, o bé conscient i sistemàtica, realitzada d'acord amb unes normes i un estudi més o menys científics. Són, doncs, diferents instàncies que ens porten a la necessitat d'una formació esportiva. L'esport entra en la nostra vida, en els nostres actes, en els nostres costums. Forma part de la nostra cultura. La Pedagogia se sent afectada per aquest gran fet i ha d'aportar el seu esforç i el seu estudi per contribuir a conèixer-lo i optimitzar-lo (CAZORLA, 1979).

Aquest interès educatiu i pedagògic de l'esport no ve d'ara. Es comprova al llarg de la història. Els antics grecs -per exemple, Esparta, i per part dels filòsofs, Plató- ja destacaren aquesta dimensió, lligant-la a la dimensió corporal, a l'educació física, a l'educació militar (ensinistrament corporal, preparació física, instrucció militar) i, fins i tot, a l'educació general humana. Sembla que, després, en temps medievals, no fou objecte de preocupació educativa i pedagògica, donada la poca importància, per no dir el rebuig total, que es concedia al cos en la consideració teològica, filosòfica i científica.

En tot cas, hi hauria tan sols una preocupació per la preparació física en la pràctica de les lluites i tornejos a la cavalleria. La Pedagogia gairebé no se n'ocupa. L'interès es reprèn a partir del Renaixament, amb la recuperació dels valors clàssics, amb l'humanisme modern, que concedeix a l'home –l'home total– un paper primordial. Es passaria d'un "teocentrisme" a un "antropocentrisme" i se n'anirien destacant i a poc a poc cultivant els diferents aspectes de la naturalesa humana, físics i psíquics. L'educació humanística, al llarg dels temps, ha tractat d'aconseguir la plenitud de l'home mitjançant el cultiu dels valors genuinament humans (JEWETT, 1975). Amb aquest cultiu hi entren, a més de les virtuts individuals i socials, altres dimensions humanes, com l'enfortiment corporal i la bellesa física. La frase clàssica *Mens sana in corpore sano* sintetitzava aquest orientació (HAAG, 1978).

En el segle XVIII, amb els ideals un xic romàntics de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), exposats sobretot en el seu *Emili*, es proposa una reforma educativa –el que se n'ha dit "paidocentrisme"– i el retorn de l'home a la naturalesa. És el naturalisme roussonià, que portava implícit el cultiu corporal a més de l'intel·lectual, afectiu i moral. La Pedagogia ha de cuidar, ha de cultivar la naturalesa humana, física i psíquica. Entre els que en aquest sentit seguiren Rousseau trobem el pedagog alemany Johann Berhard Basedow (1723-1790), que creà el moviment anomenat "filantropisme", defensor de l'educació activa i humanística, amb un cert caràcter utilitari. (Recordem que, en la seva conferència, el professor Betancor feia esment de la importància del filantropisme en la història de la higiene i de l'educació física (BETANCOR, 1989)). Poc després, el gran pedagog suís Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que assenyalava cinc elements fonamentals en el procés educatiu –espontaneïtat, intuïció, mètode, equilibri de forces i col·lectivitat–, estableix la idea de l'educació física com una part integrant de l'educació general. Posa els fonaments d'aquest educació general, de l'educació social, de l'educació afectiva i de l'educació física. Pestalozzi és un notable precursor del desenvolupament escolar de l'educació física i de les diverses tendències que en aquest àmbit han sorgit (DIXON et al., 1981). Hem de posar en relleu que, a Tarragona, el 1805, M. Voitel, professor suís, obrí una escola pestalozziana lligada a l'instrucció militar; més tard, una altra a Santander, per preparar mestres. El 1806 fundà a Madrid el Real Instituto Pestalozziano, amb bons resultats pràctics. Naturalment, propagà i posà en pràctica els principis pestalozzians sobre l'educació física (SUREDA GARCÍA, 1985). Francesc Amorós Ondeano (1770-1848), polític, militar i educador espanyol, nascut a València, es destacà en aquesta direcció i fou nomenat director d'aquell Institut el 1807. A Espanya, i després a França, desenvolupà un mètode d'edu-

889

cació física i impulsà la difusió de la gimnàstica, amb exercicis rítmics, graduats i harmònics per al desenrotllament del cos i de l'esperit. L'educació física, en diverses direccions, ja havia començat i en certa manera, amb ella, l'educació esportiva.

Cal remarcar, en aquesta breu indicació històrica sobre la preocupació educativa de la formació física i fins i tot de l'educació esportiva, l'aportació eficaç de la gimnàstica sueca i el paper de pioner i gran impulsor pedagògic del joc, el clergue i educador anglès Thomas Arnold (1795-1842) (Arnold, 1940). Director de l'escola de la població de Rugby, donava importància al joc esportiu per contribuir a la formació de caràcter. Així naixia, en un sentit diguem-ne físico-psíquico-moral, la Pedagogia de l'Esport (Gillet, 1949; Diem, 1966; Dixon et al., 1981).

Hi havien influït, des de Lluís Vives, Rabelais, Comenius i altres, fins a Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Salzmann, Tirsch i després l'espanyol Amorós, els alemanys Guts-Muts i Jahn, el suec Ling i, com hem dit abans, l'anglès Arnold.

A principis del nostre segle, el francès Pierre de Fredi, baró de Coubertin, impulsor dels Jocs Olímpics moderns (Killanin- Rodda, 1984), publicava una *Pédagogie sportive* (Coubertin, 1922). La cosa estava en marxa. Tots els elements han estat donats i, en bona part, desenvolupats. El segle xx ha redescobert l'esport com un fenomen de masses, com un espectacle comunitari, com una dimensió cultural important; la pedagogia esportiva té un seguit d'experiències i una bona quantitat d'estudis, que anirà creixent i perfeccionant-se, en les seves dimensions teòriques i pràctiques. Farà falta, en aquest final de segle, sintetitzar o, millor, sistematitzar els estudis i les experiències per arrodonir i dinamitzar aquest important aspecte pedagògic i cultural.

Puntualitzacions sobre l'educació física i esportiva

Ens caldrà puntualitzar alguns aspectes de l'educació física i esportiva de cara a parlar d'una Pedagogia de l'Esport i de la seva formalització sistemàtica, en un sentit humanístic.

S'ha entès per Educació Física, en principi, l'educació del moviment i pel moviment, i també l'educació produïda amb especial atenció a les capacitats i activitats corporals de la persona (Jacobson- Valentine,

1000

1986). Cal precisar que l'Educació Física és, abans que res, educació, no pas simple ensinistrament corporal. És una acció o tasca educativa que es refereix a la persona, no solament al seu cos. Pretén un enriquiment de la persona mitjançant la vivència del propi cos. En aquest segle la consideració més estesa de l'Educació Física es vincula amb l'esport. I, com aquest, ha estat avaluada per l'eficàcia aconseguida; però això no és suficient ni sempre encertat. No n'hi ha prou amb una consideració merament pragmàtica o pragmatista de l'educació física i de l'esport (HAAG-NIXON, 1989 (1990)).

L'home ha de ser educat en el desenvolupament de les seves facultats i capacitats, atenent a la triple relació: *a.* amb si mateix (bioantropològica); *b.* amb l'altre ésser humà (social); i *c.* amb el món que l'envolta (cosmològica). És un accés introspectiu, comunitari i còsmic o ambiental. En la mateixa entrada d'aquest triple accés hi ha la sensoperceptivitat; per això es pot dir que, en el propi començament de l'educació, s'hi troba l'educació física (NIXON- JEWET, 1980). Com ha estat indicat magistralment per J. Mª Cagigal, aquesta tracta d'aconseguir principalment quatre objectius:

1) *Millorament corporal* (fisiològic, anatòmic, biomecànic, neuromuscular, fisiorítmic, etc.).

2) *Ajuda a l'equilibri personal* (coneixement vivencial del cos; adquisició de patrons bàsics de moviment, de coordinació motriu; assumpció del propi "esquema corporal"; aprenentatge de gestos útils per a la vida; adquisició de conductes corporals gratificadores; correcció de desviaments físico-conductals, etc.).

3) *Adaptació al medi físic, a l'espai* (capacitació per aprendre noves tasques, per suportar, manejar, rebre, interceptar, llençar objectes; elaboració d'un correcte esquema espacial; bona captació situacional i temporal, etc.).

4) *Integració al món social* (capacitats corporals d'expressió i comunicació; hàbits d'acció; conductes corporals demanades per la societat en què es viu; pràctica dels esports; dances vigents; enriquiment de la vida de grup mitjançant conductes corporals; manifestacions corporals col·lectives de distracció, d'ajuda, d'acreixement cultural, etc.).

El procés educatiu en aquest camp ha sofert algunes vicissituds (CAGIGAL, 1983; PIÉRON, 1989 (1990)). L'educació física ha estat en la modernitat bàsicament lligada als moviments gimnàstics dels segles XVIII i XIX o bé a corrents de justificació científica (primer al fisiologisme o anatomisme, després al pedagogisme i últimament a les tendències d'expressivitat corporal (GERBER, 1971). També, per

1001

raons sòcio-històriques, s'ha vist lligada a tendències militaristes o, per altre cantó, a filosofies filantròpiques. Després ha anat evolucionant, d'acord amb certs principis pedagògics (SEYBOLD, 1974).

Quant a l'esport, que sembla en principi lligat a l'exercici físic en tant que en persegueix l'*eficàcia* -molt sovint interessada i a voltes desviada-, i també al *joc* i a la *competitivitat*, que arriba a extrems gairebé inhumans, convé restablir el seu sentit humà i formatiu, com l'exercici físic practicat conseqüentment, àdhuc, tant com sigui possible, sistemàticament, amb finalitat de desenvolupament integral de la persona. Pot professionalitzar-se, però no cal pas, ni de bon tros. No cal dir que no està lligat per si mateix a l'espectacle -l'espectacle esportiu-, sinó que enllaça amb la pràctica de tasques organitzades d'exercici físic, de jocs corporals, amb caràcter individual o amb la formació d'equips que cooperen al desenvolupament corporal i total de les persones. Així, en aquesta mesura, pot lligar-se a competicions, sense desvirtuar el seu sentit humà i de bona relació social (LOWE et al., 1978).

Quan parlem d'educació esportiva en aquest sentit, ho fem amb referència a una educació física organitzada, qualificada i, si és possible, també, reglamentada i sistematitzada en categories de pràctiques físiques (esports) i molt sovint en equips i societats que tracten de promoure aquelles categories, promovent alhora competicions esportives. Aquestes, no obstant, amb freqüència esdevenen massa exarcebades, perseguint objectius merament econòmics, nacionalistes, de prestigi social o d'interessos de grup. L'educació esportiva, pel seu caràcter d'educació, ha de fugir d'aquesta exarcebació i desviament, d'aquests interessos aliens, i alienants, cercant només la formació i millorament de la persona. Com es pot desprendre del que hem dit, les actituds cap a l'esport i cap a l'educació esportiva estan lligades estretament a les actituds cap a l'educació física (BIELEFELD 1989 (1990)). No es tracta tan sols d'un culte al cos (MIRANDA, 1990), sinó d'una cultura física i esportiva, de base antropològica i amb finalitat educativa personal i fins i tot social (CALLEDA, 1981).

L'educació en l'esport és possible, doncs, en la mesura que ho és l'educació física, recolzant en l'educabilitat de la persona, i en tant que correlativament ho són educació cognitiva, afectiva, estètica, moral i social. Ja hem dit que l'esport és l'exercici físic organitzat, qualificat i, fins a un cert punt, sistematitzat; l'educació esportiva serà, per tant, l'educació física organitzada per categories i, en tot cas, per equips, d'acord amb criteris racionals de formació humana, que persegueix un desenvolupament harmònic i integral de la persona (PIÉRON, 1982, 1988)

1002

Justificació d'una pedagogia de l'esport. Dimensions

Si admetem la realitat de l'esport –com a fenomen humà, social i cultural– i admetem també la seva educabilitat, o sigui, la possibilitat de l'educació en l'esport, l'*educació esportiva*, admetrem alhora la possibilitat i la realitat d'una *Pedagogia de l'Esport*. Així podem dir que l'educació esportiva justifica la Pedagogia de l'Esport, de la mateixa manera que l'educació –el fet de l'educació, el procés de l'educació, la realitat de l'educació– justifica la Pedagogia. La Pedagogia tracta de l'educació –és l'estudi, tractament de l'educació– i perquè hi ha educació, perquè es fa i es pot fer educació, hi ha i es pot fer Pedagogia. Així, també, perquè hi ha i es pot fer educació esportiva, hi ha, es pot fer i cal fer Pedagogia Esportiva o de l'Esport. Per conèixer aquella educació, per millorar-la, per perfeccionar-la. Es constitueix, per tant, justificadament, com un estudi o tractament de l'educació esportiva.

Aquesta Pedagogia de l'Esport és una Pedagogia Especial, com ho és, o ho són, la Pedagogia de l'Art, la Pedagogia de la Música, la Pedagogia Sexual, la Pedagogia Jurídica, la Pedagogia del Treball, la Pedagogia Sanitària, etc. Molts entenen per Pedagogia Especial únicament la Pedagogia Curativa o Terapèutica –també s'anomena Educació Especial, denominació que s'ha anat difonent. Però no hi ha dubte que el terme "especial" és mé ampli; pot comprendre moltes modalitats i aspectes: així tenim l'Educació Sanitària (abans esmentada), l'Educació de la Delinqüència, dels Minusvàlids, de la Vellesa... l'educació en un art o en una tècnica específica, etc. Si pensem que es pot arrencar d'una base general o troncal, la Pedagogia com a estudi de l'educació, com a ciència de l'educació, no de l'educació tal o tal, sinó de l'educació en general (alguns autors encara precisen més i diuen l'"educació general", amb referència a l'educació o formació de les facultats pròpiament humanes –enteniment i voluntat) i d'aquesta base o tronc en diem Pedagogia General, llavors totes les branques possibles, és a dir, tots els camps especials o particulars a què es pot referir l'educació constituiran matèria de l'Educació Especial. O bé, dit d'una altra manera, seran Pedagogies Especials i, també, amb una terminologia que alguns prefereixen, Pedagogia Diferencial.

Potser encara, de forma un xic convencional, es podria afinar més i considerar: *a*. Pedagogia General, en la mesura que estudia l'educació en general o bé, si es vol, l'educació general; *b*. Pedagogia Especial o Diferencial, que estudia l'educació en relació amb l'edat, el sexe, les característiques psicològiques i les característiques socials dels educands, i *c*. Pedagogia Aplicada, en la mesura que els coneixements

10031

pedagògics s'apliquen a diferents camps: sanitari, esportiu, artístic, tècnic, jurídic, etc. En aquest sentit, la Pedagogia de l'Esport seria pròpiament una Pedagogia Aplicada.

De totes maneres, ens cal considerar les diferents dimensions que ofereix el tractament pedagògic de l'esport. Si ens ho mirem bé, la Pedagogia de l'Esport participa dels tres grans àmbits que ara consideràvem de la Pedagogia: del general, de l'especial i de l'aplicat. En un sentit estricte, seria una Pedagogia Aplicada; però, en un sentit ampli, participaria dels tres àmbits, que se'n pot dir també dimensions característiques.

Si pensem en l'esport com a educació física, i per tant necessari a una educació integral de l'home, de les persones, veurem com l'educació física i esportiva, per ésser fonamental en la integració foramativa o educativa, és una dimensió de l'educació general i, per tant, objecte d'estudi de la Pedagogia General. Aquesta no pot deixar de fer referència a tota la trajectòria vital humana i a tot el que forma part bàsica o fonamental de la formació: aspecte físic o corporal, aspecte cognitiu -sensorial o intel·lectual-, aspecte afectiu -els sentiments- i aspecte volitiu o tendencial -l'acció humana, la conducta-; incloent-hi, és clar, aspectes estètics, morals, socials... En aquest sentit, la Pedagogia de l'Esport, lligant-se amb l'Educació Física o formant-ne part, és matèria a considerar en la Pedagogia General.

Ara bé, si considerem l'educació física i esportiva com un bloc que pot ser estudiat pedagògicament com una branca d'estudi de la Pedagogia General o troncal, sense quedar, però, deslligada d'aquest tronc, o sigui, de tot el camp formatiu o educatiu de la persona, tindrem llavors la Pedagogia de l'Esport com una Pedagogia Especial (o, si volem, Diferencial), un estudi diferenciat i necessari de la Pedagogia.

Finalment, si ens fixem que del que es tracta és de veure fins a quin punt poden servir els coneixements i les tècniques pedagògiques per educar físicament i esportivament, o, dit d'una altra manera, com es pot aplicar la Pedagogia, l'Ensenyament, l'Educació a l'esport, cercant la seva adequació, el seu millorament i el seu entroncament amb la formació humana, ens trobarem amb una consideració aplicada de la Pedagogia i, per tant, haurem entès la Pedagogia de l'Esport com una Pedagogia Aplicada.

Heus aquí, doncs, com aquest estudi participa de tot el camp pedagògic.

1004

Relació d'aquest estudi amb altres

Si volem indicar les relacions que aquest estudi i la seva pràctica corresponent té amb altres, ens adonarem tot seguit de les relacions següents:

1. Amb la *Biologia* (Biologia de la personalitat humana i de la conducta, Anatomia i Fisiologia humanes, Etologia humana o estudi del comportament humà, Ecologia humana –relació home i medi–) (DENIS, 1980; TERRISSE, 1983).

2. Amb l'*Antropologia* (General, Social i Cultural) (CA[illegible]A, 1981).

3. Amb la *Psicologia* (principalment General, Evolutiva i Social; no cal dir, amb la Psicologia de l'Esport i amb la Psicologia de l'Educació) (ANTONELLI, 1963; CHAPPUIS-RIOUX, 1968; ISMAEL, 1972; BOUET, 1972).

4. Amb la *Sociologia* (General i Especial. Morfològica i Dinàmica. No cal dir, amb la Sociologia de l'Esport i amb la Sociologia de l'Educació) (MAGNANE, 1966; CRATTY, 1967; EDWARDS, 1973).

5. Amb la *Filosofia* (Antropològica, Social, Cultural, de l'Esport), la *Teoria de l'Educació* (concepte, finalitats i activitat educativa) i la *Teoria de l'Aprenentatge* (procés d'aprenentatge, modalitats) (DUFRENNE, 1950; ELWOOD-MAE MILLER, 1967; DI SCALA, 1970).

6. Amb la *Didàctica* i *Tecnologia Educativa* (Teoria del Currículum, Ensenyança-aprenentatge; Metodologies; Tècniques diverses) (GRÖSSING, 1981; HAAG-NIXON, 1989 (1990); PIÉRON, 1989 (1990)).

7. Amb la *Pedagogia Social* (Aspectes grupals, Animació sòcio-cultural, Tècniques d'educació col·lectiva) (CHAPPUIS-RIOUX, 1967; BIELEFELD, 1989 (90)).

8. Amb la *Història de l'Educació* (i la *Pedagogia*) i amb la *Història de les Institucions Educatives*, així com amb la *Història* en general (principalment Social, Cultural i de l'Esport) (GERBER, 1971; DIXON et al., 1981).

9. Amb el camp de l'*Expressivitat* i les seves tècniques (psicomotricitat; formes comunicatives i expressives) (GENTO PALACIOS; 1983; KIDD, 1989 (90)).

10. Amb el camps *jurídic* i *econòmic* (organització, legislació, administració, finançament) (GIL-PINILLOS, 1967; GONZÁLEZ-GRIMALDO, 1974; CONSOLO, 1976).

11. Amb el camp *mèdic* i de la *sanitat* (especialment, Medicina Esportiva i Educació Sanitària) (PETERSON-RENSTRÖM, 1988).

1005

12. Amb el camp *polític* (regulació político-administrativa, projectes nacionals físico-esportius, supervisió...) (MEYNAUD, 1972; PIARD, 1974).

Aquestes relacions es podrien ampliar, passant revista a totes i cada una de les ciències o cada un dels estudis que serven alguna relació o importància respecte l'educació física i l'esport. També les podríem precisar un xic, tractant d'aprofundir l'índole de les relacions en cada cas, advertint les vessants que fan referència a l'esport o a l'educació física. Són molts, precisament, els punts de contacte, i ara no ens hi volem estendre, perquè ens apareix per si mateix força clar. Únicament insistirem una mica en una d'aquestes relacions, en l'apartat següent, potser perquè ens permet puntualitzar d'alguna manera el nostre concepte de Pedagogia de l'Esport.

Expressivitat i Pedagogia Esportiva

Val la pena de fixar-nos un xic en la relació que ofereixen l'Expressivitat i la Pedagogia Esportiva.

S'ha vingut a entendre per "expressivitat" la capacitat de manifestació, de projecció i, concretament, de *comunicació*, que els éssers vivents i, singularment, l'ésser humà poden desenvolupar. Amb referència a l'educació humana, s'ha anomenat "àrea d'expressió" el nucli curricular que comprèn les activitats encaminades a desenrotllar la capacitat de comunicació, tant en la seva funció pròpiament expressiva com en la comprensiva. Aquest domini ha esdevingut bàsic, totalment necessari. El seu contingut no sols són coneixements, sinó també afectes i accions. S'han acceptat com a àrees d'expressió les corresponents a les àrees lingüística, matemàtica, plàstica i dinàmica, segons que el subjecte educatiu utilitzi preferentment el llenguatge verbal, matemàtic, icònico-plàstic o corporal. Amb el nom d'*expressió corporal* es designa tota mena d'expressió que tingui el cos humà com a vehicle. Aquí entra, entre altres aspectes, tota la pedagogia de la comunicació no verbal i es veu clara la seva relació -de l'expressió corporal- amb la psicomotricitat, tan important en aquests estudis, així com també la seva aportació a la dramatització (AYMERICH, 1974).

Més directament encara ens interessa l'*expressió dinàmica*, que s'entén com la manifestació de l'individu, dins un sistema de comunicació, que utilitza l'activitat i el moviment del seu propi cos com a

1006

forma d'expressió. En un context d'educació integral, ha estat una de les grans preocupacions de l'orientació de l'Escola Nova, que dóna molta importància al moviment i a l'exercici muscular. La importància que té de cara al desenvolupament psicològic de l'ecucand és determinada per la seva incidència en el perfeccionament de la "coordinació motriu" i en la mesura que, pel que sembla, a més de constituir un excel·lent vehicle de *manifestació psíquica*, contribueix a acréixer l'equilibri mental del subjecte (DOBBELAERE- SARAGOUSSI, 1974).

Sembla que ens acostem, doncs, amb aquesta expressivitat ben portada, ben conduïda, en aquell ideal de *Mens sana in corpore sano*, que abans remarcàvem en parlar de l'educació humanística. El seu valor, en l'àmbit estrictament educatiu, procedeix de la seva contribució al desenrotllament integral de la persona, i això tant perquè facilita l'ajust personal de l'individu com perquè permet d'establir una forma de comunicació en què el propi cos pot utilitzar-se com a emissor de missatges significatius. Aporta, doncs, un *valor comunicatiu*. Ara bé: cal també destacar, amb això, la seva aportació com a *valor social*, puix que acreix la comunicació entre els membres de la comunitat i, a més, afavoreix un clima de relacions més relaxades i menys conflictives (GENTO PALACIOS, 1983).

S'aconsella que, han de predominar, a l'hora de posar fins i objectius, els orientats a una *formació física*, entesa integralment, i cap al *perfecte domini corporal*. Però, no cal dir, sense que això porti cap a un hiperdesenvolupament de la simple coordinació muscular en detriment d'una educació integral ponderada. No es pot exagerar la preparació formativa. En nivells inicials (particularment abans del 10-11 anys), es creu que serà suficient un *tractament globalitzat* (una globalització formativa). Però amb posterioritat convé diferenciar progressivament els àmbits que l'expressió dinàmica abasta. Se solen considerar fonamentalment els àmbits següents:

a) *expressió musical*, que inclou el cant, la dansa i el ritme;

b) *dramatització*: mim, expressió corporal i art escènic; i

c) *educació física*, a base de jocs, esports o gimnàstica, exercicis corporals organitzats (CHAPPUIS- RIOUX, 1968, 1972).

Així, l'educació física i esportiva quedaria compresa en un àmbit, molt important i enriquidor de la persona, amb dimensió individual i social, de l'expressivitat, veritable clau de volta d'una pedagogia activa (COLIN- LEMAITRE, 1979). La relació, per tant, entre expressivitat i Pedagogia esportiva és ben íntima; s'hi estableix una interdependència formal i activa. L'expressivitat esdevé promoció i resultat de tota manifestació comunicativa humana.

Estructura i contingut. Camps de treball

Si ara, pensant en un Pedagogia de l'Esport com a matèria important en l'àmbit educatiu i pedagògic (GRUPPE, 1976), volem esbrinar quina estructura i quin contingut li podem assignar, ens trobarem, crec jo, amb tres àmbits d'estudi, l'últim dels quals té una dimensió pràctica evident. Això no trenca la seva coordinació amb l'àrea de l'expressió, especialment l'expressió dinàmica, que es refereix en la seva forma pròpia a l'educació primària i potser la secundària, en un pla d'activitat, encara que l'expressivitat també té i ha de tenir un aspecte teòric i d'estudi. Sense contradir això, ara pensem en la Pedagogia de l'Esport com una matèria teòrico-pràctica per a cursos de preparadors esportius, de mestres o professors de bàsica, per a estudiants universitaris i, també, per a investigadors en el camp educativo-esportiu.

Dèiem abans que ens apareixen tres àmbits o camps de treball. Són, justament, aquests:

1. Camp *teòric o de fonamentació*, on s'estableix l'objecte, la finalitat i el sentit d'una Pedagogia de l'Esport. Proposa i justifica una sistemàtica de l'estudi –o els estudis– pedagògico-esportius. Enllaça aquesta matèria amb els fonaments biològics, amb l'Antropologia, la Psicologia, la Sociologia, la Pedagogia Social, l'Expressivitat, la Teoria de la Comunicació... i dóna unes bases pedagògiques per entendre i aprofundir el camp educativo-esportiu.

2. Camp *històric*. Estudia la història de l'educació física i esportiva, la de la pedagogia i els pedagogs en aquest sentit, la de les tendències i els mètodes, i la de les institucions que han portat a terme aquesta tasca. Té, naturalment, un aspecte descriptiu i un d'investigació, que inclou la captació i la interpretació dels fets, els productes, les etapes i l'evolució històrica en aquest àmbit.

3. Camp *didàctic*. Es refereix a la metodologia i a la tecnologia de l'educació esportiva, al seu ensenyament-aprenentatge, i, com tota didàctica, ofereix dos camps de treball: el d'una "didàctica general", que s'ocupa de l'ensenyament-aprenentatge de l'esport, i el d'una "didàctica especial", que s'ocupa dels diferents mètodes i procediments educatius en cada esport, en cada aspecte esportiu (jugadors, arbitratges, reglaments, organització, etc.). Potser se'n podria dir camp de les "didàctiques especials".

Crec que aquests tres camps poden agafar els diferents problemes que afecten l'educació esportiva, tant en l'aspecte sincrònic o situa-

1008

cional, amb referència als problemes que ofereix actualment una Pedagogia de l'Esport, com en l'aspecte diacrònic o processual, en relació amb l'origen i evolució de les diferents qüestions que concerneixen aquest camp, o més ben dit, aquest triple camp de treball.

El contingut, doncs, d'una Pedagogia de l'Esport és força ampli, ja que no sols s'ocupa de fonamentar i sistematitzar l'educació física i esportiva (*Teoria de l'Educació Física i Esportiva*) i de descriure la seva trajectòria històrica (*Història de l'Educació Física i Esportiva*), sinó que es refereix a l'ensenyament en aquest àmbit, en sentit genèric i específic, és a dir, respecte a l'esport i els esports (*Didàctica de l'Educació Física i Esportiva*; *Didàctiques Esportives*).

Aquesta amplitud fa que, en uns estudis pedagògico-esportius, calgui delimitar els principals aspectes o tasques d'estudi i fins i tot diferenciar amb disciplines o matèries distintes la referència concreta al camp de treball de què es tracti, sense oblidar, però, la seva íntima relació. Els mètodes a aplicar són els propis de cada branca d'estudis, d'acció i investigació en cada terreny: teòrics (reflexius i empírics), històrics (descriptius i interpretatius) i didàctics (empírico-experimentals i pràxics o aplicats). A més, en cada aspecte, poden ser comparatius (Bennett et al., 1975). També, de fet, les persones que es dediquen a la Pedagogia de l'Esport, segons les seves preferències i dedicacions, s'inclinen més cap a l'aspecte teòric –de fonamentació, conceptualització, sistematització, finalitat, crítica...–, cap a l'aspecte històric –procés temporal, evolució, tendències, autors, obres, institucions...–, o cap a l'aspecte didàctic –mètodes, tècniques, procediments, formes d'ensenyament, varietats metodològiques...

Així, es pot realitzar, amb millor coneixement de causa, el cultiu, el coneixement i el creixement de la pedagogia esportiva, sense oblidar mai el seu objectiu global, que té dos grans aspectes:

1. *Coneixement* cabal i precís de l'educació esportiva (sincrònic i diacrònic).

2. *Normativa* adequada per a una pràctica harmònica, humana i social, de l'esport (en sentit general –l'esport– o en sentit específic –els esports, cada esport).

Principals problemes

Podem enunciar alguns dels problemes principals de la Pedagogia de l'Esport, en la seva vessant teòrica, que es refereix als aspectes de fonamentació, tractant d'establir l'objecte, la finalitat i el sentit de la "pedagogia esportiva". Aquesta relació no és pas exhaustiva, ni molt menys; únicament indica alguns temes i problemes que poden ser importants i decisius. L'ordre en què s'enuncien no és del tot rigorós.

1. Problema de la *relació entre el cos i la ment*. Enllaça amb la famosa qüestió referent a la dicotomia cervell-ment. Es constata que no es pot parlar d'una pura independència corporal i, per tant, tampoc d'una independència de l'educació corporal; sempres s'ha de partir d'una interrelació entre el que és corporal o somàtic i el que és mental o psíquic.

2. Qüestió de l'*expressivitat física i esportiva*. Tracta d'esbrinar les notes conceptuals de la idea d'expressió i les característiques d'aquesta realitat humana. Cerca d'explicar l'expressivitat física i esportiva com a forma d'expressivitat dinàmica.

3. *Dimensions individuals i socials* de la formació esportiva. Distincions i relacions. Problemes. Valor cultural. Comunitat i esport. Les masses i l'esport. Interpretació filosòfica de l'esport (ànsia de superació?, esperit de l'aventura?, emblema consumista?...).

4. El *paper comunicatiu* de l'educació física i de l'esport. L'esport com a comunicació. Esport i llenguatge. Utilització de signes i símbols. Informació i codificació. La comunicació no verbal.

5. *Problema de la regulació o control* en l'esport i en l'educació física i esportiva. Necessitat de considerar aquest aspecte; la cibernètica de l'esport. Relació amb el punt anterior: informació i control en l'esport.

6. *L'optimització esportiva*. Si s'hi pot arribar per educació. Paper corrector i equilibrador de l'esport. L'entrenament com a optimització. Educació de l'hàbit esportiu.

7. *El ritme* en l'esport i en l'educació física i esportiva. Manifestacions rítmiques; modalitats. Valor del ritme; educació del ritme i educació pel ritme. Problemes i possibilitats.

8. Els considerats *elements primordials* de l'esport: el joc, l'exercici físic i la competició. Discussió sobre la seva importància. Fenomenologia del joc en relació amb l'esport. El problema de la competitivitat.

1010

9. *Els valors esportius*. Axiologia esportiva. L'esport com a desenvolupament humà i social. L'esport com a conscienciació. L'esport com a harmonia psico-física. L'esport com a sanitat. L'esport com a alliberament.

10. *Compliment ètic* de l'esport. Aspectes individuals i socials en aquest sentit. Responsabilitat. Sentit de justícia. Solidaritat. Cordialitat. Tolerància. Contribució a la pau.

Alguns problemes importants estan inclosos en aquests apartats, potser en forma sobreentesa. Per exemple, la qüestió de l'educabilitat de l'esport en l'apartat 1; la psicomotricitat, en els apartats 1 i 2; el llenguatge esportiu, en els apartats 2 i 3; la qüestió dels equips, la coordinació i col·laboració esportiva i de l'agressivitat, en l'apartat 3; l'eficàcia, en l'apartat 6; etcètera. Recordem que els temes històrics i els de metodologia esportiva i de l'educació física i esportiva formen part d'uns altres àmbits (històric, didàctic) de la Pedagogia de l'Esport (Grossing, 1981). Aquesta planteja qüestions candents, que afecten l'home i la societat i també el problema general de l'educació (Guillemain, 1966; Pieron, 1989 (1990)). Potser no els hem sabut sistematitzar tots, o la major part d'ells; en tot cas, hem volgut indicar que la Pedagogia de l'Esport té prou contingut teòric i pràctic i prou importància pedagògica (Haag, 1978 i 1981).

En un curs o cursos de Pedagogia de l'Esport, a la "Teoria de l'Educació Física i Esportiva" li correspon un paper rellevant, perquè planteja temes i qüestions indispensables i molt actuals en les diverses dimensions filosòfiques, antropològiques, psicològiques, sociològiques i culturals que comprèn.

Educació del ritme i pel ritme

De la mateixa manera que abans, en parlar de la relació d'aquest estudi amb els altres, hem volgut destacar, per posar-ne un exemple significatiu, la important relació de l'expressivitat i la pedagogia esportiva, ara també ens sembla oportú de posar en relleu –entre els temes i problemes interessants de la Pedagogia de l'Esport– la qüestió que fa referència a *l'educació del ritme i pel ritme*, que correspon al punt 7 que, en l'enunciat dels principals problemes, esmentàvem. Em sembla que tots som conscients de la importància que té el ritme en la Biologia, en l'Antropolgia i la Psicologia i, no cal dir-ho, en la Pedagogia (Sanvisens H., 1989). N'hi ha prou de recordar la importàn-

1011

cia cabdal que implica la qüestió dels ritmes d'aprenentatge. Ara volem fer esment del fet, ben observat per psicòlegs i pedagogs, que el ritme, entès com a periodicitat i cadència, també té una gran importància en l'educació. En el cas de l'educació física i esportiva, aquesta importància és, certament, evident. No és sols un tema teòric; afecta també la didàctica, en les seves dues dimensions.

Entre altres qüestions interessants dintre aquesta temàtica, convé distingir entre "educació del ritme" i "educació pel ritme", que es confonen en estudis de caràcter general. L'educació pel ritme va dirigida generalment als nens afectats d'una manera o una altra de debilitat profunda; per mitjà d'aquesta educació pel ritme es procura aprofitar el caràcter espotani de les manifestacions rítmiques elementals per intentar una acció educativa. L'educació del ritme té per objecte afinar la percepció del ritme i la seva expressió corporal, generalment en nens normals. També hi ha la possibilitat d'aplicar aquesta educació *del* ritme a infants que ja han rebut una educació *pel* ritme amb finalitat de fer-los avançar més (Fraisse, 1976).

Seguint Fraisse, es poden veure les particularitats de totes dues orientacions. En l'educació pel ritme té importància la utilització de la música. "La música i el ritme -diuen els Robins en el seu llibre *Rythmique éducative*-, transformats en moviments pel cos del nen, li obren pas a la percepció" (Robins, 1970). Aquesta educació va dirigida a nombroses categories de nenes i nens en particular a tots aquells que, afectats de debilitat profunda, són insensibles a les tècniques educatives habituals. S'aplica també als que, encara que menys afectats en el seu desenvolupament general, es caracteritzen per una forta inèrcia o bé per excessiva inestabilitat motora. En tots aquests casos, no es fa pas un ús exclusiu del ritme; és un més entre altres mitjans educatius. A voltes es conserva una certa sensibilitat pel ritme quan altres formes comunicatives falten. S'ha de saber aprofitar aquest gran vehicle de relació comunicativa. Llavors, s'ha dit, el ritme és un mitjà d'"establir una comunicació entre els nens i el món exterior" (Hirsch, 1966; Compagnon- Thomet, 1966).

L'educació del ritme, sien quines sien les seves varietats, es presenta com a educació conjunta del moviment, de la percepció i de la coordinació del gest i el so. Aquesta educació pot seguir diferents direccions i, en efecte, han estat diferents segons les escoles i els temps. Cap a 1920, com a conseqüència de l'impuls que li dóna el notable educador francès Jacques Dalcroze, es va dirigir cap a la rítmica, ordenada com està a la cultura musical. "Per al desnvolupament -deia- de l'instint rítmic i mètric musical, del sentit de l'harmonia plàstica i de l'equilibri dels moviments i la regularització dels

1012

hàbits motors". Aquesta regularització habituadora interessa molt en l'educació física. Als alumnes "arrítmics" els feia fer estructures rítmiques amb el cos enter. Una mica aquell procés rítmic de la dansa que practicava i ensenyava Isadora Duncan. El seu mètode es basava –i encara es basa– en experiències corporals i en l'anàlisi de sensacions físiques (DALCROZE, 1920).

Per resumir, l'educació rítmica comença cercant sincronitzacions entre moviments alternants i estímuls repetits. Des del començament recolza en la captació de l'anomenat grup rítmic i en la combinació, almenys, de dues posicions del moviment: a baixar i aixecar els braços, per exemple. Esdevé fonamental que es distingeixin les mides, és a dir, els grups rítmics: un braç pot seguir la primera mida, l'altre la segona, i així successivament. Posicions i mides es van compassant, aconseguint un moviment rítmic, el que en diríem també una mobilitat rítmica. Aquest mètode ofereix algunes variants (FRAISSE, 1976, p. 211-212).

Es pot acceptar que, en la nostra època, seguint la línia general de l'evolució pedagògica, els mètodes d'educació rítmica no arrenquen estrictament ni del solfeig ni de la música, sinó dels ritmes espontanis i naturals del nen per tal d'obligar-lo a prendre'n consciència i estabilitzar-los. Captar i regular, doncs, els propis ritmes naturals del cos, en el seu mateix desenvolupament. Christiane Boucquey, en els anys setanta, definia dotze moviments tipus que reagrupava en cinc classes: el salt (amb els peus junts), el galop, els saltironeig, el pas de cursa i la marxa. No es manifesten a la mateixa edat. S'ha de procedir a reforçar gradualment l'acció rítmica. D'acord amb aquest mètode, l'educació del ritme es posa al servei de l'educació física a base de ritmes amb predomini de les formes simples. S'estableix una periodicitat de moviments i una sincronització harmònica de les accions (BOUCQUEY, 1970).

Els autors i educadors especialitzats en aquest domini han innovat i continuen innovant. Es pot parlar d'una veritable evolució pedagògica en el camp de la metodologia de l'educació rítmica, tant pel que fa a l'educació musical com pel que fa a l'educació física. En l'últim aspecte, podríem intentar una síntesi dels propòsits. Es tracta d'un desenvolupament de les coordinacions senso-motores o expansions de les formes motòriques espontànies. També en diríem formes rítmiques naturals que el nen i la nena copsen i valoren. Aquestes ensenyances s'encaminen a aconseguir que els nens prenguin consciència de les possibilitats i les resistències del seu cos, cerquin millorar la seva presència, la coordinació i efectivitat dels seus moviments; es tracta d'ensenyar-los, en fi, els ritmes percebuts en ells mateixos, d'utilit-

1013

zar-los convenientment, regularitzar la seva conducta corporal, harmonitzar la seva pròpia activitat amb la dels altres. Així es va aconseguint la sincronització de què abans parlàvem. Això és certament útil en la Pedagogia de l'Esport.

En aquesta direcció, en aquest camp, ben suggestiu per cert, els temes es diversifiquen. Hi ha molta tasca a fer, moltes coses a estudiar. Podria ser, tanmateix, interessant considerar els biorritmes en l'esport (Muradova, 1985) i procedir a una sistematització dels diferents aspectes teòrics i didàctico-metodològics que ofereix el ritme en l'educació física i esportiva; per exemple, la qüestió de l'aprenentatge del ritme, a què abans ens referiem, ens donaria molta informació important i ens proporcionaria camins ben útils en la formació esportiva (Ayensu-Whitfield, 1984). Però crec que aquest punt és suficient per copsar la importància i la utilitat de considerar el tema del ritme en l'activitat física i esportiva i, no cal dir, en el seu estudi pedagògic.

Molts dels aspectes indicats en aquest article es coneixen més o menys i es tenen en compte des de fa anys, com a objectius, problemes, metodologia, història, sistemàtica, etc., de l'educació física i esportiva (Pinero, 1976; Giraldos, 1978; Pila Teleña, 1980 i 1981; Cagigal, 1983; Buendia i altres, 1983; Haag-Nixon, 1989-90; Pieron, 1989-90). Alguns, en el seu enfocament cultural i pedagògic, poden interessar, de cara a nous desenvolupaments. Hi ha qüestions, com la violència en l'esport (Sanvisens, 1986), que afecten diverses disciplines psico-sòcio-pedagògiques. Cal procedir a l'anàlisi adequada de cada situació i de cada aspecte. A voltes interessa més una perspectiva de síntesi. La investigació resta oberta. Es pot anar construint una disciplina sistemàtica en aquesta direcció. Sobretot, interessa aquí, ultra la seva possible utilitat als educadors físics i esportius i als centres pedagògics, preveient la importància que el nostre tema pot tenir amb vista als pròxims Jocs Olímpics (Vallverdu, 1989), fomentar els coneixements i estimular els afanys pedagògics que poden activar, millorar i enlairar l'educació esportiva.

Referències bibliogràfiques

Antonelli, F. (1963): *Psicologia e psicopatologia dello sport*. Roma.

Armpnd, T. (1940): *Ensayos sobre educación*. Ed. cast. Madrid.

Ayensu, Edward S., i Whitfiels, Philip (1984): *Los Ritmos de la Vida*. Madrid, Edit. Debate; v. "Un sentido del ritmo. Aprendizaje del ritmo", pp. 165 ss.

1014

AYMERICH, C. i M. (1974): *La expresión, medio de desarrollo*. Barcelona, Nova Terra.

BANERES, ENRIC; SEABRA, MANUEL DE; i BONET, ESTER (1989): *Diccionari de l'Esport*. Barcelona, Fundació Enciclopèdia Catalana. Generalitat de Catalunya. Secretaria General de l'Esport.

BENNETT, B.; HOWELL, M.; SIMRI, U. (1975): *Comparative Physical Education and Sport*. Filadelfia, Pennsyl. (USA), Lea and Febiger.

BETANCOR, MIGUEL ÁNGEL (1989): Conferència sobre *Origen de la Educación Física en España*. Facultat de Pedagogia. Depart. de Teoria i Història de l'Educ. Univers. de Barcelona, 18 de maig de 1989.

BIELEFELD, J. (1989, apareix el 1990): "Educación física, Actitudes hacia", *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona-Madrid, Minist. Educ. y Cien. Ed. Vicens Vives, vol IV, pàg 1802-1803.

BOUCQUEY, CHRISTIANE (1970): *Le rytme en éducation physique*. Paris.

BOUET, M. (1972): "La psicología y los deportes". *Citius, Altius, Fortius*. Madrid.

BUENDIA, CAROLINA; ANTUNEZ, ALICIA; ANTUNEZ, XAVIER; BUENAVISTA, JAUME (1983): "Objectius i problemàtica de l'Educació Física". *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, núm. 45, Barcelona, oct.-des., pàg. 25-26.

CAGIGAL, JOSÉ MARIA (1975): *El deporte en la sociedad actual*. Madrid, Prensa Española-Magisterio Español (V. espec. pàg. 9-14).

CAGIGAL, JOSÉ MARIA (1983): "Educación Física". *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid, Diagonal-Santillana, vol. I, A-H, pàg. 489-491.

CALLEDA, JEAN-PAUL (1981): "Sport et anthropologie". Corps et culture", *EPS*, núm. 160-161.

CAZORLA PRIETO, LUIS Mª (1979): *Deporte y Estado*. Barcelona, Labor, Col. "Politeia" (V. espec. III, F) "El deporte-educación o la educación física", pàg. 116-128).

CHAPPUIS, R., RIOUX, G. (1967): *L'équipe dans les sports collectivs*. Paris.

CHAPPUIS, R., RIOUX, G. (1968): *Les bases psychopédagogiques de l'éducation corporelle*. Paris; *Elements de psychopédagogie sportive*. Paris, 1972.

COLIN, L., i LEMAITRE, J. M. (1979): *El potencial humano*. Trad. Mª Rosa Bassols. Barcelona, Kairós.

COMPAGNON, G., i THOMET, M. (1966): *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires, Kapelusz.

CONSOLO, G. (1976): *Sport. Diritto e Società*. Roma, Armando Armando, Ed.

1015

COUBERTIN, PIERRE DE (1922): *Pédagogie sportive*. Paris.

CRATTY, B. J. (1967): *Social dimensions of physical activity*. Englewood Cliffs, Nova Jersey.

DALCROZE, JACQUES (1920): *Le rytme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Jobin.

DENIS, DANIEL (1980): *El cuerpo enseñado*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós.

DIEM, KARL (1966): *Historia de los Deportes*. Ed. cast. Barcelona, Luis de Caralt, vol. II, pàg. 7 (trad. cat. del frag. cit. per l'autor d'aquest article).

DISCALA, G. (1970): *Filosofia e scienza dell'educazione fisica e dello sport*. Torino.

DIXON, J.; MCINTOSH, P.; MUNROW, A.; WILLETS, R. (1981): *Landmarks in the History of Physical Education*. Ed. revisada. Londres, Roudledge and Kegan Paul.

DOBBELAERE, G., I SARAGOUSSI, P. (1974): *Técnicas de expresión corporal*. Barcelona, Oidà.

DUFRENNE, M. (1950): "La Philisophie du Sport". *Éducation Physique et Sport*, 1.

EDWARDS, H. (1973): *Sociology of Sport*. Homewood, Ill.

ELWOOD CRAIG, D., I MAE MILLER, D. (1967): *The philosophic process in physical education*. Filadelfia, Penn. (USA).

FRAISSSE, PAUL(1976): *Psicología del ritmo*. Madrid. Ed. Morata; cap. XI, "Educación por el ritmo y educación del ritmo", pàg. 207-214.

GENTO PALACIOS, SAMUEL (1983): "Expresión dinámica". *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid, Diagonal/Santillana, vol. I, A-H, pàg. 618-619.

GERBER, E. (1971): *Innovators and Institutions in Physical Education*. Filadelfia, Penn. (USA), Lea and Febiger.

GIL DE LA VEGA, E., I PINILLOS, P. J. (1967): *La proyección económica del deporte*. Madrid, Cabal.

GILLET, B. (1949): *Histoire du sport*. Paris, Presses Universitaires de France.

GIRALDOS, M. (1978): *Metodología de la educación física*. Buenos Aires, Studium.

GONZÁLEZ-GRIMALDO, M. C. (1974): *El ordenamiento jurídico del deporte*. Madrid, Civitas.

GRÖSSING, S. (1981): *Handbuch zur Pädagogik und Didaktik des Sports*. Vol.I, 3º ed., Bad Homburg, Limpert.

GRUPPE, O. (1976): *Teoría pedagógica de la educación física*. Madrid, Instituto Nacional de Educación Física.

GUILLEMAIN, B. (1966): *El deporte y la educación*. Buenos Aires.

HAAG, H. (Comp.) (1978): *Sport Pedagogy. Content and Methodology*. Baltimore, Meryland (USA), University Park Press.

HAAG, H. (Comp.) (1981): *Sporterziehung und Evaluation*. Schorndorf, Hofmann.

HAAG, H., I NIXON, J. E. (1989, apareix 1990): "Educación física: programas", *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona-Madrid, Minist. Educ. y Cien. -Edit. Vicens Vives, vol. IV, pàg. 1813-1818.

HIRSCH, TH. (1966): *Musique et rééducation*. Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

ISMAEL, H. (1972): *Psychological aspects of Physical Education and Sports*. Londres, Kane, Routledge and Kegan P.

JACOBSON, P. C. I VALENTINE, A. (1986): *Educación física*. Barcelona, CEAC.

JEWETT, A. E. (1975): *Actas del Seminario Internacional de Psicopedagogia del Deporte*. Karlsruhe, oct. (V. HAAG, 1978, pàg. 213-225).

KIDD, B. (1989, apar. 1990): "Educación física para adultos", *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona-Madrid, Minist. Educ. y Cien. - Edit. Vicens Vives, Vol. IV, pàg. 1799-1802.

KILLANIN, L., I RODDA, J. (1984): *The Olimpic Games*. Nova York, Collier-Macmillan.

LOWE, B.; KANIN, D.; STRENK, A. (1978): *Sport and International Relations*. Champaign, Illinois, Stipes.

MAGNANE, G. (1966): *Sociologie du Sport*. Paris, Gallimard.

MEYNAUD, J. (1972): *El deporte y la politica*. Barcelona, Hispano-Europea.

MIRANDA VINUELAS, JULIA (1990): *El culto al cuerpo en una era incierta*. Banyoles, Girona (inèd.). -Resum de *Cultura y cultura corporal*. Tesi doct. inèd., dirig. per Jaume TRILLA. Univ. de Barcelona, Fac. de Pedagogia, 15-XII-1989.

MURADOVA, VERA (1985): *Biorritmos*. La Habana (Cuba), Edit. Científico-Técnica; cap. XVI, "Biorritmos en el deporte", pàg. 129-131.

NIXON, J. E., I JEWETT, A. E. (1980): *Teaching Physical Education: From Command to Discovery*. Columbus, Ohio (USA), Merrill.

PETERSON, LARS, RENSTROM, PER (1988): *Lesiones deportivas*. Barcelona, Edit. Jims, S.A.

PIARD, C. (1974): *Vers une nouvelle politique sportive*. Paris, Edit. Amphora.

PIÉRON, M. (1982): *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles, Minist. de l'Éduc. Nacion. et de la Cult. Franç. - Trad. cast. A. GENES RAMIS, *Enseñanza de las actividades físicas y deportivas*. Unisport, Andalucía, 1988.

PIÉRON, M. (1989, apar. 1990): "Educación física: enseñanza", *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona-Madrid, Minist. Educ. y Cien. - Edit. Vicens Vives, vol. IV, pàg. 1803-1813.

1017

PILA TELEÑA, A. (1980): *Metodología de la educación físico-deportiva*. Madrid, A. Pila Teleña.

PILA TELEÑA, A. (1981): *Educación físico-deportiva. Enseñanza. Aprendizaje*. Madrid, A. Pila Teleña.

PIÑERO GIL, A. (1976): *Educación Física y Deportes*. Madrid, UNED, "Unidades didácticas".

ROBINS, F., ROBINS, J. (1970): *Rytmique educative*. Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

SANVISENS HERREROS, ALEJANDRO (1989): *Ritmos y relojes biológicos. Introducción a la Cronobiología*. 2 vols. Barcelona, PPU.

SANVISENS I MARFULL, ALEXANDRE (1986): "Violencia en el deporte", a *Nos acercamos. 1985. Los temas del año*. Barcelona, Difusora Internacional, pàg. 224-241.

SEYBOLD, A. (1974): *Principios pedagógicos en la educación física*. Buenos Aires, Kapelusz.

SUREDA GARCIA, B. (1985): "Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica", *Historia de la Educación*. Revista interuniversitaria. Edic. Univ. Salamanca, núm. 4, gener-des. pp. 35-62. - Segueix les línies del seu important estudi *Del pestalozzianismo al movimiento normalista. Los métodos educativos en el tránsito del antiguo al nuevo régimen en España (1803-1839)*. Tesi doct. inèd., dirig. E. REDONDO. Barcelona, Univers. Fac. Filos. i Ciènc. de l'Educ., 1 oct. 1982.

TERRISSE, A. (1983): *Le concept de corps*. Tesi doctoral. Toulouse, Université Paul Sabatier.

VALLVERDU, JORDI (1989): "Els Jocs Olímpics a Barcelona: Una bona oportunitat per a l'educació física i l'esport a l'escola", *Perspectiva Escolar*, núm. 133, *Els Jocs Olímpics. Una primera aproximació*. Barcelona, pàg. 14-18; v. també articles de MARTA CARRANZA (pàg. 7-13), MERCEDES LUZ GONZÁLEZ(pàg. 19 ss.), PERE MIRÓ (pàg. 28-30) i MARTI PERARNAU (pàg. 31-33).

Abstracts

Tras hacer notar la importancia y actualidad del deporte, se pone de relieve su interés pedagógico y se ofrece una breve síntesis histórica de la educación física y deportiva. Seguidamente se procede a realizar unas puntualizaciones sobre dicha educación y, a continuación, a la justificación de una Pedagogía del Deporte, encuadrándola, en sus dimensiones, como una pedagogía general, especial (o diferencial) y aplicada. Se enuncia la relación de este estudio con los demás y, especialmente, se destacan doce decisivas relaciones con ciencias, estudios o tratamientos importantes. De tales relaciones, se hace una referencia algo más detenida a la expresividad y la pedagogía deportiva. Finalmente, se indican resumidamente la estructura y el contenido de la materia, advirtiendo tres de sus ámbitos o campos de trabajo -teórico, histórico y didáctico-, en relación con el campo teórico, se mencionan diez grandes problemas, señalando algunas cuestiones básicas que plantean. Un de dichos problemas, la educación del ritmo y por el ritmo, se expone como ejemplo de la importancia de esta temática, entre los distintos aspectos interesantes de la pedagogía deportiva.

Après avoir remarqué l'importance et l'actualité du sport, on met en relief son intérêt pédagogique, en rajoutant une courte synthèse historique de l'éducation physique et sportive. Aussitôt après, on entame la réalisation des précisions sur cette éducation et, ensuite, on justifie une Pédagogie du Sport, en l'intégrant, dans ses dimensions, en tant que pédagogie générale, spéciale (ou différentielle) et appliquée. On annonce le rapport de cette étude avec les autres et, spécialement, on souligne douze rapports décisifs avec des sciences, des études ou des traitements importants. Parmi ces rapports il est plus longuement question de l'expressivité et de la pédagogie sportive. Finalement, on montre en résumé la structure et le contenu de la matière, en remarquant trois cadres ou domaines de travail -théorique, historique et didactique- et, en rapport avec le domaine théorique, on cite dix problèmes de première importance et les question ou fondamentales qu'ils posent. Un de ces problèmes, celui de l'éducation au rythme et pour le rythme, est exposé en tant qu'exemple de l'importance de ce sujet, parmi beaucoup d'aspects intéressants de la pédagogie sportive.

After pointing out the importance of sport and its current popularity, its usefulness in education is emphasised and a summarised history of physical education and sport in schools provided. Some considerations are then made about physical education, and an argument is made in favour a theory of sports education which could variously be a general, special (or differential) or applied educational theory. The relationship of these studies with all others is pointed out, and twelve connections of particular importance with the sciences, studies or major courses of treatment are pointed out. Special attention is paid here to expression and to sports education. Finally, a summary is given of the structure and contents of the subject, which is divided into three working areas: the theoretical, the historic and the didactic. Regarding the theoretical area, ten main problems are pointed out, with the basic problems they pose. An example of the importance of this subject is provided through discussion of one of these problems, that of the teaching of rhythm and of teaching through rhythm, one of the many interesting aspects of sports education.

1019

BEST COPY AVAILABLE

Fisiologia de l'exercici en l'infant i l'adolescent. Algunes consideracions

Dr. Joan Ramon Barbany *

En les edats infantil i peripuberal, les adaptacions a l'activitat física presenten particularitats específiques respecte a l'adult en els aspectes metabòlics, resposta càrdio-vascular i respiratòria, comportament neuro-endocrí, etc., amb diferències més evidents com més petit és el noi. Sembla evident que en alguns sentits el noi presenta unes respostes comparables a les de l'adult, mentre que en difereix substancialment en altres. Per això no és correcte considerar-lo en aquest sentit com un adult en miniatura (Borms, J., 1986). D'altra banda, cal saber en quina mesura la introducció de programes d'educació física escolar o, també en alguns casos, la participació en entrenaments intensius poden afectar les qualitats funcionals d'adaptació o alterar d'alguna forma el creixement pondo-estatural normal del noi. En aquest treball analitzem alguns aspectes essencials de tot això. Les consideracions que es puguin fer hauran de tenir en compte l'edat segons uns criteris biològics (grau de creixement sexual, estimació del nivell d'ossificació, dimensions corporals, etc.), més que no pas en un sentit cronològic. El fet de no atendre estrictament aquesta consideració pot ocasionar errors greus (Bar-Or, 1985).

1. Desenvolupament de força muscular i característiques del múscul

La força de contracció i el conjunt de qualitats del múscul depenen del grau de desenvolupament corporal, d'aspectes d'índole genètica i

* Joan Ramón Barbany, llicenciat en Biologia i doctor en Medicina, és professor de Fisiologia a la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona i d'Higiene i Primers auxilis a l'INEF de Catalunya (Centre de Barcelona). Ha publicat, entre altres títols, Fisiologia de l'esforç (1983) i Fundamentos de fisiología del Ejercicio y del Entrenamiento (1990).

1020

molt particularment de l'edat biològica del noi. La capacitat de generació de força és menor tant en termes absoluts com relatius, de manera que entre sis i divuit anys la força muscular augmenta força més del que es podria esperar en funció de la variació d'alçada (Shephard, 1982). Malgrat això, ni l'estructura ni la funció del múscul difereixen substancialment de l'adult. Els valors màxims de capacitat de generació de força contràctil no s'aconsegueixen fins bastant després de la pubertat (Asmusen, 1973), encara que amb variacions segons el sexe i depenent també d'altres factors intrínsecs (grup muscular considerat) i extrínsecs (nivell de sol·licitud exercida, hàbits alimentaris, etc).

2. Característiques metabòliques de l'adaptació a l'exercici físic en el noi i l'adolescent

2.1. La capacitat aeròbia màxima

Expressa l'aptitud per a l'execució de treballs de «resistència» i s'acostuma a expressar en funció del consum màxim d'O_2 ($\dot{V}O_2$ màx) que es pot assolir:

a. Quan es valora en ***termes absoluts*** (L. min-^{1} o mL. min-^{1}), va augmentant fins a la pubertat, d'una manera lenta però progressiva, amb diferències entre sexes molt petites o inexistents. Amb l'«estirada puberal», el valor de $\dot{V}O_2$ màx es dispara amunt en els nois, mentre que en les noies tendeix a estabilitzar-se, de manera que a partir de 16 anys el $\dot{V}O_2$ màx de les noies se situa en valors pròxims al 70% del dels nois. Com que el desenvolupament puberal de les noies acostuma a ser més ràpid que els dels xicots, els màxims assolibles ja s'aconsegueixen a 16-18 anys, i fins i tot poden disminuir més tard, mentre que en els nois continuen augmentant ben bé fins a 18-20 anys (figura 1a).

b. Si l'estimació es fa —com és el més correcte— en ***termes relatius*** a la massa corporal (mL. min-^{1}, kg-^{1}), les diferències entre les diverses edats són més petites, encara que, per a poblacions d'una mateixa edat, les intersexe es troben augmentades. En les noies, el $\dot{V}O_2$ màx relatiu acostuma a disminuir des de la pubertat a causa de l'increment de massa corporal a càrrec del major contingut gras. Per aquest motiu, en les noies s'arriba al màxim de potencial aerobi relatiu

1021

immediatament abans de la desclosa puberal, cap a 12 anys (figura 1b).

2.2. Cost metabòlic del treball.

Encara que el «sostre aerobi» (VO_2 màx) relatiu a la massa magra no difereixi substancialment entre nois i adults, la despesa energètica necessària per a l'execució d'un esforç determinat és considerablement superior, molt més com menor és l'edat (Skinner i col.lab., 1971), o el que és el mateix: l'«eficiència energètica» per executar una tasca determinada es veu disminuïda per diverses causes, entre les quals podem citar la menor eficàcia biomecànica del gest i la menor capacitat de coordinació sensori-motora. El cost metabòlic destinat a un esforç determinat millora substancialment amb l'edat, molt més com millor el noi pugui exercir la seva activitat motora espontània, o si no en té, a través de la participació en programes d'educació física escolar, gràcies a la millora progressiva en els nivells de coordinació motora; i encara és més evident, per als moviments exercitats, quan participa en programes d'entrenament esportiu de competició. El menor cost metabòlic d'un treball determinat permet augmentar el marge entre la màxima capacitat aeròbia i el cost metabòlic que s'ha invertit en l'execució. Així doncs, amb l'edat es va fent progressivament menor el risc de sobrepassar els valors de VO_2 màx en l'exercici físic (figura 2), cosa que es tradueix en una tolerància superior a l'exercici aerobi d'intensitat submàxima, en particular durant periodes prolongats de treball (Barbany, J.R., 1985).

2.3. Llindar aerobi i producció de lactat

a. ***El llindar aerobi***, potència d'esforç a la qual el metabolisme anaerobi ha de recórrer per poder atendre les demandes energètiques que l'activitat física imposa, es veu notablement reduït amb l'edat. Així doncs, en el noi el risc de caure en anaerobiosi amb impossibilitat de prosseguir amb la mateixa intensitat de treball és molt més elevat que no en l'adult. Les causes principals del baix llindar anaerobi són la menor eficiència mecànica del moviment (ja comentada) i la menor tolerància a l'acidosi muscular i sanguínia. El metabolisme muscular infantil pot, en part, obviar a aquesta dificultat metabòlica, limitant al màxim la formació de lactat per disminució de l'activitat de les vies d'oxidació anaeròbia de la glucosa (Atomi, Y. i col·lab., 1986).

1022

b. Per aquest motiu, en el noi i l'adolescent la ***producció de lactat*** per part del múscul en activitat en treballs d'intensitat comparable és menor que en l'adult. A més, la xifra de lactat en sang assolida després de l'execució de treballs de caràcter extenuant és clarament inferior, molt més com més petit és el noi (figura 3).

És a dir, a causa de la menor eficiència mecànica, el llindar d'anaerobiosi és més petit que el de l'adult, amb la qual cosa el risc de sobrepassar-lo a conseqüència d'un augment de la intensitat i potència d'exercici és elevat. Per aquest motiu, encara que el noi i l'adolescent siguin capaços de recórrer llargues distàncies a velocitats moderades (amb consums d'O_2 molt allunyats del llindar anaeròbic), no és possible sostenir gaire un ritme de cursa més viu: la baixa eficiència energètica acosta la despesa energètica al valor de llindar anaeròbic, i amb això augmenta el risc de superar-lo, especialment en exercicis prolongats.

2.4. Capacitat anaeròbia de treball

És clarament inferior a la de l'adult, tant si s'expressa en termes absoluts com relatius (figura 4) (Bar-Or, 1983) i de manera particular per al potencial anaerobi dependent del metabolisme làctic.

a. Les dificultats que el noi presenta per al ***metabolisme làctic anaerobi*** i que comprometen el seu rendiment en els exercicis, que en gran mesura en depenen, s'explica per diverses causes:

- ***Menor activitat de la via glucolítica anaeròbia***. A favor d'aquesta interpretació trobem la menor formació de lactat, que ja hem comentat. Possiblement això sigui a causa d'una menor activitat funcional de la fosfofructoquinasa («enzim clau» de la glucòlisi) o d'altres enzims reguladors d'aquesta via (Erickson, B.O., 1972).

- ***Menors reserves de*** glicogen ***muscular*** (Poortmans, J.R., 1986).

- ***Menor tolerància de la fibra muscular al lactat***, que a través d'un sistema de retroalimentació frena la seva pròpia producció, inhibint la glucòlisi anaeròbia (cit. per Bar-Or, O., 1983).

- ***Menor tolerància a l'acidosi sanguínia*** atribuïble a la menor capacitat tamponadora de la sang dels desequilibris àcids-base. Per això, com menor és l'edat, més gran la modificació del pH, en exercicis d'intensitat anàloga (Bar-Or, O., 1983).

b. En canvi, malgrat la manca de dades suficients referents a això,

1023

sembla possible afirmar que la capacitat de subministrament energètic a càrrec del ***metabolisme alàctic*** (utilitzant les reserves musculars de fosfocreatina), és similar a la dels adults, per bé que, encara essent menor el rendiment mecànic que es pot obtenir, també ho són les expectatives de treball net realitzable (Pirnay i Crielaard, 1986).

Aquestes particularitats metabòliques expliquen en gran part el comportament motor espontani del noi, capaç d'efectuar moviments ràpids explosius de durada molt curta (que és atès pel metabolisme anaerobi alàctic), però incapaç de prosseguir més temps en aquestes activitats, atès que si eren de durada superior resultarien ja tributàries del metabolisme làctic, en el qual el noi és deficitari.

2.5. Adaptacions específiques compensadores

Davant d'aquestes limitacions en l'adaptació metabòlica, el nois i adolescents en exercici presenten sistemes peculiars propis que permeten una certa compensació; això explica la relativa millora en la tolerància respecte al que en principi fóra d'esperar:

- ***Alta velocitat de transició al metabolisme aerobi***, considerant com a tal el temps necessari per assolir el consum d'O_2 corresponent a una potència d'esforç determinada. D'aquesta manera, en exercici màxim, hi ha nois de deu a dotze anys capaços d'aconseguir fins al 50% del VO_2 necessari només en 30 segons, mentre que els adults, en el mateix temps, només han pogut arribar al 25% del total requerit (Macek, M., 1986), i, per conseqüent, el temps transcorregut per arribar als valors de consum d'O_2 corresponents a una determinada potència d'esforç és menor en el noi que en l'adult (figura 5). D'aquesta manera es pot reduir considerablement el temps i la importància relativa del metabolisme anaerobi làctic inicial (per al qual el noi no està gaire preparat), a favor del metabolisme aerobi.

- ***Més capacitat d'extracció d'O_2 a nivell dels territoris actius*** (figura 6), que juntament amb el nivell d'irrigació sanguínia proporcionalment més gran, que es realitza més endavant, permet una compensació relativa de les menors disponibilitats energètiques existents.

- També s'ha assenyalat com a possibilitat una ***reserva major d'O_2***, especialment si es considera en termes relatius al conjunt de la massa muscular, en diferents territoris: pulmons, transportat per la sang, present al múscul, etc. (Macek, M. i Vavra, J., 1977).

1024

En síntesi: el baix potencial metabòlic anaerobi làctic i les limitades possibilitats de generar deute d'O_2, juntament amb la bona adaptació a l'exercici aerobi, fan que, per fer rendible al màxim les seves possibilitats metabòliques, el noi atengui les demandes metabòliques de l'exercici afavorint les vies oxidatives aeròbies. Per això, la capacitat dels nois per desenvolupar activitats físiques que no excedeixin el 60% de l'aptitud aeròbica màxima és semblant a la de l'adult. Pel que fa a l'exercici anaeròbic alàctic, tributari metabòlicament de reserves d'energia de disposició immediata (fosfocreatina), les expectatives són comparables a l'adult, amb la qual cosa la seva capacitat d'efectuar moviments de caràcter explosiu és semblant.

3. Resposta càrdio-vascular a l'exercici físic en el noi i l'adolescent

La resposta càrdio-vascular a l'exercici físic en el noi i l'adolescent es descriu com «hipocinètica»: respecte a un valor determinat de consum d'O_2, la despesa cardíaca (volum de sang impulsat pel cor per unitat de temps) necessària és significativament més petita que en l'adult. Això s'explica per diferents causes: menor consum d'O_2 dels territoris no actius, menor extracció d'O_2 en el múscul en contracció i potser menors demandes de la termoregulació.

3.1. Paràmetres funcionals: despesa cardíaca (volum minut cardíac), volum sistòlic d'expulsió i freqüència cardíaca en el noi en activitat física

Els condicionaments hemodinàmics del noi i l'adolescent l'obliguen a adoptar una tipologia pròpia de resposta, en la qual l'increment de la despesa cardíaca s'obté essencialment per l'augment de la freqüència. D'aquesta manera, per atènyer el mateix valor de consum d'O_2, un noi de deu anys necessita el doble de pulsacions per minut que un xicot de disset. Una cosa semblant ocorre en la recuperació, de manera que la suma de les pulsacions fins a recuperar la freqüència de repòs és tres cops superior en el noi. Les dimensions, més petites, de les cavitats cardíaques només permeten d'augmentar el flux d'expulsió de sang del cor per increment de la freqüència. Aquesta situació ja es fa evident en estats de repòs, en els quals la freqüència cardíaca és molt superior

1025

a la de l'adult (taula 1) i en condicions d'esforç extenuant: la freqüència cardíaca màxima assolible també és molt superior (aproximadament la xifra de 220-edat).

L'elevada freqüència a què ha de treballar el cor del noi fa que, malgrat la superior freqüència màxima, la diferència entre l'una i l'altra sigui petita i que es redueixi el «marge de seguretat», encara a treballs submàxims, amb un risc important de fatiga per incapacitat del sistema càrdio-vascular, especialment en nois amb baixa activitat física o que no segueixen un programa d'educació física correcte. Amb l'entrenament, tal com analitzarem més endavant, la resposta càrdio-vascular a l'exercici millora substancialment i per això són molt més grans les possibilitats de què es disposa per atendre les demandes i la tolerància a l'esforç. A la figura 7 analitzem el comportament funcional dels principals paràmetres càrdio-vasculars d'esforç a diferents potències de treball en dos grups de nois.

3.2. Flux sanguini muscular

Els territoris musculars actius presenten un flux sanguini superior al de l'adult, que n'afavoreix la capacitat de treball i en compensa les limitacions càrdio-vasculars esmentades (figura 8). Amb l'edat, el flux sanguini en els territoris actius tendeix a fer-se progressivament menor. No obstant això, el flux sanguini post-esforç es manté relativament igual, independentment de l'edat considerada. És possible que, com s'esdevé en els adults entrenats, a mesura que augmenta l'edat augmenti l'activitat mitocondrial dels territoris actius, la qual cosa permetria de reduir la necessitat d'un major flux pel millor aprofitament de l'O_2 (Koch, G. i Fransson, L., 1986).

3.3. Modificacions de la pressió arterial en l'exercici

Per bé que en els valors absoluts atesos hi ha diferències, el comportament qualitatiu de la pressió arterial en l'exercici en el noi no difereix substancialment de la de l'adult. La gràfica d'evolució de la P màx i la P mín al llarg de l'esforç és molt semblant.

A la taula 2 es presenten els principals aspectes relatius als paràmetres hemodinàmics centrals i perifèrics en la resposta comparada entre nois i adults.

1026

4. Resposta respiratòria a l'exercici físic en el noi i l'adolescent

4.1. Paràmetres de la funció respiratòria (ventilació pulmonar)

De manera semblant al que s'esdevé en l'adult, l'adaptació respiratòria a l'exercici és satisfactòria, i no pot ser considerada (en el supòsit que no hi hagi alteracions patològiques) factor limitador de la intensitat d'esforç (Barbany, J.R., 1990). Com en l'adult, la corba d'evolució de la ventilació pulmonar, a potències d'esforços creixents, presenta una relació exponencial, cosa que fa evident una adaptació correcta. El que sí que varia és la tipologia de la respiració, en què la major ventilació s'aconsegueix de manera similar a la despesa cardíaca, a càrrec d'una freqüència superior de moviments respiratoris, amb poca modificació dels volums d'aire recanviats a cada moviment, a causa de les limitacions estructurals de l'aparell respiratori. Per això, també la freqüència respiratòria màxima assolible en exercicis intensos, en el noi és molt més alta que no pas en l'adult.

4.2. Cost metabòlic de la respiració (equivalent respiratori)

Aquesta mena de resposta augmenta el cost energètic de la respiració, que en el noi és relativament important, en condicions d'esforç màxim. La forma més comuna d'estimació és l'anomenat «equivalent respiratori», relació entre la ventilació pulmonar i el volum d'O_2 incorporat per la unitat de temps. Com més elevat és aquest paràmetre, més aire recanviat amb l'entorn hi ha d'haver per poder obtenir un determinat volum d'O_2 i, per conseqüent, menor serà l'eficiència energètica del procés. En els nois, l'equivalent respiratori en repòs i davant l'exercici es veu incrementat notablement respecte a l'adult; això tradueix aquesta menor capacitat funcional. En la pràctica, a partir de 16 anys no hi ha diferències notables entre els valors amb l'adult.

1027

5. Altres peculiaritats: modificacions del caràcter hídric, termoregulació i sensibilitat a la fatiga

a. La ***sensibilitat al fred i a la calor*** és considerable, atesa la labilitat tèrmica provocada per la immaduresa dels centres termoreguladors. El noi, i molt més com més petit, presenta una sensibilitat més gran al fred, afavorida per la magror del pannicle adipós, i també al fred, contràriament al que sembla que caldria esperar en una primera aproximació, a causa de la major superfície corporal relativa (Shephard, 1982). La dificultat a transportar l'excés de calor cap a la pell, la menor densitat relativa de les glàndules sudorípares per unitat de superfície i la relativa immaduresa del centre termoregulador són els factors més importants per explicar aquest alt nivell de risc d'hipertèrmia i la freqüència amb què pot aparèixer la condició de fatiga per calor, especialment en condicions climàtiques desfavorables i hidratació insuficient (Poortmans, J.R., 1986).

b. En general, el ***balanç de fluids*** és deficitari, i el risc de deshidratació, important; aquesta deshidratació és causada per la inadequada adaptació a la calor i per la immaduresa dels centres reguladors, especialment en nois petits, que es tradueix objectivament en una menor sensació de set, que no correspon a la demanda real. Per això, és imprescindible forçar la ingestió de fluids abans de l'exercici, mentre se'n fa i després.

Per aquests motius, el noi és especialment sensible tant als riscos d'aparició i manifestació de la calorada o cop de calor com a la hipotèrmia (Sloan i Keatinge, 1973), per la qual cosa és convenient d'extremar les precaucions quan l'activitat física intensa té lloc en condicions climàtiques poc favorables. Això permet establir unes consideracions pràctiques útils:

- L'American Society of Pediatrics (1982) recomana una hidratació correcta del noi abans de la pràctica esportiva competitiva, i l'adequada reposició hídrica en el transcurs de la prova, si les condicions ambientals són inadequades per l'excés de calor, de manera que cada 15-20 minuts ha de beure de 100 a 150 ml de líquid, independentment de la sensació de set. El contingut recomanat de soluts no ha de ser superior a 0,3 g de NaCl, 0,35 g de KCl i 2,0 g de glucosa per cada 100 ml.

- Durant la pràctica de la natació a temperatures d'aigua inferiors a 23ºC, s'ha d'obligar els nens a sortir de l'aigua cada deu o quinze minuts, a fi de tornar a escalfar l'organisme.

1028

- Quan s'organitzi una prova atlètica en què participin infants, s'ha de preveure que tenen una sensibilitat superior a les temperatures elevades, i ajornar-la si cal, fins a les hores que no faci tanta calor.

- Un comentari especial el mereix la diferent *sensibilitat a la fatiga* que hi ha entre nois i adults, ço que posa en evidència la menor consciència subjectiva i la menor percepció, força més limitada com menor és l'edat.

6. Efectes de l'entrenament físic sobre les qualitats físiques i d'adaptació a l'organisme en nois i adolescents

La manca d'estudis de seguiment longitudinal i les diferències en els protocols d'entrenament seguits són responsables que el coneixement dels efectes sobre l'organisme infantil del seguiment de programes d'entrenament sigui, pel que fa a les modificacions induïdes, relativament escàs. A més, convé distingir entre l'entrenament intensiu que segueixen alguns nois i joves practicants esportius de competició i el seguiment de programes escolars o extrascolars d'educació física general més o menys intensa o específica respecte a determinats esports.

6.1. Efectes del seguiment d'un programa d'educació física escolar

Els efectes de la pràctica esportiva lúdica o l'educació física escolar sobre l'organisme i la seva adaptació a l'exercici del seguiment són lleugers. Essencialment, aquesta mena d'activitats tenen com a objectiu permetre el desenvolupament harmònic de les habilitats i aptituds motores i esportives del noi, per la qual cosa, en general, es concreten a permetre la lliure expressió dels potencials de desenvolupament físic i qualitats corporals del noi, incorporades al seu potencial genètic i evolutiu.

a. Sobre el creixement ossi. Hi ha una relativa controvèrsia pel que fa al nivell d'incidència de l'activitat física en la infantesa sobre creixement i desenvolupament pondo-estatural. Algunes investigacions semblen afirmar una millor evolució d'aquests paràmetres, mentre que en altres no sembla tan evident. Els experiments efectuats amb animals demostren que l'estímul del moviment és essencial durant

1029

l'edat de creixement per aconseguir que s'arribi a les expectatives genètiques de desenvolupament i creixement estatural. Tot i amb això, el nivell d'activitat necessari és satisfet amb escreix per l'activitat espontània, sense resultar modificat per l'adopció i seguiment de programes d'educació física escolar. L'increment progressiu de la talla registrat al llarg de les dues últimes generacions, que pot ser estimat aproximadament en uns deu centímetres, s'atribueix a la millora substancial de l'alimentació i també a la progressiva millora en la satisfacció dels requeriments en plàstics i calòrics. En un altre sentit, sí que podem atribuir influències als entrenaments intensius destinats a preparar-se per a l'activitat de competició, que constitueixen una altra problemàtica, diferent de la que analitzarem més endavant. Avui sembla força clar que la mera activitat física, ni que sigui intensa, no potencia per ella mateixa el desenvolupament de les dimensions corporals (Borms, 1986), per bé que és imprescindible per atènyer-les, influència que ha de ser compartida d'acord amb els potencials genètics i els aspectes de la nutrició.

b. Sobre el creixement muscular. L'activitat física i l'edat augmenten la massa muscular i, en general, milloren les funcions musculars; també s'incrementen la força muscular, la velocitat de la contracció i la resistència a la fatiga. Sorprenentment, hi ha estudis (Heebol-Nielssen, 1982) que obtenen resultats desiguals, amb disminució progressiva de la força de contracció en el seguiment de poblacions infantils des de 1956 a 1981. Probablement en aquest cas, per bé que havia millorat el contingut dels programes d'educació física escolar, la reducció progressiva del temps lliure per a activitats espontànies dels nois va determinar l'aparició de disminucions en la totalitat de paràmetres de força de diferents grups escolars. Aquests efectes no són atribuïbles només al mer desenvolupament superior de la massa muscular, cosa fàcil de comprovar seguint la gràfica de correlació entre modificacions de la força i magnitud de la massa muscular en edats diferents. D'aquesta manera es comprova com en nois de sis a divuit anys que segueixen un nivell important d'activitat física, el pes de la massa muscular augmenta un 50%, mentre que la força ho fa un 200%. També milloren l'elasticitat i la coordinació motora i s'ateny una major eficiència biomecànica.

6.2. Efectes de l'entrenament intensiu

Més importants com més aviat s'inicia, també depenen de la

1030

intensitat i de la duració. Són efectes que evidencien grans diferències segons quin hagi estat el model seguit, encara que es poden establir alguns esquemes generals:

a. Sobre el *creixement ossi i pondo-estatural*, els efectes acostumen a ser poc significatius, si bé de vegades s'accepta que l'inici precoç d'entrenaments intensius de força en nois que no han completat el desenvolupament ossi pot ser responsable d'un efecte de soldadura precoç dels cartílags de creixement i alterar, d'aquesta manera, els paràmetres de creixement. No obstant això, també ocasionalment, sobretot en adolescents, s'ha assenyalat un desenvolupament superior atribuïble a l'efecte anabolitzador de l'exercici d'aquestes característiques.

En principi, es pot afirmar que el seguiment de programes d'entrenament intensiu de la força muscular en edats primerenques, especialment si es tracta d'exercicis en els quals es desplega un alt grau de tensió muscular durant períodes curts en els quals hi ha un grau desmesurat de participació del sistema osteo-articular, no sembla gaire aconsellable, a la vista de la sospita, que en certs casos es confirma, d'alteracions derivades de la pràctica física excessiva en aquests models que es manifesten com deformitats més o menys greus de l'estàtica vertebral normal, i fins i tot degeneracions artròsiques, que es poden manifestar uns quants anys més tard, quan es completa el creixement o disminueix o cessa la intensitat de l'entrenament. D'aquí ve, doncs, la necessitat ineludible de procedir a un seguiment adequat i permanent del creixement ossi i morfològic de l'atleta infantil, a fi de preveure i corregir l'aparició d'aquestes anomalies freqüents. En tot cas, entre nois pre-púbers sembla oportú d'evitar els treballs de musculació de caràcter isomètric i el treball de pesos amb resistències considerables. Tot amb tot, no hi ha pas cap evidència clara que en la major part d'entrenaments intensos es puguin produir efectes nocius a nivell dels paràmetres morfològics ni funcionals corporals normals (Borms, 1986).

b. Pel que fa al *desenvolupament muscular*, les modificacions són importants i inclouen aspectes quantitatius amb vista a una major massa muscular assolida, i qualitatius, amb augment de la força de contracció, velocitat de resposta, elasticitat i flexibilitat, etc. Pel que fa a l'aspecte metabòlic en el múscul es produeixen adaptacions molt semblants a les que s'observen en els adults, és a dir, un augment del nombre i el volum de les mitocòndries, augment de les reserves de glicogen i de fosfocreatina, augment de l'activitat enzimàtica oxidativa, increment del flux sanguini muscular i del coeficient d'extracció d'O_2, efectes vairables, tots plegats, en funció del model d'entrena-

1031

ment (Barbany, J.R., 1989). Una qüestió interessant fa referència a la incidència que l'entrenament precoç pot tenir sobre les característiques miotipològiques del noi. Contràriament al que es cregué de bon començament, avui sembla clar que les característiques miotipològiques del nadó difereixen de les de l'adult i que, probablement, el model d'entrenament seguit pot influir decisivament en la diferenciació miotipològica. Si era així, és evident que la instauració de l'entrenament precoç, al marge d'altres consideracions ètiques o també filosòfiques, seria de gran utilitat pel que fa a la possibilitat d'assolir expectatives de rendiment màxim de l'adult.

c. Els *aspectes metabòlics de l'exercici* també es veuen influïts, amb millora dels paràmetres funcionals de l'exercici aerobi, en l'entrenament d'aquestes característiques, amb increment del VO_2 màx, en les poblacions de nois i adolescents entrenats respecte a les de no entrenats. Aquest augment és molt més substancial en percentatges com més gran és el temps i la intensitat de l'entrenament seguits (figura 9), tot i que les dades més recents semblen suggerir que l'augment del VO_2 màx en nois més petits de deu anys sotmesos a entrenaments aerobis no és tan considerable com semblaven indicar les investigacions prèvies (Borms, 1986), mentre que els seus efectes són especialment espectaculars a les edats puberals (Kemper, H.C.G., 1985). En les noies disminueix de forma considerable el descens de potencial aerobi absolut i relatiu a la massa corporal propi de la pubertat.

Millora l'eficiència energètica augmentant el «marge de seguretat» metabòlic entre cost energètic de l'esforç i aptitud aeròbia màxima, i es produeix una millora relativa del llindar d'anaerobiosi i del potencial anaerobi. Com la resta de qualitats físiques i metabòliques, els efectes de l'entrenament depenen en gran manera de les seves característiques.

d. Sobre el *sistema càrdio-vascular*

- Els estudis comparatius entre nois sotmesos a entrenaments d'endurança al llarg de períodes no inferiors a un any fan evident, respecte a la població de nois no específicament entrenats, unes modificacions del sistema càrdio-vascular amb hipertròfia cardíaca en entrenaments prou intensos, molt més importants com més precoç, intens i gran hagi estat el temps d'entrenament seguit, de tipologia semblant a la de l'adult (augment de les dimensions principals de les cavitats internes ventriculars); això vol dir augmentar el volum d'ompliment i expulsió de la sang i disminuir la freqüència cardíaca necessària per atendre les demandes derivades d'una determinada intensitat d'esforç. Les proves indirectes de seguiment del nivell

d'entrenament pròpies dels adults també es poden, doncs, aplicar als nois, després de les correccions oportunes.

Aquest fet ha de ser oportunament tingut en compte, perquè de vegades les modificacions dels diàmetres de les cavitats ventriculars són detectables per electrocardiografia i especialment amb les tècniques ecocardiogràfiques actuals, i poden fàcilment ser considerades patològiques, en el supòsit que no hi hagi el coneixement adequat del factor d'un entrenament previ important (Mevdev i col·lab., 1986). També, comparablement al que s'esdevé en l'adult, augmenta el volum total de sang circulant i milloren substancialment el reg sanguini coronari i muscular. Disminueix així mateix la pressió arterial mitjana requerida per a l'execució d'un exercici determinat, motiu pel qual, i semblantment al que s'esdevé en l'adult, l'entrenament aerobi d'endurança pot ser indicat en el tractament de certes formes lleus d'hipertensió arterial idiopàtica (Hagberg i col·lab., 1980).

- Els efectes de l'entrenament de força sobre els paràmetres càrdio-vasculars són relativament poc coneguts, en part a causa que es creu que aquest model d'entrenament practicat amb un grau suficient d'intensitat pot produir alteracions en el creixement normal del noi, i per això no sembla recomanable, en general, iniciar-lo precoçment.

e. Sobre el ***sistema respiratori.*** Els efectes de l'entrenament aerobi provoquen un augment substancial dels paràmetres ventilatoris, que tradueixen la millor adaptació respiratòria a l'exercici, s'evidencien per la clara disminució de l'equivalent respiratori que es registra i que tradueix el menor cost metabòlic del treball pulmonar.

1033

Taula 1. Freqüència cardiaca de repòs en edats diferents

edat	**nadó**	**1**	**5**	**10**	**20**	**30**	**40**	**50**
freqüència	**140**	**115**	**98**	**87**	**75**	**70**	**49**	**65**

Taula 2.

Funció	**Resposta en nois i joves**
freqüència cardiaca (treball submàxim)	elevada (en especial fins a deu anys)
freqüència cardiaca (treball màxim)	elevada
força de contracció (treball màx i submàx)	menor
despesa cardiaca	lleugerament menor (resp. hi pocinètica)
diferències artèrio-venoses d'oxigen	lleugerament superior
flux sanguini en territoris actius	superior
pressió arterial màx i min (treball màx i submàx)	menor

1034

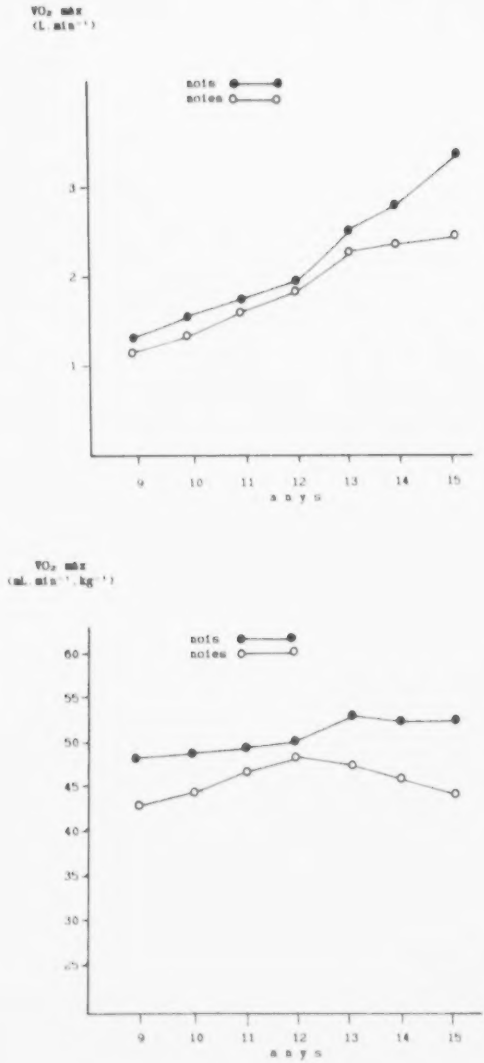


Figura 1. Evolució del VO_2 màx en funció de l'edat:
a. en termes absoluts
b. en relació amb la massa corporal
(preses de Mercier, J. i col., 1986)

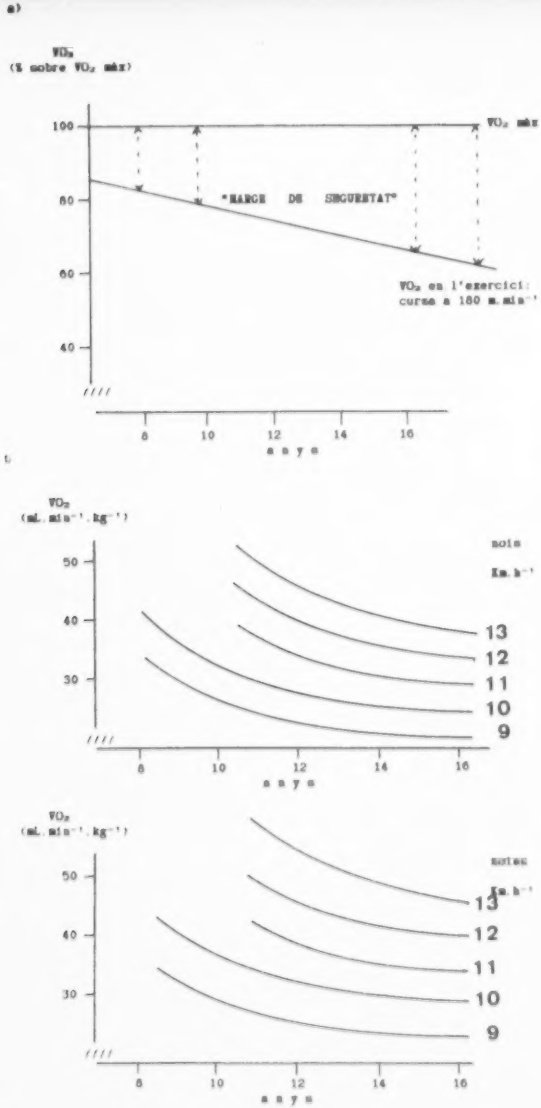


Figura 2. Evolució del cost metabòlic del treball en funció de l'edat.
a. la menor demanda d'O_2 per a l'execució d'un esforç determinat permet d'augmentar la «reserva d'O_2», és a dir, la diferència entre el volum consumit i el màxim assolible (VO2 màx), el qual fet millora la tolerància a l'exercici submàxim.
b. Cost metabòlic a diferents edats i velocitats de cursa en nois i noies. Amb l'augment de l'edat, cada cop és més petita la despesa energètica, ni que la massa sigui, lògicament, progressivament superior.

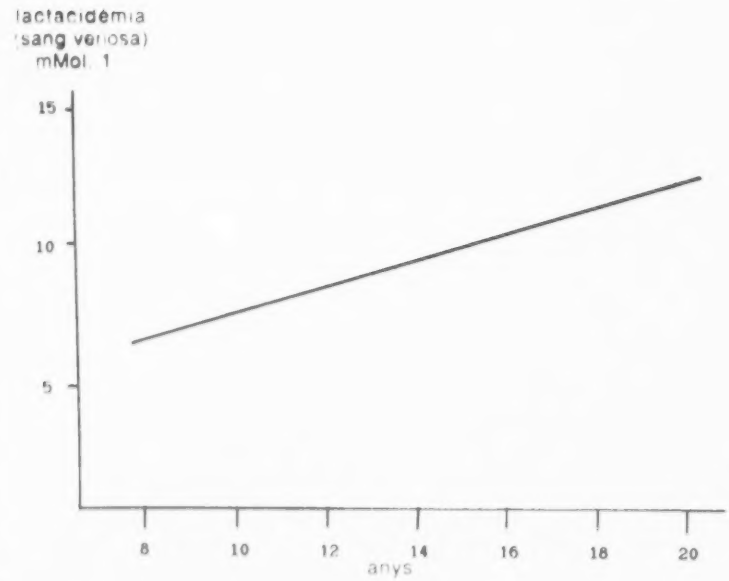


Figura 3. Valors d'àcid làctic en sang venosa, després d'exercicis físics extenuants (presa de Kemper, H.C.G., 1985)

1037

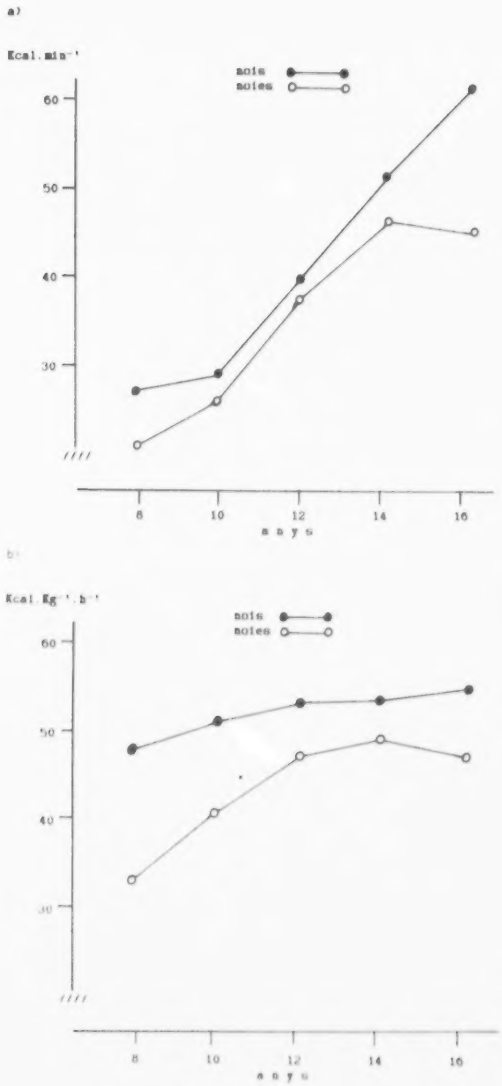
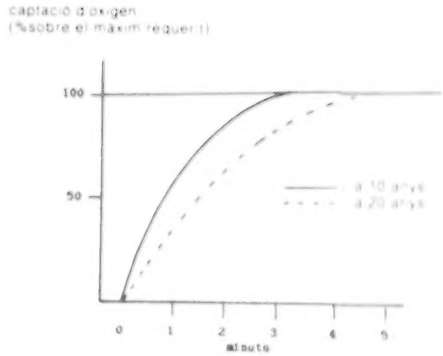


Figura 4. Evolució del potencial anaerobi màxim valorat per mitjà de l'«step test de Margaria», en funció de l'edat.
a. expressat en termes absoluts (Kcal. min-1).
b. expressat en termes relatius a la massa corporal (Kcal. Kg-1. h-1)
(preses de Bar-Or, O., 1983)

1938



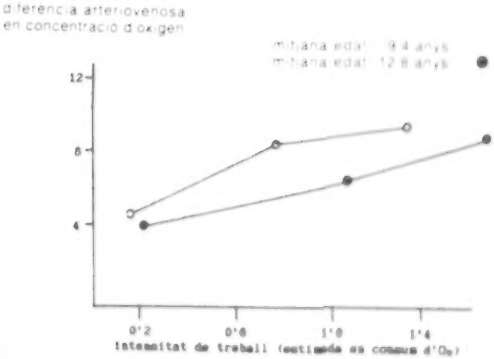


Figura 5. Déficit inicial d'O_2 en nois i adults. La ràpida adaptabilitat a les demandes requerides permet de reduir al màxim possible el risc d'anaerobiosi per aportació insuficient d'O_2 a l'organisme.

Figura 6. Diferències de concentració arterio-venosa d'oxigen en treballs d'igual intensitat (valorada en consum d'oxigen) en dos grups de nois d'edats diferents.

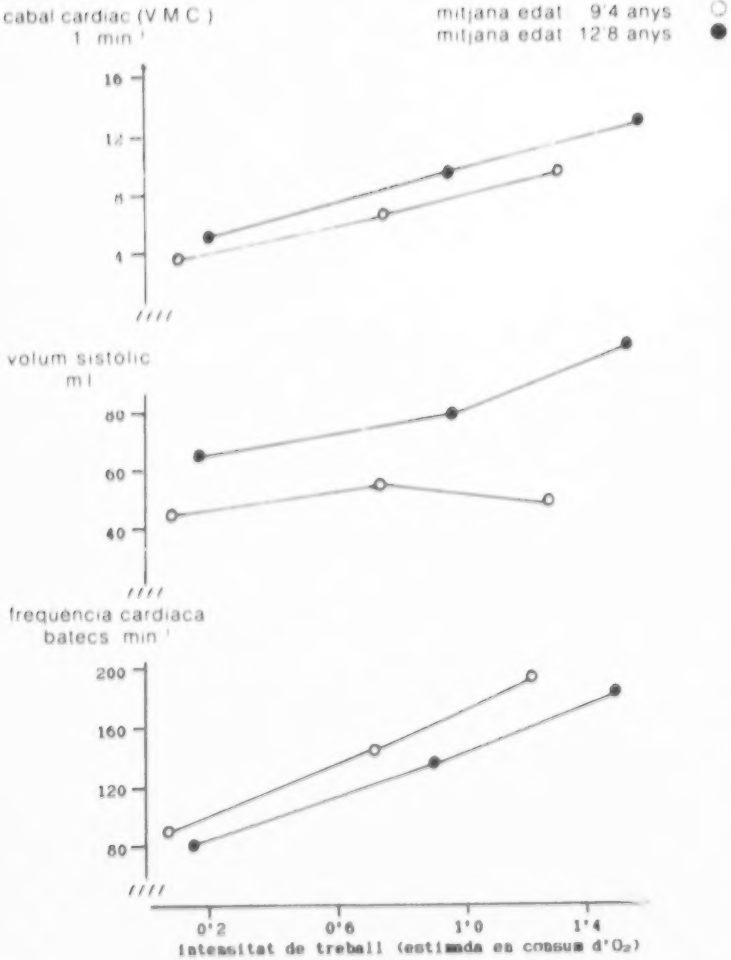
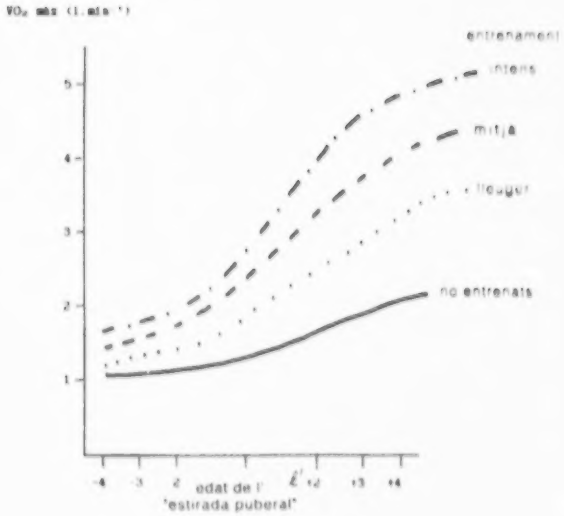


Figura 7 Paràmetres hemodinàmics davant d'exercicis d'intensitat diferent en dos grups de nois d'edats diferents



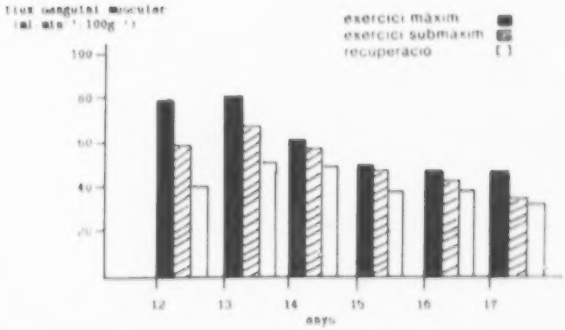


Figura 8: Flux sanguini muscular en el múscul vast lateral (valors mitjans de les cames dreta i esquerra) durant exercici submàxim, màxim i en la recuperació, a edats diferents (adaptada de Koch, G. i Fransson, L., 1983)

Figura 9: Modificacions del VO_2 màx en funció del nivell d'entrenament, en edats diferents. Es manifesta la diferència que apareix a l'edat corresponent a l'«estirada puberal» (presa de Kemper, H.C.G., 1985)

1041

Bibliografia

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Committee on Sports Medicine. Position Statement: «Climatic heat stress and the exercising child». *Pediatrics*, 69, 808-809 (1982)

ATOMI, Y., FUKUNAGA, T., YAMAMOTO, Y. i HATTA, H. «Lactate threshold and VO_2 max of trained and untraines boys relative to muscle mass and composition». *Children and Exercise XI. International Series on Sport Sciences* (vol. 15) pàg. 53-58. Ed. per Binkhorst, R.A., Kemper, H.C.G. i Saris, W.H.M. Human Kinetic Pub. Champaign, Illinois, 1985.

ASMUSEN, E. «Growth in muscular strenght and power». *Physical activity human growth and development*. Ed. per L. Rarick. Academic Press, Nova York, 1971.

BARBANY, J.R., dins *La educación física en las enseñanzas medias* AAVV. Ed. Paidotribo. Barcelona, 1985.

BARBANY, J.R. «Adaptaciones fisiológicas inducidas por el entrenamiento». *JANO*. Núm 35, pàg. 65-81 (1989).

BARBANY, J.R. *Fundamentos de Fisiología del Ejercicio y del Entrenamiento*. Ed. Barcanova. Barcelona, 1990.

BAR-OR, O. *Pediatric Sport Medicine for the Practitioner*. Springer Verlag, Nova York, 1983.

BAR-OR, O. «Some notes on physiological and medical considerations for exercise and training of children». *Children and Exercise XI. International Series on Sport Sciences* (vol 15), pàg 346-353. Ed. per Binkhorst, R.A., Kemper, H.C.G. i Saris, W.H.M. Human Kinetic Pub. Champaign, Illinois, 1985.

BORMS, J. «The child and exercise: an overview» J. *Sports Sci.*, núm 4, pàg 3-20 (1986).

ERIKSON, B.O. «Physical training, oxygen supply and muscle metabolism in 11-13 years old». *Acta Physiol. Scand.* núm 384 (suplement), pàg. 1-48 (1972).

HAGBERG, J.M., EHSANI, A.A., HEATH, G.W. «Beneficial effects of endurance exercise training in adolescent hypertension». *Am. J. Cardiol*, núm 45, pàg. 489-498 (1980).

HEEBOL-NIELSSEN, K. «Muscle strength of boys and girls 1981, compared to 1956». *Scand. J. Sports Sci*, núm 4, pàg. 37-43 (1982).

KEMPER, H.C.G. «Energy metabolism in childhood and adolescence». *Actes de les III Jornades Internacionals de Medicina i Esport*. Tema: L'esport escolar. Granollers, 1985.

KOCH G. i FRANSSON, L. «Essential cardiovascular and respiratory determinants of physical performance at age 12 to 17 years during intensive physical training». *Children and Exercise XI. Internatio-*

nal Series on Sport Sciences (vol 15), pàg 257-293. Ed. per Binkhorst, R.A., Kemper, H.C.G. i Saris, W.H.M. Human Kinetic Pub, Champaign, Illinois, 1985.

MACEK, M. I VAVRA, J. «Relation between aerobic and anaerobic energy supply during maximal exercise in boys». *Frontiers of activity.* Ed per Lavallé A. i Shephard, R.J, 1977.

MACEK, M. «Aerobic and anaerobic energy output in children». *Children and Exercise XI. International Series on Sport Sciences* (vol 17), pàg. 3-10. Ed. per Rutenfranz et al. Human Kinetic Pub, Champaign, Illinois, 1986.

MERCIER, J., VAGO, P., MACABIES, J. I PREFAUT, CH. «Evolution de la VO_2 máx chez l'enfant». *L'enfant, l'adolescent et le sport.* Masson. Paris, 1986.

MEVDER, R., FABECIC-SABADI V. I MEVEDEV, V. «Echocardiographic findings in children participating in swimming training». *Int. J. Sports* Med. Z, 94-96 (1986).

PIRNAY, F. I CRIELAARD, J.M. «Évolution de la puissance anaérobie alactique (sprint) chez les enfants des deux sexes». *L'enfant, l'adolescent et le sport.* Masson. Paris, 1986.

POORTMANS, J.R. «Adaptation du metabolisme a l'effort intensif». *L'enfant, l'adolescent et le sport.* Masson. Paris, 1986.

SHEPHARD, R.J. *Physical Activity and Growth.* Year Book Medical Pub. Chicago, 1982.

SKINNER, J.S., BAR-OR, O. BERGSTENEINOVA, V. BELL, C.W., ROYER, D. I BUSKIRK, E.R. «Comparison of continous and intermittent tests for determining maximal oxygen intake in children». *Acta Paediatr. Scand.*, núm 217 (suppl), pàg. 24-28 (1973.

SLOANE, R.E.G. I KEATINGE, W.R. «Cooling rates of young people swimming in cold water». *J. Appl. Physiol.* núm 35, pàg. 371-375 (1973).

Abstracts

Para conocer en qué medida la educación física o el entrenamiento intensivo pueden afectar al desarrollo normal del niño, en el presente trabajo se consideran las características metabólicas de la adaptación al ejercicio físico del niño y el adolescente (capacidad aeróbica) y la respuesta cardiovascular y respiratoria, así como otras modificaciones del balance hídrico termorregulador y sensibilidad al cansancio. Esta parte analítica se complementa con el estudio de los efectos de un programa de educación física y del entrenamiento intensivo sobre las cualidades físicas de los niños y adolescentes, en sus diversos desarrollos (desarrollo óseo, muscular, metabólico, cardiovascular y respiratorio).

Pour connaître comment l'éducation physique ou l'entraînement intensif peuvent affecter le normal développement de l'enfant, on considère dans ce travail les caractéristiques métaboliques de l'adaptation à l'exercice physique de l'enfant et de l'adolescent (capacité aérobique) et la réponse cardio-vasculaire et respiratoire, aussi bien que d'autres modifications du bilan hydrique thermorégulateur et la sensibilité à la fatigue. Cette partie analytique est complétée par l'étude des effets d'un programe d'éducation physique et de l'entraînement intensif sur les qualités physiques des enfants et des adolescents dans leurs différents développements (osseux, musculaire, métabolique, cardiovasculaire et respiratoire).

In order to ascertain to what extent physical education or intensive training can affect normal child development, this article discusses the metabolic features of adaptation (aerobic capacity) and the cariovascular and respiratory response to physical exercise in the child and the adolescent, as well as other changes in hydric thermoregulating balance and sensitivity to fatigue. This analysis is complemented by a study of the effects of a programme of physical education and intensive training on the physical characteristics of children and adolescents in terms of bone, muscle, metabolic, cardiovascular and respiratory development.

L'educació física avui: Contingut. Finalitat i principis

Jaume Casamort i Ayats *

Educació física. Concepte de difícil definició

El concepte "Educació Física" designa una idea molt poc definida. Es tracta d'un concepte polisèmic i, per tant, objecte de diferents interpretacions en funció del context o lloc on s'utilitzi.

La nostra cultura, de tots és conegut, té arrels estretament vinculades a la cultura grega i romana que han perpetuat concepcions dualistes de l'home considerant-lo dividit en dos components diferents: "Cos i ànima".

A partir d'ací moltes filosofies i corrents de pensament han recollit aquesta diferència i, encara que postulessin diferents graus de relació entre una dimensió i l'altra de la persona, col·locaven sempre el "cos" a un nivell d'inferioritat respecte a l'ànima. Conseqüència d'això, la Gimnàstica primer, i l'Educació Física després se n'han ressentit, sobretot quan entraven a debat els seus valors educatius.

L'arribada de noves concepcions del món i de l'home no tan sols van afavorir l'aparició de renovats models pedagògics i educatius que incorporaven, a nivell conceptual, l'Educació Física als programes escolars, perquè la consideraven instrument fonamental per a una formació integral de la persona. Malgrat això, encara hi ha cert confusionisme quan es tracta de puntualitzar i concretar aspectes relacionats amb el contingut, els objectius, els mètodes, l'avaluació.

Per altra banda, el dinamisme i l'estructura de la societat actual també ajuden i incideixen sobre l'augment d'aquest nivell de confusió.

---

* Jaume Casamort i Ayats és llicenciat en Pedagogia i Educació Física. Professor titular de Pedagogia aplicada a l'activita física a l'Institut Nacional d'Educació Física de Barcelona. Ha publicat treballs i articles en revistes especialitzades i en obres col·lectives.

1045

L'Educació Física, igual que succeeix amb altres camps, no deixa de ser un fet cultural, social i fins i tot polític i, per tant, estretament lligat a qualsevol manifestació d'aquesta.

Així tenim que l'Educació Física, a vegades, va més enllà del marc estrictament escolar i educatiu i esdevé un mitjà molt valuós per aportar solucions a alguns dels grans problemes que, avui dia, presenten les societats modernes. Em refereixo concretament a temes d'oci, recreació, integració i adaptació social, propaganda política, reafirmació de sentiments nacionalistes, higiene i salut, etc.

Aquesta clara i manifesta indefinició no ens impedeix, però, dissenyar, a continuació, una aproximació al concepte d'Educació Física que sigui mínimament acceptat tant per la comunitat acadèmica com pel col·lectiu professional que es dedica a aquesta àrea de coneixement.

Educació Física com a educació del moviment

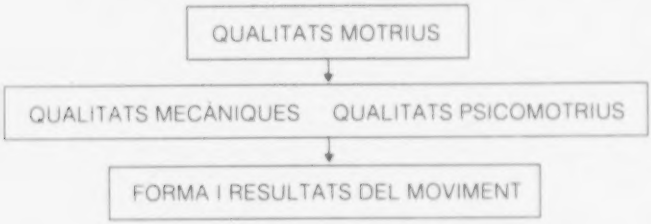
Abans d'establir els criteris d'una definició mínimament acceptable del que s'entén avui dia per Educació Física, presentaré de forma esquemàtica tres models explicatius sobre el moviment humà corresponents a òrbites sòcio-culturals prou diferents.

L'educació de les qualitats motrius

Jean le Boulch[1], professor d'Educació Física francès i metge, ha influït fortament les noves generacions d'ensenyants d'Educació Física. Les seves aportacions en aquest aspecte són clares. Per ell, l'Educació Física, a diferència de l'Esport, que té una finalitat en si mateix, no és més que un mitjà per desenvolupar les qualitats motrius contribuint d'aquesta manera a l'educació general de la persona.

(1) Le Boulch, J. *Esquisse d'une méthode rationelle et experimentale d'éducation physique*. En E.P.S., Nov. 1961

Les qualitats motrius[2] engloben les qualitats mecàniques o d'execució determinades bàsicament pels aspectes morfològics i estructurals (pes, talla, perímetres, diàmetres, plecs, etc.) i per les capacitats físiques (força, velocitat, resistència, flexibilitat, etc.) i les qualitats psicomotores relacionades amb aspectes d'ajust del moviment en relació amb les seqüències espacials i temporals.



La Biomàquina de Fidelus. Des d'una òptica més orientada cap al rendiment, però perfectament acceptable pedagògicament quant a la concepció del model explicatiu, tenim la proposta de K. Fidelus[3], professor d'Educació Física polonès. Segons aquest autor, la producció del moviment humà necessita el concert de tres grups d'estructures o sistemes.

A.- Sistema executor, compost pel sistema muscular, el qual, mitjançant tot un seguit de contraccions, relaxacions i sinèrgies, constitueix la part activa del moviment de l'home i el sistema ossi configurat per tot un conjunt de palanques i articulacions que des d'una perspectiva mecànica suporten passivament el moviment.

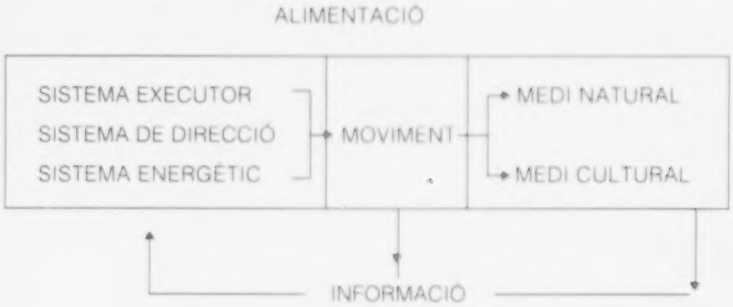
B.- Sistema de direcció, el moviment humà no és un moviment buit, sense sentit, sinó tot el contrari. Aquest component teleològic del moviment fa necessari que hi hagi un sistema que el dirigeixi i li doni sentit.

En aquest sistema s'hi troben implicades les estructures sensorials i perceptives, el sistema nerviós central i el sistema nerviós perifèric, que fan possible el moviment voluntari.

(2) Le Boulch, J. *Les facteurs de la valeur motrice.* Thèse de Doctorat de Médicine. Rennes. 1960.

(3) Fidelus, K. *Atlas de Ejercicios Físicos para el entrenamiento.* Editorial Gymnos. Madrid. 1989.

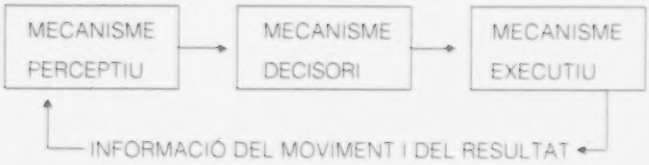
C.- Sistema energètic, té com a missió captar de l'exterior els aliments i transformar-los en unitats d'energia per poder produir el treball muscular. Aquest sistema és format pels aparells digestiu, respiratori, càrdio-vascular, excretor, limfàtic, etc.



És convenient remarcar l'existència d'una relació indivisible dels sistemes ressenyats anteriorment respecte als que s'exigeixen i necessiten per a la producció del moviement, la mancança de qualsevol dels quals comporta inevitablement deficiències en el rendiment o en el resultat.

El model d'execució motriu de Marteniuk

Per Marteniuk[4], l'execució motriu es basa en tres mecanismes, que són: el perceptiu, el decisori i l'efector, que actuen de manera seqüencial.



(4) MARTENIUK, R. Information procesing in motor skills. Holt, Rinehart and Wilson. Nova York. 1976.

1048

Totes les tasques motrius acaben en el mecanisme efector, però aquest no sempre porta el pes del resultat final de l'execució; això depèn de les característiques i naturalesa de la tasca.

Així podríem dir que una errada en la passada -col·locació en voleibol- pot ser causada per algun d'aquests mecanismes.

Es pot fallar per no haver percebut correctament la distància, velocitat i trajectòria de la pilota, per haver pres una decisió equivocada dins de la gamma de possibilitats tàctiques o fins i tot per haver comès una errada tècnica en l'execució.

Vistos aquests tres models, es pot arribar a determinar aquells elements que necessàriament han de participar de qualsevol concepte d'Educació Física, i que podríem sintetitzar en:

1.- Procés pedagògic sistemàtic i intencional

2.- Utilització de categories de moviment com a contingut substancial

3.- Millora del moviment com a objectiu terminal; aquesta millora incideix en:

a.- Desenvolupament dels processos, estructures i sistemes del moviment

b.- Aprenentatge i perfeccionament de formes i models de moviment

c.- Millora del rendiment motor

Les categories de contingut en Educació Física

Una anàlisi detinguda de la proposta elaborada tant pel MEC [5] com pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya [6] sobre l'àrea d'Educació física fa possible un certa abstracció i, posteriorment, una conceptualització en sis grups o categories de contingut

(5) MEC. *Diseño curricular de base. Educación Primaria. Educación Secundaria.* Madrid. 1989.

(6) Departament d'Ensenyament. *Disseny curricular. Ensenyament Primari. Ensenyament Secundari.* Generalitat de Catalunya. 1990.

1043

general a treballar dins del procés didàctic, tant en l'ensenyament infantil i primari com en l'ensenyament secundari.

1.- Esquema corporal

Respiració (abdominal, toràcica, apnea)

Tons (tensió, relaxació, isometries)

Postura (equilibri, actitud, posició)

Lateralitat (dominància, ambidestresa)

Espai (trajectòries, llocs, simetries)

Temps (objectiu, subjectiu)

Ritme (biològic, natural, cultural)

2.- Habilitats i destreses bàsiques

Coordinació dinàmica general (simple i complexa). Desplaçaments, salts, girs,

Coordinació dinàmica específica (simple i complexa). Llançaments, cops, recepcions,

3.- Qualitats físiques

Força (pura o màxima, explosiva)

Velocitat (segmentària, de desplaçament, agilitat)

Resistència (aeròbica, anaeròbica)

Flexibilitat (global, parcial, local)

4.- Habilitats i destreses aplicades

Gimnàstica (models exteriors variables)

Jocs i pre-esports (models exteriors semivariables)

Esports (models exteriors fixos)

5.- Expressió corporal

Dansa, ball, mim, teatre, etc.

Gimnàstiques dolces

Ioga, tai-xi, etc.

1059

6.– Activitats a la natura

Activitats de muntanya (alta, mitjana, baixa)

Activitats de neu (esquí alpí, esquí nòrdic)

Activitats de mar (vela, *windsurfing*, submarinisme)

Activitats d'aigües braves (piragüisme, *rafting*)

Activitats d'aigües quietes (rem, esquí nàutic)

Altres (paracaigudisme, vol delta, *para-pent*)

Cal precisar que les tres primeres categories de contingut són evolutives i el seu desenvolupament determinarà les possibilitats motrius i expressives de les tres últimes, molt més lligades a processos d'aprenentatge motor.

Dins l'àmbit de la Pedagogia del Moviment, el contingut és l'eix sobre el qual es desglossen els objectius terminals i de cicle i s'estructuren totes les tasques, activitats i exercicis específics de l'Educació Física.

Les finalitats de l'Educació Física

El manifest mundial sobre l'Educació Física[7] elaborat per la Federació Internacional d'Educació Física (FIEP) determina com a finalitats de l'Educació Física les següents:

1.– Cos sa i equilibrat.

Apte per resistir les diferents agressions del medi físic i social. Refereix a un estat de salut sempre renovada amb absència total de malalties.

2.– Aptitud per a l'acció.

Qualitats percpetives (coneixement del propi cos, seguretat de moviments, etc.) i qualitats motrius (força, velocitat, habilitat, resistència, relaxació, etc.) que permetin el màxim d'eficiència i rendiment.

(7.) COPEF. *Manifestos sobre Educación Física y Deportes por organismos oficiales*. COPEF. Madrid. 1979.

3.-Valors morals.

Clima ètic de les sessions i medi social actiu no desproveït dels fets socials i culturals de cada país.

El MEC[8], en el desenvolupament del disseny curricular, proposa les orientacions següents:

1.-Educació Física com a pràctica social (esport recreació i esport competició).

2.-Educació Física com a potenciadora de les capacitats orgàniques, biològiques i funcionals.

3.-Educació Física com a desenvolupament d'altres capacitats com poden ser les cognitives, relacionals, afectives i expresives.

Taylor[9] enumera, sota criteris no taxonòmics, nou grans finalitats de l'Educació Física:

1.- Propòsits d'utilització del temps lliure.

2.- Desenvolupament de l'habilitat motora.

3.- Estabilitat emocional.

4.- Desenvolupament moral.

5.- Autorealització personal.

6.- Competència social.

7.- Desenvolupament físic i orgànic.

8.- Desenvolupament cognitiu.

9.- Consciència estètica.

Fernando Sánchez Bañuelos[10] desenvolupa els objectius generals de l'Educació Física i l'esport centrant-los en:

A.- L'home, amo de si mateix.

---

(8) MEC. op. cit.

(9) TAYLOR PH. *Curricula in Transition. The case of Physical Education.* En Studies in Physical Education. Association of Teachers in Colleges and Departments of Education. 1973.

(10) SANCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte.* Gymos. Madrid. 1986.

1052

a.1. Eficiència fisiològica en el sentit de cercar el bon funcionament dels sistemes càrdio-vascular, locomotor i neuromuscular.

a.2. Equilibri psíquic, que englobaria el gust pel moviment, el coneixement del cos, la catarsi i el repte respecte a si mateix i als altres.

B.- L'home en l'espai.

b.1. Orientació espacial a nivell de consciència, situació i relació.

b.2. Manipulació i conducció d'objectes, concretament en referència a paràmetres i propietats com són el pes, la forma, la projecció, les recepcions, etc.

C.- L'home en el món social.

c.1. Comunicació amb els altres mitjançant la comunicació, expressió, clarificació i simulació.

c.2. Interaccions de grup a nivell de cooperació, treball col·lectiu, competitivitat, liderat i tota mena de relacions socials.

c.3. Implicació cultural partint de la base d'un coneixement seriós i profund de la realitat esportiva i motriu del medi social on ens trobem immergits.

Des d'una perspectiva pedagògica el denominador comú que trobem en aquestes propostes és que totes, tal com ens proposen el MEC i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, prenen en consideració els tres grans grups d'objectius:

A/ Fets, conceptes i sistemes conceptuals,

B/ Procediments, i

C/ Actituds, valors i normes.

En aquest sentit és just, però, reconèixer la subtil influència de Bloom[11], que agrupa els objectius de l'educació en tres àmbits o dominis: el cognoscitiu, el psicomotor i el social, que, com es pot perfectament comprovar, tenen clares coincidències.

Apart del treball del mateix Bloom i els seus col·laboradors, cal remarcar l'existència d'altres propostes específiques sobre cadas-

(11) Bloom B. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Editorial Ateneo. Buenos Aires. 1971

cun d'aquests tres àmbits. El professor Landshere[12] en fa un recull exhaustiu sobre tots tres i A. Harrow[13] desenvolupa l'àmbit psicomotor amb gran rigor acadèmic.

Principis pedagògics de l'Educació Física

Per acabar, vull fer referència a un conjunt de principis pedagògics, la majoria aportació de l'Escola Nova. Aquests principis, proposats tant pels seus fundadors[14] com pel seus continuadors[15], són perfectament assumibles i aplicables a l'Educació Física.

a.– *Principi de l'adequació a l'alumne.* El nen i el jove són el centre del procés d'ensenyament aprenentatge en Educació Física, equilibrant, en part, el protagonisme excessiu que tradicionalment hi havien tingut tant el professor com el contingut i els mètodes.

b.– *Principi de l'interès.* Sense l'interès de l'alumne, és impossible l'aprenentatge significatiu de patrons i destreses motrius.

c.– *Principi de la globalitat.* L'individu constitueix una unitat sòcio-psico-biològica indivisible i única.

d.– *Principi de l'activitat.* Només mitjançant la praxi intel·lectual i procedimental és possible arribar a una autèntica instrucció i formació.

e.– *Principi de la llibertat.* Cal que l'alumne conegui clarament el projecte pedagògic per poder-s'hi implicar lliurement i també per configurar-hi la seva part de responsabilitat.

f.– *Principi de la socialització.* Educació Física per a una societat més justa, equilibrada, higiènica i sana que ens depari un futur més esperançador.

---

(12) Landshere, G. i V. Landshere. *Los objetivos en Educación.* Oikos-Tau. Vilassar de Mar. 1978.

(13) Harrow, A. *Taxonomía del dominio Psicomotor.* Ed. Ateneo. Buenos Aires. 1980.

(14) Ferriere, A. *La Escuela Activa.* Stadium. Madrid. 1981.

Cousinet, R. La Escuela Nueva. Luis Miracle. Barcelona. 1972.

(15) Sensat, R. *Vers una escola nova.* Aymà. Barcelona. 1978.

g.– *Principi de la individualització.* Educació per a la societat, però procurant respectar ensems les potencialitats individuals i personals de cadascun dels individus que la conformen.

h.– *Principi de la coeducació.* En educació i en Educació Física no hi ha d'haver discriminació en funció del sexe dels alumnes, donat que la coeducació hi és perfectament aplicable.

i.– *Principi de la cooperació familiar.* Una bona educació ha de preveure, no tan sols la participació dels pares, sinó també la implicació i el compromís en el projecte educatiu i en els programes d'Educació Física del centre escolar.

j.– *Principi de la creativitat.* En un món en constant avenç, és imprescindible una bona educació per evitar tant com sigui possible l'ensinistrament per l'ensinistrament.

La majoria d'aquests principis, recollits també per A. Seybold en el seu llibre *Principis pedagògics de l'Educació Física*, conjuntament amb les categories de contingut i les finalitats i objectius, han de servir de guia a l'hora de confeccionar la programació de l'Educació Física tant en un segon com en un tercer nivell de concreció.

1055

Bibliografia

BLAZQUEZ, D. I E. ORTEGA. *La actividad motriz en el niño*. Editorial Cincel. Madrid. 1982.

BLAZQUEZ, D. *Iniciación a los deportes de equipo*. Ed. Martinez Roca. 1986.

DURING, B. *La crisi des pedagogies corporelles*. Scarabe. Paris. 1981.

EGGER, K. *Education Physique a l'Ecole*. CFGS. Macolin. 1981.

FLOC'HMOAN, J. *La génesis de los deportes*. Labor. Barcelona. 1965.

FAURE, E. et al. *Aprender a ser*. Alianza Editorial. Barcelona. 1972.

HUBERT, R. *Tratado de Pedagogía General*. Ateneo. Buenos Aires. 1980.

JOHNSON, H.T. *Curriculum y Educación*. Ed. Paidós. B. A. 1982.

LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento*. Paidós. Buenos Aires. 1977.

LE BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós. Buenos Aires. 1985.

MAIGRE, A. I J. DESTROOPER. *La Educación Psicomotora*. Ed. Morata. Madrid. 1975.

MARTINEZ, P. I J. A. NUÑEZ. *Psicomotricidad y educación preescolar*. Ed. Nuestra Cultura. Madrid. 1979.

MEHL, E. "Sobre la historia del concepto gimnástica". Dins *Citius, Altius, Fortius*. Vol. IV, fascicle 2. Madrid. 1962.

MOSSTON, M. *Gimnasia Dinámica*. Ed. Pax. México. 1972.

PIERNAVIEJA, M. *Ocio, Deporte, Lengua*. Cátedras Universitarias del Tema Deportivo Cultural. Doncel. Madrid. 1971.

PIERON, H. *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Uniesport. Málaga. 1988.

SERGIO, R. *Experiencia, cuerpo y conocimiento*. CSIC. Madrid. 1985.

RAMOS, F. *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Pablo del Río Editor. Madrid. 1979.

RIGAL, R. et al. *Motricidad: aproximación psicofisiológica*. Ed. Augusto Pila Teleña. Madrid. 1979.

ROSSELL, G. *Manual de educación psicomotriz*. Masson et Cie. Paris. 1969.

THOMAS, R. *L'Education Physique*. PUF. Paris. 1981.

1056

Abstracts

La educación física, al igual que el deporte, se va consolidando dentro de la estructura del sistema educativo como instrumento de gran fuerza pedagógica, debido, en parte, a que es una asignatura que ofrece al alumno situaciones y vivencias totalmente distintas de las que, por norma general, presentan el resto de materias curriculares.
Es una disciplina que tiene cierta facilidad para alcanzar objetivos de cariz social y afectivo, pero presenta a la vez graves problemas de aspecto epistemológico, tanto por lo que se refiere al tipo de conocimiento como a la estructuración —interna o externa— de dicho conocimiento.
El presente trabajo es un intento de aproximación al problema del contenido del área de la Educación física, proponiendo los aspectos que se consideran más adecuados a la etapa de primaria, sin ningún tipo de intención reivindicativa ni tampoco con el ánimo de reavivar, sino todo lo contrario una ya superada pedagogía de tipo logocéntrico.
El contenido se estructura en seis grandes categorías sobre las cuales, como es lógico, pueden elaborarse cuantas categorías específicas o subcategorías considere cada maestro o profesor más adecuadas en función de las finalidades y características contextuales de la acción educativa.
Se termina con una referencia obligada a los fines de la educación física en la edad escolar.

L'éducation physique, comme le sport, est en train de se consolider dans la structure du système éducatif, en tant qu'instrument de grande force pédagogique, car il s'agit, en partie, d'une matière qui offre aux élèves des situations et des expériences complètement différentes en général de celles qui leur sont présentées par le reste de matières.
Il s'agit d'une discipline qui possède quelque facilité pour atteindre des objectifs de caractère social et affectif mais qui présente en même temps de graves problèmes de caractère épistémologique aussi bien pour ce qui fait référence à la sorte de connaissance comme à la structuration, tant intérieure qu'extérieure de cette connaissance.
L'article, qui est la tentative d'une approche aux problèmes des contenus du domaine de l'éducation physique, propose les contenus considérés les plus convenables pour l'étape de l'école primaire, sans aucune intention revendicative et sans vouloir non plus, bien au contraire, raviver une pédagogie logocentrale déjà dépassée.
Les contenus sont structurés à la manière de six grandes catégories sur lequelles on peut, comme de raison, élaborer toutes les catégories spécifiques ou les sous-catégories que chaque instituteur ou professeur considère les plus convenables en fonction des objectifs et des caractéristiques de contexte de l'action éducative.
L'article finit par une référence obligée aux objectifs de l'éducation physique en âge scolaire.

Physical education, like sport, is presently consolidating its place within the education system as an important teaching instrument, partly because it is a subject which offers the learner situations and experiences totally different from those of the rest of curriculum subjects.
The subject has advantages over others in the achievement of social and affective goals but at the same time also poses serious epistemologic problems, both in terms of the type of learning to be imparted and the internal and external structures which that learning should take.
The article approaches the problem of the contents of a physical education programme, proposing those which can be considered most suitable at the primary stage, without no sense of vindication nor of reviving an obsolete, logocentric idea of teaching.
The structural contents are arranged in six overall categories to which, clearly, specific categories or subcategories considered necessary may be added by the teacher, according to suitability or the aims and the context of the educational activity.
The article ends by making reference to the ends of physical education in the school.

1057

Educació física i educació biològica

Josep Roca i Balasch *

La concepció dualista de l'home, que el descriu com un ésser amb ment i cos, ha comportat un llarg seguit de malentesos i problemes teòrics. Segons Popper (1979, 1985), la filosofia occidental s'ha mogut constantment al voltant d'aquesta concepció i "dels problemes de mètode que hi estan relacionats" (pàg. 171).

Aquella concepció és, com diria Kantor (1979), una *institució cognoscitiva* que comporta una interpretació dirigida de la realitat i que condiciona tots els pensars que s'hi refereixen i, d'una manera especial, sobre la naturalesa dels fenòmens psíquics i la seva relació amb els fenòmens dits genèricament "físics". En un altre lloc (Roca, 1989), he assajat una representació comportamental de la naturalesa humana que possibiliti apuntar respostes a aquells problemes teòrics i, especialment, als de la psicologia.

Ací vull fer una observació respecte a un altre malentès que va lligat a aquella concepció dualista i que afecta la delimitació del concepte d'"educació física". La lectura de l'obra *L'educació: intel·lectual, moral i física* (1861/1989), de Herbert Spencer, conjuntament amb l'observació del concepte que es té actualment d'educació "física" m'han impulsat a escriure novament sobre aquella "institució" i els problemes que en deriven.

Físic o biològic?

L'experiència d'uns quants anys en l'àmbit de l'Educació física i els esports m'ha demostrat que no s'ha establert una diferenciació clara

---

* Josep Roca i Balasch, doctor en Psicologia, és director de l'INEF de Catalunya (centre de Barcelona) i professor titular de Psicologia de l'Activitat física en aquest mateix centre. Ha publicat, entre altres títols: *Desenvolupament motor i psicologia* (1983), *Temps de reacció i esport* (1983), *Formas elementales de comportamiento* (1989) i *Allò psíquic* (1989).

1058

entre el que és físic i el que és biològic a l'interior del concepte de "físic" o "activitat física" que s'utilitza a bastament, com es pot suposar, en aquell àmbit.

Tant des d'un enfocament teòric com en la justificació més quotidiana d'una classe d'Educació física, s'argumenta que, així com hi ha "educació mental", hi ha d'haver una educació corporal i que aquesta és la que pertoca a l'educació física i la justifica.

Hom afirma que fa educació "física" com a sinònim d'educació del cos, i no s'especifica si es fa una observació i manipulació –en el sentit positiu– de les condicions de "vida" dels organismes a fi d'obtenir un estat de "salut" òptim, o bé es fa una observació i una manipulació de les condicions pròpiament "físiques" a fi d'obtenir una millora o excel·lència en les execucions "motores".

És evident que es tracta de dos objectius educatius ben diferenciats i, tanmateix, són presentats amb el mateix nom d'"Educació física". Això és així pel que es pot observar en l'organització acadèmica, però també pel que hi ha en la bibliografia científica.

En efecte, els actuals plans d'estudi dels INEF són plans encaminats a la formació d'educadors físics en el sentit adequat d'ensinistrar les persones en les habilitats motores i en tota mena d'activitats relacionades amb el moviment. Els aspectes relacionats amb la salut hi són totalment secundaris.

El que hi ha, en aquest sentit, és la suposició, a bastament compartida, que l'exercici físic també és bo per a la salut. Però aquesta suposició només és un apèndix o una conseqüència irrellevant a l'efecte a què s'encaminen els estudis d'Educació física –centrats fonamental en l'educació per al moviment, com diria Cagigal (1981)– quan no són centrats exclusivament en les tècniques i les tàctiques esportives i de competició o en els esports alternatius, per citar unes tendències d'especialització professional molt importants avui dia.

L'educació biològica

Com deia, H. Spencer (1820-1903) té publicada en català una obra que contraposa educació intel·lectual i moral a educació física, però ho fa donant al concepte de "físic" un sentit diferent del que es desprèn de la idea d'educador físic que es forma als INEF.

1059

El sentit que l'"educació física" té en aquest autor és inequívocament el d'"educació biològica" o "educació per a la salut".

L'educació física, per aquell autor i també per molts ciutadans d'avui, significa la preocupació per "ser un bon animal" (pàg. 145) i, en conseqüència, prendre tota una sèrie de mesures destinades a viure en salut i desenvolupar totes les possibilitats del funcionament orgànic vital.

Spencer inicia el seu discurs amb l'observació que els ramaders tenen molt coneixement i molta cura de la vida i el funcionament orgànic dels animals, i constata que aquell coneixement i aquella cura no s'apliquen de la mateixa manera als infants -en tant que organismes. No cal dir que Spencer parteix de l'evidència que els humans i els animals no presenten diferències quant a funcionament orgànic: "L'home està sotmès a les mateixes lleis orgàniques que les criatures inferiors" (pàg. 146).

Amb aquesta finalitat, descriu una sèrie de mesures a tenir en compte en l'educació dels infants i que detallem per certificar el seu caire d'educació biològica.

En primer lloc, toca el tema del "menjar" en relació amb el moment, la quantitat, la qualitat i la varietat del menjar; amb un seguit d'observacions i raonaments força interessants. Posteriorment, fa referència al "vestir", en el qual aspecte arriba a apuntar uns criteris de sensacions a tenir en compte, quantitat de roba, etc. Dedica un espai a l'"exercici físic", tot assenyalant que, ja en el seu temps, hi havia una certa sensibilització a les escoles en relació amb això. Finalment, fa una àmplia referència a l'"exercici mental" i, especialment, als possibles inconvenients d'una activitat escolar o d'estudi massa duradora o concentrada. En aquest sentit, suggereix un horari que representi un equilibri d'activitats de cara a aconseguir una evolució orgànica positiva en els nens.

L'obra de Spencer serveix per apuntar una àrea educativa diferenciada que ell anomena "educació física", però que en realitat és educació orgànica o educació per a la salut o, encara més ben dit, educació biològica! Aquesta és una àrea que podria ampliar-se a nous objectius com el manteniment dels adults i els vells, l'educació d'hàbits ecològics i naturalistes, etc.

Aquesta és una àrea educativa que bé podria merèixer l'existència d'una carrera -de forma equivalent a l'Educació física- i que podria significar un punt d'inflexió important d'una preocupació per la salut de caire mèdic o terapèutic a una preocupació de caire educatiu i profilàctic.

1060

L'educació física

Tal com hem assenyalat al començament, l'enfocament actual –i entenc que propi– de l'Educació física és l'educació amb finalitat no orgànica, sinó d'adequació a les condicions físiques i químiques que presideixen la vida dels individus. Sens dubte podríem fer una extensa llista d'aspectes i observacions i coneixements disponibles. Tots ells són els que es pretén donar als estudis d'Educació física. Entenem que es poden donar tres grans universos d'Educació física, i els apuntem com segueix. Hi ha, en primer lloc, l'objectiu d'educar físicament el gest o l'execució motora en el sentit que s'ajusti a les possibilitats biomecàniques de l'organisme en moviment, tot sol o en interacció amb objectes. Quan es parla d'aquest objectiu, hom parla –normalment– d'educar en el sentit de millorar la "tècnica". L'anàlisi biomecànica és la font d'informació fonamental, en aquest cas. Hi ha, en segon lloc, l'objectiu d'educar físicament en el sentit d'atendre i millorar el que s'ha anat anomenant "qualitats físiques": força, velocitat, agilitat i resistència. Quan hom vol educar físicament, en aquest sentit, se centra en l'estudi i l'establiment de maneres d'actuar que comportin un bon rendiment, i l'anomenada "fisiologia de l'esforç" és una disciplina rellevant de cara a obtenir informació bàsica sobre aquelles qualitats. Altres branques de la fisiologia tenen, o poden tenir, un interès. Així, la Fisiologia sensorial pot esdevenir una font d'informació útil si el que es pretén és millorar el rendiment o l'agudesa sensorial –tema poc analitzat, però plenament abordable, quan s'obre el ventall d'aplicacions de l'Educació física.

En tercer lloc, hi ha tot l'ampli sector dels objectius de l'Educació física directament encaminats a la instauració de repertoris d'orientació perceptivo-motriu. Des d'una perspectiva d'ensenyament, en el sentit propi, aquest és el gran vector d'activitats d'Educació física. Des de l'ensinistrament en les orientacions espàcio-temporals, les coordinacions motores més bàsiques (caminar, córrer, saltar) fins a l'educació de l'acte "tàctic", hi ha aquell ampli ventall d'objectius d'Educació física que tenen el comú denominador de ser objectius d'aprenentatge, a diferència dels dos anteriors, que ho són de millora de rendiment. Per fer-se a una idea de l'amplitud formativa i d'especialització, només cal pensar en les habilitats bàsiques que tot esport comporta i les múltiples i variades especialitzacions perceptivo-motrius que es poden donar segons quin esport s'elegeixi.

Els objectius d'aquest tercer apartat tenen una doble font d'anàlisi. Per un costat, requereixen la informació que proveeix la psicologia, especialment la psicologia de la percepció; per l'altre, requereixen la

comprensió dels canvis en els costums i criteris socials que expliquen com i de quina manera un esport o la mateixa pràctica d'activitat física bàsica adquireix rellevància social i com, en conseqüència, s'exigeixen uns aprenentatges i no uns altres...

L'educador físic ha de tenir en compte tots aquests objectius i les dinàmiques de tot ordre que permeten entendre'ls i intervenir-hi.

Educació física i biològica: una diferenciació justificada a partir de la definició de la psicologia

No crec que la diferenciació que he descrit entre Educació física i biològica admeti gaires dubtes. Potser, però, cal situar aquesta diferenciació en un context teòric més ampli per fonamentar-la i donar, a la vegada, punts de reflexió de cara a plantejar-se la seva interacció.

Com deia al principi, l'esquema i la "institució cognoscitiva" imperant en la concepció de l'home és que aquest és una realitat composta de ment i cos. Això es manifesta fins i tot en expressions sàvies i populars com de dir "Ment sana en un cos sa"; expressió que s'utilitza com a justificació que cal moure's i fer esport, i és evident que l'exercici físic és un factor que pot incidir en el funcionalisme orgànic i que un millor funcionament orgànic pot ser un factor disposicional per a un millor rendiment mental. Aquestes interdependències són les que s'han de posar de manifest i les que requereixen una aproximació més natural i acurada a fi que aquella afirmació no resti com l'expressió d'un miracle, un miracle de la religió dualista! En aquest sentit, s'ha de deixar de considerar l'Educació física com un talismà que té facultats extraordinàries, amagant la manca d'un plantejament seriós per a una educació biològica.

A aquell esquema, se li pot donar una alternativa si es pren el criteri de comportament com a criteri bàsic en la definició de la naturalesa humana i no pas el d'extensió, que és el que sustenta la concepció dualista vigent (Roca, 1989). Per començar, hom pot prendre la ment, no com un fantasma en la màquina, com s'ha caricaturat amb encert, sinó com un comportament, aquell que consisteix en "la construcció de l'ajust que cada organisme realitza en relació amb l'ambient en què es troba". La Psicologia, aleshores, esdevé l'ajust o adaptació -ontogètica o construïda- dels organismes. Essent així, es pot observar

1062

amb quina naturalitat el psicòleg pot facilitar informació als educadors que tenen com a missió social intervenir en aquell procés d'ajustament. Dient, per altra banda, que la ment s'ajusta a l'ambient, els psicòlegs especifiquen que hi ha tres universos fonamentals als quals adaptar-se i que són: adaptar-se a les condicions de vida; adaptar-se a les condicions físico-químiques, i adaptar-se a les condicions socials.

Amb aquesta perspectiva es podria dir que en el que s'ha centrat l'educació, tradicionalment i majoritària, ha estat en l'educació social entesa com a intervenció i ensinistrament en l'ajust per amor a viure en societat –seria el que Spencer en deia "l'educació intel.lectual i moral"–, i en canvi no s'ha dedicat tanta atenció a l'Educació física, que ja té uns estudis que permeten la formació d'educadors especialitzats en aquesta finalitat adaptativa, i menys a l'Educació biològica, que no té un plantejament estructurat i que es veu totalment desbancada per una professió, la de metge, marcadament terapèutica i amb una forta estructura organitzativa i rellevància social.

Amb aquesta perspectiva es poden abordar amb naturalitat: *a*. el concepte de ment, i donar-hi la connotació d'una forma de comportament; *b*. especificar que aquest comportament es dóna amb finalitats diferenciades, i *c*. entendre l'educació com la intervenció en l'adaptació a cada una d'elles, ampliant, en conseqüència, l'abast d'aquesta tecnologia humana.

Complementàriament, aquesta perspectiva demana d'entendre la salut i l'equilibri individual com quelcom lligat a les diferents finalitats adaptatives i a l'atenció a cada una d'elles en la seva especificitat. No cal dir que un plantejament general del que vol dir salut o equilibri requereix una atenció, no tan sols als fenòmens psicològics i les intervencions educatives, sinó també a les mateixes dinàmiques físico-químiques, biològiques i sociològiques que configuren la realitat de la naturalesa humana. Això no obstant, pensant només en les maneres com l'educació pot facilitar la salut, entenem que la delimitació dels universos d'adaptació és el primer pas necessari.

Educar: manipular o respectar

La concepció comportamental encara pot ajudar a un plantejament integrat i coordinat de les diferents disciplines, amb avantatges notoris de cara a la formació d'educadors. En l'actuació tradicional

1063

dels educadors, encaminada a l'educació intel·lectual o social, quasi exclusivament, el seu rol se centrava en la intervenció per tal d'instaurar comportaments d'ajust o habilitats socials; es generava, per dir-ho així, la idea d'un educador intervencionista i fins i tot manipulador, tant si es considerava al servei d'allò establert socialment com si hi treballava en contra.

Tant l'Educació física com la biològica introdueixen aquella dimensió més de "respecte" que s'ha de tenir per educar. Spencer utilitzava fins i tot el concepte d'"obediència" per assenyalar que en l'educació biològica cal tenir ben en compte el funcionalisme orgànic i les sensacions que hom té i que representen la presència d'un funcionament orgànic autònom respecte a les convencions i maneres socials i uns condicionaments totalment individualitzats.

Igual succeeix en l'Educació física: l'educador en el moviment no ha de respectar només els funcionalismes biològics, sinó els merament mecànics, que constitueixen un conjunt de lleis a les quals també estem sotmesos. Quant a aquestes lleis, val a dir que no tan sols s'han de respectar, sinó que –ací sí– cal obeir-les ja que l'Educació física, quan tracta els aspectes biomecànics, el que fa és limitar-se a dictaminar sobre el millor moviment possible, que ho serà en la mesura que més s'ajusti a allò que ens és imposat físicament.

Es podria dir, com a resum d'aquest últim apartat, que si –com s'ha dit– educar és manipular, hi ha educacions –com la que es dóna per amor a viure en societat– que ho són totalment en la mesura que res no és imposat per lleis biològiques o físiques; en canvi, quan hom vol educar biològicament, comença a ser necessària una actitud educativa de respecte, que ja és obediència quan hom es planteja l'educació de la tècnica, tal com l'hem definida anteriorment.

Això no vol dir que en l'educació física no pugui haver-hi manipulació –n'hi ha quan hom es planteja quines habilitats o quins esports ensenyar. El que volem assenyalar és que tant l'educació biològica com la física incorporen un tipus de coneixements sobre dinàmiques que han de ser seguides i que no depenen ni tenen la característica de la convencionalitat arbitrària del comportament social.

1064

Referències

CAGICAL, J.M. (1981). "En torno a la Educación Física por el movimiento". *Apuntes de Medicina Deportiva*. 18, 203-213.

KANTOR, J.R. (1979). "The role of cognitive institutions in psychology and other sciences". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 5, 1-12.

POPPER, K.D. (1979/1985). *El coneixement objectiu*. Barcelona. Edicions 62.

ROCA, J. (1989). *Allò psíquic*. Vic. Eumo.

SPENCER, H. (1861/1989). *L'Educació: intel.lectual, moral i física*. Vic. Eumo.

1065

Abstracts

Se parte del hecho de que la concepción del hombre según la cual hay dos realidades que son la mente y el cuerpo, comporta —además de unos inconvenientes claros en relación a las ciencias humanas— una ambigüedad respecto al concepto «físico». Ello se demuestra tanto en la literatura científica— especialmente la educativa— como en el uso de este concepto en la práctica educativa y en la sociedad en general. Con este concepto podemos referirnos a veces a la educación para el movimiento y, a veces, nos queremos referir a la educación para la salud. Se argumenta que existen, nítidamente delimitadas, estas dos finalidades adaptativas y, en consecuencia, educativas. Se argumenta, por tanto, que la educación física no es la educación biológica o educación para la salud ni la abarca, y que es necesario plantearse una especialidad educativa diferenciada, que muy bien podría exigir la creación de unos estudios de Educación Biológica. Finalmente, se hacen unas consideraciones sobre lo que puede significar «educar» y cómo la educación física y la biológica significan la existencia de diferentes acepciones de aquel concepto: educar como obedecer, educar como respetar y educar como manipular.

On part du fait que l'idée de l'homme ayant deux réalités qui sont l'esprit et le corps, comporte -outre des inconvénients clairs par rapport aux sciences humaines- une ambigüité à l'égard du concept "physique". Cela est démontré aussi bien dans la littérature scientifique -l'éducative spécialement- que dans l'usage de ce concept dans la pratique éducative et dans la société en général. Avec ce concept-là parfois on peut se référer à éducation pour le mouvement et, parfois, on veut se référer à l'éducation pour la santé. On argumente que ces deux finalités d'adaptation sont nettement délimitées, et par conséquent, éducatives. On argumente conséquemment, que l'éducation physique n'est ni n'atteint l'éducation biologique ou éducation pour la santé et qu'il faut songer à une spécialité éducative différenciée qui pourrait exiger la création des études d'Education Biologique. Finalement, on envisage ce qu'il peut signifier «éduquer» et de quelle manière l'éducation physique et biologique représentent l'existence des différentes significations de ce concept-là: éduquer comme obéir, éduquer comme respecter, éduquer comme manipuler.

This article takes as its basis the fact that the concept of man as possessing two dimensions, the mind and the body, creates - along with other obvious difficulties regarding the human sciences - a certain ambiguity with respect to the concept of "physical". This is made clear both in scientific literature, especially educational scientific literature, and the use of the concept in educational practice and in society in general, for it may refer to education for movement or education for health. It is argued that these two adaptational and therefore educational ends are clearly delimited and that, in consequence, physical education is not, and does not meet the needs of, biological education or education for health, and that there is a strong argument for the creation of a new, differentiated subject, that of Biological Education. Finally, the possible meanings of the word "education" are considered, as is the fact that physical and biological education indicate the existence of different concepts of education: education as obedience, as respect and as manipulation.

1066

BEST COPY AVAILABLE

Aspectes biològics de l'esport en edat escolar

Ferran A. Rodríguez *

El Comitè d'Experts nomenat per l'Organització Mundial de la Salut (OMS, 1978) es defineix així: "Existeix una considerable evidència que l'activitat física és necessària a la infància i la joventut per promoure un desenvolupament saludable del cos i endarrerir la deterioració de certs aspectes de la salut que poden produir-se a la vellesa. És també durant el creixement que el cos és més vulnerable a les influències ambientals danyoses, com ara una nutrició defectuosa, la malatia, un entorn psico-social pobre o la manca d'activitat física. Quant aquests factors són adversos, el creixement i el desenvolupament s'endarrereixen i els potencials genètics no s'utilitzen al màxim. Això resulta en més proporcions corporals i una capacitat funcional sub-òptimes quan l'individu arriba a l'edat adulta. [...] Així, serà difícil, si no del tot impossible, per a un individu arribar a l'edat adulta amb un rendiment càrdio-vascular pobre, d'assolir un nivell òptim amb l'entrenament. Un nivell escaient d'activitat física és, doncs, de capital importància per a la joventut".

Shepard (1985), un dels més rellevants experts en auxologia de l'activitat física i l'esport, arriba més lluny en les seves propostes: "Els objectius d'un programa escolar d'activitat física poden ser resumits de forma senzilla: evitar danys psicològics o físics al nen en creixement, potenciar al màxim el desenvolupament psicomotor i cardiovascular, afavorir al màxim el desenvolupament global del nen, minimitzar el risc futur de malaltia i desenvolupar actituds positives envers l'activitat física i l'esport".

Alguns trobaran que aquests plantejaments són massa "higienistes", per expressar-ho en termes usats per Le Boulch (1985), però fins i tot aquest autor està d'acord a considerar importants els aspectes biològics implicats (auxològics, fisiològics, mèdics, etc.) i a

---

* Ferran A. Rodríguez, doctor en Medicina i Diplomat en Educació física, és actualment sots-director de l'INEF de Catalunya (Centre de Barcelona) i professor de Tècniques de Rehabilitació motriu. Col·laborador en moltes revistes especialitzades, nacionals i estrangeres, també és membre de l'ISAK.

realitzar el que ell anomena "l'anàlisi biològica" de l'esport escolar, que nosaltres farem amb el següent esquema global:

– aspectes auxològics: l'esport escolar i el creixement i desenvolupament biològic;

– aspectes mèdics: l'esport escolar i la salut dels nens;

– consideracions mèdico-biològiques sobre la competició escolar.

Les qüestions superen de molt les respostes donades per la recerca, i no és objectiu nostre d'analitzar-les en profunditat, però sí que cercarem de perfilar les idees avui prevalents.

1. Aspectes auxològics: l'esport escolar i el creixement i el desenvolupament biològic

El tret diferencial més important de l'esport escolar és el fet que els practicants estan en edat evolutiva, i en concret, en un periode de creixement, desenvolupament psíquic i somàtic i de maduració biològica. La descripció dels fenòmens relacionats amb aquesta evolució i llur interacció amb l'activitat esportiva és complexa però ens podem plantejar dues qüestions bàsiques:

– És necessària, una pràctica esportiva, per al normal creixement i desenvolupament orgànic i funcional dels nens?

– L'esport escolar, pot tenir incidències positives (estimulants-reguladores) o negatives sobre la maduració biològica dels nens?

Ja hem exposat la presa de posició de l'OMS, expressada pel seu comitè d'experts. Però potser caldrà fer un repàs d'alguns aspectes concrets.

Pel que fa al creixement somàtic, no sembla que un augment de l'activitat física o esportiva comporti un major creixement (Astrand i col., 1963; Shepard, 1985), encara que d'altres autors trobaren que els nens en edat escolar practicants d'un esport amb regularitat experimentaven una acceleració de llur desenvolupament estaturo-ponderal (Pollini, 1968, 1977). Tot i això, sembla que les dimensions corporals finals no es veuen modificades per l'esport. El mateix succeeix amb la maduració biològica, avaluada a través de la determinació en l'edat òssia. No sembla que hi hagi canvis induïts per l'activitat esportiva de forma directa. Els factors genètics són els

predominants (Parizkova, 1968, 1968b; Parizkova i Sprynarova, 1968, citats per Pollini, 1977).

Molt diferent és el que passa amb el pes, i en especial amb la composició corporal, en funció del grau d'activitat física. Diferents autors han trobat que el percentatge de teixit muscular augmenta mentre que el percentatge adipós disminueix de forma significativa amb un nivell creixent d'activitat físico-esportiva (op. cit.). Així, el comitè d'experts de l'OMS (1978) associa la manca d'activitat física amb l'obesitat infantil, i aquesta amb una menor eficiència física dels subjectes.

Pel que fa a l'aparell càrdio-vascular, les modificacions fisiològiques induïdes per l'activitat física són molt evidents. Es manifesten amb un increment del volum cardíac, del gruix de la paret miocàrdica i, en conseqüència del volum minut i d'altres paràmetres funcionals que fora llarg comentar (Bar-Or, 1983). Conjuntament amb millores de l'aparell respiratori com ara un increment de la ventilació màxima durant l'esforç i del contingut hemàtic d'hemoglobina, es tradueixen en un agument de l'eficiència del conjunt del sistema de transport de l'oxigen. Així, la potència aeròbica en relació amb el pes corporal és molt més gran en nens esportistes, en comparació amb els no esportistes. Molt rellevants resulten els estudis de diferents autors (Kobayashi i col., 1978; Mirwald i col., 1981; Kemper, 1985), que arriben a la conclusió que els màxims efectes de l'entrenament sobre la capacitat aeròbica s'assoleixen durant la pubertat, al voltant d'un any abans o després de la velocitat màxima de creixement en alçada (*peak height velocity*), i són difícils de trobar en edat pre-puberal. Les millores obtingudes abans semblen lligades al creixement somàtic, més que als efectes de l'activitat física. Kuland (citat per Smith, 1984) ha comunicat resultats similars en relació amb l'entrenament de la força muscular.

El fet que els nens tendeixen a reduir llur activitat física a partir dels 12-13 anys, fet especialment cert en les nenes, va lligat a la disminució progressiva de la potència aeròbica a partir d'aquesta edat (Kemper, 1985). El canvi dels hàbits en relació amb l'activitat física (menors necessitats de desplaçament amb mitjans propis, augment del temps davant la televisió i en activitats físicament passives, etc.) fa més evident la necessitat de la pràctica esportiva per mantenir la capacitat càrdio-vascular dels nens en edat escolar.

Encara necessitem més dades sobre la repercussió de l'activitat esportiva i els efectes que té sobre el creixement i el desenvolupament dels nens, especialment al nostre entorn, però l'evidència apunta cap al fet que es tracta d'una necessitat biològica que troba obstacles per ser coberta pel canvi dels hàbits de vida, en especial al medi urbà.

De les possibles incidències negatives de l'activitat esportiva sobre la maduració, en parlarem millor al següent punt de la nostra anàlisi, ja que estan lligades a la patologia, específica o no, de l'activitat esportiva, i la maduració és una variable més, de vegades molt important, de la mateixa lesió.

2. Aspectes mèdics: l'esport escolar i la salut dels nens

La prevenció de la lesió o la malaltia a conseqüència de la pràctica esportiva i la potenciació de la salut present i futura han de ser objectius fonamentals d'un programa d'esport escolar (Shepard, 1985). Avui dia preval el criteri que la pràctica esportiva pot ser considerada com una activitat necessària i positiva per al correcte desenvolupament orgànic i funcional del nen i el seu estat de salut global, però també implica un seguit de sol·licitacions físiques que exigeixen un estat de salut adient, i a la vegada comporta un risc de lesió i de malaltia. Amb aquesta reflexió ens podem plantejar aquestes dues qüestions:

– el risc de la pràctica esportiva, és tolerable? i, a quins nivells es planteja?

– quines són les claus de la prevenció d'aquest risc i, per tant, del millor aprofitament de la pràctica esportiva per assolir un millor estat de salut dels nens?

Els risc més importants de la pràctica esportiva són, segons diferents autors, les lesions de l'aparell locomotor, les malalties i accidents de l'aparell càrdio-vascular i el trauma psicològic. Sembla que una bona part d'aquestes lesions o malalties (1) es produeixen en la mateixa mesura durant el joc no controlat, encara que augmenten amb la competició i els entrenaments molt intensos (2) tenen certs aspectes susceptibles de ser previnguts, (3) es manifesten en nens amb lesions, malalties o disfuncions prèvies detectables en molts casos, i (4) tenen relació amb el tipus d'activitat esportiva i en especial amb el tipus de competició (Shepard, 1985; Smith, 1984; Balius, 1985).

Aquest plantejament fa que el control mèdic de l'activitat esportiva escolar sigui una de les eines importants de prevenció de repercussions negatives sobre la salut de nen. Així, els objectius prioritaris d'aquest control mèdic foren (Rodríguez, 1987a):

1. Detecció de causes patològiques que representin una contraindicació mèdica per a la pràctica esportiva (absoluta, relativa o temporal).

2. Control de les repercussions de l'activitat esportiva sobre l'estat de salut i maduració del subjecte, especialment les negatives.

3. Prevenció de les lesions i malalties que poden derivar de certes anormalitats, disfuncions físiques o insuficiències motrius, incloent-hi la manca de condició física i la inadequació entre el grau de maduració biològica i l'activitat esportiva d'elecció.

4. Compliment de requisits de tipus legal (llicència esportiva), o lligat a responsabilitats jurídiques (assegurances, responsabilitat civil, etc.).

Altres objectius secundaris, que podrien ser considerats opcionals però que poden derivar d'aquest control o ser-hi inclosos en funció de les disponibilitats (de mitjans econòmics, etc.), són:

1. Control i seguiment de les millores orgàniques i funcionals induïdes per l'entrenament, camp de la valoració funcional. Ja hem fet esment de la possibilitat d'assolir aquest objectiu amb mitjans alternatius (proves de condició física).

2. Orientació esportiva i detecció de talents esportius potencials. Amb el mateix comentari del punt anterior.

3. Seguiment dels possibles residus o dèficits funcionals (seqüeles) que puguin presentar-se amb l'aparició de lesions o noves malalties. Això dóna un caire dinàmic als reconeixements periòdics (contra el concepte "rutinari" tradicional).

4. Complement del procés pedagògic, en el qual el nen aprèn d'entendre millor el seu cos, la seva salut, alguns aspectes higiènics i preventius, i les demandes físiques del seu esport.

Els interessats en els aspectes més concrets d'aquest control mèdic poden referir-se, entre d'altres, a la cita esmentada (Rodríguez, 1987a), que fa una revisió dels objectius, disseny, camps clau i proposta de protocol per reconeixements mèdico-esportius en edat escolar, o a l'excel·lent estudi de Nadal (1987), fruit del treball de molts anys amb nens del nostre entorn. Cal aclarir, però, que no es tracta d'un intent de "medicalitzar" la pràctica esportiva, sinó de fer una prevenció activa, que requereix la col·laboració estreta del metge especialitzat i de l'educador físic. És precisament aquest, que es troba en contacte més directe amb el nen, qui ha de portar l'iniciativa a detectar els primers signes d'alerta o les primeres manifestacions clíniques d'una lesió o una malaltia.

Altres eines fonamentals són la prevenció del risc de lesió, a càrrec del professor-entrenador (seguiment estricte de les mesures de seguretat quant a realització tècnica, ambient, vestit, hidratació, organització i realització de les sessions de pràctica i competició, etc.), així com la seguretat de les instal·lacions i equipaments esportius i l'assistència mèdica en cas d'urgència.

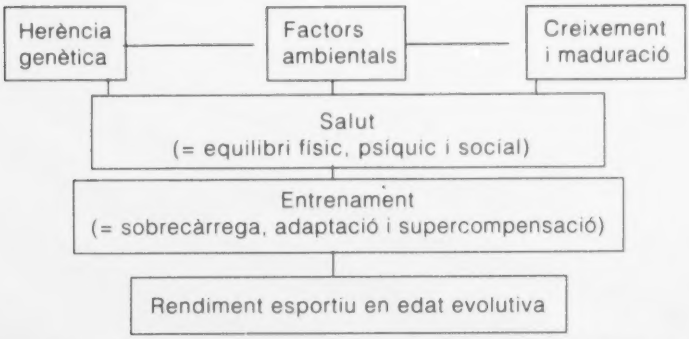
Però potser l'aspecte més significatiu de la pràctica esportiva escolar en relació amb la salut és la seva repercussió sobre els hàbits de salut a curt i a llarg termini. Ja durant l'adolescència poden posar de manifest alguns efectes favorables, com ara la disminució dels lípids sanguinis, la pressió arterial i el percentatge gras, relacionats amb el risc càrdio-vascular (Durant i col., 1983, citat per Shepard, 1985; Kemper, 1982). Però molt més significatiu pot ser l'efecte a llarg termini, especialment en l'hàbit de consum de tabac, d'alcohol i, sobretot, l'hàbit de la mateixa pràctica físico-esportiva, que ben segur tindrà efectes sobre el conjunt de factors de risc càrdio-vascular i de les malalties degeneratives de l'aparell locomotor. No podem oblidar que són precisament les malaties càrdio-vasculars les grans assassines dels ciutadans de països occidentals desenvolupats, i que l'activitat física és un dels mitjans de prevenció directa (regulació del pes corporal, els lípids sanguinis i la tensió arterial) i indirecta (hàbits tòxics i dietètics) més amplament acceptats.

3. Consideracions mèdico-biològiques sobre la competició escolar

L'esport escolar al nostre medi, amb brillants excepcions, tendeix bàsicament al model competitiu, més propi de l'esport-espectacle dels adults (Casamort i Seirul·lo, 1987). La situació es complica encara més quan assistim al fet que, en moltes escoles, en concepte "esport" substitueix el d'"educació física" (Garcia i Puig, 1986). Així, la competició planteja qüestions que demanen una anàlisi especial dins del fenomen de l'esport escolar (Rodríguez, 1987b).

La figura que segueix sintetitza els factors que influeixen la capacitat de rendiment de l'organisme humà en edat evolutiva i llurs interaccions.

1072



Amb aquest esquema, es poden fer les següents consideracions bàsiques, d'aplicació a l'hora de determinar quin és el tipus d'esport escolar que volem per als nostres fills:

– L' herència genètica és el primer factor determinant del potencial esportiu i és relativament poc modificable per a la resta

Els estudis sobre la influència dels factors genètics sobre el potencial esportiu, i particularment els realitzats amb bessons, aportes dades objectives per assumir el fet que certs factors tant importants per a rendiment esportiu com ara la majoria de característiques antropomètriques, la potència aeròbica i anaeròbica màximes, la potència muscular o el percentual de distribució de fibres musculars, són determinats genèticament. Certs estímuls (ambientals, educatius, culturals, nutricionals, ecològics, d'entrenament, etc.) poden afectar aquest potencial, però només dins els límits marcats per l'herència genètica (Klissouras, 1976, 1985).

Donat que els escolars es troben en una fase de desenvolupament d'aquest potencial, resulta molt difícil, si no és amb tècniques molt sofisticades, esbrinar quines són les modalitats esportives que s'adapten millor a aquest potencial individual. La "detecció de talents" encara és un procés amb més elements subjectius que no pas basats en l'evidència científica, i en tot cas, requereix una gran tecnificació (Léger, 1985).

– Les etapes del creixement i la maduració humanes tenen una incidència directa sobre el potencial esportiu.

El creixement i la maduració humanes presenten certes característiques fortament lligades a la capacitat biològica pel moviment i la competició, i per tant el potencial esportiu.

L'aspecte més crític és la gran dispersió que hi ha en la relació entre el brot de creixement puberal i l'edat cronològica, (*early and late-maturers*). El fet que la competició es faci en una mateixa competició per categories d'edat fa que trobem nens amb grans diferències de maduració biològica. Això pot afavorir-ne uns (els més madurs), que poden generar expectatives d'èxit esportiu que la pèrdua de l'avantatge que es produirà amb l'edat s'encarregarà de transformar en frustració i rebuig per la pràctica esportiva. D'altra banda, els més tardans veuran minvades llurs possibilitats de competir amb èxit i augmentat el risc de lesions i efectes negatius d'una pràctica esportiva en situació d'inferioritat, circumstància que no es troben en situació psicològica de tolerar amb facilitat.

Aquest "desanivellament" no es produeix regularment al llarg de tota l'edat escolar. Fins a la pubertat, l'homogeneïtat és molt més gran, i al periode puberal la dispersió arriba al màxim. També hi ha una diferència quant al sexe. Ross (1982) destaca el fet que una nena de maduració precoç, de 12 anys, pot ser fisiològicament tan madura com el més retardat, encara que dins de la normalitat, dels nois... de primer any d'universitat.

El cas és que això no afecta només el grau de creixement ossi, i per tant certes variables clàssiques com l'alçada, sinó la gran majoria de característiques biològiques, incloent-hi les psicològiques (vegeu l'apartat 1). En definitiva, la gran majoria de factors biològics determinants del potencial esportiu (energètics, somàtics o neuromusculars) són fortament dependents del creixement i la maduració, i tots dos presenten una gran variabilitat quant a llur manifestació cronològica. L'establiment de categories d'edat no s'adapta simultàniament a la realita biològica i al principi d'igualtat d'oportunitats que vol defensar (Rodríguez, 1987b).

– La salut (física, psiquica i social) és el factor d'equilibri prevalent i indispensable

"Cap medalla no val la salut d'un infant". Aquesta dràstica afirmació de Creff planteja un dilema que, a pesar de tot, no sempre existeix. En realitat tant una cosa com l'altra (salut i èxit esportiu) són compatibles, i fins i tot complementàries. Però insistim en el fet que les relacions entre la salut i l'esport són ambivalents, i que la salut en aquest periode evolutiu té unes connotacions especials, per tal com condicionen el futur estat de salut. Posem-ne dos exemples: una fractura que afecti un nucli d'ossificació epifisari pot produir la pèrdua potencial del creixement d'aquesta extremitat i determinar una coixesa permanent, que no es produiria amb el mateix tipus de fractura en un os ja madur. Un nen asmàtic pot fer una crisi induïda per

1074

l'esforç davant una competició de responsabilitat o pot beneficiar-se extraordinàriament de la pràctica de la natació quant a l'evolució de la seva malatia.

L'ansietat i els desequilibris psíquics que poden derivar-se d'una pràctica competitiva errada o afectada per factors familiars (excés de pressió dels pares), educatius o socials no poden ser menyspreats. Ens podem trobar amb la paradoxa que els més aptes físicament per a la competició esportiva es vegin abocats a abandonar l'esport, precisament per llur especial aptitud (cas d'alguns anomenats *early maturers*), i a causa d'un excés d'èxit esportiu precoç. O bé amb nens lents de maduració als quals desapareixeran les ganes de fer esport a base d'enfrontar-se competitivament amb nois més forts, més madurs (Smith, 1984).

Un esperit competitiu hipertrofiat pot anar contra l'equilibri biològic dels nens i joves, i el "valor or" d'aquesta edat ha de ser la salut. Tot això sense posar en dubte els efectes positius que l'esport, intrínsicament competitiu, pot tenir sobre el desenvolupament i la salut present i futura de l'individu, especialment per la creació d'hàbits d'activitat físico-esportiva regular a l'edat adulta.

– L'esport forma part d'un procés pedagògico-educatiu complex, basat en la capacitat d'adaptació de l'organisme a l'ambient

La capacitat adaptativa al medi, veritable motor de l'evolució de l'home, ja és molt desenvolupada en el nen; per tant, l'element educatiu també va lligat al fet biològic, si considerem que aquesta capacitat canvia substancialment amb la maduració. En sentit etimològic, educar vol dir "treure enfora", i res no es pot treure enfora que no hi sigui. Cap activitat que requereixi una dedicació important (esportiva, artística, professional, etc.) no pot sortir que no sigui de la motivació íntima del subjecte per realitzar-la (Belloti i col., 1983). La família, l'escola, les estructures esportives i l'ambient social, en general, haurien de fer els possibles per permetre que aquesta predisposició natural s'expressi, però no imposar models propis de l'activitat esportiva dels adults a una activitat amb uns objectius pedagògics molt evidents.

"Les temporades i programes d'entrenament excessivament llargs, enfrontament inadequat dels competidors, entrenadors i supervisors no qualificats, mínim interès per la salut i la seguretat i un ample ventall d'excessos de part de grups de pares desinformats i molt involucrats, fan difícil trobar en molts programes d'esport per als joves les respostes a les necessitats de joc, exercici i esbarjo dels nens pre-adolescents" (Smith, 1984).

Resulta evident que els nens i joves poden adaptar-se i reproduir aquests models de conducta dels adults, però en tot cas no es tractarà tant de la manifestació d'unes necessitats internes com de l'adquisició de patrons de comportament com ara la competitivitat a ultrança, l'ús de tota mena de mitjans per assolir la victòria, l'èxit com a objectiu absolut de l'activitat esportiva, l'adquisició del rol de "guanyador" o "perdedor", etc.

Conclusions

- Encara que manca una recerca sistemàtica, sobretot al nostre entorn geogràfic i social, hi ha evidències que permeten considerar l'activitat esportiva un mitjà útil d'assegurar el correcte desenvolupament somàtic i funcional dels nens en edat escolar i de lluitar contra el creixent sedentarisme de la nostra població infantil i adolescent, especialment a partir de la pubertat.

- Els efectes de l'activitat esportiva en aquestes edats poden ser ambivalents. La prevenció de les lesions i malalties i el control mèdic han de formar part d'un programa d'esport escolar. Tanmateix, els efectes sobre la salut present i futura, especialmet a través de l'adquisició d'hàbits saludables i la lluita contra els factors de risc càrdio-vascular i de malalties degeneratives de l'aparell locomotor. Des d'aquesta perspectiva, l'esport en edat escolar pot ser considerat un mitjà de promoció de la salut de gran relleu per a la població futura.

- La competició escolar no hauria de reproduir els models de l'esport dels adults (prioritat de l'objectiu agonístic), ni servir-ne els objectius (especialització i entrenament precoç per millorar el rendiment futur). Les estructures idònies per a la promoció de l'esport competitiu i la selecció dels futurs esportistes són els clubs i els centres de iniciació i perfeccionament (tecnificació) i alt rendiment esportius. L'esport escolar ha de tenir com a objectiu prioritari l'educatiu. Aquesta afirmació es fonamenta també en consideracions d'ordre biològic, relacionades amb els aspectes genètics, auxològics i mèdics exposats. Cal no considerar l'esport escolar i l'esport federat com a antagonistes, sinó com a activitats complementàries, amb aspectes comuns i diferencials.

1076

Bibliografia

ASTRAND, P.O.; ENGSTROM, L.; ERIKSSON, B.; KARLBERG, P.; NYLANDDER, I.; SALTIN, B.; THOREN, C.: "Girl Swimmers. With special reference to respiratory and circulatory adaptation and gynaecological and psychiatric aspects". *Acta Paediatrica* 147 (Suppl.) 1-75 (1963).

BAR-OR, O.: *Paediatric Sports Medicine for the practitioner.* Springer, Nova York (1983).

BELLOTI, P.; DONATI, A.; VITTORI, C.: "I fattori caratterizanti d'allenamento esportivo". Dins *Attività giovanile: manuale per l'allenatore.* Atleticastudi, FIDAL. Roma (1983).

BINDHORTS, R.A. i col.: "Growth and aerobic power of boys aged 11-19 years". *Children and Sport. Paediatric Work Physiology.* Paediatric Sports Medicine Congress 1981 (1984).

CAGIGAL, J. M.: "La pedagogía del deporte como educación". *Revista de Educación Física 3.* 5-11 (1985).

CARRON, A.V.; BAILEY, D.A.: "Strength development in boys 10 to 16 years". Monograph. *Soc. Res. Child. Dev.*, núm. 39, pàg. 37 (1974).

CASASA, J.; DURA, J.: "La promoció de l'esport comença a l'escola". Barcelona (1984).

CAZORLA, G.; MONTPETIT, R.; PROKOP, P.; CERVETTI, J.P.: "De l'évaluation des nageurs de haut niveau à la détéction des jeunes talents". *Travaux et recherches en EPS.* Evaluation de la valeur Physique. INSEP, 7, 185-208 (1984).

CONSEIL DE L'EUROPE. Clearing House. Comité por le developpement du sport.: "Le sport a l'école. Enquête sur la situation dans dix huit pays européens". Informe elaborat per Van Lierde, A. et Van Dun, H. Brussel·les (1978).

GARCIA, M.; PUIG, N.: *L'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona.* Ajuntament de Barcelona, Barcelona (1986).

GENERALITAT VALENCIANA. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Direcció General de Joventut i Esport.: *El deporte en la infancia y en la juventud.* València (1985).

KEMPER, H.C.G.: "Prevalence of risk-indicators for cardiovascular diseases in teenagers in The Nederlands". *T. Soc. Geneesk.* 60, 597-599 (1982).

KEMPER, H.C.G.: "Energy metabolism in childhood and adolescence". *Actes III Jornades Internacionals de Medicina i Esport.* Granollers (1985).

KLISSOURAS, V.: "Genetic aspects of human performance". *Actes III Jornades Internacionals de Medicina i Esport.* Granollers (1985).

LE BOULCH, J.: "Cómo deberían ser la relaciones entre la educación

1077

física y el deporte. *Revista de Educación Física*. 4, 5-11 (1985).

LEGER, L.: "Talent detection". Dins *Actes III Jornades Internacionals de Medicina i Esport*. L'esport a l'edat escolar. Granollers (1985).

NADAL, G.: "L'activitat física a l'escola. Seguiment evolutiu". *Apunts-Medicina de l'Esport*. vol. XXIV, 92:99-113 (1987).

ORGANITZACIÓ MUNCIAL DE LA SALUT (W.H.O.): "Habitual physical activity and health". Andersen, K.L.; Masironi, R.; Rutenfranz, J.; Seliger, V. et al. *WHO* Regional Publications, European Serie No. 6. Copenhagen (1978).

POLLINI, L.M.: *Attività fisica ed età evolutiva. Aspetti auxologici dell-'Educazione Fisica e dello Sport*. Idelson, Napoli (1977).

ROCA, J.: *Desenvolupament motor i psicologia*. Col·lecció INEF. Generalitat de Catalunya (1983).

RODRIGUEZ F.A.: "Perfil fisiológico, antropométrico y médico-deportivo de nadadores de 12 a 16 años (grupos de edad)". *Actas del VI Congreso Nacional Técnico de Natación*. Xunta de Galicia, Vigo (1987a).

RODRIGUEZ, F.A. "Control mèdic de l'esportista en edat escolar". *Actes III Jornades de Medicina de l'Espots de Balears. Esport escolar*. Eivissa (1986).

RODRIGUEZ, F.A. "Control mèdic dels esportistes escolars". *Actes I Simposium Internacional sobre l'Esport Escolar*. Barcelona (1987a).

RODRIGUEZ, F.A.: "Consideraciones biológicas sobre la competición escolar". *Revista de Educación Física*, 14:14-18 (1987b).

ROSS, W.D.; MARFELL- JONES, M.J.: "Kinanthropometry". *Physiological testing of the elite athlete*. MacDougall, J.D.; Weger, H.A.; Green, H.J. (ed.), C.A.S.S. (1982).

SHEPARD, R.J.: "Characteristics, effects and repercussions of physical education on the depelopment of the child". *Actes de les III Jornades Internacionals de Medicina i Esport. L'esport a l'edat escolar*. Granollers (1985).

SMITH, N.J.: "Children and parents: growth, development and sports". A: Strauss, R.H. *Sports Medicine*. W.B. Saunders, Filadelfia (1984).

SPRYNAROVA, S.: "Longitudinal study of the influence of different physical activity on the boys from 11 to 18 years". A: Binkhorst, R.A. i col.: *Growth and aerobic power of boys aged 11-19 years*. Children and Sport. Paediatric Work Physiology. Paediatric Sports Medicine Congress 1981 (1984).

Abstracts

En el presente trabajo se analizan los diferentes aspectos auxológicos, médicos y biológicos que comporta la práctica deportiva en edad escolar. El autor examina una serie de consideraciones (posible incidencia de la herencia genética, etapas de crecimiento y maduración personal, equilibrio físico y psico-social, el deporte como una parte más del proceso pedagógico-educativo), y concluye afirmando que, aunque falta una búsqueda sistemática, existen pruebas que permiten estimar la actividad deportiva como un medio útil de asegurar el correcto desarrollo somático y funcional de los niños en edad escolar, previniendo a la vez el creciente sedentarismo de nuestra población infantil y adolescente. De todas maneras hay que tener mucho cuidado: el control médico debe formar parte de un programa de deporte escolar a fin de prevenir lesiones y enfermedades innecesarias. En cualquier caso, el deporte escolar no tendría que reproducir los modelos del deporte de los adultos, en los que predomina el espíritu de lucha y la especialización, ya que su función primordial es educativa.

Dans cet ouvrage on analyse les différents aspects auxiologiques, médicaux et biologiques que comprend la pratique du sport en âge scolaire. L'auteur examine toute une suite de considérations (possible incidence de l'hérédité génétique, étapes de croissance et maturité personelle, équilibre physique et psychosocial, le sport en tant qu'une partie de plus du procés pedagogique educatif) et concluent que, bien qu'il manque une recherche systématique, il existe des preuves qui permettent d'estimer l'activité sportive en tant que moyen utile pour assurer le correct développement somatique et fonctionnel des enfants en âge scolaire, en prévoyant à la fois la vie sédentaire de notre population infantile et adolescente. Mais, il faut faire très attention: le contrôle médical doit faire partie d'un programme de sport scolaire pour prévoir des blessures et des maladies innecessaires. De toutes façons, le sport scolaire, ayant un but éducatif, ne devrait pas reproduire les modèles du sport des adultes dominé par le esprit de compétition et la specialisation.

This study analyses various auxological, medical and biological aspects of schoolchildren playing sports. The author analyses a number of considerations (possible effects of genetic inheritance, stages in personal growth and maturity, physical and pyschosocial balance, sport as one more aspect of the pedagogical and educational process), concluding that although systematic research is still lacking, there is evidence that playing sport contributes to correct somatic and functional development in schoolchildren and to combat the growing sedentariness of our infant and adolescent population. Care is, however, recommended, for medical controls need to form part of a school sports programme in order to prevent unnecessary injury and illness. It is concluded that sport in the school should not emulate the example of sport in the adult world, where the competitive spirit and specialisation are primary factors, since the main role of sport in schools should be educational.

BEST COPY AVAILABLE

Educació física i globalitat de l'ensenyament

Teresa Lleixà Arribas *

La globalitat de l'ensenyament, concepte clau de pedagogies renovadores de començament de segle, encara és perfectament vigent ara, i constitueix un lloc comú de la majoria de propostes educatives. Amb tot, no està exempta de polèmiques, ja que la mateixa evolució del concepte ha donat lloc a interpretacions diferents, en diferents àmbits educatius. Amb tot això, resulta pràcticament inevitable una referència al tema, en una reflexió sobre l'ensenyament de l'educació física. Aquesta referència es concretarà en la possibilitat de determinar les aportacions de l'àrea d'Educació física a aquest principi pedagògic, des de la doble perspectiva de l'estructura interna de la matèria i la connexió didàctica amb altres àrees educatives.

Didàctica de l'Educació física i globalització

A escola, l'Educació física exerceix la seva funció educativa actuant específicament sobre la motricitat infantil. Per això, potencia una diversitat d'experiències sobre les quals poder afermar l'evolució de la conducta motriu i facilita una sèrie d'aprenentatges que permeten que aquesta es vagi modificant. Aquests aprenentatges, en el vessant més intrínsec, satisfan la necessitat de moviment de nens i nenes, com també les exigències del seu creixement, i alhora els permeten fer ús de la natural curiositat que els és pròpia, tot possibilitant-los la interacció del cos amb el medi físic. També afavoreixen la tendència de l'alumne a expressar-se i comunicar-se, tot obrint-li un camí perquè trobi un equilibri entre la pròpia vida afectiva i la relació amb els altres. En el vessant més extrínsec, es

---

* Teresa Lleixà i Arribas, llicenciada en Educació Física i en Ciències de l'Educació, és professora titular del Departament de Didàctica de l'Expressió musical i corporal de la Divissió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha publicat *La educación física en preescolar y ciclo inicial* (Barcelona, Paidotribo, 1988).

faran eco de l'activitat física com a fenomen cultural i ajudaran l'infant a adquirir formes de moviment humà, elaborades al medi històrico-sòcio-cultural on han anat evolucionant.

Aconseguir que aquestes intencions esdevinguin una realitat dependrà d'una didàctica coherent amb les característiques de l'infant i amb el procés d'ensenyament/aprenentatge. La globalitat de l'ensenyament se'ns presenta com a criteri metodològic que intenta ser conseqüent amb el fet d'entendre que els aprenentatges no es duen a cap per addició o acumulació d'elements, sinó mitjançant les interrelacions que s'estableixen entre aquests elements. Això ens duu als plantejaments de l'aprenentatge significatiu segons els quals tot aprenentatge ha de ser relacionat amb estructures de coneixement ja adquirides per quedar-hi integrat, i alhora ha de ser funcional, és a dir, ha de servir de base als aprenentatges posteriors. Tot això, traduït en termes d'Educació física significa que quan el noi és capaç de fer un moviment nou, ho fa sobre la base d'un entreteixit de relacions que pot establir entre el problema motriu que se li planteja i els moviments que ja coneix, perquè ja els ha executats abans, i que constitueixen el seu repertori.

Aquesta visió de l'aprenentatge coincideix amb diverses tendències actuals en el camp de l'aprenentatge motor que entenen que l'ensenyament de moviments nous es basa en la modificació dels processos de tractament de la informació, més que no pas en la modificació del moviment en ell mateix. D'acord també amb les tendències esmentades, el procés d'aprenentatge d'una habilitat es fragmenta en tres components:

- l'«aprenentatge perceptiu», pel qual identifiquem els elements de la situació a la qual donem resposta motriu;

- l'«aprenentatge decisional», pel qual es relaciona una resposta i se n'avaluen els resultats;

- l'«aprenentatge efector», pel qual executem l'acció prevista.

Apostar per la globalització tindrà conseqüències sobre la forma d'actuació del mestre en relació amb aquestes tres menes d'aprenentatge.

Sembla que els infants, en comparació amb els adults, estan més ben dotats en el que es refereix al component efector que en el que afecta el component perceptiu i decisional.[1] Aquesta afirmació com-

---

(1) Durand, Marc, en la conferència «El aprendizaje motor en el curriculum del formador» Barcelona, 21 de juny 1990

1081

porta una certa lògica, si pensem que l'infant, atesa la particular activitat cerebral que té, està en continu moviment, per la qual cosa va adquirint un repertori ampli de formes bàsiques. Aquestes formes bàsiques responen més a una percepció immediata que no a situacions d'anàlisi més pròpies de l'aprenentatge perceptiu i decisional.

Les reflexions anteriors es poden il.lustrar amb un exemple. Un noi dóna un cop amb el peu a una pilota estàtica. No té dificultat a tocar un blanc. En el cas que la pilota vingui rodant, la dificultat s'incrementarà enormement. El moviment resultant de fer coincidir la trajectòria del peu amb la trajectòria de la pilota, alhora que s'està pendent del blanc que cal tocar, implicarà, força més, un tipus d'aprenentatge perceptiu. Si, a més, el nen ha de triar entre xutar o desviar la pilota, en el cas que aparegui un oponent, l'aprenentatge decisional serà determinant. En aquests casos, el conjunt de les relacions originades és molt més gran i complex.

El marc curricular per a l'ensenyament obligatori, en referir-se al tema de la globalització, ens diu que «com més complexes, diverses i nombroses siguin les relacions que s'estableixin entre el nou contingut de l'aprenentatge i els elements ja presents en l'estructura cognoscitiva de l'alumne, més profunda serà la seva assimilació, i més gran serà la significativitat de l'aprenentatge realitzat».[2]

És per tot això que des d'aquestes línies es pretén insistir en la necessitat que, ja amb els més petits, es proposin tasques per a les quals es vegin compromesos l'aprenentatge perceptiu i l'aprenentatge decisional, i no caiguem en l'error de suggerir únicament tasques en què el component d'aprenentatge efector sigui el prioritari. Si ocorre sovint que en les activitats proposades als més petits domina l'aprenentatge efector, sens dubte és perquè ens sembla que una altra mena de tasques podria presentar massa complexitat per als infants que veuen limitades les seves capacitats per raó de l'etapa evolutiva en què es troben. Amb tot, hem de tenir present, i això és un precepte fonamental de l'ensenyament globalitzat, que en molts casos el mestre haurà d'extreure conceptes, analitzar moviments i relacionar-ne estructures internes per facilitar l'aprenentatge.

---

(2) Coll, Cesar. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament. Barcelona, 1986.

1082

Educació física i interdisciplinarietat

En una proposta curricular coherent amb el principi de globalització, caldrà analitzar les possibilitats interdisciplinàries, ateses les múltiples relacions que, sens dubte, l'estructura interna del contingut de les diferents àrees curriculars permet d'establir.

Tradicionalment, la interdisciplinarietat ha estat mal enfocada, quan es deia que hi estava implicada l'àrea d'Educació física. En una època recent, en la qual l'Educació física no era gaire ben considerada per una societat que, en una interpretació dualista de l'individu, sobrevalorava l'intel·lectual respecte al corporal, l'Educació física intentava justificar-se per les seves aportacions a l'àmbit cognitiu, a partir d'un mal denominat criteri interdisciplinar. Actualment, amb tot, donant més importància a l'especificitat de la matèria, se'n valoren en primer lloc els aspectes que afavoreixen la conducta motriu. Així ho indiquen, per exemple, aquestes paraules d'Andrea Imeroni: «No veig que sigui tan escandalós de pensar en els aprenentatges motors, no únicament com a instruments útils a la intel·ligència futura o com a suports actuals o futurs de l'activitat laboral, sinó també com a instruments actuals i futurs de plaer individual i col·lectiu».[3]

Aquesta revaloració del contingut específic de l'Educació física dóna peu a establir línies interdisciplinàries que van des de tractar temes partint de diverses àrees, incloent-hi l'Educació física, fins a buscar els elements comuns de l'Educació física amb altres àrees, per donar-hi un tractament conjunt. És precisament aquest segon criteri que serà utilitzat a continuació en un intent d'aproximació a les possibilitats interdisciplinàries que ofereix aquesta matèria.

a) Àrea de llengua

«El desenvolupament del moviment humà específic no és possible ni imaginable sense la possessió del llenguatge. La utilització del llenguatge significa per a l'home l'ampliació d'un nou sistema funcional

(3) Imeroni, Andrea: *Esport*. Col. Temes d'infància. Ed. Rosa Sensat. Barcelona, 1987

amb comunicacions verbals. Això és de la més gran importància per a la formació del moviment voluntari».[4] Aquestes paraules de Kurt Meinel gairebé podrien deixar llest el tema. Tanmateix, farem que serveixen de punt de partida per a les reflexions següents.

Una primera connexió de la llengua amb l'Educació física la podríem veure en el fet que l'aprenentatge d'un moviment nou és fruit, sovint, d'un requeriment verbal. L'alumne haurà d'interpretar el suggeriment o el problema motriu plantejat, tot donant-hi resposta. Aquesta resposta es veurà afavorida, la majoria de vegades, per aclariments i correccions verbals.

Més transcendent resulta la influència reguladora del llenguatge verbal sobre la motricitat. El procés de realització d'un moviment s'acostuma a assimilar a un circuit de *feed-back* o retroalimentació, en el qual la informació sobre el moviment dóna a conèixer a l'individu el resultat de l'acció i permet el control i ajust del dit moviment. Hi ha dos models de circuit: un de relativament llarg, conscient i voluntari, propi de les fases inicials a l'aprenentatge d'una tasca; i un altre de molt més ràpid, de caràcter reflex, més propi de fases d'afinament de la tasca. En el primer model de circuit, el llenguatge verbal serà un factor determinant per fer que el moviment resultant coincideixi amb el moviment previst.

D'altra banda, l'execució d'activitats físiques pot enriquir substancialment la llengua. Les propostes i explicacions sobre les feines a fer exercitaran els alumnes en la comprensió oral. La descripció de jocs i activitats motrius, alhora que ajuden l'infant a interioritzar els moviments, resultarà efectiva en el progrés de l'expressió oral i escrita. La dramatització constituirà el punt culminant en la interconnexió de l'activitat corporal i la lingüística.

Un aspecte diferent de les relacions entre les àrees que tractem resideix en l'aprenentatge de la lectoscriptura. Pel fet de ser la motricitat fina un component important del dit aprenentatge, el nombre d'interconnexions es veurà incrementat. La independència del braç i de la mà, la coordinació i la precisió seran aspectes a treballar des de les dues matèries. Una lateralitat definida afavorirà tant l'aprenentatge de l'escriptura com les accions motrius pròpies de les diferents activitats físiques. Per al domini de l'espai gràfic i de l'espai motor, les activitats d'organització espacial i temporal seran comunes en molts casos.

---

(4) Meinel, Kurt. *El aprendizaje motriz*. Ediciones Olimpia. Montevideo, 1974.

a) Àrea de Matemàtiques

L'Educació física confronta els nois i les noies amb el medi en què es troben. Controlar el cos per dominar l'entorn, conèixer l'entorn per poder-lo viure corporalment, és la doble via que segueix quan pretén ajudar l'infant a organitzar la seva motricitat. La resposta que el noi hi pot donar serà més rica com més profund serà el coneixement que té del dit entorn. El llenguatge matemàtic permetrà a l'alumne comprendre millor el món que l'envolta, i el farà capaç de desxifrar els codis i missatges que li ofereix, desenvolupant la seva capacitat de raonament, etc.

Les consideracions anteriors ja indiquen una certa aportació de la Matemàtica a l'Educació física. Però el que fa la simbiosi perfecta és el fet que, dificilment, l'infant arribarà a adquirir els conceptes bàsics matemàtics i a iniciar-se en l'abstracció sense una exploració motriu de l'entorn, la qual partirà d'un coneixement i una consciència corporal per arribar a una millor estructuració de l'espai.

Són nombroses les experiències didàctiques que s'han fet en aquest sentit. A tall d'exemple, podem citar la descrita al núm. 125 de la revista *Education physique et sport*, sota el títol «Du jeu à la decouverte mathématique».[5] L'objectiu de l'experiència era de fer adquirir als alumnes unes nocions elementals de matemàtiques amb l'ajut d'activitats motrius. Per això, s'intentava que prenguessin consciència de les seves accions, gràcies a una reflexió sobre aquestes accions basada en preguntes i respostes. Al llarg del curs, els educadors van constatar «una progressió interessant dels alumnes en l'adquisició del vocabulari abstracte. També estaven més capacitats per a l'anàlisi i la síntesi de les situacions».

La reproducció en aquestes línies d'alguna de les activitats proposades hi servirà d'il.lustració i ens acostarà una mica més a la pràctica.

«La quadra»

Es proposa que l'infant aconsegueixi definir les propietats dels elements que pertanyen a un conjunt.

---

(5) Cussac-Chauvat-Gouesnard-Sorin. «Du jeu à la découverte mathématique» dins la *Revue EPS*, dossier Tiers-Temps, núm 125. Paris, 1974.

El joc consisteix a separar l'espai en dues porcions: una de lliure, «el prat», i una altra de limitada per una circumferència, a l'interior de la qual hi ha una cinta elàstica, «la quadra». Els nois es desplacen lliurement pel prat. El mestre, sense donar explicacions, senyala els nens que presenten un detall comú (pantalons texans, mitjons blancs, etc.). Els alumnes senyalats entren a la quadra i hi juguen de la manera que volen. Els que es queden al «prat» han de trobar les característiques comunes dels que s'han quedat dins el cercle.

«La serpentina»

Te l'objectiu de recordar nocions adquirides amb anterioritat (topologia, propietats de domini), i l'accent s'imprimeix en «la semblança» i «la dissemblança».

Consisteix a delimitar dos territoris, A i B, amb l'ajut d'unes cordes. Els nens han d'aprendre de posar-se en fila fent una serpentina. La serpentina es desplaça a la sala i a través d'A i B. Quan el mestre fa un senyal, la serpentina s'ha d'aturar. Tots els nens situats a l'interior de la zona B van a col·locar-se a la cua de la serpentina. Tots els que estan a la zona A es dispersen per la sala i fan uns ponts sota els quals podrà passar la serpentina. Es demana als nois que facin ponts diferents els uns dels altres.

Finalment, queda per recordar que l'«organització de l'espai» és un contingut propi tant dels programes d'Educació física com de Matemàtiques, per la qual cosa a l'educador no li pot passar per alt una forma tan patent d'enriquiment de la qüestió com és ara el fet d'aproximar-s'hi des de la perspectiva de totes dues matèries.

c) 'Àrea de Ciències naturals i socials

Actualment, l'Educació física pretén que els alumnes facin servir l'observació, l'experimentació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius, i que no es limitin a la repetició de moviments estereotipats, tal com feien en èpoques potser no gaire llunyanes.

Observació, experimentació, anàlisi i imaginació constituiran, alhora, requisits bàsics per a la interpretació de l'entorn, cosa per la qual estaran a la base de l'ensenyament de les Ciències naturals i

socials. Sens dubte, aquests procediments es veuran reforçats en ser exercitats des d'àrees educatives diferents.

Al marge d'això, especificant més el contingut, ens trobem que l'ésser humà, amb les seves funcions orgàniques i sobretot l'aparell locomotor, es troba en el punt d'intersecció del contingut de l'Educació física i de la Biologia. Un bon tractament d'aquests temes per part de totes dues matèries pot donar lloc a una cosa tan positiva com és ara el fet que els joves siguin capaços de reconèixer les repercusions de l'activitat física al seu propi cos.

Paral·lelament, les Ciències socials es fan ressò de l'activitat física i esportiva com a integrant del medi sòcio-cultural. Això permetrà que els alumnes identifiquin els jocs, les manifestacions esportives, les formes d'expressió corporal com a pròpies d'una societat determinada. Conèixer els recursos que ofereix el propi territori per a la pràctica de l'activitat física i esportiva ampliarà les opcions d'utilització del temps lliure i el lleure.

A més, totes dues àrees tenen com a objectiu propi que els alumnes siguin capaços d'organitzar l'espai, orientar-s'hi i interpretar-lo o representar-lo gràficament, cosa que representa un punt de convergència a tenir en compte en la programació d'activitats encaminades a aquest fi.

d) Àrea artística

Exterioritzar sentiments, emocions, idees, a través de la plàstica, la música o el cos respon, sens dubte, a la mateixa necessitat de l'ésser humà per expressar-se. El fet que aquesta expressió pugui arribar a ser estètica i creativa estarà condicionat, en gran mesura, pel coneixement que cadascú té d'ell mateix i de l'entorn. L'educació dels sentits cobrarà aquí una importància màxima en permetre als nois i les noies d'accedir a unes sensacions noves, matisos nous que els permetin aprofundir el coneixement de la realitat per poder-la expressar després, fent-la passar a través del tamís de la pròpia subjectivitat. «El despertar dels sentits» constituirà, doncs, el vincle entre l'àrea artística i l'expressió corporal.

Amb tot, no podem donar per acabat aquest apartat sense fer referència a les activitats rítmiques, en què l'infant, a través del moviment, plasmarà la interpretació d'estímuls sonors o melòdics, i

aquestes activitats esdevindran el tronc comú de l'educació musical i corporal.

e) Elements comuns de totes les àrees

Si buscàvem connexions entre contingut, objectius, i sobretot entre patrons didàctics, els elements comuns a totes les àrees serien innombrables. En aquest apartat pretenem fer referència a dos temes que tenen una significació especial per a l'Educació física: la socialització i l'educació per a la salut.

L'accés al comportament social serà present en cada moment de la vida escolar. Des de les diferents àrees educatives s'instigarà els alumnes perquè despleguin una responsabilitat, un respecte envers els altres, un comportament cooperatiu, un plaer per la participació col.lectiva... Les sessions d'educació física acostumen a representar situacions incomparables d'aproximació a aquesta mena d'intencions, sempre que el mestre sigui conscient de la importància de presentar propostes en què els infants no hagin d'actuar simplement l'un al costat de l'altre, sinó l'un amb l'altre, en interacció.

Segurament, els jocs col·lectius constituiran l'instrument més específic en l'educació de la socialització. No oblidem, amb tot, que aquesta mena de jocs desperta de vegades conductes d'agressivitat que, si no són ben canalitzades, poden tenir repercussions negatives tant per al creixement individual com per a l'harmonia del grup. La intervenció del mestre, necessària moltes vegades, ha d'anar encaminada a reconduir situacions i aconseguir que el sentiment de solidaritat sigui el que imperi.

L'educació per a la salut, que també s'emprèn des de les diferents àrees educatives, troba en l'Educació física un marc privilegiat.

L'Educació física té l'objectiu propi que l'alumne sigui capaç de valorar l'activitat física amb vista al seu benestar físic i mental. Ja als primers cursos es practiquen hàbits higiènics, i en cursos més elevats, la forma en què incideix l'activitat física en el creixement de l'organisme serà una temàtica present a les sessions d'Educació física, sobretot en les específicament encaminades a potenciar la condició física dels alumnes.

A manera de conclusió, únicament vull assenyalar que les consideracions anteriors deixen constància que l'activitat física no és una

àrea privada de l'Educació física, sinó que, com a necessitat bàsica de l'individu, és present en molts moments de la vida escolar i constitueix tant un instrument educatiu que pot ser utilitzat per les diferents àrees com una potencialitat de la persona que es pot desenvolupar en múltiples situacions que es presenten dins el marc escolar.

1089

Bibliografia

COLL, CÉSAR. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament. Barcelona, 1986

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Disseny curricular per a l'ensenyament primari*. Departament d'ensenyament. Barcelona, 1990

LE BOULCH, J. *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Ed. Paidos. Barcelona, 1987

LLEIXÀ, TERESA. *La educación física en preescolar y ciclo inicial*. Ed. Paidotribo. Barcelona, 1988

MAIGRE-DESTROOPER. *La educación psicomotora*. Ed. Morata. Madrid, 1984

REVISTA *EPS*. Suplement al núm 125. «Dossier pour le Tiers-Temps pédagogique». Paris, 1974

VAYER, PIERRE. *El niño frente al mundo*. Ed. Científico-médica. Barcelona, 1985

1030

Abstracts

La globalidad de la enseñanza, concepto clave de pedagogías renovadoras de principios de siglo, perfectamente vigente en la actualidad, se constituye en lugar común de la mayoría de propuestas educativas. No está, sin embargo, exenta de polémica, puesto que la misma evolución del concepto ha dado lugar a diferentes interpretaciones en distintos ámbitos edcuativos. Con todo ello, resulta prácticamente inevitable una referencia al tema, en una reflexión acerca de la enseñanza de la Educación física. Dicha referencia se concretará en la posibilidad de determinar las aportaciones del Área de Educación física a este principio pedagógico, bajo la doble perspectiva de la estructura interna de la materia y la conexión didáctica con otras areas educativas.

L'enseignement global, concept clef des pédagogies rénovées du début du siècle demeure parfaitement en vigueur à l'heure actuelle, et devient un lieu commun de la majorité des propositions éducatives. Pourtant il n'est pas libre de polémique car l'évolution même du concept a donné lieu à ce qu'il soit interprété de manière différente par plusieurs milieux éducatifs. De tout cela, il en ressort qu'inévitablement il faut faire allusion à ce sujet, dans une réfléxion sur l'enseignement de l'éducation physique. Cette allusion se matérialisera dans la possibilité de déterminer les contributions de l'Aire d'Éducation physique à ce principe pédagogique, sous la double perspective de la structure interne de la matière et la connexion didactique avec d'autres aires éducatives.

The idea of interdisciplinary teaching, a key concept in the new teaching methods of the beginning of this century, is still very much alive today and is mentioned in most educational proposals. It is also, however, a controversial subject, for the very evolution of the concept has given rise to differences in interpretation in different educational bodies. Nevertheless, in any discussion of physical education, reference to the subject is practically inevitable. This discussion will be concerned with attempting to define the contribution which the area of physical education can make to this pedagogical principle, both from the point of view of the internal structure of the subject and of its connection with other areas of education.

El material com a mitjà d'aprenentatge i de relació pedagògica

Javier Hernández Vázquez*

El material educatiu és un mitjà més en tota àrea educativa. Partint de la mateixa experiència de l'infant i la seva manipulació, permet l'educació dels sentits i duu progressivament a descobrir i interioritzar els conceptes. Per millorar-ne el desenvolupament i l'aprenentatge, el noi ha de tenir a l'abast els objectes indispensables que li permetin efectuar les seves experiències, perquè «manipular és aprendre».

Històricament, Decroly i Montessori, amb els seus mètodes i material específic, en feren ressaltar la importància en el seu corrent educatiu. Montessori, comentant el material, diu que havent de ser estructurat i sistematitzat científicament, ha de presentar al noi uns jocs sensomotrius graduats per dificultat creixent. A les gimnàstiques tradicionals es manté el caràcter formalista dels materials que les integren, com també l'organització i l'estructuració. Langlade, A. i Langlade, R. (1983) sostenen «que la gimnàstica neosueca assenyala els següents aspectes positius sobre la utilització dels materials portàtils (manuals): són una extraordinària font de recursos que ofereixen varietat en els treballs diaris, esdevé un centre d'interès en l'activitat i proporciona l'assoliment d'una millor relaxació neuromuscular, l'obtenció d'un major sentit de l'impuls, l'assoliment d'una expressió rítmica més acabada; ofereixen possibilitats d'entrenar coordinacions noves i subtils tot generant habilitats motrius específiques; són font d'energia i plaer en l'activitat. Els materials que es fan servir més són cordes, pilotes de mides diferents, bosses, cèrcols.»

Aquests mateixos autors continuen dient que «els materials suecs com ara espatlleres, barres de suspensió i equilibri, plints, etc., es construeixen seguint certs principis com és ara: utilització per ele-

---

* Professor de Didàctica de l'Educació Física Especial a l'Institut Nacional d'Educació Física de Barcelona (INEFC).

1092

ments a les diferents edats, utilització simultània entre molts executants, l'ús de fusta —material que a Suècia és de poc preu— i la la possibilitat de prescindir d'obrers altament especialitzats.»

«El material, d'acord amb la mentalitat analítica i amb la idea higiènico-correctiva dels escandinaus, reforça el raonament que el material ha de ser fet per a l'home, no pas l'home per al material. La manera de dissenyar i utilitzar material està relacionada íntimament amb la posició aïllant que els suecs van predicar amb insistència». Hernández-Manchón (1972).

Pel que fa a l'ús del material, actualment hi ha dues teories o posicions antagòniques. En primer lloc, la dels defensors de la idea que tot el material és poc (materialisme pedagògic), i, d'altra banda, el judici no compartit pels qui defensen que el procés d'ensenyament-aprenentatge requereix molt poc material i acudeixen a arguments històrics. No compartim cap d'aquestes dues teories, perquè això dependrà d'una altra sèrie de factors que comentarem després. Sí que coincidim en part, però, amb el materialisme pedagògic, perquè no té cap dubte que poder disposar d'un material abundant és un ajut en la intervenció pedagògica, que així en resulta més rica i variable.

Quan observem l'acte didàctic en un pati, polisportiu o aula de motricitat, sempre ens trobem amb una sèrie d'elements físics que fem servir per al desenvolupament del treball pedagògic. Aquests elements físics són: el material, la instal·lació, la indumentària, etc., que fan que l'activitat física marqui l'especificitat mateixa pel que fa a la utilització del mitjà o instrument amb l'ajut del qual s'imparteix l'ensenyament i s'obté l'aprenentatge.

El problema que plantegem és si el material assegura aquest aprenentatge o si hi contribueix, o bé si afavoreix les percepcions que faciliten la relació pedagògica alumne-alumne, professor-alumne, etc. Sabem que el material és un element més del procés, però considerem que la seva anàlisi pot ser més rigorosa. Davant un plantejament empíric, la nostra hipòtesi és que el material, intrínsecament, proporciona una sèrie de relacions perceptives i d'aprenentatge. Amb tot, sabem prou que l'acció didàctica no es pot reduir pas al material ni tampoc, no caldria dir-ho, no es tracta de donar una importància superior a aquesta circumstància per damunt d'altres, dins el model d'ensenyament que se segueixi.

En primer lloc ens demanem: el plantejament que farem, és generalitzable? Doncs bé, considerem que és un intent d'aproximació a la influència que pot tenir el material d'Educació física, i que el fet de generalitzar-lo sempre pot ser objecte d'imprecisions; però no per

1093

això serà menys vàlid, perquè tota acció pedagògica i humana també en té.

Un exemple de la importància que es concedeix al material és l'exposat per Montessori: «Per fer apreciar les diferents qualitats d'un objecte (color, forma, etc.), cal presentar-lo. Però els objectes són innombrables, i les qualitats, limitades... Si se'n proporciona una qualitat per separat, es donarà un alfabet d'exploració: una clau que obre les portes del coneixement. El fet que el món es capti d'una forma global, de bon començament, i que el nen hagi de ser gradualment conduït cap al coneixement són factors que expliquen la raó del material que permet aïllar les sensacions». Montessori continua descrivint el material «com un mitjà exclusiu d'instrucció, per bé que amb una finalitat que no consisteix únicament a transmetre coneixement. Valent-se'n, cal buscar l'objectiu global de la pedagogia montessoriana: el desenvolupament de la personalitat i de l'home mateix. El material educatiu constitueix realment la base del sistema montessorià; el material educatiu, l'objecte amb el qual es prova, s'exercita i s'afina, revela i desperta les forces interiors, constitueix el suport de l'atenció i permet que l'esperit sorgeixi i s'elevi.»

La continuació del discurs demanaria de definir si aquesta influència del material pot ser condicionada per elements estranys a l'objecte del material. Considerem lògicament que sí, i que aquests condicionaments serien tots aquells en què es produeix l'entorn l'aprenentatge; l'entorn social on es desplega l'activitat física, per la importància concedida a la matèria en el centre escolar, pel subjecte objecte d'aprenentatge, experiències viscudes i familiaritat amb el material, ja que sabem que el material concedit i utilitzat té connotacions diferents al que és nou en el procés d'ensenyament-aprenentatge: l'edat del subjecte implica un material més adient, com també el sexe, les dificultats d'aprenentatge del subjecte, etc.

Tots aquests elements seran presents en l'acció pedagògica i no s'hi pot obviar, ja que falsejaríem la realitat del que ocorre.

El segon pas en el discurs és conèixer la classificació genèrica del material, de manera que, a continuació, en puguem analitzar amb més deteniment les més específiques. Aquesta classificació general es podria determinar pels criteris següents: *a.* segons l'usuari: material del professor, material de l'alumne i material d'ús comú professor-alumne; *b.* pel procés de fabricació: material d'elaboració interna (al centre mateix) per part de professors, alumnes, pares, i material elaborat per empreses especialistes; *c.* per la caducitat relativa: material fungible i material inventariable; *d.* si és d'ús comú, individual, o en equip; *e.* com a potenciador de les percepcions: amb el

1094

material es poden produir percepcions de calidesa, informalitat, no privacitat, familiaritat, llibertat; *f.* per adequació al contingut de l'ensenyament, esport, dansa, gimnàstica, expressió corporal, etc; *g.* per gènesi històrica, material convencional i material tècnic o alternatiu; *h.* per adequació òptima de matèria-assignatura. El material com a mitjà potenciador per a l'aprenentatge en la seva relació i forma d'organització.

Tot seguit ens centrarem en els criteris que, a parer meu, es relacionen amb l'acció pedagògica i d'aprenentatge de l'activitat física. Aquests criteris són: el material com a instrument afavoridor de la relació perceptiva que es produeix en l'ambient, i el material com a mitjà de potenciar l'aprenentatge.

La primera classificació intenta observar quina mena de relacions perceptives es poden donar entre el subjecte i el material; aquesta mena de relacions són una part important de l'ambient produït a les sessions d'Educació física. Seguint les classificacions, Mehradian, citat per López González (1988), classifica aquesta mena de relacions perceptives en: percepcions d'informalitat, calidesa, no privacitat, familiaritat, llibertat. Totes tenen un alt significat en l'acció docent i no són exclusives del professor, de l'alumne o el material, sinó de la relació que es produeix i com s'organitza aquesta relació.

La informalitat és una percepció antagònica a la formalitat, per bé que en l'Educació física tradicional aquesta percepció de formalitat hi era. Durant molts anys, a la gimnàstica sueca, aquest caràcter de formalitat es mantenia constant com una peculiaritat més dins el sistema. Avui aquesta mena de percepció formalista ja no existeix, però sí que es manté d'una manera o altra des d'una anàlisi de les percepcions segons la classificació que acabem d'exposar. De percepcions de formalitat n'hi haurà sempre que hi haurà una acció docent acompanyada d'uns procediments determinats. Això es pot observar actualment a l'Educació física: trobem la formació de files, organització de la classe en onades, cercles, etc., i considerem que té un caràcter formalista. La classe d'activitat física, si la comparem amb les més academicistes, té un grau d'informalitat evident. En trobaríem la causa en diversos factors, un dels quals és la situació del professor a classe. El professor no té una situació exclusivament externa al grup, sinó que també s'hi introdueix i és part del grup que desplega l'activitat, la qual cosa el duu a una situació interna. Això comporta una percepció d'informalitat, tot alternant-se la formalitat i la informalitat en una dinàmica diferent de la de les classes teòriques. Aquestes percepcions d'informalitat i formalitat creen un caràcter de relació diferent i també una diferent dinàmica de grup. El material

contribueix com un factor més en les percepcions de formalitat i informalitat alternant. Hi ha un material codificat per determinades activitats físiques: els materials gimnàstics, esportius, d'expressió, etc.; tot plegat és determinant per al descabdellament de l'activitat concreta i en defineix una part. Hi ha una altra mena de material que combina aquesta relació formalista amb la informalista, fins i tot material totalment informal que porta a fer servir el material de manera específica (pilota de bàsquet), alternativa (pilota polivalent), inespecífica (cadires). Aquestes formes són exemples de formalitat, formalitat-informalitat i informalitat, que ens duen a reflexionar sobre la relació del material amb els continguts d'aprenentatge.

En l'Educació física, la relació amb el material és intrínsecament informal; es presenta desligada de situacions d'angoixa o aclaparament i contribueix a una millor dinàmica del grup pel fet de poder-lo moure entre diversos alumnes, a superar una situació de destresa o habilitat determinada, contribueix en gran mesura a aquesta mena de relació.

Una altra de les percepcions, segons la classificació que hem exposat, és la percepció de calidesa i la contribució que el material hi aporta. La relació que s'estableix amb la utilització dels material ens porta a aconseguir efectes positius i determinades situacions agradables. Lògicament, aquesta calidesa no descriu el fet físic de calor, sinó la relació d'aproximació per tal com s'interactua amb el company en la utilització, mobilització i manejabilitat del material.

En l'activitat física, determinades situacions, durant l'esforç o després, sobretot entre individus acostumats a fer-ne, produeixen sensacions de benestar que, al seu torn, generalment, estan relacionades amb l'adquisició d'una determinada habilitat o amb la capacitat de resistir una determinada distància, etc. Aquestes relacions ens demostren la relació del material amb percepcions de calidesa.

La percepció següent és la no privacitat. En l'Educació física, el subjecte interactua constantment amb els altres i això porta a un espai de privacitat molt petit. Aquí, l'aïllament o la reflexió que es poden donar amb altres matèries resulta molt més difícil. El material, l'ús que se'n fa, l'organització i disponibilitat, redueixen l'espai de privacitat en l'Educació física i, doncs, són una percepció de discriminació respecte a les sessions teòriques.

La següent percepció és la familiaritat, que se centra fonamentalment en el material específic i en l'alternatiu, vist que el material inespecífic tant pot ser familiar com no ser-ho. En determinats continguts d'ensenyament, sempre podem trobar que el material que

fem servir, específic o alternatiu, ja resulti poc familiar de bon començament, però el fet d'un aprenentatge previ i el domini de determinades tècniques el faran familiar. El fet d'introduir un material concret d'un esport poc conegut pot produir percepcions de no familiaritat; però, un cop utilitzat sistemàticament com un contingut més d'ensenyament, no pas com una activitat momentània, la percepció de familiaritat s'hi produirà.

Una altra de les percepcions és la llibertat, encara que és un concepte massa ample per definir una cosa tan precisa com ara la relació del material en l'Educació física, sí que recull, ni que sigui en part, la intencionalitat de descriure que l'activitat física proporciona més llibertat de moviments, naturals, codificats i gratificadors per al qui els fa. Per això considerem que el grau de llibertat de què es gaudeix a l'aula d'activitat física és, lògicament, molt alt, tenint en compte que a l'aula ordinària les taules, les cadires, l'espai, el material en general, no predisposa precisament a una «llibertat motora». La relació del material i la percepció de llibertat és més gran si la comparem amb una altra mena d'ensenyament. Aquest nivell de percepció de llibertat sempre es veurà mediatitzat pel mètode d'ensenyament que s'exerceixi, entre altres factors. Totes les percepcions descrites es troben en l'ambient de l'Educació física; cada una és part del conjunt i de l'ambient produït. Amb tot, si comparem l'anàlisi del que és aquest ambient amb el que podria arribar a ser, comprovarem que, amb la utilització del material i la relació que produeix com a instrument afavoridor de la relació pedagògica i potenciador de l'aprenentatge, és possible augmentar aquestes percepcions tot optimitzant les diferents utilitzacions del material i contribuint a una millora de les relacions pedagògiques, i, en conseqüència, afavorint l'ambient de l'aprenentatge.

Fins ara hem vist la importància del material en relació amb l'activitat física. Si fem ressaltar aquesta importància és, en certa mesura, perquè sempre això se cita com un element més, però no s'analitza en les seves dimensions. També hem de considerar que aquestes percepcions no són exclusives del material. Com acabem de descriure, fa referència a altres aspectes, com ara la instal·lació, el contingut d'ensenyament, els objectius, etc., però insistim que el material actua condicionant aquesta sèrie de factors. D'aquí ve que en vulguem fer ressaltar la importància.

La segona classificació és una proposta concreta sobre les possibilitats que el material ofereix en l'aprenentatge de l'alumne. Coneixem prou bé la classificació tradicional: convencional, tècnic i alternatiu. Tenint en compte que és una classificació descriptiva, poca cosa

1097

ens indica sobre les possibilitats que el material comporta per a l'aprenentatge. D'altra banda, aquesta classificació tradicional ens ha introduït a la utilització de materials no convencionals i que aconseguien efectes molt positius, però poc aclaridors sobre les seves possibilitats reals.

La proposta de classificació del material com a potenciador d'aprenentatge es basa en els criteris següents: mobilitat i manejabilitat del material, potenciació d'estímuls, potenciació per a l'aprenentatge i nivell de rendiment motor. Aquest darrer se subdivideix en motricitat perceptiva, motricitat bàsica, motricitat complexa i condició física. Aquests criteris tracten d'acollir tota mena de material que pugui tenir un domini més gran en un criteri que en un altre, o també tot material que tingui múltiples influències en els diferents criteris. És difícil arribar a precisar amb exactitud i sense que sorgeixin dubtes respecte al predomini que pot arribar a tenir l'un o l'altre criteri respecte a un material determinat. Sens dubte, això ens porta a definir cada un dels criteris per pal·liar, en certa mesura, aquesta subjectivitat i poder discriminar les peculiaritats d'un material respecte a d'altres.

El primer criteri, de mobilitat i manejabilitat del material, es refereix fonamentalment al transport, facilitat de maneig, posició en l'espai, etc. Considerem aquest criteri com la capacitat que té de ser transportat, de ser usat immediatament, seguint els patrons d'alta flexibilitat i allunyat de rigideses, determinat predominantment per la disponibilitat. Tenim un cert tipus de material en l'activitat física que és fàcil d'utilitzar i que no requereix ni grans esforços ni pèrdues de temps importants. N'hi ha una altre que produeix una despesa de temps dins la sessió i que cal tenir en compte. La intencionalitat d'aquest criteri és deixar ben clar que determinades menes de material requereixen més temps per organitzar-se, i un altre no en demana tant, i, doncs, va en detriment o afavoreix altres factors del procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'altre criteri és la potenciació d'estímuls, que inclou tots els materials per a l'estimulació dels òrgans reactius: vista, oïda, tacte, propiocepció, etc., distingint aquesta mena de material per la sensació que produeix i lògicament per l'òrgan reactiu implicat.

L'altre criteri, de rendiment motor, el subdividim en motricitat bàsica, motricitat perceptiva, motricitat complexa i condició física. La motricitat bàsica comprèn els materials que es facin servir per al seu desenvolupament, incloent-hi preferentment: girs, llançaments, desplaçaments, recepcions i salts. La motricitat perceptiva inclou tots els materials que afavoreixen l'associació i configuració basades

en la relació que produeixen els diferents elements que intervenen en el moviment. La motricitat complexa inclou tots els materials que contribueixen al desenvolupament de determinades habilitats i destreses específiques; és el material esportiu, gimnàstic, de jazz, etc. El criteri de condició física inclou tota mena de material indicat per al desenvolupament de la força, resistència, velocitat i flexibilitat. Finalment, el criteri de potenciació d'aprenentatge, com un element ample de classificació, inclou el material que té diferents possibilitats i recull els criteris anteriors de potenciació d'estímuls i rendiment motor en els apartats de motricitat bàsica, motricitat perceptiva i motricitat complexa.

El material pot ser classificat per més d'un criteri, però generalment en predominaran un o dos sobre tots els altres. Si el material que podem analitzar inclou diversos criteris dels que hem exposat, llavors tindrem un tipus de material amb grans possibilitatas per a la potenciació de l'aprenentatge i això ens porta a determinar quin material ens interessa preferentment, tenint en compte els factors que ja hem dit i que condicionen, com ara l'edat i, en general, els factors del procés ensenyament-aprenentatge.

A la taula adjunta presentem un exemple de classificació en funció dels criteris mencionats.

	POTENCIACIÓ D'ESTÍMULS	POTENCIACIÓ PER A APRENENTATGE	MOBILITAT I MANEJABILITAT	NIVELL DE RENDIMENT MOTOR
CERCOLS			X	P-B-C
ARROSSEGAMENTS	X	X	X	P-B
PILOTA MEDICINAL			X	F
BANCS SUECS		X	X	P-B-C-F
PIQUES		X	X	P-B-F
LLITS ELÀSTICS				P-B-C
MATALASSOS				B-C-F
CORDES		X	X	P-B-C-F
ESPATLLERES				B-C-F

PANDERETES	X		X	P-B
PILOTES ESPORTS	X	X	X	P-B-C
CORRONS	X	X	X	P-B
MARAQUES	X	X	X	P-B
TAULES EQUILIBRI	X		X	P-B
TUNEL DE GAT	X		X	P-B
MINITRAMP				B-C
MIRALLS	X			P-B
LLASTATS				F
MACES			X	P-B-C
MOCADORS	X		X	P-B
PATINS	X			P-B-C
PILOTES POLIVALENTS	X	X	X	P-B-C
GLOBUS	X		X	P-B
PILOTES DIFERENTS TEXTURES	X	X	X	P-B
SACS DE SORRA	X		X	P-B

* Classificació del material segons els criteris de potenciació d'estímuls, potenciació per a l'aprenentatge, mobilitat i manejabilitat i rendiment motor.

* P = Motricitat perceptiva

* B = Motricitat bàsica

* C = Motricitat complexa

* F = Condició física

Respecte a la temàtica que acabem d'exposar, es poden formular tot de qüestions i nosaltres plantegem les següents: tot el material que fem servir a la classe d'Educació física, és l'òptim per al desenvolupament del contingut? Estem submergits en uns patrons fixos de tipus de materials per a les activitats físiques? Els criteris per a l'emplaçament del material, són suficients per aprofitar al màxim aquest

çament del material, són suficients per aprofitar al màxim aquest element en el procés d'ensenyament-aprenentatge?

Totes aquestes preguntes ens porten a meditar sobre la importància del material com un element més d'acte didàctic. En el futur, doncs, caldrà parar més atenció a un eix tan important en el procés educatiu de les activitats físiques com és el material. Per acabar, voldríem descriure el que la filosofia de Piaget plantejava: «La inquietud científica radica a poder establir una vinculació entre els aspectes biològics, mentals i socials i que en tots els dominis de la vida hi ha "totalitats" que impliquen una organització, respecte a la qual les parts estan subordinades, perquè no tenen sentit en elles mateixes sinó en relació amb la totalitat.»

En definitiva, tractem el material com a instrument del procés educatiu sense donar-hi més importància que als altres elements, però sí que volem fer ressaltar que el material requereix uns criteris per desenvolupar i millorar la tasca didàctica diària, com una part més que ha de contribuir de forma parcial a l'ensenyament i aprenentatge de les activitats físiques. Aquest article ha pretès, en certa manera, realitzar la dita aproximació.

1101

Bibliografia

BESSE, JEAN MARIE. *Decroly*. Biblioteca Grandes Educadores. Ed. Trillas. Buenos Aires, 1989.

DECAIGNY, T. *La tecnología aplicada a la educación*. Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1974.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Ed. Santillana. Barcelona, 1985.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Ed. Santillana. Barcelona, 1985.

GARCÍA GONZÁLEZ, ENRIQUE. *Piaget*. Ed. Trillas. México, 1989.

HERNÁNDEZ, J.L., MANCHÓN, J.I. *Actividades gimnásticas. Bancos suecos*. Ed. Bruño. Madrid, 1972.

LANGLADE, A., LANGLADE, N.R. *Teoría general de la gimnasia*. Ed. Stadium. Buenos Aires, 1983.

LÓPEZ GONZÁLEZ, J.C. *Apunts. Educació Física*. Núm 13. Barcelona, 1988. INEF Catalunya.

MEHRADIAN, A. *Public places and private spaces*. Basic Books. Nova York, 1976.

MICHELET, A. *Los útiles de la infancia*. Ed. Herder. Barcelona, 1977.

NAVARRO HIGUERA, J., MAILLO, A., FERNÁNDEZ HUERTA, J. *Instrumentos materiales del trabajo didáctico*. Enciclopédia de Didáctica Aplicada. Ed. Labor. Barcelona, 1973.

NAVARRO HIGUERA, J. «El material educativo: funciones y taxonomía». Revista *Vida Escolar*, núm 158. Madrid, 1974.

PEREZ MARIN, J. *El material en educación especial*. CEPE. Madrid, 1983.

RUIZ PEREZ, L.M. *Apunts. Educació Física*. Núm 13. Barcelona, 1988. INEF Catalunya.

Abstracts

El presente artículo presenta una aproximación a las posibilidades del material como medio de aprendizaje y su relación con la actividad física. Partiendo de las contribuciones de notables pedagogos Decroly, Montessori se defiende que los diferentes materiales- cuerdas, balones de distintos tamaños, arcos, así como espalderas, barras, etc.— constituyen un arsenal con grandes posibilidades didácticas. Si bien existen diversos planteamientos, en este trabajo el autor busca una posición propia. Para llevar a cabo la investigación se ha realizado un estudio profundo de las diversas características (potenciación de estímulos, potenciación para el aprendizaje, movilidad y nivel de rendimiento motor) de un amplio abanico de aparatos e instrumentos utilizados en los gimnasios, pistas e instalaciones deportivas. En cualquier caso, queda demostrada la importancia del material com instrumento del proceso de aprendizaje en la educación física.

Dans cet article on présente une approche des possibilités du matériel en tant que moyen d'apprentissage et l'apprentissage et son rapport dans l'activité physique. A partir des contributions des pédagogues importants -Decroly, Montessori- on soutient que les différents matériaux - des cordes, des ballons de différentes dimensions, des arcs aussi bien que des espaliers, des barres etc.- font partie de tout un arsenal de beaucoup de possibilités didactiques. Bien qu'il y ait de différents points de vue, l'auteur cherche dans ce travail une position personnelle. Pour mener à bon terme la recherche il a réalisé une étude approfondie sur les différentes caractéristiques (renforcement des stimuli, renforcement par l'apprentissage, mobilité et niveau de rendement moteur) d'un grand nombre d'outils utilisés dans les gymnases, les pistes et les installations sportives. De totes façons, il a démontré l'importance du matériel en tant qu'instrument du procès d'apprentissage dans l'éducation physique.

This article looks at the possibilities of equipment as an educational tool and at learning and its relationship with physical activity. Based on the findings of well-known researchers, Decroly, Montessori, it is argued that the different equipment - ropes, balls of various sizes, hoops and climbing frames, bars, etc. - form a veritable arsenal of didactic possibilities. Although positions vary on this subject, the author here seeks his own viewpoint. The study is based on in- depth analysis of the different characteristics (potential stimulus and for learning, mobility and motorial development) of a wide range of equipment used by gymnasia and other sports centres. The outstanding conclusion is provided by the evidence of the importance of the equipment as an instrument in the learning process in physical education.

Enlairament, vol i aterratge. Els nous esports californians i els adaptats: possibilitats educatives

Julián Miranda *

D'un quant temps ençà, de començaments dels seixanta fins ara, s'han propagat com una reguera de pólvora una série d'activitats físiques que es practiquen tot deixant-se lliscar per elements naturals com ara l'aire, l'aigua i la terra, mitjançant l'auxili d'artefactes i màquines més o menys tecnològiques, més o menys sofisticades, més o menys fàcils de manejar. Ens referim al *rufting*, als tobogans lliscants, al *ponting*, a l'*skate-board*, al *mountain-bike*, al *para-pent*, als Terrenys d'Aventures, etc.

Van néixer a la costa oest dels Estats Units, a Califórnia. Els primers que van sorgir van ser el *surf* al 1964 i el *windsurf*. Poc després l'ala delta, el *frees-bee*, l'*skate-board*, el *hobbie-cat*. Tots amb un tarannà innovador, creatiu. Simultàniament, seguint aquesta tendència, alguns esports tradicionals practicats a la naturalesa van començar a transformar-se. L'esquí alpí es va traslladar fora de la pista de neu i van sorgir el *hot-dog* i el *monosquí*. Del piragüisme en derivà el *rufting*.

La denominació *nous esports*, amb la qual també es coneixen, expressa la tendència a importar noves pràctiques i al seu peculiar estil i estructura motriu. La denominació d'*esport californià (windsurf, surf*, ala delta) designa l'origen geogràfic dels més genuïns. Presenten una série d'ingredients força atractius: tecnologia, naturalesa, emoció, innovació, sensació. Lareña els defineix com esports «tecno-ecològics» i considera que «una creativa combinació de tecnologia i naturalesa posa a l'abast de l'home contemporani la possibilitat de penetrar en uns camps d'acció i sensació inimaginables per als nostres avantpassats». [1] Presenten una série de característiques comunes: tots impliquen lliscaments en diferents medis naturals, fet amb risc atenuat per l'equilibri i el control. Suposen una nova

(1) Enrique Lareña, «Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas» a *Revista de Occidente*, núm 62-63, juliol-agost 1986, pàg. 11

mena de relació amb la naturalesa, aprofitant les «energies lliures» o «*douces*» amb una finalitat lúdica, ociosa, *fun*, i no productiva. Tenen un caràcter fortament individualista: el *partner* és la naturalesa. L'equip esportiu és imprescindible.

Sense la tecnologia de la civilització industrial no haurien estat possibles. Pociello defineix les màquines o instruments utilitzats per a la seva pràctica com a lúdiques, inventades pels esportistes, senzilles, còmodes, econòmiques, ja que poden ser adquirides per gran part de la població —no com l'avió o el vaixell—, allunyades dels grans aparells mecànics. Són prolongacions del cos que restitueixen la percepció sensorial del món, ja que suposen un «joc de catàstrofes» (desequilibri, caiguda).[2]

L'*esport californià* és part de la cultura nord-americana. Encara que l'arquetip remot el podríem cercar en Ícar, el més pròxim s'endevina en l'«home de la frontera», el genet armat que amb el seu valor i habilitat conqueria l'Oest. El *surfing*, peonera d'aquestes activitats físiques, és contracció de *surf board riding*, que vol dir «cavalcar sobre les ones». En general, tots els *nous esports*, als quals ens referirem des d'ara, tenen aquest ingredient de conquesta, que els proporciona emoció i aventura.

El que probablement els presta l'abundant potencial de risc i emoció és la constant vicissitud amb «l'equilibri i la incertesa de la caiguda» de fondes configuracions psicològiques, que ens acosten a l'evolució ontogenètica de l'activitat lúdica. A les activitats lúdiques dels adults trobem comportaments anàlegs a les activitats espontànies de l'infant, la diferència és que l'adult utilitza elements lúdics— joguines?— molt tecnificats (taula de *surf*, ultralleuger, paracaiguda, etc.) que confereixen a aquestes activitats caràcter de *plena cultura*, denominació que prefereix fer servir Pierre Parlebas[3] en substitució d'activitats de «plena naturalesa» per considerar-la més adient. L'ús d'elements tecnificats, cadires d'arrossegament, etc. fa dubtar del seu caràcter natural. El que tots dos —adult i infant—cerquen és el plaer sensomotriu, estudiat detingudament per Aucouturier.[4] Per aquest

(2) Christian Pociello, «Les elements contre la matière. Sportifs 'glisseurs' et sportifs 'rugueux'» a *Esp.*, núm 86, juny 1989, pàg 19-33.

(3) Comunicació realitzada per P. Parlebas en el curs I de doctorat de Motricitat Humana, celebrat a Lleida el 9-10 de juny de 1988.

(4) B. Aucouturier, I. Darrault i J.L. Empinet, *La pràctica Psicomotriz*. Ed. Científico-Médica. Barcelona, 1985. Tr. de Diego Carrasco, V. II.1. «El establecimiento del placer sensomotriz», pàg. 169-194.

1105.

autor el plaer sensomotriu és la manifestació més visible de la unitat de la persona atès que crea la unió entre les sensacions corporals i els estats tònico-emocionals. Totes les activitats motrius orientades a la vida de relació, com la marxa, la cursa, el salt, són únicament prolongacions d'activitats motrius centrades en el domini propioceptiu i en l'estimulació tònico-emocional i que són viscudes pel plaer del moviment. Aquest plaer va evolucionant en la persona mitjançant una intensa mobilització sensorial l'explosió de la qual comporta sempre un desassossec amb la reducció conseqüent de tensions que permet de realitzar ocupacions significatives de l'espai i els objectes, cada cop més variats i matisats. Progressivament va derivant cap a apropiacions culturals molt àmplies, indispensables per a l'afirmació personal.

Els balancejos, girs, caigudes —jocs d'equilibri— apareixen en les activitats motrius espontànies de l'infant. El balanceig allibera energia, assossega les tensions interiors, és «un estat d'ensonyament» que si és dèbil crea benestar, però que pot arribar a fer aparèixer una desconnexió amb el món exterior pròxima a l'endormiscament; els girs són proves acrobàtiques a superar que intenten evitar la caiguda i que poden anar acompanyades d'una embriaguesa autèntica capaç de provocar un plaer desenvolupat en circuit tancat que aïlla l'infant del món exterior. I per damunt de tot, les caigudes cap avall, que provoquen canvis de postura ràpids i desequilibris que ocasionen emocions de por.

El balanceig, el gir, la caiguda afavoreixen l'establiment de la dicotomia equilibri/desequilibri i actuen en el to. Alternen la tensió i distensió, afecten la propioceptivitat i, per conseqüent, tota la vida emocional i profunda. L'infant es troba en recerca constant de l'«estat límit»:

«moment en què l'infant viu les seves possibilitats d'adaptació a l'alçada, a la distància, a la velocitat, a la postura i el desequilibri... vivència excepcional en què l'infant viu alhora l'equilibri i el desequilibri... condició de l'aparició d'un extremat plaer sensomotriu. En aquest estat límit l'infant és alhora «amb i contra», «dins i fora», «aquí i allà»: en aquest desafiament es viu la por i la inseguretat i, a nivell simbòlic, la vida i la mort».[5]

Gràcies a ell, el noi pot accedir a una atenció més matisada pel món que l'envolta i canviar la seva forma de ser i estar en el món.

(5) *Idem*, pàg. 185.

1106

Enlairament, vol i aterratge. Aquestes són les condicions de l'estat límit en l'infant. Aquestes condicions es repeteixen a les noves modalitats esportives, als esports de «plena naturalesa» o de «plena cultura». Enlairar-se, provar-se en el vertigen, deixar-se anar, confiar, dialogar de tu a tu amb els elements naturals i altre cop prendre terra, aterrar, tornar a sentir el terra sota els peus, arrelar-se, assegurar-se.

Aquest provar, provar-se, convertit en fenomen social, mostra l'afany de l'individu contemporani per afermar-se. En una «societat desorientada», la necessitat de «tocar terra» creix, perquè qualsevol «arrelament» és insegur. L'adult ensopega amb la mateixa dificultat que l'infant: conèixer-se ell mateix i comprendre el món. I recorre a recursos semblants: exercir-hi la seva funció de motilitat, experimentant la funció tònica que li causen les emocions. Lliscar, parar, sentir-se, tornar a lliscar fins a dominar el vertigen i sentir-se segur davant les contínues i «lliscants» circumstàncies externes. Tot un procés d'adaptació. Laraña sosté que mitjançant la superació de la por en aquestes proves, la persona millora la imatge que té d'ella mateixa, en reforça la seguretat, n'augmenta l'autoestima i, d'aquesta manera, «satisfà les demandes d'autorealització personal que constitueixen el principi ordinador de la cultura contemporània».[6] Les implicacions sociològiques provenen de la seva capacitat per generar el sentit d'autocontrol: en l'adaptació lúdica amb el medi i el perill el més temible és la pèrdua del control intern.

Justament, els nous esports i activitats físiques a la naturalesa apareixen juntament als nous paradigmes centrats en l'autorealització personal i la millora de la qualitat de vida que volen substituir als de competició, esforç i tensió.

Pociello sosté que els esports tradicionals van perdent molt del seu valor simbòlic. En necessitar molt de temps per entrenar, transformen el joc en una feina de repetició i esforç. Ara s'imposa la gràcia de moviments adquirida mitjançant les mestries tècniques. Els gestos es tornen més estètics, els enfrontaments s'eufemitzen. S'encaminen cap a la recerca de la qualitat i de la intensitat de les sensacions, en els riscos que augmenten i en un gust marcat per la recerca de la figura gestual, de la «gràcia masculina». No hi ha cronòmetre, hi ha subjectivitat. Els qui els practiquen els anomenen *divertimentos*, més que esports. Pociello qualifica l'esport tradicional d'esport d'artesans i el nou, d'esport d'enginyers. Els «artesans» potencien el

(6) E. Laraña, *op. cit.*, pàg. 20.

1107

treball isotònic, fort, dur. Hi ha intensitat en el desgast físic, existeix una resistència que s'hi oposa, de vegades dolorosa, que posa en joc la força. Hi ha un investiment energètic dominant del cos sobre les matèries. Els «enginyers» domestiquen l'energia molt més abstracta dels elements naturals mitjançant dispositius mecànics i gràcies a la motricitat fina d'ajustament isomètric i a un rigorós control informacional de la gestualitat. L'artesà treballa la matèria, l'enginyer fa treballar la matèria, arrabassa les seves forces als elements. Els esports evolucionen en aquesta línia. Gràcies a les màquines noves l'home troba fora d'ell mateix l'energia que n'estereotipava els gestos i aconsegueix realitzar una nova motricitat complexa, acrobàtica, estètica, que va a desplegar-se en universos il·limitats i en plaers de vertigen. Assistim a un nou simbolisme d'autoconstrucció -investint els seus enginys— i autodestrucció —saciant, satisfent la necessitat humana de gastar-se i perdre's en el consum. Aquest simbolisme troba eco en l'altre, en el caràcter quasi iniciàtic de la prova que es passa i es conforma en creadora d'amistat i formadora de grup.[7]

Activitats, esports «adaptats», possibilitats lúdiques en summa, que serveixen a l'infant en la seva apropiació cultural, que brinden a l'adult noves possibilitats d'afirmació, d'autorealització, que satisfan les seves necessitats culturals. No en va Huizinga afirmava que tota cultura sempre té al començament alguna cosa de lúdica; que l'art, la ciència, la poesia, el dret i la política en un inici «es juguen». La raó de la conversió del joc en element sòcio-cultural, prosseguia l'autor d'*Homo Ludens*, és el seu caràcter antitètic i la tensió o la incertesa que se'n deriven: l'oposició dels litigants, el vaivé continu de forces que s'enfronten, la tensió que es crea davant la perspectiva de la victòria, intensifiquen la vida de l'individu o grup elevant el joc al pla de la cultura.[8] Els nostres temps postmoderns i postindustrials, propis d'una *complexitat organitzada* són temps d'incertesa, èpoques d'ansietat. Són temps també desacralitzats, laics. El lúdic i l'estètic davant tal tessitura es torna important. En absència de grans transcendències o quan la matriu cultural es mostra difosa resorgeix el lúdic. La *societat lúdica* duu esperances i riscos: esperances d'enriquiment cultural més gran, risc de crear nocives mitagogies que permetin un control social que uniformitzi, que homogeneïtzi i una vaporització adormidora que ompli el buit moral existent.

(7) C. Pociello, «Les elements contre la matière. Sportifs 'glisseurs' et sportifs 'rugueux'».

(8) J. Huizinga, *Homo Ludens*. Ed. Emecé. Buenos Aires, 1968. Pàg. 52-63. V.O. de 1951.

Aquesta vinculació amb el joc no té res d'atzarosa ni d'innocent i constitueix un dels universals humans. Estimava Tusquets que «la imaginació, deixada dur per l'afectiu, és l'ensonyament. Si es posa al servei de la narració fa sorgir el conte. Si passa al pla de l'acció fa néixer el joc». [9] L'estructura d'aquests universals és força comuna. En el conte existeixen 31 funcions que passen per tres fases primordials: a. marxa de l'heroi (allunyament, prohibició, acceptació, partença...); b. iniciació (prova, talismà, lluita contra l'antagonista, etc.); c. retorn (reconeixement, càstig, casament). [10] En el joc popular apareixen de set a nou funcions que també podem agrupar en preparació-partença, iniciació-desenvolupament, retorn-tornada al quotidià. [11] És a dir, es parteix d'un estat de manca, de mancança, d'una inquietud interior o d'una demanda exterior (la falta d'aliment familiar d'en Polzet, el reis monàrquic de Blancaneu; el desig de jugar de l'infant, l'atractiu de la fira o del Parc d'Atraccions, la petició acadèmica del professor d'educació física); se satisfà aquesta necessitat (en el decurs del conte o per mitjà del joc) i es retorna a la llar, l'activitat quotidiana, el procés «seriós» de creixement.

Però, hi ha res en la vida humana que no formi part d'aquest procés? L'educació parteix d'una mancança (falta d'aprenentatge, desconeixement d'un context, conducta inadequada, hàbit no adquirit), que se satisfà mitjançant un procés d'aprenentatge rere el qual l'educand abandona l'aula per submergir-se en el remolí diari; a l'entrenament esportiu al subjecte li falta determinada destresa, qualitat física o tècnica que desenvolupa mitjançant l'entrenament, després del qual torna la calma. Decididament, aquest és el ritme de la major part de les activitats humanes col·lectives. El que és interessant de remarcar en aquest procés és que després del període d'iniciació, l'individu ja no torna (retorna) en el mateix estat que va marxar, sinó que retorna millorat. Al lloc físic torna un individu millor: en Polzet tornava ric; la Blancaneu, adulta i estimada; l'educand, amb progressos en l'aprenentatge; el qui s'entrena, amb millor habilitat motriu, millors *performances*. Aquesta és la constant desitjada, pretesa: ja sigui de manera conscient, organitzada, pedagògica en l'educació i en l'entre-

---

(9) J. Tusquets, *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Magisterio Español Madrid, 1969, Pàg. 254.

(10) V. Propp, *Las Raíces históricas del cuento*. Fundamentos. Madrid, 1981

(11) Vegeu aquest tema desplegat més àmpliament per J. Miranda, «Una transformació del joc: entre la raó i l'emoció». *Guix*, núm 122, desembre 1987

nament, ja de manera més subtil, sincrònica, psicodramàtica a través del joc i del conte. En altres temps —per desgràcia encara avui ho podem sentir— s'insistia en els avantatges educatius que l'esport presentava per anar adaptant l'infant a la societat competitiva que es trobaria de gran; mai no es va dir que el joc motriu l'anava a adaptar, a entrenar, a sotmetre a un procés enormement més enriquidor: formant una concepció d'ell mateix i del món en renovació constant d'acord a unes fases universals, possiblement sincròniques, presents en qualsevol manifestació col·lectiva creada per l'home. El gran valor del joc és aquest: obeeix les mateixes lleis que els processos pràctics de la vida, però mentre que aquests són lents, colossals i en moltes ocasions resten globalment desconeguts, el joc permet situar-se en una perspectiva personal de la vida, sospesar-se, temperar-se, provar-se, deixar-se anar, ser un mateix. La «iniciació» ha d'haver permès a l'individu suplir certes mancances i aproximar-se al que Fericgla denomina *consciència holorènica*: «nivell o estat de pensament mental on l'individu humà és capaç de pensar la totalitat sistèmica del món i de les relacions que el creen a través d'autopenssar-se». [12] El retorn ha de dur un individu mès equilibrat. D'això es tracta i prou: parar, mirar-se, equilibrar-se i decidir-se a retornar, bé al que feia o a alguna cosa que s'ha decidit que era més adient. Quan a aquesta manera de jugar se li uneix el diàleg amb un element lliscant i insegur i el suport tecnològic, llavors es maneja un potencial sòcioculturitzador i d'adaptació ideològica i tecnològica de primera magnitud.

És per això que la seva incorporació a les diverses esferes del nostre temps ha estat tan ràpida i extensa. Des dels volts de 1970, els *nous esports* als quals fem referència han estat incorporats incessantment per la societat de consum. Com a conseqüència de l'oci, les vacances i el turisme van assolir un fort creixement. Les agències de viatges ja no podien oferir únicament sol, gastronomia i paisatges o monuments. Les «noves vacances actives» ofereixen recreació, possibilitats lúdiques, esports nous. Les vacances al mar ofereixen *wind-surf*, *para-seiling*, piragüisme, esquí nàutic, *Duarry-Bus* (conegut com «xurro» a les nostres costes), *frees-bee*, creuers, cicloturisme, esquí sobre sorra. Al seu costat emergeixen els Parcs Aquàtics, amb tobogans lliscants que ofereixen emoció i amaratges a més de cent km/hora. Els primers d'oferir un parc recreatiu amb jocs

(12) J.M. Fericgla. «La conciencia holorénica versus la creación cultural» a *Cuadernos de Antropología*, núm 9, pàg. 24 [pàg. 22-27]

1110

aquàtics van ser els californians al 1971. Avui, en tot el món n'hi ha més de tres-cents que s'obren al públic; una dotzena a Catalunya. En franca competència amb el mar s'expandeix el turisme de muntanya, també anomenat turisme verd, i que ofereix *para-pent*, ala-delta, passejos en globus, bicicleta de muntanya, *rufting*, piragüisme, senderisme, escalada, espeleologia, baixades per canons, *trekking*, rallies fotogràfics, circuits naturalistes amb observació de flora i fauna, rutes equestres, esports nàutics en embassaments i pantans, *raids* tot terreny, cursos de supervivència (premi d'algunes empreses als executius més eficaços), jocs de supervivència, *combat Zone*, *ponting*, etc.

Entre els cursos de cap de setmana per iniciar-se i les vacances per continuar i gaudir, així com el material que ornamenta i ritualitza aquests usos, la societat de consum ha preparat l'escenari per «Canviar. Canviar de vida, de roba, de color, d'ambient, de costums» (13). «Un cop l'any», com ofereix *Interhome*, o cada cap de setmana, com proposen escoles i cases de vacances actives. Perquè el que és important és el marc, l'espai ampli del qual es disposa, ja que «En vacances, l'espai lúdic no està limitat a una habitació o a una taula de cuina. El joc destrona la joguina. Les vacances a l'aire lliure són la realitat, la vida a "pleins poumons"». [14]

També l'empresa americana, i fa poc l'europea, ha incorporat aquestes activitats en la formació dels seus quadros tècnics i executius. Dins del que s'ha anomenat la *New Age* es té la forta convicció que la intensa vida de grup que proporciona el lliscament conjunt per les remenades aigües d'un riu o el fet de compartir uns dies de supervivència en la naturalesa, crea uns vincles entre els individus molt propicis per les necessitats que el món empresarial configura.

I també s'han anat incorporant a l'educació física i a l'educació.

En definitiva, els «nous esports» presenten una sèrie d'elements socio-culturitzadors de primer ordre:

1. Permeten posar-se a prova, explorar els límits corporals, sentir el plaer sensomotriu. En aquest sentit fomenten l'autoestima personal i afavoreixen les progressives apropiacions culturals.

(13) Publicitat d'*Interhome*, 1988.

(14) En un cartell a l'entrada del Musée du Père Noël emplaçat a Canet, al Rosselló (França).

BEST COPY AVAILABLE

2. En sotmetre's a reequilibris i desequilibris continus i jugar amb la incertesa, sotmeten l'individu a un procés negantròpic incessant i creixent, fent-lo cada cop més apte per adaptar-se a la complexitat i als nous paradigmes.

3. Aquesta adaptació contínua a noves situacions que canvien veloçment també afavoreix una major intel·ligència motriu.

4. Permet l'individu de situar-se en una certa perspectiva de les situacions per les quals transcorre la seva vida. Això li permet més autoconeixement, presa de decisions, equilibri personal, cosa que redunda en una personalitat més sana.

5. Practicat en grup, fomenta un esperit d'equip, de germanor, d'unió, molt profitós.

6. El seu caràcter lliscant, gràcil, fluït, permet una manera d'actuar molt en boga amb els codis intercanviables i flexibles de la nostra època i també amb els d'una societat pluralista.

7. Permet ocis «actius».

Comporta uns certs inconvenients, a part del ja albirat de l'homogeneïtzació, que estaria fomentat pel consum indiscriminat d'artefactes industrials que desliguessin el costat pràctic i l'imaginari de l'home. Uns altres serien:

1. Caure en una dependència psíquica o física del risc, necessitant cada cop dosis més grans d'incertesa i aventura que poguessin posar en perill la vida humana. L'esport adaptat, com el conte, la novel·la, etc., també és un mitjà d'evasió. Convé contrastar-ho continuament amb el «món de la necessitat», el «principi de la realitat», el «costat pràctic de la vida».

2. No prendre les mesures de seguretat convenients. Per desgràcia, alguns accidents ocorreguts als Parcs Aquàtics, han posat d'actualitat aquest tema tràgic.

L'aplicació a l'educació

Vistes les possibilitats d'enriquiment i calibrats els inconvenients es pot deduir que la seva pràctica és enormement beneficiosa en els processos educatius, sempre que es potenciin els primers i es deturin els segons. Per tal de procedir més sistemàticament a una enumeració

d'estratègies convenients, fem una anàlisi esquemàtica i prèvia d'aquestes activitats

- L'ingredient principal és el plaer sensomotriu que proporcionen. Sense aquesta «taxa de plaer» (tP), aquestes activitats no tenen sentit. Aquest plaer és donat per les sensacions laberíntiques que es creen en els descensos i els desplaçaments vertiginosos. Estan en funció de l'alçada a què es facin, de la velocitat que s'assoleixi, de la incertesa de l'equilibri, del risc que comportin, de la superfície de suport que es faci servir, de la superfície de lliscament o desplaçament que s'utilitzi, de l'habilitat tècnica aconseguida i, en menor mesura, del reconeixement dels espectadors. Eventualment, dels obstacles interposats.

Així doncs tenim:

tP = F (a. alçada + b. velocitat + c. incertesa + d. risc + e. superfície sustentació + f. superfície de lliscament o desplaçament + g. tècnica).

Els paràmetres a, b, c, d, e, f, g depenen de cada situació.

- Un factor determinant és l'artefacte usat, d'enorme versatilitat: podria anar des d'un reactor supersònic o una nau espacial que s'envolés de la Terra i on la velocitat i l'alçada assolirien els límits experimentats per l'home, però a un cost elevadíssim i amb un entrenament molt especial, fins a un simple plàstic col·locat sobre un pendent nevat a tall d'improvisat trineu, passant per aquestes atraccions de fira que ens posen de cap per avall a velocitats considerables. Tots plegats, en grau diferent, produeixen sensacions laberíntiques, però mentre que en un cas són accessibles, en un altre no ho són; mentre que en un cas el subjecte intervé en la manera de fer el desplaçament —frenant, girant, introduint obstacles (*Skate-board hot-dog*)—, en l'altre està sotmès completament al domini de la màquina (atraccions de fira, tobogans kamikazes).

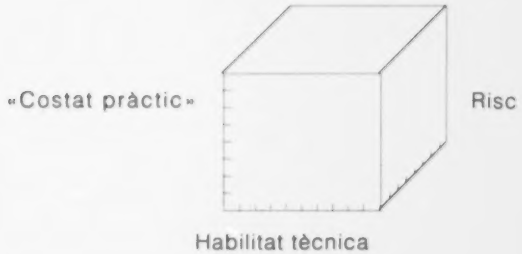
Estan determinats per diversos factors, dels quals destaquen tres:

. La dificultat tècnica que implica l'ús de l'artefacte i l'activitat.

. El risc i la incertesa que es posen en joc.

. El nivell de participació de l'individu en la construcció de l'artefacte, el nivell de coneixement de la seva fabricació i funcionament. En summa, el que es coneix del «costat pràctic» de l'assumpte.

En matriu es podria il·lustrar d'aquesta manera:



Pel «costat pràctic», la complexitat menor podria ser el plàstic sobre la neu esmentat, la més gran seria el descobriment d'un nou material més aerodinàmic o un sofisticat ultralleuger.

L'habilitat tècnica pot anar des del lliscament per un tobogan fins la complicació assolida l'any passat per l'esportista que va aconseguir fer surf sobre els corrents aeris de les muntanyes de l'Himàlaia mentre es tirava en para-pent.

El risc és una cosa més subtil i en la majoria dels casos no té a veure amb la temeritat. És un element a superar amb la intel·ligència, tecnologia, habilitat tècnica i motriu, organització i entrenament. Però, per descomptat, com més gran sigui la velocitat, l'alçada, la dificultat, més grans són les taxes de plaer i superació humana que es poden aconseguir.

Des del punt de vista educatiu assoleixen un interès especial les activitats que requereixen i ajuntin artefactes en la fabricació i construcció dels quals pugui intervenir l'educand i disposi de prou habilitat tècnica per fer-los anar. D'aquesta manera, la indesitjable separació entre el costat pràctic i imaginari de la vida no es pot arribar a produir: un simple plàstic per lliscar, un pneumàtic sobre l'aigua, un banc suec posat sobre una espatllera a tall de tobogan, permeten a l'educand veure'n tot el procés: fabricació, experimentació, aprenentatge, desenvolupament. Les espectaculars atraccions de fira, els Parcs Aquàtics, poden ser enormement divertits —i tenen el seu moment festiu—, però no es pot percebre el conjunt i l'infant és passiu, la màquina el duu, no es requereix cap habilitat tècnica, cap control, cap aprenentatge. És clar que aquest capítol quedaria força restringit si només es fa ús d'artefactes creats pels infants. També és profitós utilitzar-ne d'altres, com ara monopatins, kayacks, etc., sempre que es doni coneixement del procés de fabricació industrial. El que importa són les experiències de primera mà.

El risc s'ha de dosificar de manera convenient. Si no hi és present, l'activitat manca d'interès i avorreix. Si és intens, es corre el perill d'accidents. Distribuir-lo en les dosis exactes requereix prendre mesures de seguretat, particularment en l'esmorteïment de la caiguda, i també un coneixement previ de certes habilitats que permeti nombrosos recursos.

En resum, les activitats més convenients han de ser:

. Realitzades amb artefactes senzills, en els quals l'infant pugui intervenir en tota la fabricació, o si més no o en part.

. Amb cert risc, però prenent mesures de seguretat.

. Amb aprenentatge i entrenament previ de les habilitats que possibiliten un millor aprofitament de l'activitat i potencien els recursos que porten a fer-la més amena, segura i creativa.

. En les activitats que es practiquin s'han d'introduir balancejos, girs, desplaçaments, lliscaments i preses de terra. El punt culminant és la presa de terra, un cop que la gesta ha estat realitzada.

Alguns suggeriments educatius:

A. A l'aula, a classe:

- Activitats de grimpada per espatlleres, bancs inclinats, cordes. Caiguda des de les altures sobre un matalàs gruixut. Caiguda «*mini-ponting*»: noi lligat de manera adient es llença al buit.

- «Astronauta»: noi lligat com al «*mini-ponting*» és balancejat, girat, alçat, baixat, i finalment llançat sobre el matalàs.

- Lluita amb un company amb una mà i un peu lligats a l'espatllera. Amb els membres lliures es forceja amb el company provocant-ne la caiguda sobre el matalàs gruixut. Millor sobre escala horitzontal.

- Recorregut amb els ulls tancats (habilitats, recursos): tots els alumnes amb els ulla tancats caminen en silenci en un espai reduit mirant de no xocar.

- Recorregut «confiat» per parelles (habilitats, recursos): un company en subjecta un altre per les espatlles i el guia; el de davant ha d'anar amb els ulls tancats. El que camina a les fosques ha de confiar «cegament» en el company, que el guia a tota velocitat per la sala impedint-lo de xocar, però procurant-li tota mena d'ensurts.

- Caiguda confiada per parelles: L'un darrere de l'altre, que està completament encarcarat i rígid i es deixa caure, subjecta i n'esmorteeix la caiguda, tornant-lo a la posició inicial dret. Quan es domina, es fa en grup.

—Formes jugades de desequilibri i caiguda: Fer girar l'altre, aixecar-lo del terra, saltar per damunt seu en diverses posicions, dur-lo en carretó, de cap per avall, arrossegar-lo, donar-li voltes, embolicar-lo en un matalàs petit i fer-li donar voltes, etc.

- Construcció de passos elevats amb poltres, escales, bancs suecs, espatlleres. Pujar, lliscar, caure.

- Construcció de Terrenys d'Aventures (un pas més que l'anterior): construcció amb passos elevats, ponts, cases, etc. però dins un context imaginari: *La Terra de Tarzan, el Planeta Meravellós, El País dels que no caminen*. A més de permetre enlairament, desplaçament i caiguda dóna llibertat a la imaginació infantil, permetent conjugar pràctic i imaginari, hemisferi dret i hemisferi esquerre.

- Dins aquesta línia més creativa es poden proposar diverses activitats tretes dels contes infantils, però sempre dins un espai adient i amb molt elements que donin suport a les idees (poltres, plints, bancs suecs, cordes, espatlleres, pneumàtics, piques, globus, draps, ampolles de plàstic, envasos de iogurt, etc.). Exemple:

— «Moctezuma no caminava»: Un dels nois fa de Moctezuna, un rei que sota cap pretext mai no posava un peu a terra. Per aquesta raó, els seus súbdits havien de transportar-lo o procurar-li tot el que fos necessari perquè mai no trepitgés el terra. A més, Moctezuma era capritxós i volàtil i havia de canviar de forma de transport molt sovint.

- «Salvem la princesa»: Una princesa ha estat segrestada al capdamunt de les espatlleres. Tres dracs ferotges la guarden; el seu poder és tal que només que et toquin, et produeixen la mort. Amb tot, vuit cavallers agosarats intenten pujar a l'espatllera i tocar la princesa, que així serà salvada, mirant de no ser tocats ells mateixos pels terribles dracs. Ho aconseguirà algun?

— Què diu en Peret?: En Peret, el noi més estimat de l'escola, desapareix sense deixar cap rastre ni un. Un dia se'n rep un telegrama on demana que se'l vagi a veure. Els nois, en grups de tres o quatre, han de crear un viatge cap al lloc on es troba en Peret amb els elements del gimnàs o de la sala i recrear situacions de perill i aventura. Després l'explicaran.

— Crear circuits gimnàstics: construir un circuit amb cinc, sis, set exercicis, que sigui original, divertit i «arriscat». Passar-lo, veure el dels altres, passar el dels altres.

— Introduir monopatins, patins, xanques.

— Realitzar danses, preferiblement creades *ad hoc* amb molts girs, desplaçaments, caigudes. El *sufi* és ideal.

— Ús del mini-tramp i del llit elàstic, preferiblement en activitats que permetin fluïdesa, desplaçaments ràpids, obstacles divertits.

— Relleus «bojos» per equips: a la pota coixa, saltant uns altres nois o obstacles reals (un pneumàtic) o ficticis («una mina»), per damunt de pals estrets, etc.

B. Fora de l'aula; activitats extraescolars:

- Visites a Terrenys d'Aventures municipals.

- Aprofitar alguna sortida al camp per fer rampes, etc.

- Utilitzar la piscina per fer natació recreativa, construint també Terrenys d'Aventures a l'aigua. En tenir garantida la relativa suavitat de la caiguda, l'aigua permet crear situacions molt diferents a les de terra.

- Sempre que es presenti l'ocasió, realitzar iniciació d'esports adaptats. És aconsellable començar pels d'aigua quan fa bon temps, ja que el risc de la caiguda és més petit i impliquen bones dosis d'habilitat tècnica i de control: piragua, *rufting*, *windsurf*. Seguir amb activitats senzilles de *rapel*, escalada.

- Proposar baixades de rius senzills, amb poc corrent, en naus no convencionals, construïdes pels mateixos nois. És molt divertit.

1117

Abstracts

La aparición de una serie de actividades físicas y deportivas de nueva creación (rufting, ponting, mountain-bike, etc.), nacidas generalmente en la costa oeste de los Estados Unidos, con el común denominador del factor riesgo, han obtenido un éxito extraordinario en nuestra cultura occidental y consumista. Después de analizar los elementos socioculturales de estos nuevos deportes, se consideran sus posibles aplicaciones educativas tanto en los procesos formales —en el aula escolar—, como en las actividades extraescolares.

L'apparition d'une série d'activités physiques et sportives de création nouvelle (rufting, ponting, mountain-bike, etc), nées en général sur la côte ouest des Etats-Unis, ayant le risque en tant que facteur commun, a obtenu un succès extraordinaire dans notre culture occidentale et de consommation. Après avoir analysé les éléments socioculturels de ces sports nouveaux, on considère leurs possibles aplications éducatives aussi bien dans le procès formels et dans la salle de classe, que dans les activités extra-scolaires.

The appearance of a number of newly-created physical activities such as rufting and mountain-bike, for the most part invented on the west coast of the United States, with a common denominator in the risk factor, has found extraordinary success in the consumer society of the Western World. After discussion of the social and cultural elements of these new sports, their possible educational applications, both within the formal process, in the classroom, and in out-of-school activities, are considered.

Tribuna:

LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A L'ESTAT ESPANYOL

Coordinador: Iñaki Echebarria Aranzabal

Presentació

Iñaki Echebarria Aranzabal*

Amb bon criteri, la revista *Temps d'Educació* ha proposat dedicar aquesta tribuna a un tema de gran interès i màxima actualitat: la formació permanent del professorat.

És significatiu que, dins el títol quart de la ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), quan s'indiquen (art. 55) els factors que afavoreixen i milloren l'ensenyament el primer sigui, precisament, la qualificació i formació del professorat. La llei determina així mateix que la formació permanent és "un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les administracions educatives i dels mateixos centres" (Art. 56.2).

Ja fa uns quants anys la formació dels professors i professores és una preocupació continuada que afecta tots els estaments que intervenen en l'educació. Això es detecta fàcilment a la comunitat universitària, a les administracions i, no cal dir-ho, en el professorat.

Possiblement aquests darrers anys d'experimentació de la reforma o, més ben dit, de les reformes, han creat una preocupació creixent en les diferents instàncies. De fet la Reforma es planteja com un repte a la nostra societat. La seva pròxima implantació ha de comportar una determinació ferma en el moment d'abocar recursos de tota mena. Entre ells, la implicació personal del professor serà, sens dubte, el principal, i això, encara que sigui dur de confessar, no és de cap manera garantit, almenys d'una manera generalitzada.

En aquest sentit, la formació del professorat, junt amb altres tipus d'iniciatives, ha de tenir un doble paper. Per una banda, ha de contribuir a la mateixa qualificació del professorat com a cos de professionals de l'ensenyament i, al mateix temps, el que pot ser més important, ha d'il·lusionar-lo en l'exercici de la seva tasca, ja que la millora del sistema depèn bàsicament d'ell. La seva participació és absolutament imprescindible.

Sobre el sistema que s'ha seguit en l'organització de la tribuna, convé fer algunes reflexions. La primera, per indicar que els articles que segueixen es refereixen exclusivament al professorat anomenat des de fa uns anys no universitari, denominació, al meu entendre, poc encertada i que hauria de ser

* Iñaki Echebarria, catedràtic d'Institut de Batxillerat, és el Cap de Formació del Professorat d'Ensenyament Secundari de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

1120

qüestionada. La raó no deriva, lògicament, del fet que el professorat universitari no necessiti programes de formació per millorar la seva docència, sinó del fet que desgraciadament a les universitats no hi una tradició organitzada de formació del seu professorat, la qual cosa no vol dir que no hi hagi certa sensibilitat sobre aquesta qüestió.

El segon aspecte que n'ha determinat el contingut ha estat l'espai reservat a la tribuna en *Temps d'Educació*. En el moment actual, tant el Ministeri d'Educació i Ciència com els departaments d'Ensenyament de les diferents autonomies tenen plans de formació més o menys desenvolupats, però era impossible fer referència al que es fa a tot arreu.

Finalment també es va decidir que era millor demanar la col·laboració de les administracions en comptes d'encarregar els treballs a especialistes. Com comprovarà el lector, els responsables de la formació del professorat de Catalunya, Euskadi i el Ministeri presenten els models, objectius, tipologies i activitats de formació com a resposta a un guió que se'ls va trametre amb antelació.

Pensem que aquesta mostra es representativa de les línies fonamentals que es van seguint al país en matèria de formació del professorat.

La formació permanent del professorat: La proposta del Ministeri d'Educació i Ciència

Joaquín Prats Cuevas*

L'abril de 1989 el Ministeri d'Educació i Ciència va presentar a la comunitat educativa un Pla de Formació del Professorat per sis anys que passo a descriure breument. El document pretén ser un marc d'actuació; alhora, descriu el context social i educatiu sobre el qual s'elabora el Pla, del qual deriva un nou perfil del professorat. Així mateix, estableix el que s'anomena «model de formació permanent», que comentaré més endavant. En aquest apartat s'enuncien les concepcions, principis bàsics i directrius que orienten l'execució del Pla, coherents amb el contingut i les característiques de l'actual reforma del sistema educatiu. Segueix en el document una definició de les estructures de formació, amb un desplegament especial de l'apartat corresponent als centres de professors. A l'apartat «Pla d'Actuació» s'estableixen les finalitats i objectius del Pla, i així mateix les línies d'actuació mitjançant les quals es pretén atényer els objectius proposats. Tot seguit s'estableixen els criteris d'avaluació previstos tant per als programes com per al conjunt del Pla. Finalment, es fa una valoració aproximada del cost econòmic que, tal com s'indica, s'haurà d'anar concretant als diferents plans anuals. A continuació, en vint-i-nou annexos, es descriuen les línies generals dels programes que hauran de fer realitat els objectius i els fins que ens proposem.

El model de formació

Els principis que il·luminen el model de formació es poden resumir en quatre punts:

A) Una formació del professorat *basada en la pràctica professional*; cosa que no vol dir que es refusi una formació teòrica, sinó l'intent d'*incorporar la teoria a l'acció*. Es descarta una formació merament facultativa o llibresca. Per això, com acabo d'assenyalar, s'ha de partir de la realitat i, des de la realitat, incorporar la teoria al que nosaltres entenem que seria una estratègia de formació en la línia de la innovació. La pràctica docent comportarà una reflexió del professorat sobre la mateixa

* Joaquín Prats Cuevas és subdirector general de Formació del Professorat del Ministeri d'Educació i Ciència

pràctica convenientment il·luminada des del que entenem habitualment per teoria. Cal no confondre la formació basada en la pràctica professional amb l'administració de receptaris d'actuació: és justament el contrari. «Basada en la pràctica professional» vol dir que tota activitat de formació ha de dur aparellada una experiència a l'aula i una reflexió del professorat sobre aquesta experiència, i, en aquest sentit, la pràctica cobra una tangibilitat i pot ser aprofitada en la millora de les destreses i habilitats que el professor adquireix en la feina de cada dia. Una de les línies fonamentals ja és l'experimentació curricular des de l'òptica de la investigació processual; aquesta activitat és una bona manera de perfeccionament i formació.

B) Una formació en què el *centre educatiu* sigui l'eix preferent de les accions formatives, encara que no pas l'únic. Un centre educatiu al qual, amb l'adopció d'uns currículums oberts, s'exigiran en el futur unes decisions col·lectives summament delicades i importants. Per això, cada escola concreta ha de ser el lloc on l'administració doni estímuli la formació conjunta dels que treballen junts i hi un paper preferent, cosa que comporta una clara optimització dels recursos i sobretot avantatges conceptuals i metodològics. Si pretenem una formació basada en la pràctica, la reflexió necessària sobre l'acció pren força més concreció quan es produeix en un context real i no en una munió de contextos en què de vegades és difícil d'homogeneïtzar. Quan diem «el centre», no ens referim només al centre específic, sinó, a més, per exemple, a tots els departaments d'una mateixa àrea d'una població determinada. Si els professors dels mateixos departaments d'una zona es plantegessin activitats semblants amb els alumnes, si reflexionessin i avancessin junts, es compliria igualment l'objectiu de què parlem: el centre com a lloc de formació preferent.

C) El tercer punt és l'adopció d'*estratègies diversificades*. Encara que, aparentment, pugui semblar contradictori amb el que acabem de dir, no ho és pas. La transformació del sistema exigeix moltes accions de formació, i relativament variades. Primer, per la mateixa transformació del que és l'ordenació del sistema que imposa, en un temps determinat, línies específiques de requalificació de col·lectius amplis, com ara la formació inicial, de mestres especialistes en diferents àrees noves o més necessàries en el currículum de primària (la música, l'educació física, les llengües o l'educació especial). En aquestes especialitats, actualment el sistema té «déficits» clars. La formació d'aquests col·lectius de mestres especialistes exigeix una estratègia molt concreta, molt ben determinada, diferent de les que hem assenyalat al punt ante-

rior. Cal dir una cosa semblant d'altres necessitats, com és ara el professorat de tecnologia a la secundària obligatòria o l'especialització del professorat que ha d'impartir mòduls professionals nous. En aquests cas cal aplicar procediments de formació en empreses. Per aquesta raó i per altres que ara no tractem, les estratègies seran variades: des de la utilització de procediments multimèdia fins a situar determinats professors del sistema en empreses o politècniques. Però la diversificació, a més, ha de passar per altres camins, en els quals molts professors del sistema trobaran resposta o satisfacció a les seves necessitats de formació amb una relativa facilitat, i això significa un extens ventall de possibilitats perquè el docent trobi el lloc, l'hora i el sistema oportú d'accedir a la formació permanent. Per això, també hi ha un sistema d'ajuts econòmics individuals a la formació o la concessió d'un any sense classes per fer estudis, investigacions, etc. Ja hi ha una gamma amplíssima d'alternatives que possibiliten que ningú no es quedi sense accedir a activitats de formació per manca d'ofertes per fer-ho.

D) Finalment, el quart item del model de formació que proposem és una *descentralització progressiva de les activitats*. Entenem per descentralització el que el Ministeri ja fa cinc anys que fa, com és ara acostar la formació i la gestió de la formació gairebé a la porta de l'escola. Una part d'aquesta intenció descentralitzadora es concreta en la potenciació de la xarxa de centres de professors, que en aquest moment, a l'àrea de gestió del Ministeri d'Educació, ja són cent nou. El creixement ha estat absolutament vertiginós els últims quatre anys: s'ha passat de zero a més de cent, amb tots els problemes que comporta la tremenda rapidesa amb què s'ha configurat la xarxa. A causa de la característica indicada, aquest procés encara ens exigeix mesures d'ajust i ordenació. El model intenta crear un sistema en què institucionalment s'arribi a un punt d'equilibri entre les necessitats formatives sentides pel professorat i les preferències que l'Administració consideri en cada moment. Per això, el govern d'aquests centres de professors és democràtic, i els seus plans, aprovats per un consell de professors elegits per sufragi universal.

Així doncs, l'acostament de l'activitat al professorat, la descentralització, no s'ha d'entendre només com un fet físic o geogràfic: també ens referim a la possibilitat que, en la mateixa programació de les activitats de formació, hi participi el professorat a qui es destinen. La descentralització intenta, doncs, fer compatibles el que en podríem dir interessos generals del sistema i els interessos sentits pel professorat. Totes dues coses poden ser incompatibles o perfectament

compatibles, segons com es plantegi la qüestió. En tot cas, la institució que potenciem n'ha de fer la síntesi: fer coincidir el que és necessitat sentida amb el que és interès general proposat per l'Administració. Estem convençuts que en la realitat totes dues coses en són una de sola si ens les plantegem en la línia de la reforma del sistema i no pas en la línia d'uns interessos massa personals. Però aquesta idea demana de trobar el mecanisme adequat perquè sigui possible i tingui una plasmació correcta sobre la realitat. Qualsevol pes desajustat a favor de l'un o els altres ens podria dur a resultats negatius. Dit d'una altra manera: que l'Administració tingui un pes excessiu a l'hora de determinar reglamentàriament l'afer té, lògicament, el risc d'allunyar-nos del que realment necessitem, i és llavors que l'activitat de formació pot aparèixer com una oferta per a uns quants i prou, per als més pròxims. Però un pes excessiu de l'altra banda, del que és subjectiu, també podria, segons com, generar una dinàmica que ens allunyaria dels grans objectius generals de transformació; per conseqüent, en el difícil equilibri de descentralització i de decisions diguem-ne centralitzades, hi ha la millor línia d'acció. Els centres de professors han de ser l'instrument de síntesi i d'equilibri per aconseguir-ho.

Estímuls a la participació

En relació amb les condicions en què es fan les activitats de formació i els procediments d'incentivació que estimulen el professorat a participar en l'oferta de l'Administració, el Ministeri d'Educació i Ciència estableix una àmplia gamma de possibilitats que pretén buscar les millors condicions a cada modalitat formativa. Les situacions en les quals es donen les activitats són tres: en primer lloc, les activitats fetes durant una part de l'horari de treball o bé abandonant totalment l'escola durant un període dilatat de temps. Aquesta modalitat s'aplica fonamentalment a cursos de més de sis-centes hores, programes de formació en un mateix centre amb reducció parcial de l'horari escolar, o bé a llicències per estudis de sis mesos en un curs escolar sencer amb tres modalitats d'autoformació: perfeccionament en llengües estrangeres per a professors de llengües; estudis de caràcter acadèmic relacionats amb qüestions pròpies de l'àrea, cicle o matèria que imparteixen: tesis doctorals, llicenciatures, o altres estudis acadèmics i projectes d'investigació didàctica, educativa i organitzativa.

La segona situació consisteix en activitats fetes en període de vacances (mes de juliol) o fora l'horari escolar, en què els assistents reben un ajut econòmic per la seva participació. Les

activitats referides en aquest punt són les que tenen una durada superior a cent cinquanta hores de presència i, en la majoria de casos, es produeixen al llarg de tot un curs escolar, encara que la fase més intensiva es fa en període de vacances. Aquesta modalitat, que s'aplica fonamentalment a cursos d'actualització científica i didàctica i programes de formació i d'innovació, ha afectat durant el curs 1990-1991 més de deu mil professors i professores.

La tercera situació en què es planteja la formació són les activitats fetes fora l'horari de treball i que tenen un reconeixement acadèmic dels centres de la xarxa de formació permanent o bé de les universitats. Aquestes condicions s'apliquen a cursos d'actualització de menys de cent hores de durada, seminaris permanents, grups de treball, jornades, etc.

Consolidació institucional dels CEP

Per poder aplicar el Pla Marc de Formació Permanent del Professorat i garantir una oferta anual de formació que superi seixanta mil llocs anuals en activitats formatives (més d'un terç de la plantilla de professors que gestiona el MEC), cal constituir una xarxa sòlida de centres de professors amb personal suficient en nombre i preparació per garantir una oferta de qualitat coherent amb el model i tipologia d'activitats que propugna el Pla Marc. Juntament amb això, exigeix un procediment de planificació descentralitzada que garanteixi una programació d'activitats adequada en funció de les característiques i necessitats de cada zona geogràfica.

En relació amb el primer punt -creació i consolidació de la xarxa de formació-, hi hem de distingir dos aspectes: d'una banda, la configuració institucional i funcional dels centres de professors (CEP), com també la creació dels que calguin per atendre totes les demarcacions educatives. En aquest punt, la tasca que exerceix el Ministeri gairebé ha aconseguit els objectius previstos al Pla Marc, és a dir: en primer lloc, definició de les plantilles en relació amb les dimensions de la zona d'adscripció de cada CEP. Amb aquest motiu s'han establert quatre menes de centres, el més petits dels quals consta de set professionals, i el més gran, de catorze assessors de formació, a més del personal administratiu i subaltern. Aquesta situació s'ha estructurat en més de cent centres de professors que tenen prop de mil trescents professors i professores que exerceixen funcions de dinamitzadors i gestors de la formació.

En segon lloc, un desenvolupament normatiu que doni a l'es-

tructura institucional un marc que faci eficaç l'acció dels assessors de formació, i que alhora garanteixi una participació adequada del professorat de la zona en les tasques de detecció de les necessitats formatives, que posteriorment es traduirà en una correcta planificació de l'activitat. En aquest punt es donen les darreres pinzellades que tancaran un procés que ja fa cinc anys que dura i que acabarà amb un disseny clar i eficaç de la institució CEP.

L'assessor de formació permanent

En relació amb la figura que té el paper tècnic més remarcable pel que fa a la gestió, planificació i direcció de les activitats formatives, el Ministeri d'Educació i Ciència ha optat per la figura d'«assessor de formació permanent».

La figura de l'assessor de formació permanent s'insereix en una tradició dels països europeus, i hi podem constatar com a dificultat comuna el fet de trobar el personal que vulgui dedicar-se, a temps complet o parcial, a la formació contínua, o que pugui fer-ho.

Engranades en estructures de formació molt diferents de la nostra o tot just amb alguna semblança, com pot ser la dels *Teacher's Centers* anglesos, trobem figures paral·leles al que es pretén que sigui la dels assessors de formació dels centres de professors.

En una aproximació superficial a figures com la del «moderador» alemany, que desplega la seva activitat a Renània Nord-Westfàlia, la del «formador d'adults» francès, la del «formador-assessor» danès, la dels «leaders» dels *Teacher's Centers* anglesos, etc., s'observa que el paper o model d'intervenció del formador es mou en un ventall de funcions que va des de la gestió de la formació permanent fins a la participació directa com a facilitadors de la formació d'altres grups de professors amb els quals actua en relació no jeràrquica, i amb els quals rep alhora una autoformació.

Aquesta diversitat de papers està directament relacionada amb l'existència o inexistència d'estructures institucionalitzades, dedicades en exclusiva a la formació permanent, i de la seva autonomia, més gran o més petita, respecte a l'administració educativa: una formació permanent de professorat bàsicament centralitzada, dirigida i controlada «de dalt a baix», genera gestors de la formació, mentre que una estructura de la formació permanent on hi hagi institucions creades per aplicar la formació esmentada i amb una certa autonomia per planificar pot recolzar en líders sorgits de la

mateixa feina cooperativa d'innovació educativa i de formació d'ensenyants.

Segons la varietat de tasques, també es diversifica la formació de les diferents figures i les estratègies amb les quals es duu a terme. Com més contextualitzada i negociada amb els «usuaris» es pretén que sigui la formació permanent, més difícil es fa d'homogeneïtzar la formació dels «mediadors de la formació»; en canvi, un «mediador» que no intervé directament en la formació i que només gestiona i organitza els altres, que són els «experts», pot ser format, per exemple, d'una manera centralitzada i amb estratègies de caràcter intensiu i transmissiu.

Dins d'aquesta gamma de possibilitats, els assessors i les assessores dels nostres centres de professors se situen en una posició intermèdia, condicionada per les característiques del model de formació permanent on coexisteixen: línies d'actuació centralitzades, les menys nombroses, amb altres de descentralitzades, les més abundants; prioritats establertes per l'Administració central, amb altres de detectades pels CEP. Tot plegat relacionat directament amb el fet que els centres de professors es constitueixen en institucions amb un cert grau d'autonomia pel que fa a la planificació, gestió i avaluació d'activitats, i essent, alhora, organismes creats, controlats, finançats i dotats del suport de l'administració educativa.

Les funcions més importants dels assessors de formació són les següents: acostar la formació al professorat; *promoure* un acostament progressiu al model de formació en centres; *gestionar* el Pla del CEP: gestionar recursos, organitzar activitats, fer-ne operatiu el disseny de seguiment; ser responsables de la revisió permanent de la planificació del CEP i del seu «ajust» a la realitat; mantenir el CEP com a centre de recursos actualitzat. En col·laboració amb el Consell, elaboraran el Pla de CEP, considerant-lo un dels tres nivells d'articulació de la planificació de la Formació Permanent del Professorat: Pla de CEP, plans provincials de formació i Pla Marc i la seva concreció en forma de plans anuals. Al Pla del CEP, es tindrà en compte tot el professorat; s'hi hauran d'integrar les actuacions considerades preferents per l'Administració i les necessitats detectades a la zona; no podrà ser un sumatori de propostes per àrees i cicles, ja que això representaria tancar l'ensenyament en una problemàtica d'aula, i, en canvi, haurà de donar resposta a les interaccions que es produeixin als centres educatius (assessorament de projectes educatius i projectes curriculars de centre), o entre centres d'una zona; faran una diagnosi de la situació dels centres i del professorat de la

zona, que, sense oblidar l'especificitat de cada àrea o etapa, no els vegi encasellats en compartiments estancs, ja que això no faria més que afavorir, d'una banda, una fragmentació i superespecialització dels sabers, no gens coincident amb la proposta curricular, i, de l'altra, una concepció individualista de la tasca docent que tracta de superar-se amb un treball en equip i, alhora, flexible. Els assessors prendran decisions sobre estratègies preferents de formació tenint en compte la diversitat necessària; es faran responsables del seguiment i l'avaluació de les activitats de les àrees de l'assesoria del Pla; promouran la innovació a l'àrea o etapa; seleccionaran i difondran experiències; proposaran plantejaments interdisciplinars, i seran promotors i particips de la coordinació provincial de l'àrea o etapa per a la unificació de criteris i l'intercanvi d'experiències.

Segons les tasques assenyalades al punt anterior, es configurarà un perfil de l'assessor com a persona coneixedora de l'àmbit de la formació permanent del professorat, competent i prestigiada a l'àrea o etapa d'origen i amb una formació cultural àmplia.

Les característiques que fóra idoni que coexistissin en aquesta figura estan relacionades amb les feines que haurà d'emprendre en una assessoria. El primer grup el constitueixen les *capacitats* relacionades amb les diferents menes de situacions en què l'assessor del CEP desplegarà el seu treball: planificació d'activitats, gestió de recursos humans i materials, interacció i treball en equip. El segon grup es pot definir com el dels *coneixements*. L'assessor hauria de mantenir una actualització entre l'àrea o cicle d'origen; fonts de curriculum (psico-sòcio-pedagògiques); didàctica específica; coneixements sobre formació permanent del professorat (models, estratègies, planificació, gestió, avaluació institucional i de programes); coneixements de tècniques d'anàlisi psico-social; tècniques de treball amb grups d'adults. I juntament amb les capacitats i coneixements per portar correctament a cap la seva feina de «líders anònims» (Jennings, 1987), els assessors i les assessores, en les situacions d'interacció, haurien de propendir a determinades *actituds* com ara ser receptius a les necessitats dels altres, observadors i sensibles als canvis de situació, flexibles i integrats als seus plantejaments, inquiets intel·lectualment i conscients de la seva responsabilitat i compromesos amb la seva feina.

Per aconseguir aquest perfil d'assessor i que puguin poder fer les funcions que hem descrit, el MEC duu a cap un programa de formació d'assessors que conté dos grans objectius: en primer lloc, l'adequació a la nova funció, descrita als paràgrafs anteriors

i, en segon lloc, l'aproximació al perfil que faciliti la realització dels treballs encomanats. Amb aquesta finalitat, s'organitzen uns cursos de durada anual el model de formació dels quals és de tipus *processual i extensiu*, on s'aconsegueix de *combinar teoria i pràctica* mitjançant el desenvolupament de *fases presencials* que permeten una *reflexió* sobre la pràctica professional de cada dia, combinades amb altres *fases no presencials lligades a la tasca professional esmentada*.

Els eixos prioritaris per al curs 1990-1991

La metodologia d'aplicació del Pla Marc exigeix la concreció anual d'objectius i línies d'actuació. Heus ací els previstos per al curs actual.

Seguint el model i les línies definides al Pla Marc de Formació Permanent del Professorat, l'objectiu central de la proposta d'actuació s'articula al voltant de la intensificació, aprofundiment i millor seguiment de la formació contínua del professorat com a element imprescindible en la implantació progressiva de la Reforma del Sistema Educatiu. Fonamentalment, aquest objectiu es pretén atényer mitjançant una descentralització superior de les actuacions per al curs 1990-1991. Amb aquesta finalitat, es posaran en marxa de forma generalitzada els instruments bàsics per aconseguir aquest objectiu: els plans provincials de formació, que, al seu torn, inclouen els plans dels 109 Centres de Professors.

Per establir les bases de la futura Reforma, l'Administració afavorirà una sèrie d'actuacions que pretenen donar resposta tant a les mancances existents com a les necessitats creades a partir del projecte de reforma. Per això, a més de l'activitat emmarcada als plans provincials i dels CEP, s'organitzaran directament programes destinats a potenciar i qualificar els responsables de la formació dels CEP i de les direccions provincials, i també programes adreçats a l'especialització del professorat mitjançant convenis amb universitats, i programes d'actuació relacionats amb qüestions específiques del sistema educatiu (adults, compensatòria, premsa-escola, salut, coeducació, equips directius, orientadors, etc.).

De la mateixa manera, al llarg del curs 1990-1991 es procedirà a una ampliació de totes les ofertes que permetin un acostament individual a la formació i que puguin atényer altres objectius com ara la promoció del professorat; el foment de la investigació educativa; l'intercanvi amb altres països; els ajuts a activitats de formació, etc.

En conseqüència, els eixos principals de la formació del

professorat per al curs 1990-1991 són.

a) Els plans provincials de formació

b) La consolidació dels CEP

c) La formació en centres

d) Els cursos d'actualització

e) L'especialització del professorat

f) Els programes especifics

g) L'autoformació i promoció del professorat

h) Els moviments de renovació pedagògica

a) *Els plans provincials de formació* constitueixen el marc coherent on es plasmen les actuacions formatives de cada província. S'hi recolliran, de forma coordinada i tenint en compte les necessitats de formació del sistema educatiu a cada àmbit provincial, el conjunt d'actuacions que es faran al curs 1990-1991. L'elaboració d'aquests plans provincials s'afermarà amb una normativa que en faciliti i reguli la preparació i la posada en marxa. Així mateix, s'oferiran directrius per al desplegament de diferents menes d'activitats (prescriptives, preferents, etc.) que constituiran el contingut del pla de formació provincial.

Dins el Pla Provincial s'inclouen les activitats d'actualització científica i didàctica, de formació de centres i altres de contingudes al punt f.

b) Per *consolidar els CEP* és imprescindible avançar en la línia que els pugui dotar d'una infrastructura adient, un marc legislatiu clar i un personal qualificat perquè cada cop siguin més útils als professors de la zona. Durant el curs 1990-1991 es preveu desplegar la normativa legal que consolida els CEP com a institució i intensificar la formació dels professionals que componen la xarxa de formació permanent a través de diversos cursos i activitats. Paral·lelament, els CEP rebran directrius, orientacions, models d'activitats i materials de suport per ajudar-los en l'elaboració i posada en marxa dels plans dels CEP.

c) La *formació al mateix centre* afavoreix, més que altres modalitats formatives, la participació de grups de professors a la millora de la seva pràctica docent, perquè aquesta modalitat potencia el treball en equip i vincula els professors a un projecte educatiu compartit.

A més, això garanteix que la formació dels professors s'orienti en funció de les necessitats reals de la seva pràctica professional. Com que aquesta modalitat constitueix un eix important de la formació del professorat, en el curs 1990-1991 s'ampliarà la convocatòria dels projectes de formació en centres, i alhora es potenciarà aquesta modalitat de formació a les activitats dels CEP.

d) Els *cursos d'actualització* representen una modalitat de formació exigida per un context social i cultural canviant i per la renovació del sistema educatiu que implica una transformació important de les pràctiques docents.

Els cursos de *modalitat A* (150 hores) que s'organitzaran el 1990-1991 signifiquen un pas més en el procés de descentralització de la formació del professorat i la consolidació d'una mena d'activitat formativa que integra teoria i pràctica en la mesura que l'actualització científica i didàctica es vincula a l'elaboració, desenvolupament a l'aula i avaluació d'una unitat didàctica.

També s'ampliarà l'oferta dels cursos de les *modalitats B* (50 hores) i *C* (20 hores). Aquests cursos tenen un caràcter més monogràfic. N'hi haurà que es desenvoluparan amb caràcter prescriptiu en el marc dels plans provincials; d'altres amb caràcter preferent segons les necessitats institucionals o els interessos del professorat dins els plans dels CEP, i d'altres, en relació amb diverses institucions (universitat, empreses, etc.), per a l'actualització científica en àmbits específics.

Els cursos d'actualització tècnica, adreçats al professorat dels ensenyaments tècnico-professionals, s'orienten, al seu torn, en la perspectiva de la implantació del nou model d'ETP proposat i persegueix l'establiment de modalitats i estructures de formació que permetin l'actualització permanent del professorat d'aquest nivell, en sintonia amb el creixement tecnològic de les diferents famílies professionals. Vista la dispersió geogràfica del professorat que hi participa, l'organització i gestió d'aquests cursos en general s'haurà de fer de forma centralitzada.

La *formació en empreses*, programa experimental que s'iniciarà el curs 1990-1991, pretén l'estada de professors de la formació tècnico-professional en empreses i institucions productives. Són programes de treball en règim d'estudi, dissenyats perquè el professor pugui fer tasques relacionades amb la seva especialitat professional durant períodes limitats, en entorns reals de producció o serveis, mitjançant acords de col·laboració i compensació mútua amb les dites empreses i institucions.

El *programa de formació complementària* per als professors d'EGB especialistes en idiomes, iniciat durant el curs 1989-1990 per mitjà de l'EOI, pretén servir de via perquè aquests professionals puguin actualitzar els seus coneixements lingüístics i desenvolupar procediments metodològics d'acord amb els nous enfocaments de l'ensenyament de les llengües estrangeres. Dins aquesta modalitat, el nivell d'ac-

tivitat es manté al voltant de 40 cursos de 200 hores i 30 de 100 hores de durada.

e) L'*especialització del professorat* respon a la necessitat de capacitar els professors d'EGB que s'han d'ocupar d'una àrea curricular o exercir una funció per a la qual no han rebut formació específica. D'aquesta manera es pretén dotar-los d'instruments que els capacitin per adaptar-se a les transformacions generades per la reforma del sistema educatiu. Els cursos que es convocaran el 1990-1991 pretenen especialitzar el professorat en Educació física, Educació musical, Educació especial i Logopèdia. Es reduirà el nombre de cursos d'Educació física (el curs 1989-1990 n'hi havia 28) i s'ampliaran els d'Educació musical.

D'altra banda, la presència al curriculum de l'Ensenyament Secundari Obligatori de l'àrea de Tecnologia exigeix igualment un programa formatiu destinat als professors que s'incorporin en el futur a la docència d'aquesta àrea. Es tracta concretament d'iniciar dues estratègies: l'una a curt termini, de menor envergadura, per als professors que ja imparteixen aquesta matèria al pla experimental o per als que s'hi incorporaran el curs vinent i que no hagin rebut una formació específica, i l'altra, a mitjà i llarg termini, concebuda com una formació semipresencial que combina el treball personal amb periodes dedicats a l'avaluació i tutories, i que faci compatibles l'alta intensitat de l'acció amb la dispersió geogràfica del professorat.

f) Els *programes específics* s'orienten a potenciar diverses funcions de gran importància per augmentar la qualitat del sistema educatiu: la funció directiva (cursos per a equips directius dels centres escolars), la funció orientadora (cursos per a tutors i orientadors), la funció assessora i d'intervenció psicopedagògica dels equips externs de suport a l'escola (cursos per als equips interdisciplinars).

A més, en aquest eix preferent de formació del professorat s'inclouen camps específics com és ara l'educació de persones adultes o l'educació compensatòria, o àmbits del coneixement considerats d'interès preferent pel fet d'haver estat incorporat recentment als curriculums (Educació per a la salut, Premsa i Escola, Educació ambiental, Educació per al consum, Igualtat entre sexes: Coeducació, etc.).

L'Administració ha generat programes especials i ha firmat acords de col·laboració amb altres ministeris i institucions per impulsar activitats que es refereixin a aquestes temàtiques incloses tant als plans provincials de formació com als dels CEP.

g) Les actuacions encaminades a l'*autoformació i promoció*

del professorat es concreten en llicències per estudi, ajuts individuals, programa d'incorporació de professors d'EM a centres universitaris i beques per cursos de postgrau, a Espanya o l'estranger, relacionats amb temes educatius i intercanvis amb professors d'altres països de la Comunitat Econòmica Europea.

Amb aquestes actuacions es pretén fomentar l'actualització científica del professorat de manera que puguin millorar la seva activitat docent, generar actituds reflexives i comprensives de la seva pràctica professional i estimular-lo perquè dugui a terme investigacions educatives que potenciïn la innovació curricular i l'aprofundiment als diversos camps del coneixement.

Durant el curs 1990-1991 s'ampliarà el nombre de llicències per estudis i ajuts individuals i s'iniciarà la modalitat de beques per cursos de postgrau de fins a quatre mesos de durada.

L'inici, al curs 1990-1991, del programa de professors d'EM en centres universitaris significa obrir una sèrie de possibilitats de col·laboració entre la Universitat i l'Ensenyament mitjà, amb la qual cosa s'atén una demanda reiteradament manifestada pel professorat d'EM i que pot introduir novetats importants en la formació inicial del dit professorat i, alhora, una via de formació permanent.

h) De subvencions als moviments de renovació pedagògica i altres institucions legalment constituïdes, interessades per la innovació educativa, se'n continuaran concedint amb la finalitat de recollir-ne les iniciatives, dinamitzar i vitalitzar el model actual de formació permanent.

Juntament amb totes aquestes línies, hi ha altres activitats que completaran el conjunt de l'activitat. Així mateix, la inclusió de professors espanyols en programes de la Comunitat Europea, el Consell d'Europa o altres organismes o governs de països significa un element més a tenir en compte. Totes aquestes activitats no estan reflectides en el present projecte.

Abstracts

Se exponen los principios fundamentales del Plan de Formación del Profesorado presentado por el Ministerio en abril de 1989: la práctica profesional, el centro educativo como eje prioritario de las acciones formativas, la utilización de estrategias diversificadas para atender a diferentes necesidades y la progresiva descentralización de las actividades acercándola a la "puerta del colegio". También se abordan las condiciones en las que se puede llevar a cabo la formación. Se plantean las funciones de la figura del asesor de Formación Permanante y de su papel en los Centros de Profesores (CEP). Se describen las líneas de actuación para el curso 1990-1991 concretadas en la descripción de los diferentes programas.

D'une manière concise et claire on présente les principes fondamentaux du Plan de Formation des professeurs proposé par le Ministère, en avril 1989: la pratique professionnelle, l'établissement éducatif en tant qu'axe prioritarire des actions formatives, l'usage des stratégies différenciées pour s'occuper des besoins variés et la décentralisation progressive des activités en l'approchant à "a porte de l'école". On aborde aussi les conditions dans les quelles ont peut mettre en ouvre la formation. On envisage les fonctions du conseiller de Formation Permanente et de son rôle dans les établissements des Professeurs. On décrit les lignes d'action pour l'année scolaire 1990-91 matérialisées dans la description des différents programmes.

Clearly and concisely, the basic principles behind the Teacher Training Plan presented by the Ministry in April 1989 are explained: professional practice, the educational centre as the main focus of training, the employment of diversified strategies to attend to the different needs and the gradual descentralisation of activities, bringing them closer to "the school door". The conditions in which training can take place are also discussed, as are the functions of the In-Service Assessor and the role of the Teachers Centres (Centros de Profesores - CEP). Activities planned for the academic year 1990-91 are outlined in a description of the various programmes.

Formació permanent del professorat a Euskadi

Fermín Barceló Galdakano*

Abans d'entrar en matèria, voldria agrair a la direcció de la revista *Temps d'Educació* l'oportunitat que ens ofereix de reflectir i donar a conèixer a través de la seva tribuna els trets fonamentals de la Formació Permanent del Professorat a Euskadi.

Intentaré centrar-me en les qüestions que, segons el parer de la revista, s'han considerat de més interès, encara que abans crec necessari aportar unes quantes dades introductòries que facilitin al lector poc coneixedor de la realitat educativa basca una millor contextualització i comprensió de les reflexions i afirmacions que es recullen en aquest article.

*Fermin Barceló Galdakano és el responsable de la Formació Permanent del Professorat en el Departament d'Educació del Govern Basc

Unes dades prèvies

1. Les actuacions en el camp de la Formació del Professorat i els plans que s'elaboren des de l'administració educativa tenen una sèrie de condicionaments, entre els quals voldria destacar en primer lloc les característiques del mateix professorat.

El professorat de la Comunitat Autònoma Basca està format per un col·lectiu de professionals amb unes característiques entre les quals destacaríem les següents:

- La seva joventut relativa: gairebé el 70% del professorat té menys de 40 anys, per la qual cosa, previsiblement, li queda una llarga vida professional.

- La gran proporció de professorat femení, sobretot en determinats nivells i àrees: de cada tres docents, dos són professores. Aquesta proporció s'eleva fins al 93% en nivells com ara el pre-escolar, i és més gran en les generacions més joves (3 de cada 4).

- El compromís i dedicació de gran part del professorat a l'euskaldunització, cosa que es tradueix en temps i esforç dedicat a la pròpia formació: un de cada tres professors imparteixen la docència en euskera; un de cada cinc professors dediquen una part important del seu temps a l'aprenentatge de l'euskera.

- La concentració de bona part

del professorat en determinades zones (p. ex. Gran Bilbao), tant si tenim en compte els llocs de treball (centres escolars) com si ens fixem en els llocs de residència (en aquest cas, la concentració encara és superior). El fet de ser un territori petit, amb poca dispersió i distàncies reduïdes, té avantatges a l'hora d'organitzar la formació del professorat.

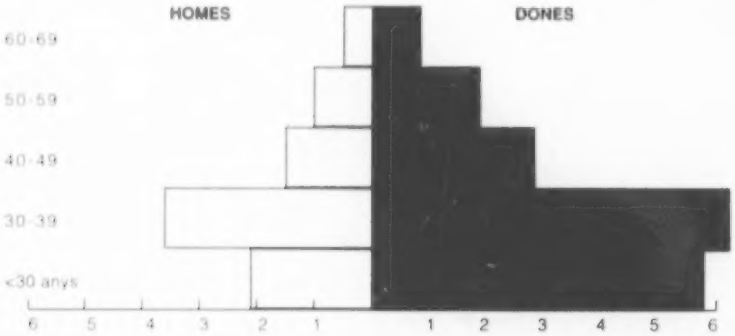
- L'elevada estabilitat del col·lectiu com a grup de professionals sobre els quals reposaran bastants anys les tasques d'ensenyament (previsió de pocs ingressos i poques baixes en el col·lectiu de professors): només el 12,5% del professorat té més de 50 anys.

- La diferent condició i situació professional, segons que pertanyin a un nivell o a una xarxa determinada. Formació inicial i històries professionals diferents.

A la piràmide d'edats podem apreciar clarament la relativa joventut i l'elevat nombre de dones del professorat. A més, podem afirmar que, respecte a les característiques assenyalades, no hi ha variacions significatives entre els diferents territoris o províncies, nivells educatius i xarxes (pública, privada i ikastoles).

En tot cas, es tracta d'un col·lectiu amb certes característiques comunes, però també amb grans diferències, donades per elements objectius com ara l'edat —i de manera conseqüent la història professional—, la llengua, la formació inicial prèvia, l'estabilitat en el lloc de treball, etc., i per altres qüestions més difícils d'objectivar, però de no pas menys transcendència, com és ara l'actitud davant la pròpia formació o el grau de compromís amb la professió.

Indubtablement podríem assenyalar altres característiques, a més de les que acabem d'indicar. Si hem destacat aquestes és perquè en podem obtenir conclusions importants amb vista a la formació permanent del professorat. Conclusions sobre la ne-



cessitat i l'alta rendibilitat potencial d'un pla de formació contínua per a un professorat d'aquestes característiques, o de la possibilitat física d'aproximar el lloc de formació al lloc de treball, o de la necessitat de dotar el sistema de mecanismes de diagnosi i avaluació de necessitats i de resposta diversificada a les diferents situacions professionals.

2. Ja hem indicat, ni que sigui tot just de passada, *el pes de l'euskaldunització en la formació del professorat*. Convé aclarir aquesta qüestió.

En el moment actual, una mica més de 10.000 dels 25.000 professors i professores de la Comunitat Autònoma Basca posseeixen la titulació necessària per ensenyar en euskera, proporció impensable fa pocs anys, però encara insuficient per atendre les necessitats del sistema, que creixen ràpidament.

La impossibilitat de nous ingressos (la contractació de professors nous és, i ho serà força anys, pràcticament nul·la) obliga a centrar els esforços en l'euskaldunització del professorat actual. Cal tenir en compte que l'aprenentatge de l'euskera exigeix un procés llarg i costós que normalment dura uns quants anys i que demana la dedicació exclusiva — i per tant l'alliberament de les tasques docents — durant tot un curs o un curs i mig.

El programa d'euskaldunització del professorat, conegut entre nosaltres per la sigla IRALE, disposa d'un pressupost propi, d'un Servei responsable i de la seva pròpia estructura de formació «independent» de la resta de la formació permanent del professorat, encara que tots dos serveis i programes depenen de la Direcció de Renovació Pedagògica.

Em sembla important de fer aquesta observació, perquè tot el que direm a partir d'ara en aquest article — llevat de la menció expressa a l'IRALE — es limita a una part de la formació permanent del professorat: la part que no té per objectiu l'aprenentatge bàsic de l'euskera. Una part important, però pel que fa a recursos econòmics i humans l'any 1990 va tenir un 40% del total de la inversió del Departament d'Educació en formació permanent del professorat (1.157 milions per a la formació permanent del professorat pròpiament dita, contra els 1.807 milions per a l'euskaldunització). Convé no oblidar-ho.

3. Vist que en aquest primer punt tractem d'aportar unes dades prèvies significatives, em sembla que cal assenyalar un condicionant — i alhora una característica — compartida, a parer meu, per tots els plans de formació de les diferents administracions educatives: *el condicionant de la reforma*.

La imminent reforma ha fet que a les diferents administracions s'hagi desfermat un procés

(no sé si parlar de «febre» seria exagerat) per analitzar les necessitats de formació que se'n deriven i elaborar plans de resposta a les dites necessitats a curt i a mitjà termini.

En el nostre cas concret, aquest procés té el seu reflex en les diferents publicacions produïdes al llarg de l'últim any i mig (cf. bibliografia aportada al final de l'article), i els passos més significatius han estat els següents:

- Presentació, l'abril de 1989, d'un Pla de Formació Permanent del Professorat lligat a la reforma i ofert com a document marc, propost a debat.

- Darrer trimestre del curs 1988-1989: informació i debat sobre el Pla i, simultàniament, anàlisi de necessitats de formació en una mostra representativa de 1.500 professors.

- Anàlisi de les aportacions fruit del debat i reelaboració del Pla (estiu i primer trimestre del curs 1989-1990).

- Quantificació de recursos necessaris a cinc anys vista i publicació del Pla marc definitiu (febrer 1990).

- Elaboració del primer Pla anual, com a concreció per al curs 1990-1991 del pla marc, donat a conèixer l'abril de 1990.

Així doncs, en el moment de redactar aquest article ens trobem en ple procés d'execució del Pla: activitats que ja es feien, activitats a punt d'iniciar, resolució de convocatòries, etc.

Com podem observar, m'he limitat a l'últim any i mig. Amb tot, és evident que la història anterior de la formació del professorat a Euskadi és un element fonamental a tenir en compte i que condiciona el que ara, de fet, podem fer. Les dimensions d'un article obliguen a limitar la informació.

Deixem, doncs, les dades prèvies i vegem algunes qüestions clau.

Model de formació i diversitat

El Pla de Formació Permanent del Professorat de la Comunitat Autònoma Basca recull una aposta clara i explícita per un *model de formació reflexiu, lligat a la pràctica docent i en el qual el Centre escolar, el seu projecte educatiu, esdevé referència fonamental*. Aquest model és «imposat», d'alguna manera, per plantejaments bàsics de la reforma com la major autonomia pedagògica dels centres o el perfil del professorat capaç de diagnosticar, adaptar propostes curriculars, experimentar estratègies, dissenyar instruments... i avaluar la pròpia pràctica. Potser per això aquest model de formació és assumit amb una progressiva claredat per les diferents administracions, si més no pel que fa al discurs pedagògic.

Tanmateix, cal reconèixer que portar a la pràctica i sobretot generalitzar el model esmentat resulta i resultarà molt costós, si més no per a nosaltres. Per assenyalar algunes de les nostres *dificultats*, indicaria les següents:

- La falta de tradició i de preparació a les instàncies formadores, acostumades a aplicar models més tancats, la qual cosa vol dir emprendre un camí nou amb inseguretat.

- La resistència d'una part del professorat a implicar-se en processos de formació que exigeixen una posició més activa per part seva o en la qual cal negociar i consensuar interessos diferents en l'equip.

- La quantitat de recursos (sobretot humans) necessaris per afrontar activitats de formació ambicioses, processos llargs, i fer-ho d'una manera generalitzada.

En aquest sentit, pot molt ben ser que, durant bastants anys, a la pràctica convisquin activitats de formació clarament conseqüents amb aquest model amb altres activitats dirigides als professors considerats individualment i en les quals el lligam amb la pràctica docent no estigui assegurat d'una manera suficient. Caldrà veure quants recursos es dediquen any a any a unes modalitats o altres de formació. En opinió meva, l'evolució que se segueixi els anys a venir en la distribució dels recursos ha de ser un criteri d'anàlisi i valoració dels plans i programes de formació impulsats per l'Administració.

L'aposta per un model determinat no està pas renyida amb l'atenció a necessitats de formació molt variades. L'estudi elaborat entre una mostra representativa de 1.500 professors i professores (cf. bibliografia) va deixar ben clara la diversitat de necessitats, preferències, històries professionals, posicions davant la formació permanent, problemes per prendre part en una determinada modalitat de formació, etc.

De la mateixa manera que prediquem la necessitat de donar resposta a la diversitat dels alumnes, igualment hem d'assegurar que tot pla de formació presenti una *oferta prou diversificada que permeti la resposta a les molt diferents necessitats de formació dels professors*.

En els plans de formació, que han de *permetre diferents trajectòries de formació*, l'aposta per un model de formació i la diversitat de modalitats i estratègies formatives són perfectament combinables. Entenem per «trajectòria de formació» el conjunt d'accions formatives ordenades en el temps que cada professor emprèn mitjançant unes modalitats diferents. Aquestes trajectòries han de ser una referència obligada, tant pel que fa a l'accés a les ofertes de formació com per confeccionar-

ne el disseny. Els plans de formació han de proporcionar els mitjans perquè els diferents processos individuals de formació siguin possibles i, a més a més, perquè es puguin anar configurant de manera coherent i orientada cap a una finalitat.

(Qui estigui interessat a conèixer millor el discurs i la reflexió efectuada per l'administració educativa basca sobre el model de reflexió, pot acudir al capítol 5 del PFPP. Cf. bibliografia).

El problema dels recursos humans experts: els formadors

Dic «el problema» perquè, com he assenyalat de passada a l'apartat anterior («falta de tradició ... a les instàncies formadores ...»), en el nostre cas es tracta d'una dificultat bàsica, jo d'ia que principal, per tirar endavant els plans de formació previstos.

Potser en altres llocs aquest problema està més ben resolt. En el nostre cas, la Universitat, encara jove, no s'ha destacat precisament per la seva implicació en el sistema educatiu no universitari ni en les necessàries tasques de formació permanent. Aquesta afirmació — possiblement dura per formular-la en una revista d'àmbit universitari — es podria matisar pel que fa al treball dels ICE i d'alguns professors de les escoles universitàries de Formació del Professorat, però bàsicament trobo que reflecteix la realitat i dóna una idea de la dificultat de la feina a fer.

El plantejament de l'administració educativa basca és *afavorir per diferents mitjans el màxim aprofitament dels recursos humans, siguin on siguin*: Universitat, empreses, el mateix sistema educatiu no universitari. La realització d'aquest principi d'aprofitament màxim dels recursos disponibles es pot observar al Pla de formació d'aquest curs (IRAPREST 90-91), on hi ha un «repartiment de joc» dels diferents programes entre un gran nombre d'instàncies universitàries, un bon nombre d'empreses, sobretot del camp tecnològic, i la mateixa xarxa d'assessorament i formació: els COP.

Justament *amb la creació i creixement de la xarxa de COP* (centres d'Orientació Pedagògica) *es vol aconseguir una infrastructura estable d'assessorament pròxima als centres escolars* i que puguí assumir determinades feines de formació, sense excloure altres instàncies formatives.

En els COP, com a estructura única de suport als centres de caràcter zonal, hi conviuen diferents figures: les unes més centrades en l'assessorament psicopedagògic, les altres més lligades al plantejament curricular d'un àrea o cicle educatiu deter-

minat. Els assessors de formació (abans anomenats formadors de formadors) o *aholkulariak* en euskera, s'integren en aquesta estructura de suport amb múltiples tasques importants.

A l'hora de seleccionar aquests *assessors de formació*, s'ha buscat un perfil determinat, no pas uniforme però en el qual es tinguin en compte algunes característiques bàsiques tant d'actituds (obert a les demandes dels centres, disposats a treballar en equip, etc.) com d'aptitud (capacitat lingüística, coneixement pràctic de la realitat escolar, capacitat demostrada d'innovació, etc.). Respecte a la formació d'aquests assessors —al marge de la formació prèvia que posseeixen, que resulta fonamental— per al desenvolupament de les seves funcions específiques d'assessorament, la Comunitat Autònoma Basca ha participat des del començament en tots els cursos de Formadors de Formadors organitzats pel MEC en col·laboració amb diferents administracions amb competències. Aquest procés de formació s'ha aplicat paral·lelament amb un altre de creació administrativa d'aquestes figures. Fins ara, la formació d'assessors es limitava a les àrees existents: equips psicopedagògics, assessors d'euskera... Des d'aquest curs, hi ha un programa de formació d'assessors propi de la comunitat, que per al curs 1990-1991 s'ha centrat en quatre àrees de treball: educació musical, educació infantil, educació primària i tecnologia bàsica.

Aquest programa s'executa en col·laboració amb diferents institucions universitàries, la qual cosa ens duu a plantejar una qüestió fonamental com és ara «Qui forma els formadors?»

La creació i el desplegament d'una xarxa pròpia d'assessorament (224 assessors als COP aquest curs) s'acompanya d'un treball encarregat a l'ICE de la Universitat del País Basc, encara no enllestit: la creació d'un Banc d'Assessors que pertanyin tant a l'àmbit universitari com al no universitari.

Pot molt ben ser que, en el futur, el desenvolupament d'algunes estratègies de formació fins ara poc treballades exigeixi la «creació» de determinades menes d'assessors lleugerament diferents dels actuals: per exemple, assessors «experts» en projectes de formació en centre, a més dels assessors psicopedagògics i curriculars actuals. El Pla de Formació Permanent del Professorat ja preveia la necessitat d'aquesta mena d'assessors, però es tractava d'una figura encara no prou definida. Actualment, el treball en equip i la flexibilitat i visió global que poden tenir els diferents assessors és el que fa possible l'assessorament de determinats projectes ambiciosos.

Ens endinsem en un terreny rellisco, objecte de reivindicació i de dures negociacions. El Pla

de Formació Permanent del Professorat de la Comunitat Autònoma Basca parteix de la consideració de *la formació com un dret i un deure, tant del professorat com de l'administració educativa*, dret i deure la regulació i concreció dels quals ha de ser objecte de negociació entre totes dues parts. De fet, hi ha una mesa de formació, fruit del darrer acord sindical, en què es discuteixen les condicions de cada programa. En tot cas, el Pla, al capítol 7, gosa assenyalar set criteris bàsics que poden servir com a terreny de referència de la negociació i que es refereixen a qüestions com ara la responsabilitat, obligatorietat, prioritat del que és col·lectiu damunt el que és personal, gratuïtat, formació dins l'horari laboral, dretals certificació i dret a la negociació.

Aquí em limitaré a aportar unes quantes dades o reflexions sobre certs punts debatuts o que susciten més problemes.

a) Si bé és cert que es tracta d'una qüestió polèmica, resulta curiós de constatar —més clarament a la vista dels resultats del debat produït que no pas segons els resultats del mostratge— que una part respectable del professorat del sistema educatiu basc es manifesta d'acord amb el fet que la formació permanent sigui obligatòria. És a dir, admet el criteri que «tot el professorat haurà d'acreditar obligatòriament la seva participació en activitats de formació cada determinat període de temps», no cal dir que n'hi ha molts que hi estan en desacord, per raons diverses, i sobretot n'hi ha molts que condicionen l'acord als recursos disponibles...

Personalment sòc partidari de regular *l'obligatorietat* d'una formació permanent mínima per a tot el professorat i d'implicar-hi els mateixos centres escolars, per bé que reconec la dificultat d'aquesta tasca. Caldria regular-ne les condicions, validar trajectòries formatives diferents, garantir els mitjans necessaris, computar les diferents modalitats a aquests efectes, etc. Cosa realment difícil, fins i tot per a la mateixa Administració, però que s'haurà d'emprendre si es vol portar a la pràctica això que la LOGSE diu que «la formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les administracions educatives i dels mateixos centres. Periòdicament, el professorat haurà de realitzar activitats d'actualització...» (Art. 56 del projecte de la LOGSE).

b) Respecte a la *gratuïtat* de la formació per al professorat participant, crec que ningú no en fa qüestió com a principi, per bé que l'aplicació que se'n farà serà indiscutiblement progressiva. En el nostre cas, s'avança de manera seriosa principalment gràcies a dues fórmules diferents:

- Les bosses d'ajut al desplaçament, que en aquest moment

comprenen la totalitat de programes formatius amb alliberament de docència i alguns més.

- La convocatòria d'ajuts individuals, que per primer cop també s'han obert a les activitats de formació realitzades dins la mateixa Comunitat, tot i que establint un límit mínim de despesa.

Sobre aquestes dues vies obertes, ja tenim prou dades per veure'n les limitacions i fer-nos les reflexions següents:

- En primer lloc, cal ser conscients que l'assumpció de les despeses de desplaçament per part de l'Administració comporta un encariment important dels programes formatius. En el nostre cas, aquest concepte vol dir, aproximadament, una quarta part de la despesa d'aquests programes, i això significa un fet tan fonamental com que, a l'hora de comparar pressupostos d'un any a l'altre, si en un moment determinat s'assumeix aquest concepte, amb els mateixos diners es podran fer menys activitats.

- En segon lloc, la via d'ajuts individuals (convocatòria pública a la qual acudeixen els professors interessats... que es resol centralitzadament) pot resultar adequada a determinades activitats, però implica un procediment administratiu desproporcionat (de poc o nul rendiment) per a activitats de despeses menors.

Per corregir aquesta situació, caldria arbitrar mesures que justifiquessin aquesta mena de despeses i, també, perquè es quantifiqués aquest concepte als criteris d'assignació de la dotació ordinària dels centres. No sembla pas que sigui un pas gaire arriscat en la línia de l'autonomia de gestió dels centres. De fet, molts centres (per exemple els privats) ja funcionen així.

c) Una altra qüestió conflictiva és *l'horari en què s'ha de fer la formació*. El Pla de la Comunitat Autònoma Basca estableix com a criteri general que «les activitats de formació s'han de fer preferentment en hores de treball (incloent-hi l'horari escolar i no escolar) dels docents», i proposa diferents fórmules perquè això sigui possible.

A la pràctica, ara, la formació es fa en situacions de treball força diferents. En el pla actual d'aquest curs, com a mínim hi ha activitats amb aquestes tres menes de situacions:

- Activitats de formació, normalment de llarg recorregut, que, fetes en horari escolar, comporten l'alliberament de la docència mitjançant la substitució, durant un període d'un a tres mesos. Fins al curs passat, aquesta situació només afectava els cursos d'especialització per al professorat d'EGB i els cursos d'assessors. Enguany, aquesta via també s'ha obert a altres cursos (equips directius, coeducació, tecnologia, etc.).

- Activitats de formació normalment de caràcter sistemàtic

(per exemple, seminaris de treball quinzenal) i de zona, que es fan dins l'horari escolar gràcies a l'organització interna del centre, que ajusta els horaris de tal manera que el professorat participant no tingui classe determinades hores i pugui assistir a les activitats de formació. La majoria d'activitats sistemàtiques organitzades o coordinades pels COP responen a aquestes característiques.

- Activitats de formació que es fan fora l'horari escolar o fora l'horari de permanència al centre (no entro en la discussió de l'horari «laboral»). Proporcionalment, aquestes activitats són com més va, menys però continuen tenint un pes important en el total d'activitats i responen al model clàssic de participació personal i voluntarista.

Evidentment, anys a venir, les condicions laborals-horàries en què es faci la formació hauran de millorar. De fet, ja han millorat substancialment. Amb tot, per mi resulta impossible d'assumir totes les activitats de formació a partir del primer model (alliberament-substitució) com es demana sovint. I això no tan sols pels recursos humans (volum de substituts) que exigeix la fórmula, sinó pels problemes que ocasiona en la marxa normal dels centres i de les aules i per la mateixa inconveniència d'aquesta fórmula per a determinades modalitats de recorreguts formatius. Al pressupost d'aquest any (1990) del Departament d'Educació per a la Formació del Professorat es dedica una bona part del total a la contractació de substituts per a activitats de formació:

- 33%, si s'hi comptabilitzen les despeses de la xarxa del COP.

- 43%, si no s'hi consideren les despeses de la xarxa.

- 62% si també s'hi comptabilitza el programa IRALE (euskaldunització), en el qual les despeses de substitució són del 80% del total de programa.

Es a dir, dels 2.964 milions que s'inverteixen en formació del professorat, 1.827 se'n van al pagament de substitucions.

La solució de futur s'hauria de centrar cada cop més, segons la meva opinió, en la configuració de plantilles de centre que permetin una millor organització interna i el desenvolupament de programes formatius en funció de les necessitats del centre, reservant la fórmula de substitucions per a determinades activitats de formació de llarg recorregut. No es tracta tan sols d'incrementar les plantilles dels centres, cosa ben necessària, sinó també de fomentar models organitzatius que aprofitin al màxim els recursos humans disponibles i les possibilitats de formació. A més, aquesta fórmula significa una implicació superior del centre com a tal

 BEST COPY AVAILABLE

en la política de formació— una cosa que tots pretenem i que es tracta a l'apartat següent.

Implicació dels centres en la formació

En el i moment de redactar aquestes línies s'acaba de resoldre la primera convocatòria de projectes de formació focalitzada al centre. S'han aprovat 50 projectes a 50 centres, i amb això se ns ha obert una via relativament nova, difícil i ambiciosa alhora. En 20 d'aquests centres, l'aprovació del projecte ha significat un increment de la plantilla, que és un bon exemple del que he manifestat més amunt.

Els recursos destinats a la formació «en» el centre, al voltant d'un projecte de resposta a les seves necessitats, haurà d'anar creixent progressivament en el futur immediat. Amb tot, durant molts anys aquest model conviurà amb altres estratègies formatives més adreçades a la formació de base o a l'especialització. Això, amb tot, no hi ha de ser pas contradictori. La referència al centre en els programes de formació es pot aconseguir de moltes maneres, algunes de les quals ja se segueixen amb èxit. Per exemple, referim-nos a la preferència que es concedeix a determinades demandes individuals de participar en programes d'especialització o actualització, si són avalades per un projecte educatiu de centre o si hi ha un pla o compromís del centre per a l'aprofitament del «format». Una bona part dels programes formatius del curs present segueixen fórmules intermèdies d'aquesta mena.

Present i futur. Plans immediats i perspectives

El *present* de la formació permanent del professorat a la Comunitat Autònoma Basca se centra en el desenvolupament del Pla anual 90-91 (IRAPREST 90-91), en el qual podríem destacar telegràficament les característiques següents:

- Recerca conscient d'un nivell acceptable d'informació al professorat sobre les possibilitats institucionals de formació.

- Implicació dels centres en el màxim de programes.

- Creixement de la infraestructura de zona (COP) i augment de la seva implicació en diferents fases del procés (presa de decisions, assessorament, etc.).

- Aprofitament de recursos humans i institucionals: implicació d'institucions universitàries i empreses.

- Augment de l'oferta formativa «en euskera».

- Millora de les condicions de participació pel que fa a horaris i ajuts a possibles despeses.

- Diversificació de l'oferta formativa, tant en contingut com en modalitats, amb obertura de vies noves: (focalitzada/tecnologia bàsica/coeducació/llicències retribuïdes/...).

- Potenciació (increment significatiu de recursos) de determinades línies d'actuació (per exemple, seminaris/equips directius/ETP/...).

- Augment del ritme d'especialització del professorat d'EGB (educació física/llengües/educació musical).

La relació anterior també serviria en part per analitzar les limitacions del pla anual i fins i tot pot oferir pistes amb vista al futur. El *futur immediat* de la formació permanent del professorat estarà fermament condicionat per qüestions com és ara:

- Determinades mesures administratives en marxa: fixació de plantilles/perfils lingüístics/adscripcions/catàleg de llocs i titulacions/accés a d'altres nivells educatius/

- Calendari d'implantació de la reforma.

- Possibilitats pressupostàries: inversió en formació permanent.

Sense menysprear gens ni mica aquests condicionaments, que podríem catalogar d'«externs» al procés de formació, amb vista al futur jo en destacaria els aspectes següents:

- Quant a l'estructura organitzativa, la necessitat de fer passos decidits per a la descentralització.

- Quant a recursos humans, la formació i l'aprofitament d'assessors en situacions administratives diverses i flexibles.

- Quant a la consideració de la formació permanent, la interpretació i regulació que s'efectuï del que la LOGSE assenyala sobre l'obligatorietat de la formació i la responsabilització del centre.

- Respecte a les modalitats de formació, la necessitat d'impulsar estratègies «noves» lligades a la pràctica i capaces de respondre a les necessitats i interessos d'un professorat cada cop amb més anys d'història professional.

Anteriorment ja s'han assenyalat altres aspectes igualment importants (millora de les condicions, projectes de centre com a referència fonamental de la formació, etc.). Amb tot, no hem d'oblidar una cosa manifestada al començament d'aquest article: el sistema educatiu basc és un sistema bilingüe en procés progressiu d'euskaldunització, i això sol ja esdevé un determinant de tota la política de formació del professorat.

Voldria acabar amb una reflexió sobre *Formació del professorat i reforma*.

El PFPP de la Comunitat Autònoma Basca, com el d'altres administracions educatives, està íntimament lligat a les necessitats derivades de la reforma. (Potser seria més exacte de parlar de «les reformes», en plural).

La reforma planteja necessitats importants de requalificació del professorat, necessitats que durant anys absorbiran una bona part dels recursos destinats a la formació. Possiblement això serà el que es destacarà més a primer cop d'ull, però no és pas el més important. Les necessitats de formació lligades a la reforma tenen una relació molt íntima amb el perfil de professor que la reforma mateix planteja i amb el paper que concedeix als equips de professors i als centres educatius. Aquest fet potser passarà més desapercebut, però personalment el trobo d'una enorme transcendència per a la formació permanent.

Formació del professorat i reforma apareixen íntimament unides al discurs actual. Probablement no s'ha parlat mai tant de la necessitat de formació permanent ni s'ha insistit tant en el seu caràcter de pilar fonamental de la reforma. L'increment dels recursos destinats a la formació hi té una gran relació. Amb tot, en aquest discurs hi ha un risc. Podríem pensar que si no hi havia reforma, no caldria la formació permanent, o si més no no en necessitaríem tanta. Convé dir ben clar que és la qualitat de l'educació que demana formació del professorat, amb reforma o sense. La reforma, en tot cas, en destaca o en subratlla la necessitat.

Bibliografia

Limitada als títols dels cinc llibres sobre Formació Permenent del Professorat publicats l'últim any i mig pel Departament d'Educació del Govern Basc, disponibles al mateix Departament i en diverses institucions, com la Universitat de Barcelona, el Centre de Documentació de l'IME, la Biblioteca Rosa Sensat, etc.).

- *Plan de Formación Permanente del Profesorado. Documento-marco propuesto a debate.*
- *La formación del profesorado en Euskadi. Necesidades detectadas - Maig 1989.*
- *Debates del PFPP. Aportaciones de diferentes Instituciones, Centros y profesores de la Comunidad Autónoma Vasca, y modificaciones propuestas.*
- *Plan de Formación Permanente del Profesorado (PFPP)*
- *IRAPREST. Formación Permanente del Profesorado. Plan 90-91.*

Abstracts

Después de situar al lector en el marco sociológico peculiar de Euskadi y la problemática de la euskaldunización en el que se ha de formar al profesorado, se explica el modelo de formación del profesorado a través de los Centros de Orientación Pedagógica (COP) como elemento descentralizador, el papel de los asesores de formación y los diferentes tipos de dificultades de su puesta en práctica. Se exponen las condiciones (posible obligatoriedad, horario de la formación, sustituciones, formación en los centros que pueden incrementar la plantilla) que deben favorecer la organización de la formación aportando datos concretos sobre costes, tipologías de formación y los planes y perspectivas de la formación relacionada con las necesidades derivadas de la reforma, sin olvidar que la reforma no puede agotar la formación del profesorado.

Après avoir situé le lecteur dans le cadre sociologique particulier de l'Euskadi et les problèmes de l'euskaldunisation, où doivent se former les professeurs, le modèle de formation des professeurs par les Centres d'Orientation Pédagogiques est expliqué, en tant qu'élément décentralisateur, le rôle des conseillers de formation et les différents genres de difficultés de sa mise en oeuvre. On expose en détail les conditions (caractère obligatoire possible, horaire de la formation, remplacements, formation dans les centres, pouvant augmenter le personnel) qui doivent favoriser l'organisation de la formation en fournissant des données concrètes sur les coûts, les typologies de formation et les projets et les perspectives de la formation liée aux besoins dérivés de la réforme, sans oublier que la réforme ne peut épuiser la formation des professeurs.

After providing some background to the sociological peculiarities of the situation in the Basque country and the problems of training teachers in the Basque language, the roles of the teacher training model of the Centros de Orientación Pedagógica (Teacher Training Centres - COP) as a decentralising element, of teacher training assessors and the difficulties of putting the programme into effect are analysed. Discussion is made of the conditions necessary for the success of the organisation of teacher training (the possibility of making the programme obligatory, training timetables, substitutions, training at those centres which can increase staff), with the provision of specific data on costs, types of training and the plans and future possibilities of the training programme in relation to the recent school reform, without forgetting that teacher training does not end with this reform.

Formació permanent del professorat a Catalunya

Carme Amorós i Basté*
Joan Badia i Pujol*
Irene Rigau i Oliver*

Antecedents de la formació permanent del professorat a Catalunya

A Catalunya, la preocupació i les iniciatives en el camp de la formació permanent del professorat es remunten a començaments de segle. La vinguda de persones de prestigi d'altres països, les escoles d'estiu, les mesures empreses per la Mancomunitat, l'Ajuntament de Barcelona, i altres són una mostra d'inquietud pedagògica i de voluntat d'anar configurant un model de pedagogia catalana.

Durant el període del franquisme, aquestes iniciatives van ser mogudes pels mateixos ensenyants. Cal fer referència especial a la represa de les escoles d'estiu, per on van passar molts professors no solament de Catalunya, sinó de la resta de l'Estat.

Amb la democràcia i les transferències en matèria d'ensenyament, la Generalitat ha anat fent diferents actuacions orientades a donar suport a moltes de les iniciatives prèvies, a fer arribar d'una manera més generalitzada a tot el territori les diferents ofertes de formació, a donar a tots els professors de primària i secundària una formació que fes possible el coneixement de la llengua i la cultura catalana, de manera que fos viable un ensenyament no solament del català en les condicions que la normativa determina, sinó també en català, i a assajar diferents modalitats de formació més adequades a les necessitats del moment actual.

Aquest esforç no hauria estat possible sense la col·laboració dels instituts de Ciències de l'Educació, que han sabut recollir iniciatives, proposar nous models i organitzar moltes de les activitats de formació en els diferents territoris.

Igualment, cal esmentar la col·laboració activa dels ensenyants aplegats en moviments de mestres i col·legis professionals.

El Pla de Formació Permanent de 1989

A partir de l'any 1984, el Departament d'Ensenyament impul-

* De la Subdirecció General de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

sa l'experimentació de noves propostes curriculars i d'una nova organització de l'ensenyament del darrer tram de l'etapa primària i el primer tram de l'etapa secundària. Les experimentacions es van estenent progressivament als diferents nivells educatius no universitaris i donen informacions valuoses per a la futura ordenació del sistema educatiu, que en aquest moment ja disposa d'un primer marc legal, amb la LOGSE.

Un cop dissenyades les línies bàsiques de la futura ordenació del sistema i tenint en compte també el que passava en els centres experimentals, es va anar fent sentir la necessitat d'impulsar la formació permanent. El Departament d'Ensenyament va sol·licitar del Consell Escolar de Catalunya la definició dels eixos bàsics que haurien de caracteritzar un Pla de Formació Permanent per als professors de nivells no universitaris de Catalunya. El Consell Escolar va lliurar una proposta que ha inspirat el Pla de Formació, elaborat l'any 1989.

Principis inspiradors del Pla

El Pla parteix d'una concepció de la formació permanent entesa com una necessitat per a la millora qualitativa de la tasca dels docents. Si un dels elements clau del nostre sistema educatiu és la intervenció del professor com a dinamitzador de l'aprenentatge dels alumnes, aquest professor ha de rebre una formació que li permeti conèixer els avenços científics i culturals en un sentit molt ampli i, especialment, un marc teòric que li permeti interpretar la dinàmica de les aules i com els alumnes van avançant en relació amb els objectius previstos.

Una formació capaç d'incidir de manera innovadora en l'escola no pot donar-se separada de la pràctica. D'aquí ve el pes específic d'algunes modalitats de formació que van cobrant progressivament importància. És la mateixa capacitat d'il·luminar la pràctica, acompanyada de la possibilitat de trobar nous criteris i de conèixer noves maneres d'intervenir, que podrà canviar també les actituds dels professors. No es tracta només de facilitar recursos tècnics, sempre necessaris, sinó d'arribar més a fons, d'arribar al pensament del professor que caracteritza de forma més important la seva tasca professional.

En la mesura que el centre educatiu ve cobrant importància com a estructura capaç de donar suport a tota la tasca educativa d'una manera més coordinada, estable i eficaç, es veu més la necessitat d'impulsar totes les vies de formació que puguin incidir més directament en el bon funcionament del centre.

La formació permanent és entesa com un dret i un deure dels ensenyants. L'Administració ha d'arbitrar les mesures necessàries perquè els professors dels diferents nivells educatius puguin trobar una oferta de formació diversificada que satisfaci els seus interessos professionals i doni resposta a les noves necessitats del sistema educatiu.

Si bé la formació permanent del professorat és sempre important en el nostre context cultural i laboral pels canvis constants que experimenta i per les noves demandes que la societat fa a l'escola, el moment actual d'inici d'una reforma educativa que comporta canvis curriculars, estructurals i d'enfocament de la resposta educativa en diferents etapes del sistema educatiu exigeix un esforç important en el camp de la formació permanent. Formació permanent que, evidentment, haurà d'anar acompanyada d'altres mesures, com materials curriculars, l'adequació dels centres, l'adscripció del professorat, l'equipament i el material didàctic, etc., que facin efectiva l'aplicació de la reforma a cada centre.

Objectius del Pla de Formació Permanent

Tenint en compte els principis descrits en l'apartat anterior, el Pla de Formació Permanent, que preveu una durada de sis anys, es planteja uns objectius generals i específics que permetin emprendre mesures concretes i establir unes prioritats per a la primera fase del pla, que finalitzarà el curs 1991-1992 i unes altres per a la segona fase, que finalitzarà el curs 1994-1995.

Entre els diferents objectius cal destacar la preparació del professorat per a la Reforma Educativa, és a dir, el coneixement de la nova estructura, objectius, disseny curricular, objectius, mètodes pedagògics i, en definitiva, el paper que se li confereix i que haurà de desenvolupar amb iniciativa.

L'organització territorial del mateix Departament d'Ensenyament és un altre dels objectius del Pla: es tracta de consolidar una estructura que permeti donar una resposta a cadascuna de les zones de Catalunya, tenint en compte les peculiaritats de cada territori, els interessos dels ensenyants i les necessitats més generals del sistema.

També pretén fixar un marc estable de col·laboració i coordinació amb les universitats, institucions, moviments de mestres i entitats relacionades amb la formació del professorat, afermant la vinculació de la formació inicial i la formació permanent, la participació dels mateixos ensenyants en l'organització d'activitats de formació i la col·laboració de les institu-

cions i les empreses que poden fornir els elements imprescindibles per a la formació, especialment en el cas de la Formació Professional.

Es planteja finalment com a objectiu important potenciar la participació i la implicació del professorat en la detecció de necessitats i proposta d'activitats, reconeixent, incentivant i valorant la participació en les activitats de formació permanent.

Després de la formulació dels diferents objectius, s'explicita la necessitat de crear i aplicar mecanismes d'avaluació que permetin la valoració de les diferents activitats de formació per part de tots els implicats, així con l'atenció progressiva de necessitats i l'oferta de formació més adients.

L'estructura organitzativa i de seguiment

Una oferta diversificada d'activitats que ha d'arribar als diferents territoris, que ha de respondre als interessos dels professors i a les noves necessitats del sistema educatiu comporta la necessitat de disposar d'una estructura organitzativa de la formació permanent que permeti:

actuar sota els principis de descentralització, participació eficàcia i optimització de recursos;

realitzar el conjunt de funcions necessàries per a una oferta de qualitat: detecció de necessitats, planificació d'actuacions, disseny del contingut i metodologia dels programes, execució de les activitats i avaluació i definició de les noves necessitats;

coordinació dels diferents agents que intervenen en la formació permanent, sense oblidar la clara de limitació de responsabilitats.

L'estructura organitzativa parteix d'uns elements que es relacionen de forma ordenada des del centre educatiu fins la Subdirecció General de Formació Permanent.

a) El centre educatiu com a unitat bàsica de la formació permanent.

b) El centre de Recursos, punt d'articulació de la formació permanent en una zona determinada.

c) La Secció de Programes, Serveis Educatius i Formació Permanent, unitat territorial per a la gestió de la formació permanent.

d) La Subdirecció General de Formació Permanent, dins la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, com a òrgan central de planificació, seguiment i avaluació de la formació.

Aquest esquema estructural d'organització de la formació

permanent a Catalunya sembla capaç d'assumir i coordinar de manera eficaç les diferents instàncies que avui ja intervenen en la formació continuada dels ensenyants. Això no obstant, cal preveure el desplegament i la sistematització de funcions per als diferents òrgans i nivells en què es basa aquesta estructura. Així, caldrà potenciar adecuadament l'equip directiu de cada centre per tal que vetllar i coordinar la formació permanent del claustre també sigui una de les tasques a dur a terme; caldrà sistematitzar i donar suport a la tasca de detecció de necessitats des del Servei d'Inspecció del Departament d'Ensenyament; es preveu desenvolupar les funcions dels CRP perquè esdevinguin veritables punts d'articulació de la formació permanent de zona, etc.

La Universitat i la formació permanent del professorat

La funció de les escoles universitàries de Formació del Professorat d'EGB i de les facultats universitàries no es circumscriu només a la formació inicial dels docents, sinó que cal destacar la seva participació en la formació permanent, tant en l'oferta de noves especialitzacions per als professors d'EGB com de postgraus, per aquest mateix grup i per als professors de secundària. El Departament d'Ensenyament publica periòdicament les convocatòries dels cursos de post-especialització i els ajuts econòmics per facilitar l'adscripció als postgraus que ofereixen les universitats catalanes.

Dins el marc universitari, cal subratllar les disposicions finals de la Llei 26/1984, del 19 de desembre, de coordinació universitària i de creació dels consells socials, que configuren un tipus de centre universitari especialitzat en les tasques de perfeccionament del professorat i de la renovació pedagògica de tots els nivells educatius i llur relació amb l'Administració catalana.

Amb aquesta finalitat, els instituts de Ciències de l'Educació de les universitats catalanes col·laboren de la forma estreta i coordinada amb la Subdirecció General de Formació Permanent per oferir arreu de Catalunya una àmplia oferta d'activitats de formació.

La col·laboració amb altres institucions. La participació dels moviments de mestres i col·legis professionals

Són diverses les institucions i entitats que, mitjançant l'establiment de convenis i d'acords de col·laboració amb el Departament d'Ensenyament, organitzen

activitats de formació adreçades als ensenyats. Aquestes iniciatives amplien i diversifiquen l'oferta de formació i ajuden a la necessària relació escola-societat.

D'altra banda, a fi de garantir no tan sols la participació dels ensenyats, sinó que tinguin una implicació més forta en l'organització d'activitats de formació, per mitjà de convocatòries públiques de subvencions s'estableixen acords de col·laboració amb diferents institucions i grups d'ensenyants per l'organització, arreu de Catalunya, de les tradicionals escoles d'estiu i escoles d'hivern.

Tipologia de programes

En relació amb les activitats de formació, s'agrupen en sis grans blocs tenint en compte la finalitat bàsica que persegueixen, la institució organitzadora i les condicions per participar-hi.

Activitats del bloc A:

Formació bàsica per a la reforma

Aquí s'hi inclouen les activitats de formació destinades a tots els professors que progressivament hauran d'anar aplicant la reforma. La seva oferta ha d'estar en relació amb el calendari d'aplicació de la reforma.

Es tracta d'una formació que ha de donar els elements imprescindibles i que podrà anar acompanyada d'altres activitats de formació que permetin aprofundiments posteriors de les diferents temàtiques. Seran activitats de formació de curta durada, que oscil·larà entre 25 i 30 hores, en l'horari de treball dels professors i de manera descentralitzades que permeti l'adopció de modalitats més adequades a cada zona i eviti desplaçaments dels professors assistents.

La planificació, organització i gestió és a càrrec del Departament d'Ensenyament, mitjançant els serveis centrals i els diferents serveis territorials.

Activitats del bloc B:

Formació per a la millora de la pràctica docent i de l'adquisició de nous coneixements

Les activitats de formació incloses en aquest apartat abasten dues dimensions: d'una banda, conmbinant modalitats i temes diversos, pretenent satisfer les demandes bàsiques de formació que reiteradament han expressats els mateixos ensenyants per actualitzar-se; de l'altra, es volen atendre algunes deficiències de formació inicial o facilitar l'adquisició de coneixements que l'evolució tecnològica, científica o psicopedagògica han demostrat necessaris.

S'inclouen aquí l'actualitza-

ció i el perfeccionament d'àrea o nivell, el coneixement de la realitat nacional de Catalunya, amb especial referència a la llengua, el coneixement i aplicació de les noves tecnologies de la informació, la formació en l'àrea científica i tecnològica, el coneixement i actualització didàctica en llengues estrangeres. Formen també part d'aquest bloc les activitats de formació que permeten l'aprofundiment en psicopedagogia o el tractament de temàtiques significatives en el nostre món d'avui, com l'educació ambiental, l'educació per a la salut, l'educació per al consum, la igualtat d'oportunitats nois-noies, la vinculació a Europa, la integració a l'escola de nois-noies provinents de cultures minoritàries, etc.

Es tracta d'un bloc d'activitats molt ampli en contingut i molt divers en durades i modalitats. La seva organització corre a càrrec d'institucions molt diverses: alguns d'aquests programes són organitzats pel mateix Departament, com és el cas de la informàtica, la seva majoria és organitzada pels instituts de Ciències de l'Educació, d'altres són organitzats pels moviments de mestres i col·legis professionals en el marc de les escoles d'estiu i d'hivern, i, encara n'hi ha que s'organitzen en col·laboració amb altres institucions. La seva realització respon també a una gran diversitat d'horaris i de calendari. Els professors, per assistir-hi, hi han de dedicar part del seu horari de treball, generalment no lectiu.

Activitats del bloc C:

Noves especialitzacions

S'inclouen en aquest apartat els cursos de llarga durada que tenen per objectiu donar als professors alguna de les especialitzacions previstes en l'actual ordenació del sistema educatiu. Algunes d'aquestes especialitzacions seran previstes en els futurs estudis universitaris o ja ho són ara, però molts dels professionals actuals del sistema no van poder-les estudiar en el seu moment.

Per les seves característiques, es tracta de cursos organitzats per la Universitat, ja sigui mitjançant les escoles universitàries de Formació del Professorat, ja sigui per altres divisions o facultats. La Universitat n'ha de garantir el nivell i posterior qualificació acadèmica, a fi de poder tramitar després la posterior homologació administrativa.

S'han arbitrat diferents mesures per facilitar la participació dels docents: convocatòria d'ajuts a la matrícula, convocatòria d'ajuts individuals per als desplaçaments, i en alguns casos s'ha subvencionat també el curs. Quan es tracta de cursos d'especialització per ocupar llocs de treball nous, el Departament assumeix el cost total del

curs, i els professors-alumnes disposen d'alliberaments temporals.

Activitats del bloc D:

Formació en el centre

Es tracta d'unes activitats de formació que parteixen d'una iniciativa del centre educatiu o d'un grup de centres que presenten un projecte de formació comú.

El contingut de la formació pot ser comú al d'altres blocs però la seva virtualitat resideix en el fet que la formació pot ser més il·luminadora de la mateixa pràctica, dinamitzadora d'un canvi real en el centre i optimitzadora de recursos des del punt de vista del claustre.

La durada i la modalitat pot ser diversa. Quan es tracti, però, de projectes amb implicació de molts professors per un nombre important d'hores, la seva realització serà regulada per convocatòria específica on es fixaran les condicions per participar-hi i les temàtiques prioritàries. En tot cas, caldrà la tutoria d'una institució especialitzada i el seguiment de la inspecció.

Activitats del bloc E:

Formació per a l'exercici d'altres funcions

S'inclouen aquí el conjunt d'activitats de formació vinculades a l'exercici de tasques no específicament docents i que tenen un caràcter més o menys transitori i més o menys simultani amb la mateixa docència. És el cas dels òrgans unipersonals de govern i dels responsables pedagògics dels centres: coordinadors, caps de departament o seminari.

També cal destacar en aquest bloc la formació per als professionals dels serveis educatius: equips d'assessorament psicopedagògic, centres de recursos pedagògics i camps d'aprenentatge.

El Departament organitza activitats de formació per a tots aquests professionals tenint ben en compte l'especificitat de la seva funció. En el cas de la formació dels directors, ja hi ha una experiència molt reeixida a la primària, que s'ha anat enriquint amb la incorporació de nous temes i amb l'extensió a tots els càrrecs directius i de coordinació. En tots els casos es treballa amb professorat universitari que sovint participa en el disseny inicial de curs i en els treballs d'avaluació.

Les universitats també organitzen i gestionen activitats de formació per a directius amb diferents modalitats.

Activitats de bloc F:

Ajudes individuals per a postgraus, diplomatures, llicenciatures i altres projectes d'estiu

L'adquisició de noves especialitats per mitjà de postgraus, l'obtenció de llicenciatures, doctorats o permisos per recerca formen part de la promoció individual de l'ensenyant. Per això cal preveure la concessió d'ajuts individuals.

Aquests ajuts es poden concretar en forma de beques als estudis o en forma de llicències per a activitats de recerca educativa.

La concessió dels ajuts es regula per convocatòries específiques que tenen per objectiu fixar els conceptes pels quals es pot concedir, les prioritats, el període de les llicències o les quantitats màximes assignades.

L'avaluació de la Formació Permanent

L'avaluació de la Formació Permanent és necessària per comprovar què passa en la pràctica i contrastar els resultats amb els objectius previstos, de manera que es puguin prendre les mesures necessàries per millorar les diferents activitats formatives.

Tots els implicats estan interessats en l'avaluació, encara que per raons de vegades diverses. Les despeses de formació són cada vegada més grans i, per tant, es vol saber la seva rendibilitat; els professors-alumnes assisteixen a les activitats de formació amb unes expectatives i motivacions que cal contrastar amb l'activitats que troben. Els professors formadors, normalment, volen saber els resultats de la seva intervenció, dels materials presentats, etc.

Respecte al contingut de l'avaluació, normalment no tan sols es panteja la temàtica tractada, sinó el material, els recursos, la dinàmica, l'intercanvi real entre els alumnes i els professors-alumnes. Les institucions organitzadores volen saber també si els esforços d'organització i gestió han estat realment útils.

L'avaluació, però, no ha de quedar-se només en la valoració final de l'activitat de formació. Una bona activitat formativa pretén incidir en la pràctica docent; per tant, cal pensar en avaluacions posteriors o diferides que hauran de ser empreses per persones externes al procés formatiu. Normalment, en el cas del nostre sistema educatiu, això es tasca de la inspecció

Tant des d'un punt de vista teòric com pràctic, si bé el marc de l'avaluació definit fins ara és fàcilment acceptat i compartit, cal situar la complexitat de l'avaluació en uns aspectes concrets: disposar d'uns instruments i estratègies adaptats a les diferents activitats o programes de formació que permetin un recull, anàlisi, valoració i presa de decisions ràpida i ob-

jectiva; avaluar no tan sols activitats específiques sinó l'aplicació del pla en els diferents territoris i, d'una manera general, a tot Catalunya; això requereix el bon funcionament de les comissions de seguiment i avaluació que han de funcionar en els àmbits comarcal o de zona territorials i nacional. Les diferents comissions no han de facilitar una valoració simplement quantitativa, sinó també qualitativa, de les diferents accions formatives i de la consecució dels diferents objectius que el Pla de Formació té plantejats; i finalment, disposar de les valoracions de les diferents institucions implicades i fer-ne un seguiment conjunt és imprescindible en un model de formació en què ja d'entrada hi ha pluralitat d'institucions col.laboradores. Tot això s'ha de fer de manera que es garanteixi un seguiment real i una optimització de recursos i que permeti una presa de decisions clara i eficaç a la institució o a l'òrgan competent de l'Administració en cada cas.

Desenvolupament i aplicació del Pla

Durant el curs 1989-1990 es va començar a aplicar el Pla de Formació. Cal dir que una part d'aquest curs va dedicar-se a presentar-ho i discutir-ho amb els diferents sectors educatius: Consell Escolar de Catalunya, sindicats, moviments de mestres, col·legis professionals i grups d'ensenyants de diferents punts de Catalunya.

La dotació pressupostària per a activitats de formació permanent per a l'any 1990 s'ha incrementat notablement en la perspectiva d'aplicació del Pla: s'ha passat de 706 a 1.000 milions destinats a despesa de formació.

S'ha avançat en la creació de l'estructura del Departament d'Ensenyament, i s'han posat en marxa les seccions de Programes, Serveis Educatius i Formació Permanent de cada delegació territorial, per fer possible la descentralització. Aquestes unitats tècniques afavoreixen l'articulació amb els 76 centres de recursos pedagògics i donen suport a moltes de les activitats de formació de cada zona.

Algunes xifres poden donar idea de la magnitud en què es concreta el conjunt de la formació permanent a Catalunya, en periode de franc creixement. Les dades de formació s'han de relacionar amb els 66.400 ensenyants que hi ha actualment a Catalunya.

Entre les activitats predominen les presencials: cursos, cursets, jornades i conferències; això no obstant, han avançat notablement els assessoraments a centres, els seminaris i grups de treball, és a dir, modalitats

que impliquen una participació activa dels mateixos ensenyants.

Pel que fa a entitats organitzadores d'activitats de formació, cal destacar la mateixa Administració i la Universitat per mitjà dels instituts de Ciències de l'Educació i les escoles universitàries de Formació del Professorat.

Els reptes dels anys vinents

El primer repte és l'execució del mateix Pla: dur-ne a bon terme els objectius, deixar una estructura consolidada per a la formació permanent, augmentar l'eficàcia de les diverses actuacions en aquest camp, etc.

En segon lloc, caldrà avaluar la incidència de la formació permanent en la millora de la pràctica docent. Trobar instruments que ajudin a detectar quines actuacions de la formació permanent són més capaces i riques per ajudar el professorat a transformar la seva actuació a l'aula...

En tercer lloc, cal millorar la qualitat dels formadors: diversificar la tipologia dels qui es dediquen a la formació permanet, especialitzant i assegurant uns nivells de qualitat que millorin els actuals. Així, caldrà que hi hagi bons formadors en la utilització de recursos; bons formadors teòrics; bons formadors en la pràctica d'intervenció a l'aula; bons formadors per ensenyar a fer adaptacions curriculars, etc.

En quart lloc, es planteja el compromís d'incentivar la formació permanent per tal que esdevingui inherent a la professió docent i reverteixi en la millora qualitativa de l'escola.

En cinquè lloc, convindrà diversificar els mitjans i les modalitats de formació amb els quals el professorat pugui dur a terme el seu continuat perfeccionament professional i que permetin processos d'autoformació, adaptant-se a diferents necessitats i condicions inicials.

Abstracts

Tras recordar los antecedentes de la formación del profesorado de Catalunya llevada a cabo por ICE, Movimientos de maestros y colegios profesionales, se presenta el Plan de Formación Permanente de 1989 y se hace una descripción detallada de sus principios inspiradores, objetivos y estructura organizativa del propio Departamento de Enseñanza en relación a la formación, y de la voluntad de que ésta se lleve a cabo en colaboración con las universidades y otras instituciones sin pasar por la creación de una red de centros de formación ligados a la administración educativa. Buena parte del artículo se dedica a describir los diferentes programas de formación, sin olvidar el calendario de aplicación del Plan y los aspectos relacionados con su evaluación.

Après avoir rappelé les antécédents de la formation des professeurs en Catalogne, réalisée par les ICE, Mouvements d'instituteurs et Associations professionnelles, on présente dans l'article le Plan de Formation Permanente de 1989 en faisant une description en détail des principes qui l'ont inspiré, de ses objectifs et d'autres institucions sans passer par la création d'un réseau de la structure organisatrice par rapport à la formation du Département d'Enseignement lui-même, et de la volonté que celle-ci ait lieu en collaboration avec les Universités et d'établissements de formation liés à l'administration éducative. L'article s'occupe en grande partie de décrire les différents programmes de formation sans oublier le calendrier de la mise en oeuvre du Plan et les aspects relatifs à son évaluation.

This article begins with a review of previous teacher training systems organised by ICE (Institutes of Education Sciences), teacher groups and professional associations before going on to introduce the 1989 In-Service Training Plan, giving a detailed description of the ideas behind it, its aims and the organisational structure of the Education Department with regard to teacher training and its intention that the programme be carried out in collaboration with the universities and other institutions and with the creation of a network of training centres linked to the educational administration. Much of the article concentrates on a description of the various teacher training programmes, whilst other sections are devoted to detailing the calendar of the Plan and aspects related to evaluation of the same.

REFLEXIONS I RECERQUES

1162

Les bases de dades educatives i el «Thesaurus català d'educació»

Joan Mallart i Navarra *

1. La informació i la documentació en Pedagogia

En Pedagogia, la multiplicació de la documentació científica es fa cada vegada més difícil de reconèixer si no es recorre als sistemes automàtics d'emmagatzematge de la informació. Les grans bases de dades internacionals arriben a molts milers de referències recollides que l'home no podria consultar amb mitjans tradicionals per manca de temps material. Entre els nostres investigadors es comença a imposar la consulta als grans bancs de dades, en el camp de l'educació no tan desenvolupats com en altres aspectes de la recerca o de la indústria, però no gens menyspreables pel volum que comencen a adquirir.

Només per esmentar-ne algunes, tenim avui les bases IBEDATA de la UNESCO-OIE, EUDISED (European Documentation and Information System for Education) del Consell d'Europa, ERIC (Educational Ressources Information Center) del Departament d'Educació del govern federal nord-americà, FRANCIS (Fichier de Recherches Automatisées sur les Nouveautés, la Communication et l'Information en Sciences Sociales et Humaines) de França, BEI (British Education Index), BETI (British Education Theses Index), MESU (Microelectronics Education Support Unit), NERIS (National Educational Ressources Information Service); aquestes últimes, de la Gran Bretanya, el Canadà i Austràlia respectivament. També es poden citar les bases NICSEN-NIMIS, BEBA, NICEM, etc.[1].

A l'Estat espanyol, a més del projecte BIBE, dirigit pel professor Miguel Fernández Pérez, hi ha la xarxa REDINET (Red Estatal de Bases de Datos sobre Investigaciones Educativas) implantada pel CIDE

---

* Joan Mallart és professor titular a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. En el Departament de Didàctica i Organització Escolar, el seu camp d'activitat i de recerca és la Didàctica Lingüística i el Currículum. És coautor del *Thesaurus Català d'Educació* i d'altres recerques sobre l'ensenyament del vocabulari i de l'expressió escrita.

(Centro Nacional de Investigaciones y Documentación Educativa) amb informació de la recerca pedagògica a totes les comunitats autònomes de l'Estat. També podem recordar les bases

-LEDA, de legislació educativa de l'Estat o de les comunitats autònomes;

-BIDE, amb cursos i beques de postgrau o investigació per a estudiants iberoamericans;

-ISOC (Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales), base de dades bibliogràfica de la producció espanyola en Ciències Socials i Humanitats des de 1975;

-DEDALO, que conté tots els llibres i revistes del fons del Ministeri d'Educació i Ciència;

-TESEO, amb la totalitat de les tesis doctorals llegides en totes les universitats espanyoles en totes les àrees de coneixement.

Si bé a Catalunya el nombre de bases de dades educatives és encara més reduït, la veritat és que comença a créixer, i les bases existents van adquirint un volum considerable: SINERA (del Programa d'Informàtica Educativa, PIE), TIRESIES (del grup TIDOC), CIDLE (Centre Internacional de Documentació sobre Llengües i Educació, ICE UB), CEDRE (Centre d'Estudis i de Documentació per a la Recerca Educativa, de l'ICE UAB), sobre currículum (ICE UB), sobre Literatura catalana (UAB). Aquesta última no és estrictament educativa, però pot ser utilitzada com a font d'informació pels professors. Algunes de les esmentades estan en fase de projecte i aviat seran una realitat que es podrà consultar. D'altres van augmentant dia a dia i s'ofereixen als centres educatius del nostre país.

---

(1) És de justícia agraïr a la senyora Rosa Angelet, directora de la Biblioteca de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, la seva completa anàlisi de bases de dades educatives, que em va facilitar, on s'inclouen referenciades, a més de les bases esmentades, altres com:
a) AIM/ARM, RIVE (Ressources in Vocational Education), Vocational Educational Curriculum, (d'Orientació i Formació Professionals)
b) Child Abuse and Neglect, Exceptional Child Education Ressources, NARIC, BIRD, NICSEN/NIMIS, (d'Educació Especial i infància)
c) IRIS, HELPIS, NICEM, Educational Testing, RICE (Ressources in Computer Education), Ontario Educational Ressources, School Practices Information Files, (de materials educatius)
d) BEBA, de bilingüisme i educació.

2. Què és un «thesaurus» i per a què serveix

Un *thesaurus* és un llenguatge estandarditzat, controlat per a la indexació, anàlisi i recuperació de la informació. És constituït per una sèrie de descriptors (paraules clau) sistemàticament lligats entre si a base de relacions d'equivalència, jeràrquiques i associatives que componen una estructura unitària. Aquesta estructura ha de permetre donar compte de la totalitat del contingut d'un camp del coneixement, o almenys poder-la abastar.

Tot investigador, usuari potencial de biblioteques i bases de dades, informatitzades o no, ha de poder disposar d'una eina com aquesta que contingui la relació dels descriptors emprats pels documentalistes per indexar la informació. Així, parlant el mateix llenguatge, la recuperació de la informació a cada interrogació serà més completa.

Encara que només participa en part d'algunes de les seves característiques, un *thesaurus* no és un diccionari ni un vocabulari, ni tampoc un sistema de classificació. Ni encara una llista d'encapçalaments de matèries. Almenys això diu la introducció del *Thesaurus d'educació* de la Unesco (UNESCO,1984). Però a la norma ISO 2788 - 1974 (F), tinguda per la normativa internacional més important en aquesta matèria, hi trobem: «Un *thesaurus* classifica els termes en categories jeràrquiques. Com a sistema de classificació de termes, un *thesaurus* es troba força pròxim de les classificacions per matèries, per exemple la Classificació Decimal Universal.» Es refereix a la famosíssima i coneguda classificació establerta per Melvil Dewey i publicada el 1876. Doncs bé, un *thesaurus* també pot servir per organitzar una biblioteca, com qualsevol altre banc de dades.

Si es vol anar vers una cooperació institucional en el món de la informació, caldrà una homogeneïtat en el llenguatge documental. Si tots els centres de documentació -biblioteques, bases de dades, ...- d'un mateix àmbit utilitzen un mateix llenguatge -*thesaurus*-, se simplifica moltíssim el procés d'indexació i recuperació i es permet l'intercanvi entre diferents centres.

Un altre valor d'aquest instrument és que fixa la terminologia. No se'ns escapa que en el moment present, d'utilització sense més de termes aliens, el fet de disposar d'un corpus terminològic clar i normalitzat pot contribuir al ple desenvolupament de la nostra llengua en els registres cultes i científics.

Les unitats que componen un *thesaurus* són els descriptors: aquells termes -mots o expressions- que representen conceptes i que

seran utilitzats sense ambigüitat tant pels documentalistes, a l'hora d'indexar els documents, com pels investigadors, a l'hora de recuperar la informació.

També s'hi poden trobar no-descriptors, que són els sinònims o termes molt pròxims als que representen els descriptors. Són «mots o expressions que, en el llenguatge natural, designen conceptes equivalents als que representen els descriptors» (Viet,J. i Van Slype,G., 1984: V). Constitueixen vocabulari d'entrada, és a dir, han de figurar en un *thesaurus*, però han de remetre al terme principal preferit. La varietat de possibilitats d'anomenar un mateix concepte ha de ser prevista; però, per indexar, sempre s'ha de preferir un dels termes, que serà el descriptor.

Els indicadors són termes geogràfics o topònims (indicadors d'espai) o bé termes que precisen un període temporal: any o segle. Fins i tot, al *Thesaurus Català d'Educació* hi hem afegit un indicador de llengua per recollir en quin idioma és escrit el document en qüestió.

3. Descripció dels« thesaurus» d'educació existents

En el conjunt del panorama educatiu, per servir a les seves pròpies bases de dades, s'han creat diversos *thesaurus* d'educació. La UNESCO i altres organismes internacionals han creat alguns reculls terminològics sectorials que abasten únicament una parcel·la, com és ara els d'educació especial, tecnologia educativa, orientació educativa, educació professional, etc. Aquests reculls no tenen la consideració de *thesaurus* perquè no han estat elaborats com a tals. Referint-nos únicament als *thesaurus* complets que pretenen arribar al conjunt de l'activitat educativa, els més potents també són els més coneguts [2]:

-l'ERIC Thesaurus of Education

-el Thesaurus de l'Educació de la UNESCO (IBEDATA)

-l'EUDISED, Thesaurus d'Educació del Consell d'Europa

-el British Education Thesaurus

---

(2) No tractem de l'apartat d'educació (lletra J) del *thesaurus* general de la UNESCO per tal com no és un *thesaurus* exclusiu de l'educació, sinó una obra de més abast que inclou una part educativa.

El de la UNESCO i el del Consell d'Europa han estat traduïts a diferents llengües, entre les quals l'espanyol que precisament és utilitzat per a la base de dades estatal d'investigació educativa REDINET. Són *thesaurus* multilingües d'àmplia difusió internacional.

El *Thesaurus de l'Educació de la UNESCO : OIE* és una llista paral·lela d'uns dos mil cinc-cents termes en espanyol, anglès i francès que han estat seleccionats per a un ús internacional en la indexació i recuperació d'informació sobre l'educació. Es divideix en set camps i, a més, en té un altre, el vuitè, que conté els identificadors d'espai i temps. Per la importància d'aquest *thesaurus*, va ser el primer utilitzat a casa nostra per bases com TIRÈSIES. Per això, també, trobarem la totalitat dels seus camps i facetes dins l'estructura del *Thesaurus Català d'Educació*. S'hi pot trobar l'índex alfabètic, l'índex sistemàtic classificat per facetes, la llista permutada i una relació alfabètica de descriptors vàlids per a l'educació d'adults.

L'*EUDISED, Thesaurus d'Educació del Consell d'Europa i la Comissió de les Comunitats Europees* és un altre *thesaurus* multilingüe d'àmplia utilització internacional i nacional. Essent la primera edició de 1973 i comprenent només la versió anglesa, francesa i alemanya, s'ha arribat a 1984 amb nou volums monolingües que, a les tres llengües inicials afegeixen el danès, el grec, l'italià, el neerlandè, , el portuguès i, lògicament, l'espanyol. La primera edició espanyola és de 1975. A la versió espanyola de 1984 hi apareixen 2479 descriptors repartits entre 42 *microthesaurus* o terminogrames que ofereixen la visió sistemàtica de les relacions de jerarquia entre termes. També hi ha una relació alfabètica estructurada i la llista permutada.

El *Thesaurus of ERIC Descriptors* és sense cap mena de dubte el més ampli i complet, perque també és el que té la base de dades més extensa i moderna. Fou començat el 1966 amb 2300 termes, usats per indexar 1700 documents. I el 1984 passava ja de 600.000 referències a les bases de dades recollides: RIE (Ressources in Education) i CIJE (Current Index to Journals in Education). La vuitena edició, de 1980, va ser completament revisada. Si les informacions que posseeixo són certes, avui passa de 8.000 termes. A cada un dels descriptors s'hi inclou la data d'entrada i un sistema de relacions molt complet, com correspon al *thesaurus* d'educació més desenvolupat del món. Comprèn nou grups subdividits en 40 categories en total, com són: l'aprenentatge i desenvolupament, les condicions físiques i mentals, processos i estructures educatives, currículum, societat, empresa, informació i comunicació, recerca i mesurament, recursos i equipaments. Les llistes presentades són: alfabètica, permutada, i sistemàtica jeràrquica. Però no conté sistemes gràfics de representació.

El *British Education Thesaurus* serveix de suport a les bases de dades BEI, BETI, MESU i NERIS. És molt complet i exhaustiu. L'edició de 1988 no indica el nombre de termes, però després de l'ERIC és probablement el més ampli. No presenta cap índex sistemàtic ni cap mena de gràfic que permeti reconèixer l'estructura jeràrquica dels descriptors. Sembla com si les relacions entre terme general i terme específic s'haguessin presentat molt menys que les relacions associatives (entre termes relacionats). Aquestes relacions laterals són nombrosíssimes. També es destaca per sobre de tots els altres *thesaurus* per la notable abundància i l'encert de les notes explicatives (*scope notes*). L'equip que l'ha elaborat, nombrós i qualificat, procedeix de les diverses universitats del Regne Unit. Tenen la intenció d'anar-lo revisant contínuament. Per això, com en el cas de l'ERIC, els descriptors van acompanyats de la data d'introducció en el *thesaurus* (març de 1988)

El *Thesaurus Enfance inadaptée* (Dubuc, et al., 1979) és, com ja diu el seu títol, un *thesaurus* sectorial elaborat al Quebec, en francès, amb la corresponent traducció a l'anglès de tots els termes. Força complet i sistemàtic, pel tema en què està especialitzat, pot servir perfectament a les necessitats de tot centre de documentació d'educació especial, adaptant a l'entorn els descriptors de significat més local. Si és esmentat aquí, és perquè té una presentació gràfica molt interessant: els esquemes de fletxa. Cada apartat hi és representant en un rectangle subdividit en 99 caselles, les quals serveixen al seu torn per situar-hi els descriptors, i s'uneixen amb fletxes els que es troben relacionats d'alguna manera. Del total de 68 camps, set es refereixen al marc social, 28 són estrictament educatius, d'organització i programació de les activitats reeducatives, i els 33 restants, anomenats de «salut i serveis socials», contenen subcamps com el desenvolupament, l'avaluació i les patologies.

Hem de dir que en català, fins ara, no disposàvem de cap *thesaurus* d'educació, si no era una traducció elaborada pel Grup TIDOC del *Thesaurus de la UNESCO*, aplicada a la base de dades *Tirèsies*. Tinc notícies que hi ha en curs un *Thesaurus d'Educació Matemàtica*, un *d'Educació Lingüística* i un d'*Educació Moral*. En altres camps tampoc no és pas que els *theaurus* abundin en la nostra llengua. Si no estic equivocat, fins on arriba la meva informació, només conec l'existència del *Thesaurus d'Història Social de la Dona* (M.Sebastià, 1988), el *Thesaurus de Ciències de l'Empresa* (ESADE, 1990), un per a la indexació del material àudio-visual de la televisió autonòmica, i un *thesaurus* de documentació en curs d'elaboració. No em consta que hi hagi altres materials d'ús intern en empreses publicats. Per fer-nos càrrec del creixent desenvolupament d'aquest tipus d'instruments

-paral·lelament al desenvolupament de les bases de dades que serveixen-, hem de pensar que, a començament dels anys vuitanta, en llengua espanyola no hi havia més de cinquanta *thesaurus* publicats al món,comptant-hi totes les matèries. I el 1988 ja se'n podien recollir 187 (Alvaro et al. 1989).

4. Cap a la creació del «Thesaurus Català d'Educació». Institucions i equip de treball.

El *Thesaurus Català d'Educació* (TCE) va ser encarregat per iniciativa del SEDEC, Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a l'equip d'autors, el setembre de 1988. Des del primer moment s'ha comptat amb l'entusiasta col·laboració de totes les institucions representades a la Comissió de Direcció:

-SEDEC, Departament d'Ensenyament

-PIE, Programa d'Informàtica Educativa, Departament d'Ensenyament

-Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

-Divisió de Ciències de la Educació de la Universitat de Barcelona

-TERMCAT, Centre de Terminologia de la llengua catalana

-Grup de Recerca Pedagògica TIDOC-PROJECTE, de la Fundació Herminio Tudela

El grup de treball ha estat compost per les persones següents:

-Montserrat Gabarró, del Grup TIDOC-PROJECTE, documentalista,

-Matilde Giner, col·laboradora del TERMCAT, responsable dels aspectes terminològics,

-Narcís Vives, del Grup TIDOC-PROJECTE, expert en noves tecnologies de la informació en el camp de l'educació, i

-Joan Mallart, professor de la Facultat de Pedagogia, especialista en la matèria, i en terminologia.

A part de les especialitats esmentades, l'equip reuneix la característica de tenir tots els membres en actiu en el camp educatiu, a tots els nivells: primari, secundari i superior. Per tant, coneixedors i usuaris del llenguatge educatiu, considerat plenament com un veritable llenguatge d'especialitat.

5. Usuaris potencials

Puix que un *thesaurus* és una eina útil a la construcció de bases de dades documentals i també a la seva ulterior consulta, trobarem en aquest món de la documentació els seus usuaris. Certament es tracta d'un món incipient pel que fa a l'aplicació al camp educatiu, però que es troba en un ràpid procés de desenvolupament. També serveix per a l'automatització de biblioteques i mediateques de totes les institucions educatives. I ja coneixem d'un temps ençà les possibilitats i complexitats dels centres de recursos educatius. Àdhuc cada centre educatiu i cada educador pot utilitzar-lo a fi d'organitzar millor la seva documentació interna o personal.

Per tant, el TCE pot ser utilitzat per tot aquell que estigui involucrat o interessat en la informació procedent del món educatiu:

-mestres i professors del diferents nivells educatius, pedagogs, alumnes de les escoles de Formació del Professorat i de les facultats de Pedagogia;

-monitors i educadors de centres d'esplai, casals, agrupaments i tots els responsables de l'educació en el lleure;

-animadors sòcio culturals;

-responsables d'organitzacions infantils i juvenils;

-profesionals dedicats a l'estudi i el servei de l'infant i el jove en qualsevol aspecte que afecti la seva persona o entorn: psicòlegs, metges, advocats, psiquiatres, arquitectes escolars, sociòlegs, assistents socials, etc.;

-associacions de pares, els mateixos pares i educadors en general;

-administració educativa, conselleries d'ensenyament, ajuntaments, etc.;

-moviments de renovació pedagògica;

1170

-associacions de mestres, col.legis de llicenciats, sindicats;

-biblioteques, mediateques, centres de recursos pedagògics;

-universitats, facultats de Pedagogia i Ciències de l'Educació, escoles de mestres;

-el Programa d'Informàtica Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (PIE);

-el Centre de Terminologia TERMCAT;

-la Societat Catalana de Pedagogia, etc.

6. Descripció del TCE i mètode de construcció

Seguint, d'una banda, les Normes ISO aplicables i les orientacions de la Comissió de Direcció elaborades en principi, i, de l'altra, el projecte aprovat, el grup ha anat treballant durant dos llargs anys. La feina de la primera fase consistia a anar buidant documents primer per arribar al corpus de candidats a descriptors dintre del vocabulari més representatiu de cada camp. Fem notar que l'estructura més general es posseïa com a punt de partida, encara que sobre el terreny s'ha hagut d'anar modificant parcialment. A la segona fase se suprimiren els termes menys representatius pel poc valor documental que representava el seu concepte i es reduïren les polisèmies i sinonimies.

Una vegada establert el possible corpus, es procedí a estructurar-lo amb les relacions corresponents de jerarquia, associació i equivalència. Obtinguda una llista estructurada, es passà a la revisió comprovant la validesa per a la indexació dels descriptors tot indexant i consultant experts externs. Se sotmeté la relació provisional al judici d'especialistes de camps tant diversos com pedagogs, educadors, bibliotecaris, documentalistes, terminòlegs, etc. I finalment s'arriba a la llista definitiva -per ara.

Per a l'elaboració del TCE s'ha utilitzat el programa Thesaurus Construction Software, de Pyramid Computer Systems Ltd., que tant ha servit per facilitar la feina com per limitar-la en alguns casos. Malgrat tot, ha estat un ajut incalculable per assegurar la bidireccionalitat de les relacions establertes.

Altres programes no utilitzats que, també, junt a la gestió de biblioteques i bases de dades, contenen la posibilitat de fer anar un

thesaurus, són el Concorde (entorn PC), Alèxandria (entorn MacIntosh), el potent programa de la UNESCO, el CDS/ISIS, i l'ASTUTE, de la Comissió de les Comunitats Europees. La versió del que hem utilitzat és de 1980 i permetia, a més, treballar amb més d'una llengua.

Quant al tipus de presentació, hem volgut que no hi faltés cap tipus o forma de presentació habitual en d'altres *thesaurus*. Així, a més de terminogrames que indiquen les relacions entre descriptors, es presenten la llista alfabètica general i l'alfabètica permutada. En aquesta última, la més àmplia, hi trobarem repetits aquells descriptors compostos per un sintagma, amb entrada per cadascun dels mots que el componen, excloent-ne com és natural, els articles i altres partícules.

Recollim en una taula al final el nombre de descriptors per camp. En total, s'ha passat de tres mil, amb més de tres-cents no-descriptors sinònims que remeten a un altre descriptor principal. Diversos centenars de notes explicatives (unes tres-cents) precisen el significat que s'ha de donar als termes per evitar ambigüitats o polisèmies. Les relacions associatives o de contigüitat són prop de sis-centes, cosa que significa que almenys hi ha mil dos-cents termes vinculats entre ells.

A part, resten en reserva prop d'un miler de termes que constitueïen un camp que va ser desestimat. El contingut de l'ensenyament inicialment representava una àrea independent. Però el volum que anava prenent aquesta àrea en avançar la recollida de candidats a descriptor adquiria dimensions considerables. Corriem el risc de barrejar dos tipus de *thesaurus*: l'un, especialitzat en ciències de l'educació i pedagogia; l'altre, més general, de tipus escolar. La decisió presa finalment va consistir a deixar els "top terms" o termes més amplis, com ara els noms de les assignatures i un nivell més per sota, inclosos en el camp de l'ensenyament, mentre prescindíem provisionalment dels restants descriptors, amb vista a un projecte posterior.

7. Domini que abasta i delimitació de les àrees

La definició de les àrees ha partit de les orientacions que la Comissió de Direcció va donar des del moment inicial, i també de l'estudi comparatiu dels camps i subcamps d'altres *thesaurus* d'educació. Per ordre alfabètic, relacionem els camps amb el seu contingut essencial:

Aprenentatge: en aquest camp es poden trobar descriptors que serviran per indexar documents relatius al procés individual que passa el subjecte mentre aprèn. També tot allò referent a la conducta i els hàbits.

Condicions personals: aplega les característiques físiques, psicològiques i socials de les persones implicades en el procés educatiu, així com l'estat de salut.

Context social: ja que el procés de l'educació no s'esdevé en abstracte, sinó en una societat determinada, amb els seus problemes, necessitats i aspiracions, s'han recollit aquí els termes que fan referència a l'administració pública i la política, l'economia i la societat.

Desenvolupament: tant físic com psíquic, representa un conjunt de descriptors entorn de les etapes evolutives i el creixement que complementen el camp de l'aprenentatge i situen l'estadi en què es troba el subjecte.

Educació especial: s'hi recullen, des de l'òptica de l'educació en la diversitat, totes les necessitats educatives especials i les formes d'intervenció més especialitzades, mentre que els termes relatius a les persones, recursos i mètodes més generals se situen en els camps corresponents.

Educació social: tot aquest apartat fa referència a la intervenció educativa en el món no escolar, l'educació en el lleure i l'animació sòcio-cultural. Com s'ha dit abans, les persones, recursos i mètodes figuren en altres camps.

Ensenyament: correlativament al camp de l'aprenentatge, el de l'ensenyament tracta el procés instructiu, la preparació i aplicació del currículum. El nucli central el formen les activitats i els mètodes educatius. Però també hi trobem la resta dels elements vinculats al disseny curricular: objectius i contingut. I la didàctica, la formació i l'orientació. L'avaluació, per part seva, ocupa tot un camp independent pel seu volum, encara que molt relacionat amb aquest.

Estudi de l'educació: els descriptors que s'hi troben representen nocions més teòriques procedents de la reflexió sobre el fet educatiu. A més de la reflexió, també s'hi situen els resultats de la tasca investigadora i el mateix procés de la investigació. Conflueixen aquí diverses disciplines que tracten el fet educatiu des de diferents punts de vista: Filosofia, Psicologia i Sociologia de l'Educació, a més de l'Educació Comparada i la Història de l'Educació.

Mesura i avaluació: termes utilitzats per indexar documents

sobre l'avaluació del rendiment dels alumnes, com també per tot el conjunt de l'avaluació del sistema: metodologia de la mesura i avaluació, criteris, proves, estadístiques i tractament dels resultats obtinguts.

Persones: comprèn totes les persones relacionades amb l'educació. Des del subjecte fins a les que porten a terme directament activitats educatives, o les que ho fan possible indirectament. La persona de l'educand és el centre de l'atenció d'aquest camp, amb les especificacions corresponents derivades de les diferències individuals. Algunes de les quals es relacionen amb les necessitats educatives especials. També els educadors són objecte preferent d'aquest camp, amb les seves diferents funcions i especialitzacions. Altres funcions relacionades amb l'educació són recollides aquí: el personal directiu, i el d'administració i serveis. Els termes relacionats amb les professions més freqüents hi són presents per la seva utilitat en la indexació de documents relatius a l'orientació professional, i en la mateixa formació que requereixen els professionals.

Recursos i equipaments: aquest camp tracta de reunir els descriptors sobre objectes materials i tecnològics -no informàtics-, construccions i parts de l'edifici, destinats a activitats educatives que contribueixen al procés formatiu dels subjectes i que són utilitzats en l'aprenentatge. Comprèn des del material més senzill fins als equips més sofisticats de tipus electrònic o àudio-visual, excepte el material informàtic, que és recollit en el camp de la Tecnologia de la Comunicació.

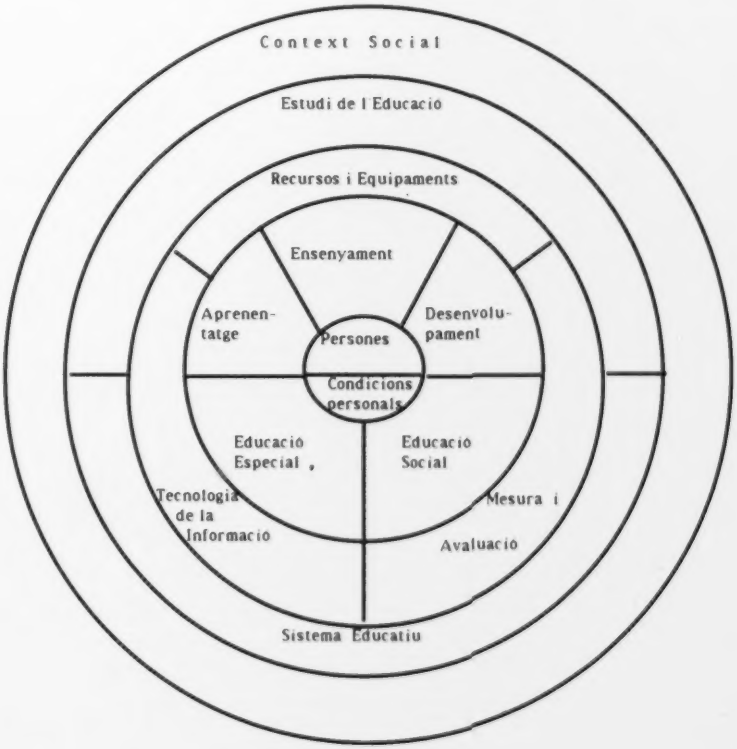
Sistema educatiu: el sistema educatiu es considera un sistema perquè la totalitat dels seus elements estan en interacció a fi d'assolir un equilibri. Tot i que cal considerar el sistema educatiu com un subsistema del sistema social en el seu conjunt, en aquest camp incorporarem les qüestions institucionals de processos i estructures. La política i la planificació de l'educació, tant a nivell d'escola com en marcs més amplis, forniran termes per a aquest camp. Hi podrem trobar els descriptors relacionats amb la gestió, organització i administració dels centres educatius. També dels mateixos establiments d'ensenyament i altres institucions educatives la vida de les quals pot ser considerada com un sistema en si mateix.

Tecnologia de la informació: aquest camp no es troba com a tal separat amb entitat pròpia en cap dels altres *thesaurus* educatius coneguts, llevat d'un subcamp de l'ERIC. Abasta aquells termes que es refereixen a la incidència de la tecnologia de la informació, documentació i comunicació en el món de l'educació. L'autonomia del camp és justificada per la importància que considerem que han de tenir

aquestes noves tecnologies. Comprèn la terminologia referida a la informàtica des de qualsevol punt de vista d'interès per a l'educació: creació i ús de bases de dades, les telecomunicacions en tots els seus vessants, l'edició electrònica, la intel·ligència artificial, etc., sense deixar-nos l'ensenyament assistit per ordinador o la informatització de la gestió educativa.

El gràfic número 1 mostra la divisió en els dotze camps en què s'ha dividit el conjunt de l'estructura del nostre *thesaurus*. La divisió és arbitrària en gran part, però respon a uns quants criteris: homogeneïtat del contingut de cada camp, dimensió comparable (malgrat que hagin sortit alguns camps molt més amplis que el terme mitjà), paral·lelisme amb altres *thesaurus* d'educació, àrees d'activitat pedagògica, etc.

Gràfic n.1: Àrees temàtiques del TCE



Nombre de descriptors octubre 1990 CAMP	Descriptors
Aprenentatge	121
Condicions personals	231
Context social	230
Desenvolupament	52
Educació especial	79
Educació social	68
Ensenyament	423
Estudi de l'educació	183
Mesura i avaluació	245
Persones	227
Recursos i equipaments	263
Sistema educatiu	395
Tecnologia de la informació	277
T o t a l	2794
Indicadors	335
T o t a l	3129

Gràfic núm..2: Distribució dels descriptors per àrees temàtiques

Conclusió:

Un *thesaurus* no serveix de res si no és per fer de suport a una base de dades. L'objectiu d'aquest article era donar a conèixer el TCE i promoure la seva utilització tan bon punt aparegui editat. Per tant, l'objectiu que se'n pot desprendre indirectament és de promoure la formació i la difusió de les bases de dades educatives al nostre país que utilitzin la llengua catalana i puguin fer servir el TCE.

No cal dir que el *thesaurus* resta obert a la revisió permanent i que s'agrairan i tindran en compte els suggeriments dels usuaris

Bibliografia

AITCHISON, J. (1977) *Unesco thesaurus*. París: Unesco, 2v.

AITCHICON, J. i GILCHRIST, A. (1987) *Thesaurus construction: a practical manual*. London: ASLIB,, 2ª ed.

ALVARO, C. et al. (1989) "Desarrollo de lenguajes documentales formalizados en lengua española: una evaluación." *Revista Española de Documentación Científica*, v.12, núm.2 i 3, pp. 154-159 i 283-304.

AMERICAN NATIONAL STANDARS INSTITUTE ansi Z39.19: (1989) *Guidelines for thesaurus structure, construction and use*. Nova York: ANSI.

ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. (1979) *Educational Technology: a glossary of terms*. Washington, D.C.: AECT.

AUGER, P. i ROUSSEAU, L. (1984) *Metodologia de la recerca terminològica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

BATTY, D. (1988) "Introduction to the world of thesaurus building" a *Database*, vol.11 des., pp.110 - 113.

BATTY, D. (1989) "Thesaurus construction and maintenance. A survival kit" a *Database*, vol.12 (1) feb., pp.13 - 21.

BELING, G. i WERSIG, G. (1975) *Guideliness for the establishment and development of multilingual thesauri*. París: Unesco.

CAMPS, R. (1984) "Com és una Base de Dades". A *Ciència*, any 4, n.39 (juny), pp. 18 - 25.

CHAUMIER, J. (1985) *Les banques de données*. París: PUF.

CHAUMIER, J. (1986) *Análisis y lenguajes documentales: el tratamiento lingüístico de la información documental*. Barcelona: Mitre.

CHAUMIER, J. (1988) *Le traitement linguistique de l'information*. París: Entreprise Moderne d'Édition, 3ª ed.

COLL- VINENT, R. (1988) *Información y poder. El futuro de las bases de datos documentales*. Barcelona: Herder.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. (1975) *Thesaurus for exceptional child education*. Reston, Virginia: CEC.

COYAUD, M. (1966) *Introduction à l'étude des langages documentaires*. París: Klincksieck.

COYAUD, M. (1972) *Linguistique et documentation*. París: Larousse.

CROGHAN, A. (1971) *A manual on the construction of an indexing language using educational technology as an example*. London: Coburgh Publications.

DUBUC, P.; THIBODEAU- BRUNET, L. i LECOMPTE, L.L.(1979) *Thesaurus: Enfance inadaptée*. Montreal: La Documentation Québécoise. Éditeur officiel du Québec.

ERIC (1984) *Thesaurus of Eric descriptors*. Phoenix: Oryx Press.

1178

EUDISED (1984) *Tesauro multilingüe para el tratamiento de la información en materia de educación.* Amsterdam: Mouton Publishers - Consell d'Europa.

FELBER, M. (1987) *Manuel de terminologie.* París: Unisist-Unesco-Infoterm.

FOSKETT, D.J. (1959) *The construction of a faceted classification for a special subject.*) London: Butterworth.

GELABERT, N. i BALDOCCHI, I. (1988) *Llista d'encapçalament de matèries.* Barcelona: Institut Català de Bibliografia.

GELLERSTAM, M. ed. (1988) *Studies in Computer-Aided Lexicology.* Estocolm: Almqvist & Wiksell International.

GILCHRIST, A. (1971) *The thesaurus in retrieval.* London: ASLIB.

GORDON, P. i LAWTON, D. (1982) *A guide to english educational terms.* London: Batsford Academic and Educational Ltd.

GRUP TIDOC- PROJECTE (1988) "Tirèsies. Una base de datos de prensa catalana para la enseñanza" A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 159, pp. 91 - 92.

KNEYER, W. i ZIERKE, R. (1989) "The structure of special terminology of sport pedagogy. Described by means of the 'sport pedagogy' thesaurus" dins *International Review of Education*, vol.35, núm. 1, pp.85 - 93.

LANCASTER, W.F. (1972) *Vocabulary control for information retrieval.* Washington: Information Ressources Press.

LAUREILHE, M.TH. (1981) *Le thesaurus, son rôle, sa structure, son élaboration.* Lyon, Villeurbane: Presses de l'ENSB.

LEVERY, F. (1968) "Rôle et constitution du thésaurus". *Documentaliste*, vol.3, pp. 3-13.

LIZASOAINI, L. (1985) "Tendencias actuales de la documentación científica actualizada en la investigación educativa." *Revista Investigación Educativa, v. 3* (núm.6): 211-222.

LIZASOAIN, L. (1988) *El sistema de documentación en ciencias de la educación).* Elaboración de un tesauro de investigación educativa. Tesi doctoral. madrid: Universidad Complutense. 2 v.

MARDER, J.V. i JONHSTON, J.R.V. eds. (1988) *British Education Thesaurus.* Leeds: Leeds University Press.

NORMA ISO 2788/ (1974) .

ORNA, E. (1983) *Build yourself a thesaurus: a step by step guide.* Norwich: Running Angel.

ORTIZ, E. i BASILE, E. (1982) *Educational administration terminology.* París: Unesco.

PRICEE, S.T. (1969) *The development of a thesaurus of descriptors for an information retrieval system in special education.* Pittsburg: University of Pittsburg.

ROSENBERG, K.C. (1983) *Dictionary of Library and Educational*

Technology. Littleton, CO: Libraries Unlimited Inc., 2ªed..

SALVADÓ, G. (1984) *Vocabulari bàsic d'educació especial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

SEBASTIÀ, M. (1988) *Thesaurus d'Història Social de la dona*. Barcelona: Comissió Interdepartamental de la Promoció de la Dona.

SITJÀ, M. (1988) *Terminologia dels assistents socials*. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya.

SOERGEL, D. (1975) *Indexing languages and thesauri, construction and maintenance*. Los Angeles: Melville.

TEDD, L.A. (1988) *Introducción a los sistemas automatizados de bibliotecas*. Madrid: Díaz de Santos.

TOWNLEY, H.M. (1980) *Thesaurus - making: grow your own wordstock*. London: Deustch.

UNESCO (1981 a) *Educational facilities thesaurus. Descriptor list*. París: Unesco.

UNESCO (1981 b) *Glossary of terms used in science and technology education*. París: Unesco.

UNESCO (1983 a) *Glossary of Environmental Education terms*.. Hongria: Unesco.

UNESCO (1983 b) *Terminología de la Educación Especial*. París: Unesco.

UNESCO (1984) *Glossary of Educational Technology terms*. París: Unesco.

UNESCO - OIE (1984) *Terminología de la enseñanza técnica y profesional*. París: Unesco-OIE-IBEDATA.

UNESCO - OIE (1984) *Tesauro de la Educación*. París: Unesco-OIE-IBEDATA.

UNESCO - UNISIST (1973) *Principes d'indexation*. París: Unesco.

VAN SLYPE, G. (1988) *Les langages d'indexation: conception, construction et utilisation dans les systèmes documentaires*. París: Les Éditions d'Organisation.

WILLIAMS, PH., ed. (1988) *A Glossary of Special Education*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.

Abstracts

En el presente artículo se revisa la creciente implantación del hábito de consulta a las bases de datos por parte de los investigadores educativos. Se relacionan las bases más importantes del extranjero, del Estado español, y de Cataluña. Como conclusión se manifiesta la necesidad de disponer de un thesaurus educativo propio.
Se exponen los conceptos básicos de thesaurus y su utilidad en el campo de la información y la documentación.
Después de una descripción de los thesauri más conocidos y con una mayor implantación en el mundo de la educación, se expone cómo se ha llegado a la construcción del Thesaurus Català d'Educació(TCE): iniciativa, instituciones implicadas, autores, método de trabajo, etc. Por último se describe el TCE: campo temático abarcado y subcampos en que se ha dividido la estructura, contenido de cada campo, gráficos, número de términos, relaciones, forma de presentación.

Dans cet article, J Mallart revise la croissante implantation de l'habitude de consulter les banques de données par les chercheurs en éducation. On presente les banques de données les plus importantes de l'étranger, aussi bien que celles de l'État espagnol et de la Catalogne. Pour en tirer la conclusion de la nécéssité de disposer d'un thésaurus éducatif propre, adapté aux bésoins de la communauté scientifique concrète.
On expose la conception basique du thésaurus et son utilité possible dans le domaine de l'information et de la documentation.
Aprés une description des thésauri les plus connus en éducation, on présente comment le Thésaurus Catalan l'Éducation (TCE) a été élaboré iniciative, institutions impliquées, auteurs, méthode de travail, etc.
La description du TCE comprend: structure et contenu, graphiques, nombre de descripteurs, rélations , et présentation.

This article looks at the growing tendency on the part of educational researchers to consult data-bases. Reference is made to the most important data-bases to be found abroad, in Spain and in Catalonia.
As a conclusion, the need for an educational thesaurus is affirmed.
The basic features of a thesaurus are expounded, as are its uses in the fields of information and research. After a description of the best-known thesauri, and those which have been incorporated to the furthest extent into the sphere of education, a summary is given of how the Catalan Educational Thesaurus (CET) has been built up, the initial idea, the institutions involved, the authors, the work method etc. Lastly, the CET is described in terms of the fields covered, and areas into which it has been divided, the contents of each area, graphics, number of terms included, relationships and presentation.

La dissolució de l'educand. Assaig d'arqueologia de la novel·la alemanya de formació

Anna Poca *

El vell: "Wilhem, no et deixis enganyar
pel teu sentiment poètic del món."

Wilhem: "Si almenys totes dues coses, la
política i la poesia poguessin
fer-ne una de sola..."

El vell: "Això seria la fi del desig i la
fi del món."

PETER HANDKE, *Falsche Bewegung*, 1975

I) UNA hipòTESI:

Des de la *Poètica* d'Aristòtil (segle IV a. C.), que assimila la creació artística a la mímesi, acostumem a oposar els termes de "ficció" i de "realitat" com s'oposen la simulació d'aparences (múltiples) a la identitat d'allò que és ver (i per tant, u). Aquesta aproximació lògica a la relació existent entre l'escriptura i l'ordre de representació de les coses, o entre les dimensions simbòliques de la raó estètica i els seus referents reals, vincula, ho sabem, les paraules i les coses d'una manera molt complexa.

---

* Anna Poca és doctora en Filosofia i professora del Departament de didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de Barcelona. El seu treball personal gira al voltant de l'abast i els límits de la racionalitat il·lustrada en el domini de la transmissió del saber.

1182

Les paraules i les coses, sota la doctrina de la mímesi, resten teòricamente unides. Tanmateix, l'experiència de la vida quotidiana ens revela el fet que aquesta companyia de les paraules i de les coses calla els termes d'una relació ben paradoxal. D'aquesta paradoxa, pel cap baix, se'n poder fer dues constatacions ben simples:

1. La primera d'aquestes constatacions afecta la manera de dir que anomenem "ficció": no essent la ficció sinó solament "semblant" a la veritat, és a dir, versemblant, som conscients que és capaç de presentar-nos la veritat. [1]

2. La segona constatació és encara més tàcita: l'obscur misteri d'allò que s'esdevé, la vida inenarrable, guarda el seu secret latent malgrat les molt nombroses escaramusses entre la veritat i els simulacres. Simplement, el riu davalla.

Provem de formular aquestes dues constatacions que fem diàriament sobre la relació entre ficció i realitat, de forma abreujada, com una hipòtesi de treball. Per exemple: la "realitat" i la "vida" no signifiquen res. Només el que per la via negativa, anomenem "no real", el mode de la ficció en la nostra tradició literària occidental, ostenta, en contrapartida, el poder de metamorfosar la realitat en significació, en sentit. El sentit de la paradoxal relació entre les paraules i les coses, que ha de ser, no en va, transmès.

L'anomenada "novel·la de formació", Bildungsroman, novel·la que la teoria literària defineix com el gran estil literari alemany per excel·lència, ens ofereix, des del seu naixement fins als nostres dies, una escena privilegiada d'aquesta relació entre realitat i ficció que hem provat d'esbossar mitjançant un esquema simple entre tots els possibles. La Bildungsroman, en la seva evolució durant gairebé tres segles, posa en dubte la consistència d'una frontera, a saber, la que designa conceptualment la diferència tradicional entre la ficció i la realitat. I el dubte no ens enxampa sinó per albirar tal vegada una reversibilitat impensada, tal vegada un joc de transparències superposades que no ens deixen dir, sabent-ho del cert, el color definitiu del cristall presumptament aplicat sobre l'estranya natura de les coses.

Proposem amb l'arqueologia del Bildungsroman una petita travessia, tot acotant la relació que hem esbossat entre el mode de

---

(1) ROLAND BARTHES, *La antigua retórica*, Ediciones Buenos Aires, Barcelona, 1982, p. 18, recorda els termes de la definició de "versemblança" a la *Poètica* d'Aristòtil, el que el públic creu possible: "**Val més contar el que el públic creu possible, fins i tot si és científicament impossible, que contar el que és impossible realment, si això que és possible és rebutjat per la censura col·lectiva de l'opinió comuna**."

1183 BEST COPY AVAILABLE

ficció i la realitat, com una reflexió sobre el combat entre acció i pensament que rau en el concepte de humanitas. Aquest concepte informa essencialment el pensament anglosaxó clàssic de la formació de l'individu, de l'educació per la literatura i de la literatura.

Dels llibres, de l'esdevenir adult i de l'experiència de la literatura, ens en parla ben peculiarment la Bildungsroman. La forma de les seves repeticions se'ns ha de desvetllar especialment significativa.

II) Dos eixos històrics i una paradoxa

La curta vida del gènere narratiu que es la *Bildungsroman* pot historiar-se en dos eixos que s'encasten l'un en l'altre de manera complementària:

1. Un eix evolutiu, que es desenrotlla en l'espai de temps de tres segles, i del qual és una bona mostra la mutació i solidificació del significat de la paraula *Bildung* en la llengua alemanya. Originàriament, la paraula *Bildung* es troba emparentada amb les paraules *Bild*, imatge, i *Bildnis*, retrat o efigie. Tot i assumir molt aviat el sentit de *Gestalt*, "forma" o "espècie", *Bildung* significa finalment per a la *Aufklärung*, la Il·lustració alemanya, "culte de l'esperit", això és, la mateixa noció d'*Humanitas*: el que és propi de la natura humana i és susceptible d'ésser educat, conreat. Ja al pensament de l'*Aufklärung*, la noció de *Bildung* adoptarà -d'una manera que ens cal precisar- el significat de "formació", i fins i tot, el de la institució cultural, que l'assumeix com a deure i funció que cal exercir.

2. Un eix estàtic, que ens permet de contemplar la novel·la de formació alemanya com "l'estil literari" i "l'estil de vida" modèlics que proposa el gènere èpic alemany per excel·lència. La seva forma ideal és representada per la novel·la de J.W. Goethe, *Anys d'aprenentatge de Wilhem Meister*. Aquest estil de vida, que la novel·la de Goethe representa com cap altra més, pot ésser descrit provisionalment com una versió protestant de la doctrina platònica de la *paideia*, és a dir, de la doctrina de la instrucció i conducció de les ànimes joves, la transmissió cultural. El secret de la vida pertany a l'àmbit de la visió, ens repeteix platònicament el *Bildungsroman*. I, com ens recorda el filòsof G. Colli, *Anys d'aprenentatge del Wilhem Meister* és una posada en escena de la veritat goethiana de la "intuïció": veritat que és assolida per la unificació harmònica de totes les facultats cog-

1184

noscitives de la persona: "És en la visió que el subjecte comunica amb l'objecte; aprèn el que li és estrany i actua sobre això; només en la intuïció l'objecte limitat desvetlla la seva infinitud i el seus nexes amb totes les altres coses. Aquesta tensió radical entre subjecte i objecte, que pren forma en la visió, és expressada per Goethe amb la idea de polaritat, amb la parella parmenidiana de la llum i de les tenebres, en la qual troben origen els colors." [2]

Ara bé, és també la mateixa escena literària, com hem de veure, el que ens mostra una dissolució de la noció de *Bildung* de la persona, que en l'historicisme idealista assoleix la seva màxima importància com a itinerari de l'elevació de la consciència personal a una consciència transcendental. Aquesta desintegració no s'esdevé, tanmateix, sense que també des de la literatura s'afirmi *l'estructura interpretativa de l'ésser*. El món s'ha tornat faula, ens ha de contar el *Bildungsroman*, que és l'afirmadora d'una *hybris* singular: no hi ha fets, sinó interpretacions. La pretesa autotransparència de l'esperit il·lustrat és desplaçada per una munió de mirades que ja no es deixen supeditar ni "subjectar" a la perspectiva d'una consciència en formació.

Sobre aquests dos eixos, que es complementen com els fils d'una mateixa troca fins a assolir la forma-signe d'un gènere literari, es desenvolupa una tradició novel·lística, identificada per primera vegada amb el nom de *Bildungsroman* per K. Morgernstern, [3] l'any 1820. Morgernstern defineix per primer cop el seu tret distintiu bàsic en la descripció de "la formació de l' heroi, en el seu començament i en el seu desenvolupament, fins a un cert punt de la seva realització".

L'acotament genèric del *Bildungsroman* inclou essencialment dos trets que determinen específicament la forma de la *Humanitas* que s'ha de preferir: autoformació i superació d'obstacles. Dues cites del *Wilhem Meister* ens diuen tot seguit en quin sentit l'ideari protestant informa la idea d'*Humanitas*, i en quina mesura la *Bildungsroman* es troba al servei no solament d'una repetició renovada de la doctrina platònica, sinó també al servei igualment del "dret de l'individu lliure" proclamat per la Il·lustració, tal com un comentari sorneguer

---

(2) G. Colli, *Per una enciclopedia di autori classici*, Adelphi, Piccola Biblioteca, 145, Milano, 1983, p. 95.

(3) Karl Morgernstern, "Über das Wesen des Bildungsroman", dins: *Inländisches Museum*, I, H.3, s. 13.

1185

de Novalis ens deixa entendre: "*Wilhem Meister Lehrjahre* o el peregrinatge envers el diploma de noblesa."

Autoformació: "Formar-me, jo mateix, tal com sóc, aquest va ésser des de la meva joventut el meu desig."

Superació d'obstacles: "Si jo fos un noble, la nostra discussió ja s'hauria acabat. Però com que només sóc un burgès, haig d'enfilar prendre un camí: prova d'entendre'm. No sé el que ocorre, en altres països; a Alemanya només és permesa al noble, una certa formació personal. Un burgès pot guanyar diners, i en un cas límit, formar el seu esperit. Tanmateix, la seva personalitat es fa malbé, malgrat que aconsegueixi establir-se allà on desitgi." [4]

La formació de l'individu té com a fita clàssica assolir la imatge perfecta d'un mateix en l'exercici d'un treball, de l'ofici escaient. Sembla, per tant, que la forma de la *Bildungsroman* s'hagi solidificat en un patró ben tradicionalista, com ens recorda Novalis. Tanmateix, pocs gèneres narratius com el de la *Bildungsroman*, com haurem de comprovar, fan palesa amb tanta transparència la llei de la producció literària que Maurice Blanchot formulà com a renovació d'estereotips: "Tota reflexió disfressa allò que és incomprensible del pensament originari. El pensament immediat, copsat per nosaltres a través de la consciència, d'una manera tal que aquesta en resulta descomposta, apareix mancat dels seus estereotips, dels seus punts essencials, de la seva cadència; és fals i arbitrari, impur i convencional. Només hi reconeixem la nostra mirada.

Si el sotmetem a les regles retòriques, tanmateix, accentuant l'interès pel ritme, la rima i l'ordenació dels números, veurem com l'esperit retorna als seus estereotips, als seus indrets, de nou unit a l'ànima. El pensament esdevindrà pur, contacte verge i innocent, i no com abans, punt d'allunyament de les paraules, sinó en intimitat amb elles mitjançant el joc de clixés, els únics que poden arrencar-lo de l'anamorfosi de la reflexió." [5]

---

(4) J.W.Goethe, *Werke*, Bd 7, s 285, Hamburger Ausgabe, Hg V.E Trunz, 1973 Totes les cites que s'esmentaran a partir d'ara provenen d'aquesta font. La traducció és nostra.

(5) Maurice Blanchot, *Falsos Pasos*, Pre-textos, València, 1977, p 94

1186

III) Contra la literatura cortesana

Al segle XVII la novel·la de formació comença a adoptar una forma pròpia assimilant-se, com les diferents formes naixents de novel.la europea, a les primeres recopilacions èpiques, en la tradició medieval dels *Volksbücher*: com el conegut *Abentheurlichen Simplicissimus Teustch* de H.J.C. von Grimmelhausen, les col·leccions de *Schwänke*, llegendes i narracions de caire didàctic, procedeixen de la tranmissió oral de contes. En la seva forma antològica (*Volksbücher*), s'ofereixen com a contrapartida a la literatura cortesana. La col.lecció de narracions, travessades per un fil comú que sol ésser un mateix personatge, es miren el món des de baix, des de la perspectiva del marginat social o de l'oprimit. Sota el model de l'autobiografia fictícia, un "jo" que es construeix gradualment, parla del decurs de la seva vida com de la d'un heroi naixent en un món per al qual l'al·legoria religiosa ha deixat de ser una explicació natural i plausible.

No és sinó a l'alba de la Il·lustració, nogensmenys, que trobem la primera mostra completa del gènere de la *Bildungsroman*. Es tracta de la novel·la de C.M. Wieland, *Geschichte des Agathon* (1774,). El seu heroi és un home extremadament subjectiu: s'enfronta a la vida des d'una desproporcionada actitud ascètica. Però, sotmès a una educació refinada, anirà superant els seus conflictes interiors fins a convertir-se en un culte home d'estat. Mitjançant l'experiència de l'amor, el viatge pel món i la participació en el joc polític, l'home inicialment excèntric esdevindrà l'ideal mateix de l' *Aufklärung*: és a dir, l'individu la conducta del qual es guia exclusivament per la raó. Una raó que hom defineix, al seu torn, com a resultat de l'experiència, i dins dels límits de l'experiència.

Podríem dir que la *Bildungsroman* ha assolit la seva expressió arquetípica si no fos perquè, junt a la novel·la de Wieland, la història literària ens situa la primera obra narrativa que porta com a subtítol la llegenda "una novel·la psicològica". Es tracta de la coneguda *Anton Reiser*, de K.P.Moritz (1785). Una novel·la autobiogràfica que conta un desenvolupament en davallada, tot constatant pas a pas com la moral que informa la formació d'un individu no pot derivar-se del sistema de virtuts morals de l' *Aufklärung*. Anton Reiser és també una consciència infeliç que pateix una sensibilitat malaltissa: és un hipocondríac naturalment predisposat a les al·lucinacions i a l'autoengany; assetjat per un temor ignot, en un context social al qual no aconsegueix mai adaptar-se si no és per anul.lar la seva més íntima essència. Però el grup social en què malviu, tanmateix, ja no és un

1187

organisme, sinó un sistema atomitzat de necessitats que aboca cada individu a una escissió particular entre l'existència real i la vida "en la idea". I això no és tot. Anton Reiser construeix el seu anti*Bildungsroman* en la hiperactivitat viatgera. El seu neguit com a viatger dóna expressió a la seva necessitat interior d'obrir-se pas. En la seva vida, però, no existeix el progrés: el mateix conflicte d'inadaptació es repeteix a cada època de la seva vida, arreu.

Ara bé, Anton Reiser experimenta vertaderament - i amb això el gènere del *Bildungsroman* assoleix la seva primera fita de complicació- que sols l'art i la poesia poden ésser símbol d'aquesta realitat escindida que no pot restar sense expressió. [6]

IV) Novel·les de l'educació clàssica: les maneres irònniques del moralista

Una darrere l'altra, les novel·les del segle XVIII alemany s'adhereixen sense entrebancs a la defensa il·lustrada de l'educació integral de la persona. Basta citar-ne tres, i per diferents motius: la *Bildungsroman* ha autonomitzat la seva expressió.

Zauberschloss, de Knigge (1791) concebuda com a història moral en la tradició europea de Defoe i Rousseau. L'heroi prové d'un estament social baix i el seu interminable periple oscil·la atzarosament entre el grup cortesà i la ciutat-jungla. Però, gràcies a la solidesa d'una figura que roman com a guia inalterable al llarg de tot el viatge de la vida, l'educador, l'heroi ens demostra que "cada home és senyor del seu propi destí."

Herr Lorenz Stark, de J.J. Engels (1975), en la tradició del gènere sentimental de la narració familiar. La protagonista és sotmesa a les proves i obstacles d'un amor impossible que l'educa en fidelitat i innocència: la virtut femenina forma part també de la raó mal·leable.

---

(6) " **Tot allò de les construccions i dels vincles humans que escapa a la regió de l'atenció, que ha esdevingut comú i insignificant, torna a aparèixer amb dret propi per la força de la poesia, esdevé de nou humà i recupera de nou la seva rellevància i la seva dignitat originària** " Karl Philip Moritz, *Anton Reiser. Ein Psychologischer Roman*, Insel Verlag, Leipzig, 1987.

Liernhard und Gertrud, de J.H. Pestalozzi (1787), que ostenta el subtítol **"Un llibre per al poble"**. Il·lustra l'ideari del famós pedagog i director de la célebre institució d'ensenyament. S'oposa a tot ideari religiós; pren la família com a cèl·lula formadora bàsica i propugna la democratització de tots els drets i privilegis a través de una justa escolarització vigilada per l'Estat: l'única institució que pot preservar el benestar de cada individu.

L'emblema del moment clàssic de la novel·la de formació, tanmateix, com hem anunciat de bon començament, és la novel·la de J.W. Goethe, *Wilhem Meister Lehrjahre* (1795).

El sentit i els contrasentits de tots els precedents hi cristal·litzen, amb una diferència sense la qual el mode narratiu del *Bildungsroman* no arribaria a ésser idèntic a si mateix. El fet, però, que aquest gènere es presenti en el seu moment àlgid sota el paradoxal antagonisme d'estereotips és una cosa que ens remet inquietantment a la capacitat del mode de ficció per muntar la intel·ligibilitat que anomena "raó estètica". Anomenem aquesta capacitat, encara per esclarir, "maneres irònicques del moralista". I provem de fer-ne indirectament un breu esment, abans del comentari de la célebre novel·la de Goethe. Es tracta de dues acotacions al mode particular de la ficció que ens ofereixen els procediments narratius.

La primera: normalment es defineix la ficció èpica -des del punt de vista de la lògica dels géneres literaris [7]- com l'únic espai cognitiu en què un "jo" origen de la subjectivitat d'una tercera persona, pot ésser presentat com a tal. El pas del "jo" a l'"ell", com formulava Kafka, sense el qual no és possible l'escriptura.

La segona: és el mateix Goethe (en col·laboració amb Schiller, en *Ueber epische und dramatische Dichtung*, 1757), qui millor defineix una de les claus fonamentals del mode de ficció narrativa, a través de la qual el relat treballa en la representació de l'"aparença" i de la simulació de la vida: l'escriptor èpic ha de bastir els detalls de la seva història per mostrar-nos l'esdeveniment com a "perfectament passat".

Hem de veure encara com aquestes dues acotacions sobre el mode de la ficció narrativa, incloses en el moment clàssic del gènere, configuren el *Wilhem Meister* com a estereotip perfecte de la novel·la

(7) KATE HAMBURGER, *Logique des genres littéraires*, Seuil, Paris, 1977, p.72

1189

de formació. I alhora, prefiguren les seves limitacions reflexives o, per dir-ho aviat, la seva mala consciència: la percepció dels seus propis límits en el desplaçament explicatiu que ens presenta vida i veritat.

Provem de veure, pas a pas, totes aquestes conclusions avançades en la novel·la de Goethe, model ifinitament repetible.

Con ens proposava el judici de Novalis esmentat al principi d'aquest assaig, la història del Wilhem Meister és la biografia del fill d'un comerciant. Wilhem abandona la casa i el negoci patern perquè li manca **"l'amor als diners, el sentiment de l'alt valor dels diners"**. Ha heretat de la seva mare el gust pel teatre de marionetes. En part per aquesta raó, s'incorpora a una companyia de teatre itinerant. El viatge per les ciutats; la notícia de la mort del pare; la trobada amb el fill, fruit de seu primer amor, abandonat; la identificació professional amb l'obra de Schakespeare, ... aquests són, potser, els esdeveniments més decisius del seu camí de formació. Cal afegir-hi encara, és clar, la participació en el joc social i en el món tancat de la noblesa; la travessia dels amors, en què les dones assumeixen una ben secreta funció educadora.

Hi ha dues marques narratives que caracteritzen molt especialment la novel·la de Goethe. D'una banda, la renúncia a un "jo" narrador: la mescla de registres narratius és absoluta, els personatges actuen, pensen, ballen i decideixen per ells mateixos.

D'altra banda, el *Bildungsroman* de Goethe s'identifica, pel procediment d'introducció d'una novel·la a l'interior de la novel·la (*Bekentnisse einer schöne Seele*, *Confessions d'una ànima bella*), amb la tradició místico-pietista de l'*Empfindsamkeit*. Aquesta identificació ens proporciona la idea destil·lada de la "formació" goethiana com a expressió de la persona mitjançant la construcció i projecció d'una imatge interior. [8]

Si haguéssim de resumir en un sol principi ideològic la fita sostinguda per l'autoformació del Wilhem Meister, aquesta seria

(8) Capitol VI, *Wilhem Meister Lehrjahre* "La virtut humana més gran consisteix a determinar les circumstàncies tant com sigui possible mentre hom se'n deixa determinar al menys possible. Tota l'essència del món es troba davant nostre com una pedrera davant del constructor, que només arribarà a fer-se un nom quan aconsegueixi impregnar la massa natural i casual, amb gran economia, solidesa i equilibri, amb la imatge que destil·la el seu esperit. Tot el que hi ha fora nostre és tan sols matèria, i podria dir, fins i tot, també tot el que hi ha en nosaltres. Però dins nostre hi ha una força creadora que ens condueix al treball que cal fer, i que no ens deixa mandrejar fins que d'una manera o d'una altra l'hem presentada."

l'alliberament heroic de les pressions socials. Després d'una perllongada vacil·lació entre el prestigi seductor de la noblesa, a la qual Wilhem no pertany, i la llibertat de les experiències dels comediants, l'aprenentatge de Wilhem culmina en l'apoteosi d'allò que és possible. Dominar el joc social, alliberar-se, i no pas tant de les seves pressions com de la mancança de lucidesa amb què aquestes s'exerceixen, condueix l'heroi a l'acomodació social: deixant la casa del pare, Wilhem troba el premi i l'incentiu d'un regne. La novel·la seria una epopeia de la representació burgesa de la realitat, que troba la seva forma adient en el mateix concepte de *Kunst* (art), -la formació individual no és el camí envers el lliure pensament, sinó el camí a la construcció de la *Kunstwerk*, (obra d'art)- si no fos perquè la gènesi de la persona i el teatre formen una complexitat que no pot ésser reduïda a una dimensió, ni laboral ni metafísica. És a dir, l'escena teatral no és solament l'ofici del Wilhem ni és tampoc tant com la seva visió del món.

D'una banda, cal recordar que Goethe concep com a fita de la formació personal l'expressió de la forma del propi ésser, (*Das Naturell*): **"Una persona amb formació personal ja no té l'oportunitat de comportar-se d'aquesta manera o de l'altra; amb tot el que fa, paga amb la seva persona, amb la seva figura."** [9]

D'altra banda, la vinculació estreta que la novel·la preconitza entre art, joc, realitat social i caràcter personal assoleix a la vida del Wilhem un cimal amb la seva identificació amb la figura de Hamlet. Ambició professional i desdoblament personal del Wilhem, aquesta és precisament la figura que presenta la paradoxa del conflicte central entre pensament i acció que és subjacent a la noció d'Humanitas: "La raó eixampla l'horitzó, però paralitza. L'acció estimula, però limita." [10]

No existeix, en conseqüència, la possibilitat de reduir a una sola dimensió el principi moral que informa la idea de "formació" al *Wilhem Meister*. Ens trobem de ple a l'interior d'una composició irònica que complica l'adveniment d'una conclusió definitiva, tot i suspenent, no solament el sentit mateix de la idea de "formació", sinó també el valor dels resultats i els guanys socials que el Wilhem rep al final del seu camí de formació. El narrador és un raonador irònic que ens

(9) Ibidem, p. 290

(10) Ibidem

1191

involucra, simplement en posar en joc la narració, en una estructura participativa. L'heroi no és solament "el nostre amic". El seu desenvolupament com a individu se'ns ofereix com una travessia per l'error. Perquè, com adverteix el Mefistòfil del *Faust*, del mateix Goethe, **"Si no erres, no entens res"**.

Des d'una lucidesa parcial a un nou error, i d'aquest a una nova i provisional lucidesa, Wilhem és en realitat l'heroi més oposat al *Tom Jones*, que es desenvolupa per adaptar-se millor al seu context social, i en aquest sentit, sempre per tal d'equivocar-se "menys". Per tot això podríem dir que la novel·la de Goethe, cimal del gènere il·lustrat de la *Bildungsroman*, proposa, i potser no pas a contracor, la superació del racionalisme de la Il·lustració, ja que nega ben palesament l'evidència comuna que l'educació vertadera protegeix de l'error.

Segons Goethe, més aviat cal entendre que la *Bildung* ha de ser (re)construïda des de les ruïnes de la imatge d'un mateix *(Bild)*. La contradicció permanent entre intenció i consciència; entre camí i fita; entre individu i societat; entre llum i tenebres, no es resol al *Wilhem Meister* sinó com a paradoxa de la no-identitat entre "vida" i "raó". Si Wilhem assoleix els seus ideals no és precisament com a resultat del seu esforç i de la seva tenacitat, ni molt menys com a fi lògic del desenvolupament de la seva raó. L'ideal de formació es culmina com a secret irresoluble de la "vida": un fil sagrat confirma des del començament fins a la fi de la novel·la la protecció o la providència divina, és a dir, la conducció del personatge errat a bon port.

Provem de sintetitzar en relats minúsculs els esdeveniments més importants que encadenen la formació irònica del Wilhem a l'aprenentatge d'una certa acceptació o reconeixement de la "vida":

* Les figures de les amants de Wilhem encarnen els conceptes de polaritat i d'ascens en el camí de Wilhem. Les dones representen tot l'ample espectre de les figures educadores, des de la *mater dolorosa*, la *mater gloriosa*, l'amant lliure i apassionada, la nena andrògina, (que anomena Wilhem "pare", "protector", "amant"...), les dones se succeeixen en la vida del Wilhem, i aquest destrueix el somni d'amor, un cop i un altre, com un "error" que ha de repetir incorregiblement; un error que pren com a expressió sentimental alhora la forma d'una infidelitat real i d'una "falsa il·lusió" d'infidelitat. No endebades, Natalie, en el cimal de la piràmide de les dones, respon a la pregunta del Wilhem: "Has estimat alguna vegada?", amb un crit tant rotund com desesperat: "Mai o sempre!".

* Wilhem s'identifica i es desdobla en el personatge de Hamlet per descobrir precisament la consistència de paper de l'heroi quan és entès com a "identitat" : **"Em sembla clar el que Schakespeare va voler**

mostrar: una gran acció encarregada a una ànima que no és prou madura per a l'acció."

* Quan el Wilhem creu assolir els ideals de la seva somiada realització professional, reconeix assolir una fita del saber fer burgès. Els seus èxits com a actor no són èxits de l'art sinó èxits de la vida. Per això, després dels anhels il·limitats de la joventut, Wilhem arriba a la maduresa acceptant la seva limitació com a "home mitjà". Aquell terme just que afirma: "La naturalesa ha actuat". Ens és comprensible, per tant, el títol de la segona part de la novel·la que Goethe va escriure deu anys més tard: *Die Entsagenden* (*Els resignats*).

Aquests són alguns dels verals de mala petja en què ens han introduït el que hem anomenat "maneres irònicques del moralista". Podríem concloure, com ens proposa Claudio Magris, que la formulació clàssica de la idea de "formació" no s'expressa sense una bona dosi de reflexió sobre les limitacions del desplaçament explicatiu que el gènere èpic ha posat en joc: "EL clacissisme es col·loca per definició per damunt del temps i, sobretot, refusa de posar cada cop en joc els propis valors, de recórrer l'esforçat camí dels fills i d'acompanyar-los en la discussió i en la recerca. L'aïllament del classicisme és per definició aristocràtic i s'identifica amb la possessió tranquil·la de les tradicions, és a dir, amb els pares; d'altra banda, aquest refús del present i aquesta incapacitat de refer el camí dels fills ha impedit sempre a tot clàssic d'ésser vertaderament un pare per a la generació successiva, com bé demostra la irritació - això és , la mala consciéncia- de Goethe i de Croce davant dels joves." [11]

V) El viatge de formació no és sinó un naufragi

Aquesta és la primera constatació que van fer els contemporanis de Goethe: el moment clàssic de la *Bildungsroman*,el *Wilhem Meister*, només recull una part dels esdeveniments que ofereix el camí de formació. En dissensió oberta amb els ideals educadors de la Il·lustració, i des del moviment polític i literari Sturm und Drang, els fills extraviats del primer romanticisme alemany escriuen novel·les de formació que inverteixen, amb diferents formes, la idea il·lustrada

(11) CLAUDIO MAGRIS, *Lontano da dove*, Einaudi, Torino, 1977, p. 117

d'*Humanitas*, prenent sempre com a referent de la configuració narrativa el *Wilhem Meister* de Goethe. Si haguéssim de formular, tanmateix, la forma de l'antagonisme de versions que proliferen al voltant de la noció de "formació" en aquest moment, seria suficient que constatéssim la passa comuna que duen a terme totes les novel·les de formació pel que fa a la figura del seu heroi: la novel·la d'artista esdevé novel·la de la formació en l'art.

La *Bildungsroman* passa a presentar -per rebuig de les insuficiències del model clàssic- la idea de l'"art" com a al·legoria de la formació de la persona: l'art és el mirall on es contempla la vida no alienada d'una existència individual. Les figures dels pintors renaixentistes, Leonardo, Dürrer, Raffael, Piero di Cosimo, Michelangelo, etc., esdevenen paradigmes de l'alliberament de les constriccions socials. Aquest és el motiu central de les novel·les romàntiques de Wackenroder, (*Herzenergiessungen eines kunstliebenden Klosterbruders*, 1797); de Ludwieg Tieck, (*Franz Sternbalds Wanderungen*, 1798); de Brentano... Entre tots, n'hi ha tres que mereixen una atenció especial. Perquè afegeixen nous ingredients a l'expressió clàssica de la novel·la de formació, confegint-ne la forma que ha arribat fins als nostres dies. Es tracta de les obres de Novalis, Jean Paul i Hölderlin.

La *Bildungsroman* de Hölderlin, *Hyperion* (1796) presenta en forma de novel·la epistolar i sota el model de viatge-naufragi, un heroi poeta que viu les seves possibilitats de salvació individual i social *in extremis*. Tot i exiliar-se del bàrbar present, assumint radicalment una no-identitat essencial, el poeta s'acull a l'asil dels eremites. Hölderlin ofereix l'imperatiu màxim de la narració romàntica: els drets de l'Estat han de desaparèixer davant la llibertat de l'individu. Per això censura en primer terme la formació del poeta entesa com a aprenentatge d'un ofici. [12] La poesia, Diotima, paraula de l'enigma, és l'única educadora de la vida. El famós cant d'Hyperion ens recorda fins a quin punt la *Bildungsroman*, esdevinguda *Künstlersroman* es fa ressò de l'existència tràgica de l'artista romàntic. [13]

---

(12) "És una expressió dura, però la dic perquè és veritat: no em puc imaginar un poble que sigui més dissortat que els alemanys. Hom hi veu artesans, però mai persones; senyors i vassalls, joves i gent d'ordre, però cap persona - ¿ no s'assembla això a un camp de batalla, on jeuen mesclats mans i braços, membres esquinçats, mentre la sang vessada es confon amb la sorra?"

(13) HÖLDERLIN, *Hyperion*,(*Samtliche Werke und Briefe*, München, Carl Hauser, 1984) "Però a nosaltres no se'ns atorga/ el repòs enlloc./ els homes desapareixen, sofreixen, cauen cecs d'una hora / en una altra / com aigua, de roca / en roca abocada /durant anys a la incertitud."

Jean Paul, en contrapartida, presenta a la seva novel·la de formació *Flegeljahre* (1804) el seu heroi artista sota la forma d'una novel·la d'iniciació. L'artista que escriu la seva biografia és un "jo" escindit en dues ànimes que en un sol cos no cessen de posar en dubte la licitud de la frontera entre ficció i realitat. El somni diürn d'una altra realitat atorga a l'heroi el sentiment vertader de la pròpia incògnita i genera en si mateix la capacitat de donar a llum els papers múltiples d'una vida individual que es concep casual. Com ja succeïa a la seva novel·la *Titan* (1800), els somnis i les imatges oníriques del paradís, la vida desbordant de la imaginació, són xifres utòpiques d'un món nou, amb una altra existència humana. Fins i tot les escenes de mort, més enllà de la seva negativitat expressiva, poden ser enteses com una resta de consciència que obre el camí d'una vida sense dissort, en el desenvolupament harmònic de l'heroi amb la natura, escola de la vida. Llegim implícitament a la novel·la d'iniciació la filosofia de la Història de la Il·lustració, per a la qual la civilització grega digué ser l'edat més fresca i pura de la humanitat.

És en aquest sentit també que Novalis oposa la seva *Bildungsroman al Wilhem Meister. Heinrich von Offterdingen* (1802) novel.la de formació del poeta i poetització utòpica de la vida, es proposa recordar en quina mesura la idea d'Humanitas ha traït la seva puresa doblegant-se envers l'horitzó dels ideals burgesos. En lloc del desenvolupament psicològic d'un caràcter, l'activitat del poeta s'entrega a la contemplació, l'únic camí que uneix el món interior i el món exterior de l'individu. La literatura és, en aquest sentit, per Novalis, la cambra adormida del món futur. [14]

La controvèrsia suscitada a l'interior del gènere de la novel.la de formació per aquestes novel·les romàntiques es pot mesurar, en gran part, per la proliferació de sàtires populars contra l'ideari educatiu de la Il·lustració. Així per exemple,

Nachtwachen von Bonaventura, anònim aparegut l'any 1804, capgira corrosivament la idolatria romàntica de l'art tot i metamorfosant l'estètica romàntica en la ruïna de l'oblit i l'abisme del desesper. La història de formació, enderrocada i invertida en procés decadent, inclou suïcidi, necrofilia... està obert el camí a la *Künstlersroman*, de Thomas Mann, el *Doktor Faustus*.

---

(14) Novalis, *Die Fragmente*, Hrsg. Otto Man, 1929, p. 293
Hi trobem l'expressió més acurada d'aquesta confiança absoluta i esperançada en la Biblioteca antiga.

1195

VI) El deure social "outsiders" i "voyeurs"

Sobre el model intemporal del *Wilhem Meister*, la *Bildungsroman* enfilarà de nou el seu relat d'un camí de formació amb la novel·la social, per tal de denunciar, generalmen,t un concepte de "formació" reduït a l'acomodació a l'ordre social existent; i en tant que privilegi i garantia d'un estatut social, degradació de la idea de l'educació humanística. Així a les novel·les de Raabes (*Abu Telfan oder die Heimkehr von Mondgebirge*, 1868), o de Gustav Freytags, (*Soll und Haben*, 1855). La mateixa idea, en forma de polèmica filosòfica, és el *leit motiv* de *Schopenhauer als Erzieher*, de Nietzsche (1874).

El món, com a substància catalitzadora de la reflexió en la travessia de formació de l'individu, s'ha diluït, com pot constatar-se a *Der Nachsommer*, de Stifter (1857), on es presenta la formació de la persona com a acceptació d'un programa pedagògic que té les seves arrels a la història vital de l'heroi. O a la célebre *Der grüner Heinrich*, de Keller (1855), comparable, en certa manera, a *Great expectations* de Dickens (1860), en què la imaginació de l'heroi, compensadora de les experiències negatives, transforma la realitat des de la seva infància en detriment del desenvolupament d'una consciència lúcida. La fase formativa de la vida de l'heroi és una cadena de decepcions que només s'atura amb l'acceptació gradual del deure laboral: l'única comprensió possible de la norma social.

La recuperació del gènere de la novel·la de formació amb motiu de la narració de crítica social ha transmudat fins i tot la mateixa figura de l'heroi. A les novel·les de W. Raabe, *Die Leute aus dem Walde* (1863), *Der Hungerpastor* (1864), *Drei Federn* (1865), i sota l'arquetip narratiu del *Wilhem Meister*, es passeja una galeria d'herois irreversiblement inadaptats al món social en què malviuen: *outsiders* i fins i tot *voyeurs*, perquè veuen passar la Història per davant dels seus ulls com la cosa més allunyada d'ells mateixos.

VII) Els herois són els altres

Dues novel.les es proposen al segle xx la renovació i actualització del model clàssic de la *Bildungsroman*. La idea de la formació autodidacta de la persona que és sotmesa a l'atzar dels obstacles del periple vital, hi troba una expressió ben allunyada de l'ideari de la

Il·lustració que informava el gènere en el seu moment àlgid. Tanmateix, les dues versions del *Wilhem Meister* s'oposen entre si com els dos pols antagònics del funcionament del mode de ficció; els dos pols que en la història del gènere han ofert els estereotips extrems que cristal.litzen en un model expressiu que coneixem com a novel.la de formació.

La coneguda novel·la de Thomas Mann *Der Zauberberg* (1939) conjumina l'ideari moral de Goethe i de Tolstoi amb l'herència autobiogràfica del Rousseau de les *Confessions*. La figura de l'escriptor cosmopolita personifica en la història de Hans Castorp el vincle civilitzador entre l'humanisme i la pedagogia. Però el seu credo no reconcilia l'individu amb el grup social sinó com a trobada ahistòrica dels elements. La problemàtica europea de les guerres mundials situa en primer pla la "comèdia de la noblesa" del *Wilhem Meister*. Com en l'obra de M. Proust, romanen de la *Bildungsroman* els elements nuclears d'una *Künstlersroman*. La història de formació de l'individu, tanmateix, s'ha dissolt: la seva individualitat s'eixampla fins a la personificació d'una època. I a diferència de la solució proustiana de la redempció per l'art, Mann proposa com a possible reconciliació amb la vida la suspensió del temps mitjançant la música, l'únic element capaç de produir un màgic *nunc stans*.

La segona versió del *Wilhem Meister* ens condueix directament a la pregunta per la relació entre realitat i ficció amb què hem començat a escriure. El mode de ficció que encarna la *Bildungsroman* ha capgirat, ho hem de veure, totes les seves tècniques. La noció d'*Humanitas*, integrada tant per la constitució de l'espai cognitiu d'una subjectivitat com per la mirada sobre un passat que es construeix precisament sota aquesta mirada retrospectiva, s'ha atomitzat. L'obra que Peter Handke escrigué com a guió de la pel.lícula *Falsche Bewegung* (*Moviment fals*) de Wim Wenders (rodada l'any 1974 a Frankfurt am Main) ens explica sobre la marxa que s'ha fet de la forma d'intel·ligibilitat proposada per la novel·la de formació.

De bon començament, una síntesi de l'argument de la nova versió del *Wilhem Meister* ens projecta l'ombra d'una semblança.

El Wilhem viu amb la seva mare en un poble. Es descriu a si mateix avorrit i anhelant. Vol ser escriptor. Es posa en camí, (la seva mare l'ha fet fora de casa) i s'incorpora per atzar a un grup que marxa sense rumb, format per persones heterogènies: un vell cantant amb una nena ,i una actriu. A Soest parlen de la natura i de la soledat. De la por a Alemanya i dels somnis de cadascú. El vell és, com a resultat de la seva història, així ho explica ell mateix, despietat. Un cop va matar un jueu. Voldria oblidar en la contemplació de la natura. El

Wilhem, que és alhora gelós i negligent, busca l'actriu Theresa i troba la nena Mignon. A la Theresa li fa mal que Wilhem, quan escriu, sigui indiferent a tot i que el vell sigui cruel i desemparat en la seva soledat. La follia quotidiana s'apodera aviat del grup i la diàspora no es fa esperar. Mignon escull quedar-se amb Theresa quan Wilhem marxa sol per continuar el seu viatge per Alemanya. Enmig d'una tempesta de neu comença la seva escriptura.

Potser només la figura del Wilhem, que es diu simplement així (sense el *Meister*, mestre), perquè no arriba a fer-se senyor del seu ofici, encarna la semblança de l'última *Bildungsroman* amb el model clàssic. Wilhem és l'antítesi irresoluble d'anhel i desconcert, por, entusiasme, lament desesperat, només conduït a l'acció en accessos de ràbia. Indefinible vehemència i zel incurable del qui vol esdevenir escriptor, com un nen que es trobés a punt de fer un salt, aclaparat pel propi silenci. Però si la figura d'aquest Wilhem encarna el caràcter incialment tràgic de l'heroi modèlic, la nova versió de la novel·la de formació ens desvetlla a cada pas en quina mesura l'heroisme ja no és reproduïble en termes novel·lescos.

Pel que fa a la representació externa, és clar, ja no és possible l'emplaçament dramàtic d'un "jo" a la Goethe, per mitjà de moviments monumentals, seriosament concebuts, com l'escena d'amor davant del mar, o les majestuoses evolucions pels carrerons d'una ciutat, poblada pels artesans... Però aquestes diferències no passarien de ser els ingredients necessaris d'una posada en escena moderna del *Wilhem Meister*, relegats els vestits d'època, i actualitzat el paisatge, tan urbanitzat com desmanegat del segle xx..., si no fos perquè l'obra de Handke proposa una reflexió en profunditat sobre la noció de "formació" i sobre la noció d'"individu".

En primer lloc, el viatge pel món no desenvolupa cap caràcter. Com indica el títol, només és un moviment fals. El Wilhem no sap res més del que sabia, és a dir, que no sap res. No s'adapta millor al món. Tampoc ha deixat de pertànyer-hi. No s'ha arrecerat en l'exercici quotidià d'un ofici perquè en cap moment el que somia fer, escriure, es mostra com una activitat que té un valor d'ús per a algú o per a alguna cosa. Wilhem continua essent, per dir-ho així, la munió de consciències distintes que era abans de la seva marxa.

Ara bé, la incorporació escènica de la narració a la realitat física de l'espectador, una realitat física que no és la de l'actor i el seu públic, sinó la de la imatge cinematogràfica de l'actor contemporània a la seva existència real, trasllada l'interrogant clàssic de la novel·la de formació, des del contingut de la mateixa de "formació" a la forma d'"individuació" que mena l'actual mode de ficció. Provem de descab-

dellar aquesta idea. Perquè quan diem que el Wilhem sap o no alguna cosa més en el decurs del seu viatge, no fem, com a la novel·la de Thomas Mann, un diagnòstic omniscient sobre l'època personificada per un individu que ofereix en si mateix la complexitat de l'univers a format natural. Ens ho adverteix el mateix Peter Handke: la forma d'autoidentificació difereix substancialment de les maneres objectivistes que ens apropaven l'heroi clàssic.

"Els herois són els altres" mormola Handke, atònit encara davant les proporcions de la nova aventura. L'actriu de qui el Wilhem s'enamora, el vell combatent, el desconegut que se suïcida després de declamar les seves raons en públic: tots ells són més valents i més intims que el propi Wilhem, a qui només resta la possibilitat de relatar el que veu. Sobre l'oportunitat de la seva visió haurem de tornar encara. Ens interessa constatar abans en quina mesura el col·lectiu de mirades que presenta el mode de ficció cinematogràfic pren en *Falsche Bewegung* la forma d'una reflexió sobre la noció d'"individu", escindida sense solució. Perquè l'acció de Wilhem en el món, l'escriptura, no fonamenta l'antiga acció testamentària de la paraula, i tanmateix, produeix textos a través dels quals circulen tots els llenguatges sense cessar. Ell mateix, és clar, que es mira a distància al pati de butaques, ha escrit el guió. Però la posada en escena de la nova percepció que inaugura el mode narratiu cinematogràfic no ens permet d'afirmar de cap manera que darrere l'heroi s'amaga l'autor, provant de passar al primer pla dramàtic d'un assaig d'explicació de l'univers que totes les novel·les del món, en un trencaclosques immens, ja no encerten a abastar. No és, en absolut, una minimització del contingut de la *Humanitas*, potser obsoleta, allò que opera el mode de ficció narrativa, quan se suma a la feina de metamorfosar la realitat per donar-hi un sentit.

Més aviat a l'inrevés: es tracta d'una intensa tematització del punt de partida platònic, la formació de la persona com a esclariment i visió de la imatge d'un mateix, el que acompleix l'última *Bildungsroman*. I és en aquest sentit que l'escissió tràgica de l'escriptor modern s'ha convertit en l'objecte privilegiat per a la narració cinematogràfica. Les noves tècniques narratives es consagren a aquest objecte, fent-ne, en conseqüència, una moderna *Künstlersroman*. W.Wenders, per part seva, matisa d'aquesta manera la distància de l'autor a la seva obra: " Crec que als dos primers plans de la pel·lícula he aconseguit deixar ben clar això: algú, de qui es parla, i de qui, tanmateix, es pot veure alhora alguna cosa. EL primer pla és una volada sobre l'Elba, fins que hom veu la ciutat de Glückstadt. Llavors el vol descendeix fins que hom veu la plaça del mercat i l'església; i per darrere de l'església passa un helicòpter, i llavors la

càmera retrocedeix i ens mostra qui precisament acaba de veure l'helicòpter, és a dir, el Wilhem, que mira des de la seva finestra. La pel·lícula comença, per tant, amb un relat, com en Goethe, des de dalt i total. Llavors es trasllada a una observació subjectiva. Crec que he mostrat aquesta mescla en els dos primers plans: algú de qui es parla i qui alhora s'hi presenta." [15]

Podríem concloure, si haguéssim de formular en quina mesura l'estereotip del gènere de la *Bildungsroman* ha netejat dels seus pressupòsits básics,(el relat d'autodidactisme i el camí de formació com a superació d'obstacles), les limitacions explicatives que van caracteritzar el seu moment clàssic, a saber, l'aristocratisme i la fascinació pel passat, que la "semblança de vida contemporània" que ens ofereix l'obra de Handke-Wenders no es fa sense problematitzar les estructures cognoscitives. Tal vegada és suficient constatar, abans d'esmicolar els petits relats que configuren la nova característica de la novel·la de formació, què se n'ha fet en el nou mode de ficció, de la vella noció d'*Humanitas*.

La idea de "formació", certament, no ha desaparegut, però s'ha capgirat la seva relació explícita amb la vida. La seva intel·ligibilitat no és prèvia a l'experiència ni en deriva. El contingut de la idea de formació és un constructe: tots plegats fem una pel·lícula. El sentit dels problemes no és previ a l'acció col·lectiva dels seus protagonistes. No és tampoc exactament un resultat. ¿Seria desencertat si proposéssim el nom d'una mutació narrativa: el *Bildungsroman* ha esdevingut *Lebensroman*, "novel·la de vida"? ¿ Quina és la desviació que Handke proposa davant la idea de la vida concebuda, segons la *doxa* protestant, com a camí funcional envers la realització professional? ¿Què significa aquest estirabot -moviment fals!-, que condueix a un atzucac els bons propòsits i les intencions assenyades del discurs clàssic, -anys d'aprenentatge...?

La significació (absent) de la vida il·lumina una imatge, tal vegada aquí, tal vegada més tard, en un *continuum* que ja no és narrable individualment. Recordem alguns d'aquests instants, cèl·lules interpretatives dels múltiples camins de vida que es creuen al camí de formació:

* Wilhem desespera en silenci: vol ser escriptor, però no li vénen de gust els rostres de la gent. És la seva pròpia mare qui

---

(15) WIM WENDERS, "Die Helden sind die andern. Gespräch mit Peter Handke und Wim Wenders über *Falsche Bewegung*", dins *Die Logik der Bilder*, Verlag der Autoren, Frankfurt amb Main, 1988.

l'encoratja a deixar casa la seva i qui l'exhorta a no perdre, si vol escriure de debò, els seus sentiments d'avorriment i malenconia.

La pantalla ens ho mostra profusament: Wilhem viu a l'ombra de les lletres. El món està escrit, naturalment. Junt a la popular sàtira dels perdedors (*Aus dem Leben eines Taugenichts*, -"De la vida d'un dròpol"), tota la biblioteca itinerant del Wilhem està representada per *L'éducation sentimentale*, de Flaubert. Tanmateix, el Wilhem es descriu a si mateix, per tota identitat, amb la sensació de ser un vianant que per atzar s'ha creuat als retrats que altres persones s'han fet al carrer. I quan reconeix una forma que pot estimar, no ho farà sense recórrer a records cinematogràfics. Mignon, per exemple, decanta mandrosa el seu cap, quan vol assentir, com ho fa Cary Grant a *La rossa Venus*.

* El Wilhem veu en la política la primera forma d'alienació i el primer obstacle seriós per poder escriure: la política ha esdevingut aliena, no hi resta cap sentiment de vida describible.

Nogensmenys, "voler escriure" es percep en aquestes circumstàncies com una necessitat encara més radical. Basta reconèixer la seva enorme dificultat: escriure en un país, Alemanya, on hom viu la més terrible soledat, la soledat que amaga la por. És per això que el més ínfim dels pensaments pot ésser utilitzat com una filosofia d'Estat. ¿Com s'ha d'escriure en un país en què la por és una cosa supèrflua o bé una vergonya?

Quan vol escriure, el Wilhem constata la rellevància de dues condicions antigues: la primera, recordar; la segona, oblidar, és a dir, mancar. Sota aquestes condicions comença a escriure la història d'un home tranquil que és alhora incapaç de sentir pietat. Voldria demostrar que la serenor i una certa manera de ser despietat amb la versemblança que la vida ofereix a cada pas, es pertanyen mútuament. Aquesta seria potser una història política. Perquè si el Wilhem anhela alguna cosa és, certament, un temps en què la política i la poesia fossin el mateix. I alhora sap que això no és pas possible: seria la fi del món i la fi del desig. I el seu anhel és desig de futur. Si alguna cosa li resta per fer, per tant, és explicar-se de nou la història d'Occident.

* L'única escena amorosa de *Falsche Bewegung* és una elisió monumental: Wilhem i Theresa creuen llurs mirades des de dos trens que en paral·lel roden en direccions oposades. La càmera ens mostra a vista d'ocell aquest atzar que no s'ha de repetir sinó per ventura.

Tots els membres del grup de marxa que coincideix en una passejada de tres dies patiran sengles escaramusses amb el malhumorat Wilhem, que pensa en veu alta, i no pas sense grans interrupcions i

1201

meandres. Encara que no és entre ells el més boig. Aprèn constantment. Oblida. Com un nen que esdevé adult sense poder sostreure's a res.

Theresa, i amb ella totes les dones (impossibles), li retreu que no estimi. El seu permanent posat d'absència el fa intangible, inassolible. Tanmateix, és precisament una forma de la contemplació amorosa el que el Wilhem entén, mentre calla i no atorga, com a escriptura: "Sé que no posseeixo el que hom anomena do d'observació, però m'imagino la capacitat d'una mena de mirada eròtica. I de sobte se m'ocorre una cosa que sempre havia passat per alt. I no solament la veig sinó que em ve el sentiment alhora. Això és el que anomeno mirada eròtica. El que veig ja no és solament un objecte de la meva contemplació, sinó una part ben íntima de mi mateix. Abans hom ho anomenava "visió essencial" (*Wesenschau*). Una cosa esdevé signe del tot. Per això jo no escric pas simplement el que observo, com fan la majoria, sinó el que experimento. Precisament per aquesta raó vull ser escriptor." [16]

(16) PETER HANDKE, *Falsche Bewegung*, Suhrkamp, Frankfurt amb Main, 1975.

Abstracts

La novela de formación alemana (Bildungsroman) es testigo privilegiado de la renovación nietzscheana de la idea de personalidad. Desde el "yo" fáustico del Wilhem Meister de Goethe, ávido del saber positivo que lo identifica, legitima y sujeta, dos siglos de crítica de la razón ilustrada se metamorfosean lentamente en el "yo" soñador de las novelas de Peter Handke: individuación de una búsqueda sagrada en el límite de la Historia. El educando, cuya formación es el leit motiv del relato épico arquetípico de la Pedagogía ilustrada, se disuelve en el arte anónimo de la narración que inventa los mitos contemporáneos.

Le roman allemand de formation (Bildungsroman) est un témoin privilégié du renouveau nietzschéen de l'idée de personnalité. Depuis le "moi" faustien du Wilhem Meister de Goethe, avide du savoir positif qui l'identifie, le légitime et le tient, deux siècles de critique de la raison éclairée se métamorphosent lentement dans le "moi" rêveur des romans de Peter Handke: individuation d'une recherche sacrée aux limites de l'Histoire. L'apprenant, dont la formation est le leitmotiv du récit épique archétypique de la Pédagogie éclairée, se dissout dans l'art anonyme de la narration qui invente les mythes contemporains.

The German novel of formation, the Bildungsroman, is a privileged witness to the Nietzschean revival of the idea of personality. From the Faustian "I" of Goethe's Wilhelm Meister, avid for the positive knowledge which identifies, legitimises and subjects him, two centuries of criticism of enlightened reason are slowly metamorphosed in the "I as dreamer" in the novels of Peter Handke: the individualisation of a sacred quest within the limits of History. The pupil, whose formation is the leitmotif of the architypal epic of enlightened Pedagogy, disintegrates into an anonymous narrative art which creates contemporary myths.

1203

La participació dels diferents agents educatius en el desenvolupament del currículum: un enfocament democràtic per planificar-lo

Albert Cots*

I Algunes consideracions terminològiques i conceptuals

Recentment, a partir de l'anàlisi dels llibres de text més importants utilitzats en els cursos d'introducció al currílum en les universitats dels Estats Units, J.M. Rogan i J.A. Luceowski (1990) han aportat una nova perspectiva sobre el fet ben conegut que afecta el camp de estudis del currículum: la inexistència d'un consens entre els seus teòrics principals respecte al que hauria de ser l'estructura i el contingut del dit camp.

D'aquesta manera, no ha d'estranyar que la bibliografia que tracta aspectes fonamentals del camp del currículum -com la mateixa definició del seu concepte, les teories que li donen suport i les línies d'investigació que es desenvolupen dins seu- hagi estat molt abundant en els últims anys, en un intent, no assolit, d'aconseguir aclarir els aspectes terminològics i conceptuals d'aquest camp d'estudis i de posar ordre a la diversitat d'enfocaments i perspectives que el caracteritzen. En aquesta línia es poden entendre articles como el de G.J. Posner (1989) i els primers capítols d'un gran nombre de llibres sobre currículum, com exemple els de F.M. Connelly i D.J. Clandinin (1988), E.E. Eisner (1985), J. Gimeno Sacristán (1988), W.H. Schubert (1986), M. Skilbeck (1984), L. Stenhouse, (1984) i D. Tanner i L.N. Tanner (1980).

Però els punts de vista difícilment poden ser coincidents, ja que, com assenyala J. Gimeno Sacristán (1988, 121), el concepte de currículum és polisèmic: d'una part, és definit des d'enfocaments paradigmàtics contraposats i, de l'altra, és utilizat per referir-se a fases diferents de la seva posta en pràctica.

---

*Albert Cots és professor ajudant del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona. Després d'investigar uns anys en el camp de la formació permanent del professorat, actualment treballa sobre la teoria i el desenvolupament del currículum.

En relació amb els enfocaments paradigmàtics en els quals es fonamenten els diferents conceptes de currículum, W. Carr i S. Kemmis (1988) i S. Grundy (1987) n'han proposat tres. Basant-se aquests autors, així com molts altres que treballen en aquesta mateixa línia, en els criteris aportats per la "teoria dels interessos cognitius" de J. Habermas (1987), els tres enfocaments serien:

- el que posa l'accent en la pre-especificació d'objetius i en la producció de resultats educatius que hi corresponguin (orientació reproductiva);
- el que es proposa l'elaboració de judicis deliberatius i atorgar sentit a les situacions educatives, més que no pas obtenir resultats (orientació pràctica);
- el que pretén transformar la visió del món i fer palesa la dominació ideològica que emmascara les relacions de poder existents (orientació emancipatòria).

La primera orientació, que s'accepta generalment que parteix dels principis de R. Tyler (1949) i que va unida a un model de ciència empírico-analítica, és la que ha aconseguit una acceptació més gran en els mitjans acadèmics i de la política educativa, especialment fins a mitjan dècada dels anys 1970, tal com ho ha explicat, entre d'altres, W.H. Schubert (1986, 188-286).

En canvi, respecte a la segona i la tercera orientacions, que partirien, respectivament, de les propostes de J.J. Schwab (1970) i del corrent reconceptualista representat, entre d'altres, per W.F. Pinar i M. Grumet (1981) i que es fonamentarien, també respectivament, en els models de ciència hermenèutic i crític, no hi ha un acord generalitzat sobre si s'hi poden considerar dos models diferents o si només són dos corrents dins del model hermenèutic.

En relació amb les diferents fases de la posta en pràctica del currículum, la qüestió encara és més complexa. Bàsicament, perquè ni tan sols hi ha acord sobre la denominació i el que cal entendre per la dita posta en pràctica.

Segons D. Pratt (1980, 4-5), per descriure les activitats del procés pel qual es decideix què ensenyar i com a les escoles, al llarg del segle XX s'han anat utilitzant diferents conceptes. Inicialment es parlava d'"elaboració del currículum" (*curriculum making*) i de "construcció del currículum" (*curriculum construction*). Però posteriorment, es van utilitzar noves expressions, com és ara "planificació del currículum" (*curriculum planning*) i "direcció del currículum" (*curriculum management*), si bé, aquests darrers anys també s'han

1295

incorporat les de "desenvolupament del currículum" (*curriculum development*) i "disseny del currículum" (*curriculum design*).

La diferenciació entre aquestes darreres expressions, tan habituals en el llenguatge educatiu actual, no és tampoc gaire precisa. Així, per J. Gimeno Sacristán (1988, 350), el desenvolupament es referiria al procés d'elaboració i concreció progressiva del currículum, funció que es duria a terme de forma diferent en cada sistema educatiu; mentre que el disseny faria referència a la forma o a l'esquema de racionalització utilizats en dit procés o en les seves diferents fases.

W.H. Schubert (1986, 41-42) tracta d'una manera similar la diferenciació entre aquests dos conceptes. El primer, el de desenvolupament del currículum, que segons ell és pres sovint com a sinònim del mateix estudi del currículum, es referiria al procés de decidir què ensenyar i aprendre, junt amb totes les consideracions necessàries per prendre aquestes decisions. Contràriament, el concepte de disseny del currículum, que sovint s'utilizaria com a sinònim del de desenvolupament del currículum, seria més específic i faria referència a la planificació de guies curriculars, a l'anàlisi de materials per a la instrucció, etc.

En canvi, altres autors parlen de planificació del currículum (J.G. Posner, 1988) i de preses de decisió curriculars (R.W. Clark, 1988) per referir-se, en tots dos casos, al concepte de desenvolupament del currículum en un sentit similar al que ha definit W.H.Schubert.

Per tot això, cal considerar en gran part sinònims tots aquests conceptes, que, fins i tot, són utilitzats indistintament per diferents autors. Tot i això, en el present treball s'utilitzarà el concepte de desenvolupament del currículum que es considerarà referit tant a l'àmbit de reflexions que té per objecte les orientacions paradigmàtiques que el fonamenten com a les fases diferents del procés de la seva posta en pràctica, aspecte estretament relacionat amb les competències dels diferents agents que hi intervenen.

II La qüestió de les relacions entre les orientacions o enfocaments paradigmàtics i el desenvolupament del currículum

Alguns autors estableixen una relació directa entre els enfocaments paradigmàtics del currículum i les característiques del seu

desenvolupament, especialment pel que fa als agents que hi intervenen i a les relacions existents entre ells. Aquest és el cas, per exemple, de J.M. Álvarez Méndez (1987), que diferencia el model curricular d'objectius (fonamentat en l'orientació reproductiva) i el model curricular d'investigació en l'acció o processual (fonamentat en l'orientació hermenèutica o crítica), cadascun dels quals disposaria d'un concepte diferenciat de currículum i determinaria una forma pròpia de desenvolupament.

En canvi, G.J. Posner (1988) considera que els enfocaments sobre la planificació del currículum poden ser compresos parcialment com una sèrie de respostes a diferents preguntes sobre la planificació curricular. Aquestes respostes, diferents segons els autors, es podrien englobar dins de dues perspectives àmplies: la de la producció tècnica, que inclou els treballs de R.W. Tyler (1949), H. Taba (1974), J.J. Schwab (1970), D. Walker (1971), J.I. Goodlad (1977), M. Johnson (1967), que segons W. Carr i S. Kemmis (1988) i S. Grundy (1987) pertanyerien a dues orientacions paradigmàtiques diferents (la reproductiva i la pràctica); i la crítica, de la qual només analitza les aportacions de P. Freire (1977).

No hi ha, doncs, en la bibliografia recent, un acord sobre les relacions entre les orientacions paradigmàtiques i les formes d'enfocar el desenvolupament del currículum. Per aquesta raó, el punt de vista que es prendrà com a hipòtesi de treball en el present escrit és que les diferències entre les diverses orientacions paradigmàtiques (al marge de les diferents classificacions que se'n facin), en ser considerades a la pràctica, perden una bona part de la seva exclusivitat, atès que, fins i tot per a la mateixa S. Grundy (1987, p.100) no és probable que, en la realitat, hi hagi un sol interès que domini permanentment una pràctica curricular del professor.

Així, es considera que *les diverses formes d'enfocar el desenvolupament del currículum no són el resultat directe de determinades orientacions paradigmàtiques, sinó que aquesta relació és més indirecta i complexa*. De fet, tal com assenyala J. Gimeno Sacristán (1988,120), el currículum es decideix en diferents instàncies, amb poder desigual i per mitjà de mecanismes peculiars, i en aquestes instàncies s'hi troben diferents agents amb interessos contradictoris. Per aquesta raó, es proposa que *les diferents formes de desenvolupar el currículum es considerin a la llum de l'anàlisi de la determinació de les competències dels dits agents, dels interessos que els mouen i de les relacions i conflictes existents entre ells.*

III Orientacions bàsiques en el desenvolupament del currículum

En el procés d'elaboració i concreció del currículum hi ha presents diferents agents educatius. Alguns d'interns al mateix sistema educatiu, com les autoritats, els organismes o les institucions d'experts, els centres escolars, els ensenyants i els alumnes; d'altres, en canvi, són externs, com les editorials, les associacions professionals d'ensenyants, els pares i les mares, els agents socials, etc.

Per part seva, l'administració educativa, mitjançant la seva política curricular, condiciona decisivament la realitat pràctica de l'educació en la mesura que atorga diferents graus de poder d'intervenció sobre el currículum als diversos agents implicats en el procés, tal com ho ha assenyalat J. Gimeno Sacristán (1988,128-129).

Les facultats de l'administració, que varien segons els països, fan referència, bàsicament, a tres tipus de qüestions fonamentals:

- la inclusió o exclusió dels diferents agents educatius en la presa de decisions curriculars;
- l'establiment de relacions de subordinació o cooperació entre els diferents agents inclosos, i
- l'adopció d'actituds de diàleg o autoritat per a la resolució dels conflictes existents entre els mateixos agents inclosos i entre aquests darrers i els exclosos.

D'aquesta manera, segons l'opció que s'adopti en relació amb els tres aspects esmentats, es pot parlar de diferents orientacions en el desenvolupament del currículum. Aquí se'n destaquen tres:

a) L'*orientació administrativo-burocràtica*, que ha estat amplament analitzada per diversos autors, entre els quals cal destacar el ja esmentat J. Gimeno Sacristán (1988, 147-175). El seu predomini en l'àmbit de l'Europa continental, que ha estat majoritari fins a èpoques molt recents, s'ha caracterizat per:

- la inclusió de tres únics agents educatius en la presa de decisions: l'administració (directament o per mitjà d'organismes públics independents), que prescriu els nivells de coneixements que s'han d'assolir; les editorials educatives, que concreten aquests nivells de coneixements i els ofereixen als ensenyants en forma de materials curriculars i guies didàctiques perquè els apliquin, i els esmentats ensenyants, que s'encarreguen de portar-los a la pràctica a les aules;

- l'establiment de relacions de subordinació entre tots tres agents, especialment entre l'administració educativa i els ensenyants, que són controlats per la dita administració a través dels serveis d'inspecció;

- la marginació dels interessos i de les opinions de la resta d'agents educatius, tant dels interns (ensenyants i alumnes) com dels externs (pares i mares, associacions professionals d'ensenyants, agents socials relacionats amb el món empresarial, investigadors universitaris en educació, etc.). El predomini dels organismes de l'administració és absolut. En aquest sentit, a aquesta darrera només se li reconeix la capacitat per considerar els motius dels conflictes que es produeixen i per oferir-hi solucions, sense fer partícips de les preses de decisions la resta dels agents educatius.

b) L'*orientació professionalista*, que s'ha desenvolupat amb força aquests darrers anys, especialment en alguns medis universitaris i del món de l'educació i que s'ha caracterizat bàsicament pels trets següents:

- el predomini de l'ensenyant en la presa de decisions curriculars: es considera que només el professional de l'educació pot saber elaborar les propostes curriculars adequades a la situació específica en què es produeix la seva activitat, ja que ell és l'únic coneixedor dels aspectes concrets que la configuren;

- l'oposició, en grau major o menor segons els casos, al manteniment de relacions amb l'administració i les editorials educatives; les intervencions d'aquests dos agents són considerades inadequades fa a una bona pràctica pedagògica o, fins i tot, com a instrument del interessos político-econòmics dominants a la societat;

- l'atenció als interessos i opinions d'alguns altres agents educatius, en especial el col·lectiu professional dels ensenyants, els alumnes i els pares i les mares, tot i que sempre a través del filtre de la valoració i interpretació del mateix ensenyant.

c) L'*orientació participativo-democràtica*, que recentment també ha anat ampliant la seva influència en els diferents àmbits educatius, tant en el de l'administració com entre extensos sectors d'ensenyants i de la comunitat científica, i que es caracteritza per aquests fets:

- el reconeixement del dret de la pluralitat dels agents educatius a intervenir en el desenvolupament del curriculum, de manera que sigui l'expressió democràtica dels seus diferents interessos i punts de vista. El nombre d'agents a intervenir i l'abast de les seves competències variaria segons les polítiques curriculars específiques;

1209

- el manteniment de diferents menes de relacions entre els diversos agents educatius, atès que, mentre en la relació administració-ensenyants la primera manté part del seu poder jeràrquic, en la relació entre ensenyants en els centres, o entre els professors i els alumnes a les aules, predominaria la cooperació;

- la satisfacció dels diferents interessos i opinions dels diferents agents educatius i la resolució dels conflictes existents entre ells mitjançant la negociació, la cooperació, etc.

Aquesta proposta de classificació coincideix en gran part amb els tres models bàsics de planificació del currículum diferenciats per M. Skilbeck (1972) i dels quals J. Gimeno Sacristán (1988, 144-145) es fa ressò. Aquests tres models serien:

a) el racional deductiu, propi dels sistemes educatius centralitzats, en el qual l'administració determinaria el que s'ha d'ensenyar;

b) l'intuitiu, que consideraria l'actuació individual dels professors com a eix fonamental en la determinació de tot allò que s'ha d'ensenyar a les aules; i

c) el racional interactiu, propi dels sistemes educatius descentralitzats, en el qual els diferents agents educatius prendrien part en les preses de decisions curriculars.

Avui, l'orientació administrativo-burocràtica es troba fortament desacreditada, tant en els medis acadèmics com fins i tot en els político-educatius. Les raons són diverses, però se n'haurien de destacar principalment dues: una de pràctica (la inadequació de la determinació central sobre el que s'ha d'ensenyar a totes les escoles en relació amb les circumstàncies concretes en què es troben i que exigeixen seleccions de contingut curricular diferenciades), i una altra d'ètica (el dret de totes les parts implicades en l'educació a participar en les decisions curriculars).

L'orientació professionalista, encara que actualment no estigui en la base de la política curricular de cap administració, exerceix una atracció enorme en importants sectors del professorat i dels curricularistes. El problema que planteja, però, és que pot acabar convertint el desenvolupament del currículum en un mer exercici intel·lectual dels ensenyants, de manera que ningú no garanteix que no es produeixi un progressiu aïllament de les propostes en relació amb els contextos sòcio-culturals en els quals es treballa.

Finalment, l'orientació col·laborativa és la que comença a ser pre-

dominant en nombrosos sistemes educatius. Les raons que addueix K. Kennedy (1988) en aquest sentit per al context d'Austràlia són significatives:

"El currículum de les escoles s'ha de considerar actualment com un assumpte a compartir, i per això, com una responsabilitat a compartir. L'època en què els punts de vista dels educadors professionals dominaven el procés de presa de decisions curriculars ja ha passat a la història: ara, els educadors contribueixen, junt amb altres parts interessades, en la configuració i en la formulació del currículum." (K. Kennedy, 1989, 111).

No obstant això, no hi ha un acord generalitzat sobre els agents que han d'intervenir en el procés, les competències de cadascun i les relacions que han de mantenir entre ells.

IV La participació col·laborativa en el desenvolupament democràtic del currículum

Una de les objeccions fonamentals que es plantegen al model de ciència empírico-analítica que inspira nombrosos processos de desenvolupament curricular se centra en la crítica a les nocions positivistes de coneixement, objectivitat i veritat (W.Carr i S.Kemmis, 1988). En efecte, una de les pretensions de l'esmentat model és trobar "una" fórmula per dissenyar el currículum, independentment de la selecció del contingut de les disciplines i dels paradigmes que les configuren. Però a la pràctica no hi ha un consens generalitzat sobre com aconseguir-ho, ja que cada proposta curricular és una selecció de cultura (V.Benedito, 1989, 145) que obeeix a criteris subjectius distints. Les diferències entre les dites propostes són, per tant, inevitables.

Per aquesta raó, decidir què s'ha d'ensenyar i com a les escoles no sembla que pugui ser deduït "científicament" per cap mena d'expert -siguin interns o externs a l'escola- a partir del que s'ha convingut a anomenar les "fonts del currículum". Al capdavall, els criteris pels quals es desenvolupa el currículum són el resultat de determinats condicionants històrics i socials i d'unes opcions subjectives en relació amb la teoria de l'aprenentatge a utilitzar, el paper de l'escola en la societat, els aspectes disciplinars a seleccionar, etc., que prenen els diferents agents educatius al llarg del procés, des del disseny més general del currículum fins a les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula.

Per tant, hi ha dues orientacions bàsiques que haurien de ser presents en qualsevol proposta de desenvolupament curricular: la primera, que cal establir els mecanismes adequats perquè una sèrie d'agents socials que tenen importants interessos en l'educació vegin reconeguda explícitament i orgànicament la seva participació en les decisions curriculars (alumnes, pares i mares, associacions professionals d'ensenyants, organismes econòmics, etc.); la segona, que el més important no és qui elabora els dissenys curriculars o els materials didàctics (és a dir, si els mateixos ensenyants, els especialistes externs a l'escola o alguna mena de sistema mixt), sinó quina és la seva adequació a las realitats sòcio-culturals de les escoles i com ajuden a perfeccionar els processos d'ensenyament i aprenentatge.

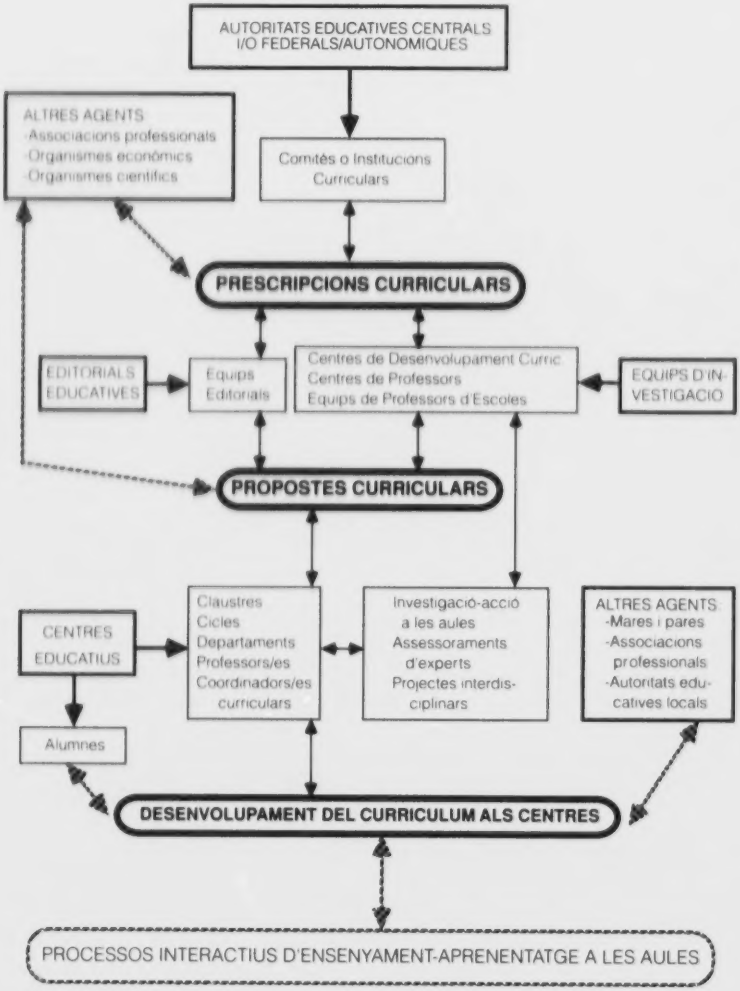
Aquestes dues orientacions, encara que semblin contradictòries, no ho són. És a dir, el que es vol dir és que allò que és decisiu no és pas que tots els agents educatius participin directament en el disseny del curriculum o en l'elaboració de materials didàctics, sinó que puguin influir en un cert grau en la seva configuració. Per aquesta raó, sembla útil poder disposar d'un esquema orientatiu sobre els diferents nivells del desenvolupament curricular i els agents que hi participen, com el que se suggereix en el quadre-1:

En el quadre anterior, partint de les diferents fases en l'objectivació del significat del currículum (J. Gimeno Sacristán, 1988, 123) i dels nivells i agents que prenen part per dissenyar-lo (J. Gimeno Sacristán, 1988, 356), s'han diferenciat quatre nivells diferents en la posta en pràctica del currículum i s'han assenyalat els diversos moments en què els diferents agents educatius hi intervenen o hi haurien d'intervenir en la fase de configuració.

Malgrat que aquest tipus d'enfocaments pot ser fàcilment desqualificat des d'una perspectiva crítica al model "top-down" o "centre-perifèria" de la investigació i el desenvolupament curricular (J. Gimeno Sacristán i A. Pérez, 1983, 176 i seg.; L. Stenhouse, 1984, 282-283), sembla difícil pensar que les autoritats educatives -centrals o federals/autonòmiques- no intervinguin en la configuració de les directrius curriculars generals del sistema educatiu (G.Kirk, 1989).

Tot i això, especialment en els països on la intervenció de les esmentades autoritats educatives era molt escassa (especialment en l'àmbit cultural anglo-saxó), hi ha un gran debat sobre aquesta qüestió (entre d'altres: A. Hartnett i M. Naish, 1990; J. Eggleston, 1989). Entre els que accepten l'existència d'un currículum nacional, algunes de les qüestions més importants que es plantegen són el nivell de profunditat de les prescripcions curriculars (K. Kennedy, 1988) i la

Quadre 1: Nivells i agents en el desenvolupament del curriculum



1213 BEST COPY AVAILABLE

participació dels ensenyants en els organismes en què prenen les decisions sobre les esmentades prescripcions curriculars (J.H. Young, 1988, 1989a, 1989b). A la major part dels països desenvolupats, aquesta tasca és a càrrec, generalment, de comitès curriculars o bé d'institucions estables, como l'Scottish Consultative Council on the Curriculum (SCCC, 1989) o el National Curriculum Council (NCN, 1990), respectivament a Escòcia i Anglaterra. Aquestes institucions disposen d'una estructura organitzativa complexa en la qual treballen nombrosos ensenyants i especialistes. El seu treball es fa en comitès que sovint comparteixen les seves funcions amb diferents organismes pertanyents a altres sectors de l'administració o a diversos agents educatius.

Pel que fa a l'elaboració de propostes curriculars a desenvolupar en els centres educatius, és un àmbit que aquests últims anys s'ha anat fent més complex. D'una part, hi ha les editorials educatives que, amb els seus equips editorials, elaboren el que genèricament es coneix (en molts casos, inadequadament) per llibres de text. Actualment, la producció editorial de materials didàctics és enormement diversa. Per aquesta raó, s'haurien de descartar tots els enfocaments simplistes de la seva funció, que difícilment deixarà de tenir un pes majoritari en la satisfacció de la demanda dels esmentats materials per part dels ensenyants. D'altra banda, actualment hi ha un ampli ventall d'equips d'investigació pertanyents a centres de desesenvolupament curricular, centres de professors i, fins i tot, a escoles o centres educatius que s'esforcen per elaborar propostes curriculars alternatives. La intervenció dels altres agents educatius en aquest nivell del desenvolupament curricular és, generalment, escassa.

Finalment, i en relació amb el desenvolupament del curriculum en els centres educatius en la fase prèvia als processos interactius d'ensenyament i aprenentatge a les aules, veiem una gran diversitat d'orientacions. L'abundant bibliografia dels últims anys sobre el curriculum i la formació del professorat, encara que des de diferents perspectives teòriques, ha posat molt l'èmfasi en el paper central que els centres educatius i els ensenyants han de tenir en el desenvolupament curricular (entre d'altres: W. Carr i S. Kemmis, 1988; F.M. Connelly i D.J. Clandinin, 1988; J. Elliott, 1990; J. Gimeno Sacristán, 1988; M. Skilbeck, 1984; L. Stenhouse, 1984).

En aquest sentit, es van succeint els treballs sobre experiències concretes relacionades amb aquesta orientació. Particularment interessants en l'àmbit cultural anglo-saxó són l'estudi sobre els coordinadors curriculars en algunes escoles privades australianes de la regió metropolitana de Perth (J. Kennard i D. Carter, 1989), que s'encarreguen d'un conjunt divers de tasques relacionades amb el

desenvolupament curricular en els centres educatius, i la proposta teòrica d'utilitzar el procediment de la deliberació reflexiva a les escoles com a mitjà per dur a terme processos de canvi curricular (S.A. Bonser i S. Grundy, 1988).

No obstant això, habitualment no és té en compte la participació d'agents externs a l'escola en els processos de planificació curricular. Per aquesta raó és molt interessant la investigació de R.D. Kimpston i K.B. Rogers (1988) sobre la participació i les percepcions de professors, directors i membres de la comunitat en els processos de planificació curricular col·laborativa. L'estudi es refereix a un procés d'aquest tipus que va tenir lloc no fa gaire en un districte suburbà dels Estats Units amb uns 15.000 alumnes i 750 professors i professores i que es proposava de documentar quins currículums s'utilizaven en el districte, elaborar un sistema per revisar els esmentats currículums i desenvolupar-ne de nous en àrees en què es detectessin desacords sobre el que ja s'aplicava o es feia.

Malgrat totes aquestes aportacions, últimament s'han expressat importants crítiques a les imprecisions de l'enfocament del desenvolupament del curriculum centrat a les escoles, sobre la viabilitat pràctica del qual hi ha dubtes importants (A. Hargreaves, 1989).

V Algunes conclusions finals en relació amb l'Estat espanyol

Les administracions central i autonòmiques de l'Estat espanyol han iniciat darrerament un procés de revisió de la seva política curricular. A partir dels suggeriments de C. Coll (1986) sobre els diferents nivells de concreció del curriculum i sobre la divisió de competències en el seu disseny, el MEC ha concretat una proposta (MEC, 1989) que, si bé fa els primers passos en el camí de la democratització del seu desenvolupament, encara manté nombroses incògnites sobre el seu abast i posta en pràctica.

En primer lloc, la proposta no es planteja explícitament la qüestió de la intervenció d'agents educatius que no siguin l'Administració, els centres educatius i els professors, en la configuració del curriculum.

En segon lloc, no s'especifiquen els canals per mitjà dels quals les administracions educatives (MEC i departaments d'Ensenyament de les comunitats autònomes) es proposen d'establir i renovar les pres-

1215

cripcions educatives del disseny curricular base. Fins ara, s'ha treballat en la forma de comitès curriculars, és a dir, en grups d'experts nomenats pels responsables de les administracions educatives, que s'han encarrregat de redactar els documents. Sense pretendre rebaixar els coneixements i la competència de les persones que en formen part (per cert, en el mateix disseny curricular base del MEC no consta el nom dels autors i, per tant, és anònim), sorgeixen dubtes sobre si, en els territoris de les diferents administracions educatives, no seria convenient la creació d'organismes permanents (a l'estil dels ja esmentats SCCC i NCN) formats por pedagogs i ensenyants amb dedicació a temps complet o parcial, autònoms en relació amb les administracions, en els quals fossin representats o exercissin algun tipus d'influència legalment reconeguda altres agents educatius (associacions de pares i mares, associacions professionals, organismes empresarials, etc.), que col·laboressin amb altres organismes (públics o privats) coneixedors de qüestions socials que afecten directament el món de l'educació -com, per exemple, la problemàtica de la transició al món del treball- i que s'encarreguessin d'elaborar i renovar, en un constant procés de "feed-back", les prescripcions curriculars.

Finalment, tampoc no es determinen els processos pràctics dels quals es desenvoluparà el curriculum en els centres educatius. Es parla d'assessoraments als centres per part d'especialistes dels equips psicopedagògics i dels centres de professors, però sembla difícil que els assessoraments externs puguin resoldre la qüestió de com dissenyar, implantar i avaluar el currículum a totes les escoles, atès l'escàs temps disponible, les limitacions en la formació dels ensenyants i la debilitat, en matèria curricular, de l'estructura organitzativa actual dels centres educatius (cicles, departaments, seminaris, etc.).

Cal, doncs, un procés de clarificació i precisió, si realment es pretén introduir canvis substancials i pràctics en la forma d'elaborar i aplicar democràticament el curriculum en el nostre sistema educatiu.

1216

Bibliografia

ÀLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (1987): "Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, No.282, pp.131-150.

BENEDITO, VICENTE (1989): "Consideracions sobre el curriculum en el projecte de reforma de l'ensenyament". *Temps d'Educació*, Núm. 1, pp.141-151.

BONSER, STEWART A. I GRUNDY, SHIRLEY (1988): "Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.20, Núm.1, pp.35-45.

CARR, WILFRED I KEMMIS, STEPHEN (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca. (Originalment (1986, 2d Edition): *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Barcombe, Falmer Press).

CLARK, CHARLES (1988): "The necessity of curricular objectives". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.20, Núm.4, pp.339-349.

CLARK, RICHARD W. (1988): "Who decides? The Basic Politic Issue". Dins TANNER, Laurel N. (Ed.): *Critical Issues in Curriculum*. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago, N.S.S.E., pp.175-204.

COLL, CÉSAR (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

CONNELLY, F. MICHAEL I CLANDININ, D. JEAN (1988): *Teachers as Curriculum Planners*. Nova York, Teachers College Press.

EGGLESTON, JOHN (1989): "Contemporary issues in the school curriculum in Britain". *Curriculum and Teaching*, Vol.4, Núm.2, pp.3-11.

EISNER, ELLIOT W. (1985, 2d Edition): *The Educational Imagination*. Nova York, Macmillan Publishing Company.

ELLIOTT, JOHN (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

FREIRE, PAULO (1977, 18ª Edición): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1982): *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ I PÉREZ, ANGEL I. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

GOODLADD, JOHN I. I RICHTER, MAURICE N. (1977): "Decisions and Levels of Decision-Making Process and Data-Sources". BELLACK, Arno A. & KLIEBARD, Herbert M. (Eds.): *Curriculum and Evaluation*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, pp.506-516.

GRUNDY, SHIRLEY (1987): *Curriculum: product or praxis?*. Londres, The Falmer Press.

HABERMAS, JURGEN (1987): *Coneixement i interès*. Barcelona, Edicions 62.

HARGREAVES, ANDY (1989): *Curriculum and assessment reform*. Milton Keynes, Open University Press.

HARTNETT, ANTHONY I NAISH, MICHAEL (1990): "The sleep of a reason breeds monsters: the birth of a statutory curriculum in England and Wales". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.22, Núm.1, pp.1-16.

JONHSON, MAURITZ (1967): "Definitions and Models in Curriculum Theory". *Educational Theory*, 17, pp.127-140.

KENNARD, JOHN I CARTER, DAVID (1989): "Role Expectations for Curriculum coordinators", *Curriculum*, Vol.10, Núm.3, pp.168-174.

KENNEDY, KERRY (1989): "National initiatives in curriculum: the australian context". *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXVII, Núm.2, pp.111-124.

KIMPSTON, RICHARD D. I ROGERS, KAREN B. (1988): "Predispositions, participatory roles and perceptions of teachers, principals and community members in a collaborative curriculum planning process". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.20, Núm.4, pp.351-367.

KIRK, GORDON (1989): *El Curriculum básico*. Barcelona, Paidós-MEC. (Originalment: *The Core Curriculum* (1986)).

MINISTIRIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, MEC.

NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (1990): *The National Curriculum*. Information Pack, Núm.2. York, NCC.

PINAR, WILLIAM F. I GRUEMT, MADELEINE (1981): "Theory and Practice and the Reconceptualization of Curriculum Studies". LAWN, Martin and BARTON, Len: *Rethinking Curriculum Studies*. Londres, Croom Helm, pp.20-42.

POSNER, GEORGE J. (1988): "Models of Curriculum Planning". En BEYER, Landon E. and APPLE, Michael W. (Eds.): *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. Albany, State University of New York Press, p. 77-97.

POSNER, GEORGE J. (1989): "Making sense of diversity: the current state of curriculum research". *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol.4, Núm.4, pp.340-361.

PRATT, DAVID (1980): *Curriculum. Design and development*. Nova York, Harcourt Brace Jovanovich Inc.

ROGAN, JOHN M. I LUCKOWSKI, JEAN A. (1990): "Curriculum texts: the portrayal of the field. Part 1". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.22, Núm.1, pp.17-39.

SCOTTISH CONSULTATIVE COUNCIL ON THE CURRICULUM (1989): *First Corporate Plan. 1989-1993*. Dundee, SCCC.

SCHUBERT, WILLIAM H. (1986): *Curriculum. Perspective, Paradigm, and Possibility*. Nova York, Macmillan Publishing Company.

SCHWAB, JOSEPH J. (1970): *The Practical: A Language for Curriculum*. Washington D.C., National Education Association.

SKILBECK, MALCOLM (1972): "School-based Curriculum Development". En WALTON,J. (Ed.): *Rational Curriculum Planning: Four case studies*. Londres, Ward Lock Educational.

SKILBECK, MALCOLM (1984): *School-based Curriculum Development*. Londres, Harper & Row Publishers.

STENHOUSE, LAWRENCE (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata. (Originalmente: *An introduction to curriculum research and development* (1981), Londres, Heinemann Educational Books).

TABA, HILDA (1974): *Elaboración del curriculo: teoria y práctica*. Buenos Aires, Troquel. (Originalment: *Curriculum Development. Theory and Practice*. Nova York, Harcourt, Brace & World).

TANNER, DANIEL i TANNER, LAUREL N. (1980, 2ª Edició): *Curriculum Development. Theory into Practice*. Nova York, Macmillan Publishing Co., Inc.

TYLER, RALPH (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.

YOUNG, JEAN H. (1988): "Teacher participation in curriculum development: what status does it have?". *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol.3, Núm.2, pp.109-121.

YOUNG, JEAN H. (1989a): "Teacher interest in curriculum committees". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.21, Núm.4, pp.363-376.

YOUNG, JEAN H. (1989b): "Teacher participation in curriculum development: a study of societal and institutional levels" (en premsa).

WALKER, DECKER F. (1971): "A Naturalistic Model for Curriculum Development". *School Review*, novembre, pp.51-65.

Abstracts

La finalidad de este artículo es analizar las bases teóricas del desarrollo del curriculum, cuestión que hoy día está en el centro de importantes debates públicos en algunos países (Reino Unido, España, etc.). Partiendo de la evidencia de que existen diferentes teorías del curriculum, el autor sugiere que las relaciones entre dichas teorías y la forma concreta de enfocar el desarrollo del curriculum están determinadas por los roles de los agentes educativos que directa o indirectamente participan en dicho desarrollo. Por ello, puede hablarse de tres enfoques básicos: el administrativo-burocrático, el profesionalista y el participativo-democrático. Después de un breve análisis de las características de estas orientaciones, se subraya la necesidad de reconocer el derecho de todos los agentes educativos a intervenir en el desarrollo curricular y, por consiguiente, a planificarlo democráticamente como alternativa a un único control burocrático o profesionalista.

Le but de cet article consiste à analyser les fondements théoriques du développement du curriculum, sujet qui est aujourd'hui au centre d'importantes discussions publiques dans certains pays (Le Royaume Uni, l'Espagne...). En partant du fait évident qu'il existe plusieurs théories et les moyens concrets d'envisager le developement du curriculum sont déterminés par les rôles des agents éducatifs qui participent de manière directe ou indirecte à ce développement. Pour cette raison on peut parler de trois approches participativa-démocratique. Après une courte analyse des caractéristiques de ces orientations, l'auteur souligne le besoin de reconnaître le droit de tous les agents éducatifs d'intervenir dans la développement du curriculum et par conséquent de le planifier démocratiquement en tant qu'alternative au seul control bureaucratique ou professionnel.

The aim of this paper is to analize the theoretic foundations of curriculum development, a subject that nowadays is in the center of important public discussions in some countries (United Kingdom, Spain, ...). Starting from the evidence that there are different curriculum theories, the author suggests that the relationships between these theories and particular curriculum development approaches are determined by the roles of the educational agents that directly or indirectly intervene in the mentioned development. For this reason we can talk of three basic approaches the bureaucratic-administrative, the professionalist and the democratic-participatory. After a concise study of the features of these approaches, the author emphasizes the necessity of acknowledging the right of all educational agents to intervene in curriculum development and thereby to plan it democratically as an alternative to only bureaucratic or professionalist control.

Bases filosòfiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilfred Carr

Jorge Larrosa Bondía *

Wilfred Carr, professor de la Divisió d'Educació de la Universitat de Sheffield del Regne Unit, és un dels representants més destacats de la Filosofia Crítica de l'Educació. A Espanya sobretot és conegut pel llibre (juntament amb Stephen Kemmis) *Teoría crítica de la enseñanza*, publicat per l'editorial Martínez Roca, i per una altre de més recent, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, publicat per l'editorial Laertes. A més, ha participat en nombrosos congressos i seminaris, entre els quals podem destacar l'aportació que va fer al Congrés Internacional de Filosofia de l'Educació reunit a Madrid el 1988 i que fou publicada per la UNED al volum d'actes.

El professor Carr ha prestat atenció, sobretot, als aspectes epistemològics de la Pedagogia tal com es deriven de la naturalesa mateixa de l'educació com a pràctica social en una societat democràtica. En aquest context, ha treballat en la reintegració de la teoria i la pràctica educativa i en les condicions de possibilitat del pensament crític en educació.

D'altra banda, també ha treballat en l'elaboració teòrica i filosòfica de la investigació, acció participativa en educació. En aquesta perspectiva, són especialment vigoroses les tesis sobre la necessitat que siguin els mateixos educadors els protagonistes de la investigació educativa si volem que sigui eficaç i realment transformadora. Les conseqüències d'aquesta tesi sobre la concepció de la formació inicial i permanent del professorat i sobre la redistribució institucional de la relació entre investigació i innovació són evidents i molt provocadores.

Des del punt de vista filosòfic, l'obra del professor Carr és particularment significativa en el tractament, demolidor, que fa dels

---

* Jorge Larrosa Bondia és professor titular de Filosofia de l'Educació a la Universitat de Barcelona. Ha publicat el llibre *El trabajo epistemológico en Pedagogía. Una propuesta constructivista* (Barcelona: PPU, 1990), i és autor d'altres treballs sobre teoria i filosofia de l'educació.

1221

dualismes que han conformat els models epistemològics dominants en educació durant les últimes dècades: teoria i pràctica, fets i valors, ciència i ideologia, teoria i mètode, abstracte i concret, coneixement i acció, etc. La idea de Carr és que només dissolent aquests dualismes, mostrant-ne el caràcter fal·laç i il·legítim, es pot intentar fonamentar una ciència crítica de l'educació que no estigui distorsionada pels carrerons sense sortida (teòrics i pràctics) de l'autoretrat epistèmic de la Pedagogia que es deriva del model positivista de la «ciència aplicada». D'altra banda, la manera com Carr concep l'educació, i la utilització que fa d'alguns conceptes com ara «praxi», «crítica» i «autoreflexió» permet d'obrir un espai filosòficament habitable a una manera nova d'enfocar la relació entre la investigació i la pràctica educativa.

Aquesta entrevista ha estat concebuda amb la idea que el professor Carr fes dues coses: en primer lloc, que explicités alguns conceptes centrals de la seva obra; en segon lloc, que situés el seu treball en relació amb la filosofia crítica (en particular, amb l'obra d'Habermas) i en relació amb la tradició analítica de la Filosofia britànica de l'Educació. Les respostes de Carr, particularment brillants i aclaridores, constitueixen una mostra de la seva sensibilitat filosòfica, claredat expositiva i del vigor de les seves propostes.

P1 Per nosaltres, els conceptes principals de la seva proposta per a una ciència educativa crítica són els tres conceptes íntimament relacionats de "pràctica", "ciència" i "crítica". Des del nostre punt de vista, el més important és el seu intent d'establir una síntesi conceptual de pràctica i ciència com a termes mútuament constitutius (per a una "ciència pràctica" i per a una "pràctica científica"), amb la conseqüent reformulació del concepte d'una ciència educativa. La considera correcta, aquesta interpretació del seu treball?

R1 Sí, crec que ho és. Tal com diu vostè, els conceptes de "pràctica", "ciència" i "crítica" són decisius en la major part del meu treball. D'altra banda, m'agradaria d'afegir-n'hi dos més: el concepte de "teoria" i el concepte mateix d'"educació". També té raó d'emfasitzar el meu intent de reintegrar aquests conceptes mostrant com estan relacionats dialècticament. Deixi'm explicar per què considero crucial la reformulació dels mateixos conceptes en tot intent de reconstruir la idea d'una ciència educativa.

La motivació d'una gran part del meu treball és la convicció que cal separar la teoria i la investigació educativa de la tradició positivista que ha dominat els mètodes en els quals han estat inserides des del segle dinou.

A causa de la força d'aquesta tradició, a la Gran Bretanya la teoria

educativa encara és considerada bàsicament com una forma de "ciència aplicada" que se serveix de coneixements empírics sense valor com a base per resoldre problemes educatius i per avaluar la pràctica educativa. Quan la teoria s'interpreta d'aquesta manera, els conceptes de "teoria", "ciència", "crítica", "pràctica" i "educació" assoleixen un significat particular. A més a més, un cop acceptem aquest significat, hi ha diversos dualismes conceptuals que esdevenen inevitables: per exemple, entre saber i fer, teoria i pràctica, ciència i ideologia, fets i valors. En l'educació, aquestes distincions estan socialment establertes en una divisió institucionalitzada del treball entre professors que "practiquen" però no "teoritzen", i investigadors en educació, que "teoritzen" però no "practiquen". Per aquesta raó, normalment els professors són considerats practicants empobrits en qüestions teòriques, i la teoria educativa és considerada un terreny exclusiu d'una élite acadèmica.

La manera com m'agradaria que s'entengués el meu treball és en el sentit d'una crítica contínua a aquestes distincions positivistes i a la divisió del treball institucionalitzada que comporten. A partir d'aquesta crítica, he intentat de formular un concepte de la "ciència educativa" que interpreti la pràctica com a inevitablement teòrica i que entengui la "ciència" com a procés d'autoreflexió racional i crítica. Segons aquesta interpretació, una ciència educativa eliminaria la segregació de professorat i teòrics que el positivisme ens ha llegat.

P2. Ens podria explicar el seu concepte de "pràctica"? I, en aquest context, ens podria dir quins són els elements més importants de la seva reconceptualització d'una "pràctica educativa"?

R2. Els trets generals del meu concepte de pràctica van aparèixer arran de la meva insatisfacció amb els mètodes positivistes, en els quals s'entén, generalment, la relació de la pràctica educativa amb la teoria educativa. L'assumpció positivista que la pràctica és tot el que la teoria no és, és central, en aquesta interpretació lògica. La "pràctica" és particular, concreta i implica acció; la "teoria" és general, abstracta i suposa coneixement. En educació, però, aquestes oposicions rarament tenen sentit. Quan em demano: "Què haig d'ensenyar?", de fet em formulo una pregunta pràctica sobre què fer, que és general i abstracta. Quan em demano: "La intel·ligència, és innata?", em faig una pregunta teòrica que és clarament intrínseca a moltes situacions pràctiques dins el món de l'educació. La qüestió bàsica que sorgeix és aquesta: com podem caracteritzar la pràctica educativa perquè sigui alhora general i particular, abstracta i concreta? El podem articular, un concepte de pràctica educativa que pugui reconciliar aquestes oposicions?

Tot mirant de trobar una resposta a aquesta qüestió, vaig considerar l'intent de Hans-Georg Gadamer de restablir la tradició aristotèlica clàssica de "filosofia pràctica".[1] Emulant Gadamer, els principals elements que vaig extreure d'aquesta tradició fan referència a l'exposició d'Aristòtil de les pressuposicions epistemològiques de praxi, definida com els fets impregnats de moral duts a terme amb la intenció de fer una acció "bona". Per Arisòtil, la praxi és diferent de la poiesi, acció instrumental amb la finalitat de produir un objecte o enginy prèviament especificat, perquè els fins ètics que persegueix no es poden "fer" o "produir", sinó solament aconseguir en la praxi i a través de la praxi. En la praxi, els mitjans i els fins no es poden separar.

Expressat senzillament, el meu argument és que la pràctica educativa no es pot fer intel·ligible com una forma de poiesi, acció instrumental guiada per uns fins determinats i governada per regles establertes. Solament es pot fer intel·ligible com una forma de praxi, acció guiada per criteris ètics que són imminents en la mateixa pràctica educativa: criteris que utilitzem tàcitament quan distingim la pràctica educativa genuïna de la que no ho és; la pràctica educativa bona de la que és indiferent o dolenta.

Quan es consideren com un tipus de praxis, esdevé clar que el coneixement pràctic que guia la pràctica educativa no és un coneixement tècnic sobre la manera com millorar l'efectivitat de l'acció empresa per aconseguir un objectiu específic. "El coneixement pràctic és el coneixement de la manera com aplicar una ètica general i uns principis educatius a casos particulars. En l'educació, el raonament pràctic requereix, doncs, allò que Aristòtil anomenava *phronesis* o "saviesa pràctica", una capacitat de combinar un coneixement de principis generals d'educació i uns valors basats en un bon judici pràctic sobre quan i com aplicar aquests principis i valors en una situació particular. La *phronesis* és, doncs, el terme clau que integra el general i l'abstracte de "teoria" amb el particular i concret de "pràctica". Quan la pràctica educativa s'entén en termes del llenguatge de la praxi, llavors la seva separació de la teoria educativa ja no té cap sentit.

P3. Quins són els components principals del seu concepte de ciència? Quins en són els trets epistemològics i què és, en aquest context, una "ciència educativa"?

---

(1) Veieu, particularment, Gadamer (1981)

R3. El concepte de ciència a què em refereixo en el meu treball és el que va sorgir del que ara es coneix per "filosofia de la ciència postempírica".[2] Per als meus objectius, els principals trets epistemològics d'aquesta filosofia de la ciència es poden resumir de la manera següent: primer, les teories científiques estan insuficientment definides: encara que les teories científiques siguin constretes empíricament, no estan empíricament demostrades o rebatudes. En segon lloc, no hi ha llenguatge lliure de teoria per presentar observacions: l'observació sempre implica l'ús de conceptes que interpreten allò que s'observa d'acord amb algun esquema teòric previ. Tercer: les recerques científiques sempre tenen lloc dins un determinat paradigma general que incorpora supòsits metafísics sobre la naturalesa del seu objecte d'estudi. El tret característic de la "investigació científica" no és el seu mètode empíric, sinó les regles i normes crítiques del discurs racional que són compartides i acceptades per una comunitat d'investigadors. És aquest compromís intersubjectiu i compartit amb els criteris impersonals de racionalitat, criteris que estan designats per assegurar que les creences i pràctiques poden ser avaluades críticament i que els prejudicis i dogmes poden ser minimitzats o eliminats, que constitueix el segell de la investigació científica. Des d'aquesta perspectiva, el tret essencial de la ciència no és pas el seu "mètode" d'investigació o la seva "lògica" per aprovar i demostrar afirmacions empíriques, sinó el fet que la ciència és una activitat social realitzada dins una comunitat crítica els membres de la qual estan compromesos amb un diàleg lliure i obert, amb un respecte per la discussió, una tolerància a la crítica i a altres normes del discurs racional.

Un dels avantatges d'aquesta filosofia de la ciència postempírica és que fa possible la distinció entre una ciència "de" i "sobre" l'educació i una ciència educativa genuïna. La primera simplement es val de paradigmes psicològics o sociològics per produir teories científiques de l'educació. Una ciència educativa, però, fa servir un paradigma educatiu que incorpora suposicions epistemològiques extretes del nostre concepte de l'educació mateixa. És una ciència "educativa" perquè ofereix una perspectiva educativa i com que és una perspectiva educativa, és una ciència "pràctica" preocupada pels problemes del que cal fer més que no pas una ciència teòrica preocupada per veure de quin cas es tracta. També és una ciència educativa en el sentit que

(2) Per a una discussió detallada de la filosofia de la ciència postempírica, vegeu Hesse (1980)

ella mateixa és un procés dissenyat a produir la classe de coneixement reflexiu que la mateixa educació vol cultivar i promoure.

P4. La seva manera de fer servir els conceptes d'"autoreflexió" i "crítica" té una gran relació amb la utilitzada en la teoria de l'interès emancipatori d'Habermas. Per nosaltres, aquests conceptes són les bases d'una concepció de l'educació il·lustrada. Què són, per vostè, "l'autoreflexió" i "la crítica" en un context educatiu?

R4. Ja té raó, d'emfasitzar la importància central dels conceptes d'autoreflexió i crítica en els meus arguments filosòfics i també que aquests arguments estan totalment influïts per la teoria d'Habermas sobre l'interès humà constituït pel coneixement.(3) Malgrat això, el punt d'on parteixo per servir-me d'aquests conceptes torna a ser el meu reconeixement de les conseqüencies adverses del positivisme per a la teoria i la investigació educatives. Una conseqüència de l'insistència que solament els fets "neutres" poden proporcionar una base a un coneixement científic vàlid ha estat el fet d'alliberar-nos de qualsevol obligació de pensar críticament en els orígens de les nostres creences i pràctiques actuals. Per aquest motiu, a l'autoconeixement que adquirim reflexionant en les arrels socials i ideològiques de les nostres creences i pràctiques actuals se li nega tota validesa epistemològica. La teoria dels "interessos constituïts pel coneixement" d'Habermas proporciona una justificació filosòfica al "coneixement emancipatori" —una forma d'autoconeixement adquirit mitjançant la reflexió que "il·lustra" els individus sobre els orígens i propòsits ideòlogics de les seves creences i pràctiques actuals. El mètode perfilat per Habermas per produir aquest tipus de coneixement és d'ideologia-crítica, un mètode que estimula la gent a considerar la racionalitat de les seves creences i accions en un context social i històric ample, i a explorar la font de la seva irracionalitat en el context ideològic d'on sorgeixen.

En un context educatiu, això anuncia l'emergència d'una ciència educativa que produeixi aquella forma d'autoconeixement, la qual alliberaria els professors de creences i errors irracionals que han heretat del costum, la tradició, els hàbits i la ideologia. Amb la utilització del mètode crític, els professionals de l'educació podrien adquirir un autoconeixement més ample, que els ajudaria a resoldre algunes de les contradiccions que experimenten en el seu treball.

(3) Habermas (1972)

P5. Creiem que els conceptes d'autoreflexió i crítica demanen un marc general de valors que serveixin de referència. Quin és aquest marc i quina condició teòrica té? Ens en podria explicar les normes fonamentals?

R5. És clar que les nocions d'autoreflexió i crítica requereixen un marc normatiu, i el marc que he explicat s'inspira en la teoria aristotèlica del raonament pràctic com a raonament impregnat d'ètica. Com es pot justificar filosòficament, aquest tipus de raonament pràctic? Encara que la justificació que he intentat d'elaborar s'inspira en el treball de Jürgen Habermas, també està molt influïda pel treball del filòsof de l'educació britànic R.S. Peters. Per Peters, les bases ètiques de l'objectiu educatiu d'autonomia racional es poden justificar per les pressuposicions a priori d'un discurs pràctic simple. El que revela una anàlisi d'aquesta mena és que en el mateix acte de prendre part en la discussió sobre qüestions pràctiques, manifestem el nostre compromís amb l'objectiu educatiu d'autonomia racional i amb els valors de llibertat, igualtat, tolerància i respecte als altres que són constituents de la vida racional. Aquests són els objectius i valors en termes dels quals es justifica epistemològicament una ciència educativa, perquè són els objectius i valors que una ciència educativa vol cultivar i promoure.

P6. Quan llegim el seu treball filosòfic, pensem immediatament en els professors reflexionant críticament sobre la seva pràctica i en les condicions en què practiquen. És una interpretació correcta? Si ho és, com es pot comprometre críticament en la pràctica educativa, un professor?

R6. Sí, la seva interpretació és correcta. En el llibre que vaig escriure conjuntament amb Stephen Kemmis,[4] *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, intentem demostrar que una manera concreta que els professors es comprometin críticament en la seva pràctica pot consistir a seguir els mètodes i procediments de la recerca activa. S'ha de remarcar, però, que tal com actualment es fa servir la recerca activa amb els professors, sovint es posen de manifest molts elements positivistes. Concretament, una gran part de la recerca activa educativa utilitza interpretacions tècniques dels conceptes d'"autoreflexió" i "crítica" que fracassen completament a l'hora d'entendre'n el significat principal i la importància per a la

(4) Carr i Kemmis (1986)

reconstrucció de la recerca activa com una forma de ciència educativa crítica.[5]

P7. Quines conseqüències té, això, en l'organització i el funcionament de la formació del professorat?

R7. Des del meu punt de vista, n'hi ha moltes, de conseqüències, però m'agradaria remarcar-ne dues. Una implicació òbvia és la necessitat de reconstruir la formació del professorat en termes dels conceptes i del llenguatge de la praxi. En la formació del professorat, avui dia, la teoria és fa aïlladament de la pràctica, que és on després ha de ser "aplicada" a la pràctica. De la mateixa manera, la pràctica educativa és considerada una acció privada de teoria a la qual, d'alguna manera, la teoria es pot acoblar. Un dels objectius del meu treball és de promoure un concepte de la formació del professorat que entengui la teoria i la pràctica com a elements relacionats dialècticament, de manera que cadascun impregni l'altre i en resulti impregnat alhora. A partir d'aquest concepte, els professors teoritzarien la seva pràctica reflexionant críticament sobre la seva manera d'entendre-la i d'entendre les circumstàncies en què està imbuïda. Semblantment, la seva pràctica estaria impregnada pels seus valors educatius generals i els seus principis teorètics. En aquest tipus de formació del professorat, la teoria i la pràctica no serien dues activitats separades, sinó elements mútuament constitutius en una reconstrucció dialèctica contínua de pensament i acció.[6]

Una altra implicació afecta el concepte de professionalitat que hauria de formar part de la formació del professorat. En molts programes de formació de professors ja s'assumeix el fet que la professionalitat prové de la seva habilitat i capacitat a l'hora d'aplicar coneixements teòrics als problemes diaris de la docència. El que m'agradaria defensar, però, és que la professionalitat dels professors prové del fet que ells "professen" valors educatius i practiquen sota una obligació professional per promoure aquests valors en el seu treball. Si la professionalitat del professor s'entén d'aquesta manera, la formació del professorat descriu necessàriament la docència com un art pràctic de traduir valors educatius abstractes a pràctiques educatives concretes. I, inevitablement, estaria implicada amb el fet d'ajudar els professors a enfrontar-se a les nombroses pressions no

(5) He fet aquesta crítica més detalladament en Carr (1980).
(6) Aquest concepte de la formació del professorat s'exposa en un context americà dins Beyer (1988). Vegeu també Carr (1989b).

educatives i a les restriccions no professionals que debiliten el seu treball com a educadors professionals.[7]

P8. Darrerament hem observat un augment de la utilització del treball d'Habermas en contextos educatius, no solament en termes epistemològics, sinó també en termes de les bases ètiques de l'educació moral, en teories socials i polítiques de l'educació d'adults i en pedagogia crítica. Estem, per tant, interessats en la seva manera de veure la importància del treball d'Habermas i en el grau d'acceptació que té en el món de l'educació. En quin context entén la importància del treball d'Habermas i a quins problemes educatius es dirigeix? Quines són les seves finalitats?

R8. Tal com revela la seva pregunta, la teoria crítica en general, i el treball d'Habermas en particular, es van començant a introduir en diferents àrees de l'educació. Trobo preocupants, però, algunes de les maneres en què això es fa. Per exemple, alguns sociòlegs educatius han igualat simplement la teoria crítica amb la sociologia marxista, encara que les intencions de la teoria crítica són superar el determinisme sense pal·liatius del marxisme ortodox i proporcionar un espai al paper de la reflexió i de les accions de les persones en el procés d'un canvi pràctic. Però una mala interpretació que encara em preocupa més del treball d'Habermas, feta en aquest cas per teòrics i investigadors educatius, és la que està en relació amb els esforços que es fan per "aplicar" la seva teoria crítica a la pràctica educativa, malgrat que la concepció de teoria crítica com a cosa que s'ha d'aplicar a la pràctica és una de les assumpcions que Habermas critica a fons.

Des del meu punt de vista, l'autèntic significat educatiu del treball d'Habermas no és pas que proporcioni una font de "teoria" a aplicar a diversos aspectes de l'educació com ara l'educació moral o la d'adults: més aviat ens proporciona recursos intel·lectuals: conceptes, idees, arguments i altres, que ens podem apropiar reflexivament i crítica amb la finalitat d'ocupar-nos de qüestions educatives fonamentals. Tal com demostren prou les meves respostes a algunes de les seves preguntes anteriors, les idees i els arguments d'Habermas que jo considero més importants són la seva idea i els seus arguments referits a una "ciència social crítica", una ciència que, segons Habermas, "té intenció pràctica". El raonament d'Habermas és particularment convincent per a l'educació, perquè substitueix l'elitisme i l'autoritarisme inherents en les bases epistemològiques d'una

(7) Per una descripció més profunda d'aquesta concepció del professionalisme del professorat, vegeu Carr (1989c).

ciència educativa positivista per una justificació epistemològica fonamentada en els principis del discurs i el debat democràtics.[8]

P9. Creiem que podem estar d'acord amb els principals conceptes normatius del seu treball: democràcia i autonomia. Hem d'entendre aquests conceptes en el context de la teoria de l'Acció Comunicativa d'Habermas? Com modifiquen o amplien la tradició britànica de la filosofia de l'educació?

R9. Quan vaig llegir per primer cop la teoria de l'Acció Comunicativa d'Habermas, i en particular el seu argument que el discurs racional requereix una forma de vida social democràticament organitzada, de seguida vaig recordar el llibre de R.S. Peters *Ethics and Education*.[9] Peters hi sostè que l'educació està intrinsecament relacionada amb els ideals d'autonomia racional i de forma de vida social democràtica que pressuposa. Com Habermas, Peters defensa aquest argument utilitzant un argument transcendental que explica com el mateix fet de comprometre's en un discurs pràctic simple ja pressuposa un compromís amb l'autonomia individual i una societat democràtica.

Quan els arguments filosòfics d'Habermas i de Peters s'interpreten conjuntament, tenen diverses conseqüències de pes. En primer lloc, manifesten amb claredat que l'objectiu educatiu de desenvolupar l'autonomia individual i l'objectiu polític de crear més formes de vida social democràtica no són pas objectius independents: són interdependents i intimament interrelacionats. Segonament, el fet de situar el treball de R.S. Peters dins el context del projecte filosòfic d'Habermas ens permet de reinterpretar la filosofia de Peters com una exposició moderna del concepte clàssic de l'educació, que l'entenia com un procés essencialment humanitzador i alliberador: "humanitzador" perquè és el procés de desenvolupar la capacitat humana essencial de pensar de manera racional i il·lustrada; "alliberador", perquè, gràcies a aquest procés d'il·lustració racional, els individus es poden començar a emancipar del dictat de la ignorància, l'hàbit i la tradició, i a bastir les seves vides amb un grau més elevat d'autocontrol racional.

Una conseqüència important d'aquesta reinterpretació del treball de Peters és que ens demana la reconsideració de la manera com

(8) He descrit aquesta concepció de la relació entre la teoria crítica i els estudis educatius dins Carr (1987).

(9) Peters (1966).

entenem la tradició analítica de la filosofia de l'educació dins la qual normalment se situa el treball de Peters.[10] En el marc d'aquesta tradició, l'educació és tractada generalment d'una manera asocial i antihistòrica, de manera que l'anàlisi dels conceptes educatius sovint es duu a terme sense cap referència als seus orígens històrics o al context social en els quals estan emmarcats. Entenc que aquesta limitació solament pot ser superada si la tradició britànica de la filosofia de l'educació es modifica i s'estén per donar lloc a mètodes de recerca filosòfica més dialèctics. Només així la filosofia de l'educació podrà resistir la temptació d'interpretar l'educació com un concepte atemporal i universal i, en comptes d'això, reconeixerà que l'educació és una pràctica social que s'esdevé dins una cultura i un temps històric concrets. Aquesta pràctica social solament es pot analitzar adequadament si es reconeix la seva relació constitutiva amb les formes de vida social particulars que la produeixen i que ella mateixa ajuda a crear i suportar.

(10). Intento de fer-ho dins Carr (1986).

1231

Referències

BEYER, L.E. (1988), *Knowing and Acting: Inquiry, Ideology and Educational Studies*, ed. Falmer Press.

CARR, W. (1986), "R.S. Peters' Philsophy of Education", *British Journal of Educational Studies*, 34, pp. 268-274.

CARR, W. (1987), "Critical Theory and Education Studies", *Journal of Philosophy of Education*, 21, 2 pp. 287-293.

CARR, W. (1989a), "Action Research: Ten Years On", *Journal of Curriculum Studies*, 21, 1 pp. 85-90.

CARR, W. (1989b), Critica de "Knowing and Acting" (L.E.Beyer) *Journal of Education for Teaching*, 15, 1 pp. 76-78.

CARR, W. (ed.)(1989c), *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, ed. Lewes: Falmer Press.

CARR, W. i KEMMIS, S. (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge i Action Research*, ed Lewes: Falmer Press.

GADAMER, H.G. (1981), "What is Practice? The Conditions of Social Reasons" dins *Reason in the Age of Science*, (H.G. Gadamer, trad. per F.G. Lawrence), ed. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

HABERMAS (1972), *Knowledge and Human Interests* (trad. per J.J. Shapiro), ed. Londres: Heinemann.

HESSE, M.B. (1980), *Revolution and Reconstruction in the Philosophy of Science* ed. Brighton: Harvester Press.

PETERS, R.S. (1966), *Ethics and Education*, ed. Londres: Allen and Unwin.

1232

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

CUNNINGHAM, C. *El síndrome de Down. Una introducción para padres.* Paidós. Barcelona, 1990.

Ser pares és una feina difícil i de vegades molt solitària. El sentit comú, les experiències infantils dels progenitors, una petita ajuda del sistema extrafamiliar i els *mass-media*, amb la proliferació de revistes i llibres sobre el creixement infantil, els possibles riscos que comporten les diferents situacions i les coses que poden sortir malament en el futur, heus aquí les bases de la preparació dels pares. D'aquesta manera, els pares tenen a l'abast uns patrons segons els quals modelar la seva conducta.

Però si un infant neix amb una alteració com la síndrome de Down, aquests patrons desapareixen. No tots els pares tenen un veí o un conegut que hagi passat aquesta experiència, i encara menys troben en el mercat una bibliografia divulgativa que, amb sensibilitat i una terminologia adequada i assequible, expliqui el que implica i significa ser pares d'un infant amb la síndrome de Down.

Aquest llibre omple un buit important en el nostre medi, perquè la informació en castellà és molt escassa. L'autor, catedràtic de la Universitat de Manchester, per la qual es doctorà, va començar com a mestre i ha dirigit diversos projectes d'investigació relacionats amb les famílies d'infants amb discapacitat intel·lectual. Considerat una autoritat en el desenvolupament primerenc i l'educació d'infants amb síndrome de Down, se centra en les necessitats dels pares i en la importància de la seva implicació en tot el procés de creixement del fill. En aquesta edició, ara en llengua castellana, l'autor posa al dia el llibre publicat en llengua anglesa per primera vegada el 1982.

Dels pares de fills amb discapacitats intel·lectuals, els d'un infant amb la síndrome de Down —ara que aquesta alteració es pot diagnosticar en el moment mateix del naixement o poc després i essent, d'altra banda, molt estesos els mites que s'hi refereixen—, segurament són dels més necessitats d'informació. Amb aquesta obra, l'autor intenta satisfer aquesta necessitat. Ben encertadament, adverteix, al prefaci de la segona edició i a la introducció, que la quantitat d'informació que es vol rebre i que es pot assimilar és decisió dels pares, ja que cada família té els seus propis patrons d'adaptació i cal no perdre la perspectiva de la singularitat de la persona amb síndrome de Down. Amb aquest motiu, proposa una explicació general de les diferents característiques d'aquesta síndrome tot anotant-ne una llarga llista d'excepcions.

Tot i ser un llibre dedicat als pares, ja que respon les pregun-

tes que ells es plantegen constantment, també és fruit de l'experiència i d'un treball de més de deu anys amb famílies, i, per tant, molt útil a tot professional o persona interessada en aquest problema.

L'obra es divideix en set capítols, que es poden llegir aïlladament, de manera que els pares no ho hagin de fer en un ordre específic i puguin, doncs, satisfer més ràpidament la necessitat d'informació de l'aspecte concret que en un moment els preocupi més. Al final de cada capítol, l'autor resumeix els punts principals perquè, tal com indica a la introducció, els pares se'n puguin servir per comprovar si necessiten més detalls. Les últimes pàgines del llibre proporcionen fonts d'informació suplementàries: llibres pels pares i per als pares, llibres tècnics sobre la síndrome de Down, llibres i fullets d'utilitat i associacions i fundacions de la síndrome de Down, principalment a Espanya.

El primer capítol respon les preguntes clau dels pares quan se'ls informa del diagnòstic: com afrontar la situació? com són aquests nens? L'experiència de l'autor i els estudis sobre famílies indiquen que les possibilitats d'adaptar-s'hi són molt més grans que les de no fer-ho. Per desmitificar la imatge estereotipada d'aquestes persones, el llibre conté unes fotos tretes de l'àlbum familiar dels pares. No obstant això, l'autor adverteix que, mentre que per a la majoria de famílies aquestes fotos ajuden a dissipar les pors i imaginacions, n'hi pot haver d'altres que les trobin aclaparadores. En aquest cas, val més no mirar-les.

Cap pare no està preparat per rebre la notícia que el seu fill té la síndrome de Down. Normalment, passen tot d'etapes en què se succeeixen diferents sentiments que poden ser antagònics. La majoria se senten confusos i desorientats, amb sentiments de protecció o de refús, o totes dues coses alhora, buscant raons al perquè del que els ha passat precisament a ells. Aquests sentiments disminueixen amb el temps, però poden tornar a sorgir en etapes posteriors, especialment quan esclata una crisi familiar. El segon capítol tracta dels sentiments i les reaccions.

Quins efectes tindrà a la família? Com explicar-ho als altres fills, als parents? Com reaccionaran, els avis? Afectarà la parella? La seva relació social? La feina de la mare? El tercer capítol ajuda els pares a trobar una resposta a tots aquests interrogants, tot indicant que no hi ha proves ni indicis que tenir un infant amb aquesta alteració afecti negativament els germans, la parella ni la relació social, encara que poden sorgir dificultats segons el nivell d'independència de l'infant. Hi pot haver conflictes, sobretot, amb els avis, si els pares no reconeixen

1235

els seus sentiments i no s'estableix una bona comunicació. Al resum, l'autor proposa uns quants consells per ajudar els pares a viure amb la seva discapacitat.

El capítol següent, referit a les causes de la síndrome de Down, n'explica les tres tipologies amb un llenguatge molt clar i informa sobre el consell genètic, que es pot ampliar amb la informació de l'apèndix sobre les noves tècniques de test prenatals.

Finalment, els capítols 5, 6 i 7 descriuen les característiques de la síndrome, la personalitat, el caràcter i el creixement mental, motor i social, tot distanciant-se de la terminologia feta servir als llibres tècnics que es concentren en l'aspecte patològic i anormal de l'alteració, ja que aquesta explicació resulta angoixosa, complexa, llarga i frustradora als pares. Així mateix, revela el significat de termes com ara «edat mental», «CI», «habilitat social o habilitat intel·lectual»; revisa les etapes del creixement i el comportament de l'infant; exposa la importància de la col·laboració entre els pares i els professionals i de l'assessorament de la conducta i els avantatges d'una intervenció i estimulació precoces i de les activitats pre-escolars. Amb els comentaris finals, introdueix les preocupacions dels pares dels adults, completant així aquesta etapa de la vida d'aquest subjecte que no havia estat considerada a les edicions angleses anteriors.

En definitiva, es tracta d'una obra molt útil que ens arriba just al moment que al nostre país es planteja urgentment el treball amb els pares en aquest àmbit i que hauríem de tenir en compte tots els qui estem interessats en aquesta qüestió.

Montse Freixa Niella

FERRER I GUARDIA, F. : *L'escola Moderna*. Vic, Eumo Editorial, 1990. Introducció de P. Solà.

Fa estrany que s'hagi tardat prop de vuitanta anys a disposar d'aquesta primera edició catalana de *L'Escola Moderna*, de Ferrer i Guàrdia. Ferrer, tot i ser el pedagog català contemporani més conegut, ha estat sempre un personatge incòmode, no sols per a la pedagogia catalana, sinó per a la mateixa societat. Només cal recordar la polèmica que ha envoltat, fa ben poc, la dedicació d'un monument a la seva memòria a la ciutat de Barcelona.

Ferrer, al cap i a la fi, ja és un clàssic. Puix que clàssica és aquella obra que, malgrat el temps i la mutació de la circumstància, continua parlant-nos en el present. I aquest llibre i el seu autor, malgrat l'eclecticisme postmodern, continuen reptant-nos.

Llegir aquest llibre pòstum és la millor manera de conèixer les propostes i les realitzacions pedagògiques del pedagog d'Alella. El llibre de Ferrer és un llibre de combat i, com a tal, el lector es veu constantment empès a la crítica, amb tota l'amplitud que aquest mot significa en grec. Llegir *L'Escola Moderna* sense prejudici és un magnífic exercici crític per a tot educador, que se sent obligat a contrastar continuadament les seves pròpies conviccions sobre l'educació i el paper d'aquesta vers la societat i vers l'individu. Car la transcendència de Ferrer no és pas la seva obra escolar, no gaire reeixida precisament, sinó l'elaboració d'unes bases teòriques i doctrinals a la percaça d'un model d'educació revolucionari.

Aquests vuitanta anys que ens separen han de servir per fer aquesta aproximació serena lluny de la mitificació de la figura de Ferrer, tant la feta pel CENU com la feta per Alexandre Galí, per citar dues radicalitzacions oposades.

Els mites sorgeixen per explicar fets o situacions que escapen a la raó o que no es volen raonar. Vuitanta anys han de permetre *en-raonar* de Ferrer, de l'educació que ell proposava i de les circumstàncies en què s'inscrivien.

Sense Ferrer sols es coneixeria la meitat de la nostra tradició educativa, i massa sovint som víctimes de la historiografia pedagògica noucentista. Hi ha una Catalunya educadora de Galí, com n'hi ha una de Ferrer, malgrat ell mateix. Com també hi h pedagogia llibertària catalana ben distinta de Ferrer que denunciava el dirigisme d'aquest i que creia que el dret a l'error és fonamental per preservar la llibertat.

L'edició catalana s'obre amb un pròleg de Pere Solà i Gussinyer, nom que va unit a bona part de la literatura que s'ha produït sobre Ferrer ens els darrers anys al nostre país, que enquadra l'obra dins el context de les idees i els fets. El pròleg té a més l'interès de ser un esforç de síntesi i revisió de les posicions plasmades a la seves monografies Francisco Ferrer Guàrdia y la pedagogía libertaria (1977) i Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna (1978).

L'Escola Moderna és una bona oportunitat per adreçar-se directament a les propostes ferrerianes amb ulls nous i d'exercir allò que tot universitari ha de fer: defugir pensaments pensats i beure directament de la font per contrastar per un mateix. Jo suggereixo, al contrari del que ha afirmat el prologuista, no destriar pas entre el que avui és vàlid i el que és superat, car el llibre continua essent, ja ho he dit, un bon repte que obliga a prendre -i per tant a elaborar- posicions pròpies sobre l'objectiu de l'educació, l'educació moral, els curriculums ocults,

l'educació sexista, els exàmens, l'educació internacionalista, la formació dels mestres, l'escola i la transformació de la societat, la possibilitat de fer una educació obrerista dins una tradició escolar burgesa, i un munt de qüestions més, exposades amb l'estil radical i contundent de Ferrer i Guàrdia.

Josep Gonzàlez Agapito

MARRERO, H, BUELO, G., NAVARRO, F. I HERNÁNDEZ, L. (1989) *La inteligencia humana. Más allá de lo que miden los tests.* Barcelona. Labor. 160 pàg.

La intel·ligència humana constitueix l'objecte d'estudi de nombrosos investigadors, tant del camp de la Psicologia com de la Pedagogia. Al llarg de la història, l'estudi de la intel·ligència ha pres diferents direccions i ha estat objecte de teorització des de molt variades perspectives. Això ha comportat que s'establissin interessants discussions, en la majoria del casos, entorn del seu origen i concepte.

Des de fa segles, s'ha pretès analitzar cientificament i objectiva la naturalesa psíquica de l'home. Moviments filosòfics i plantejaments psicològics han intentat realitzar aquesta anàlisi. Materialistes, conductistes, neoconductistes, gestaltistes, etc., pretenien explicar què era la intel·ligència i quin vessant conductual tenia.

En els darrers anys, el vessant cognitiu de l'estudi de la intel·ligència i, en certa forma, les investigacions sobre processament de la informació, intel·ligència artificial, sobre els principis d'organització funcional de l'ésser humà i sobre la problemàtica de les relacions entre processos mentals i cervell, han contribuït a l'aparició d'un gran nombre de models que pretenen arribar a tenir el reconeixement empíric suficient mitjançant investigacions complexes i treballoses.

Com ja hem apuntat, la Psicologia ha definit la intel·ligència al llarg de la seva història de moltes maneres. Per alguns, el concepte d'intel·ligència deriva de l'aprenentatge i suposa l'acumulació de coneixements. Altres consideren que és la capacitat d'adquirir coneixements, per tant, el resultat d'un aprenentatge. També hi ha qui diu que la intel·ligència suposa la suma de capacitats específiques o bé una capacitat d'adaptar-se a situacions noves.

De totes formes, el corrent més estès i que va prendre una importància considerable a principis de segle, és el que caracteritza la intel·ligència com quelcom susceptible de mesura.

El llibre que presentem, par-

tint de la qüestió de si la intel·ligència es pot mesurar o no, s'esforça per donar una visió sintètica i ordenada dels enfocaments actuals que l'estudien. Fent una petita revisió dels estudis sobre la intel·ligència, arriba a l'enfocament basat en el processament de la informació i l'analitza amb cura, mostrant com aplica els seus models descriptius i explicatius als processos cognitius més elementals, percepció i memòria.

L'abundància literària en aquesta temàtica ha fet que ens sigui difícil fer una selecció més o menys encertada per poder adquirir una visió global de les orientacions més importants. Per això i per altres motius, com per exemple la circumstància que la major part de publicacions que s'hi refereixen són escrites en anglès, farà que els que han d'estudiar l'enfocament de la intel·ligència puguin pensar que es tracta d'un conjunt de teories, tant esotèriques com poc pràctiques, que no mereixen el notable esforç que es requereix per comprendre-les.

Des d'aquesta òptica tan desoladora, acollim molt de grat l'obra que tenim entre mans. Es tracta d'una obra assequible i ordenada que, a través d'un llenguatge clar i accessible, expressa amb molt d'encert els últims avenços en el camp de l'enfocament cognitiu de la intel·ligència. D'aquesta manera omple, al nostre entendre, un buit en aquest àmbit d'estudi. Ara bé, es tracta, com ja se'ns diu en el pròleg, d'una obra de caire divulgatiu, per a persones poc iniciades, si més no; també va dirigida a persones que vulguin anar més enllà del coneixement indirecte dels actuals investigadors del camp de la intel·ligència. O sigui, que tant és una obra divulgadora com una veritable introducció per als qui vulguin accedir posteriorment als autors més destacats.

L'obra comença, com hem indicat, amb una primera part que fa referència a la crisi de l'estudi factorial de la intel·ligència, plantejant un seguit d'alternatives a l'esmentat enfocament, tant des d'un punt de vista teòric com pràctic, i dedica un capítol a l'estudi de la intel·ligència a través de tècniques psico-fisiològiques. La segona part és dedicada al tema de com educar la intel·ligència, quines perspectives històriques existeixen i quin és l'estat actual del tema, així com alguns exemples pràctics.

Veiem, doncs, que la psicologia cognitiva ha fet esforços meritoris per estudiar, no tan sols els processos subjacents a la resolució dels tests, sinó també les operacions mentals que expliquen la conducta intel·ligent socialment considerada com a tal, revalorada en els models de Gardner, Schank i Stenberg. Això comporta el fet que s'insisteixi en un element fonamental per aplicar de forma pràctica aquests models, la motivació.

Actualment es va tornant a una concepció més molar d'intel·ligència, és a dir, no s'ha d'intensificar tan sols quantitativament la informació emmagatzemada a la memòria a llarg termini, sinó que s'han de tenir en compte la transmissió, a través de l'educació, de les destreses per processar adientment aquesta informació. Així, apareix un nou constructe, el de competència, que incorpora l'equilibri dinàmic entre les variables aptitudinals i motivacionals.

En resum, els dos enfocaments que es plantegen, el psicomètric i el cognitiu, podrien complementar-se, però serà l'últim que a partir d'ara haurà d'afrontar l'operativització de la intel·ligència més enllà dels dissenys de laboratori.

Per finalitzar, veiem que es tracta, doncs, d'un llibre que les persones interessades en l'estudi de la intel·ligència des d'un vessant pràctic no han de deixar de llegir, perquè, tal i com ens diu Burgaleta en el pròleg, "res és més pràctic que una bona teoria".

Mª Rosa Buxarrais

MARZO, A.; FIGUERAS, J. M.: *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas.* Barcelona. ICE-UB/ Editorial Horsori, 1990.

Considero un encert de l'ICE haver publicat un llibre d'educació d'adults i, doncs, fer amb això una petita però significativa aportació a l'Any Internacional de l'Alfabetització. Dues raons més donen relleu a aquest fet: la nostra universitat és a les portes de començar la formació inicial d'educadors socials i Catalunya està a punt de tenir la primera llei d'Educació d'Adults de la història.

Els autors són docents d'adults i tenen una llarga trajectòria de dedicació pràctica en aquest camp, que es veu reflectida al llarg de tota la seva obra. A més, l'obra inclou una aportació d'Eduard Miralles, gran especialista de l'animació sòcio-cultural, i un pròleg molt suggeridor d'Ignasi Riera.

Com la majoria de llibres publicats a Espanya sobre aquest tema, aquest treball tracta de l'educació d'adults en el conjunt d'aspectes que els autors consideren significatius: història, conceptes, educands, currículum, organització, professorat, metodologia, recursos. D'aquesta manera s'aconsegueix una interessant introducció general a l'educació d'adults, encara que

no es pugui aprofundir cada una de les qüestions.

En el tractament que fa de l'edat adulta, refusa la teoria del dèficit en la concepció del perfil cognitiu de l'educand adult. Es plantegen algunes característiques de l'aprenentatge adult i les seves conseqüències metodològiques.

La necessitat d'orientar l'educació d'adults cap al desenvolupament comunitari és recollida tant en general com en una proposta d'organització que tendeix cap a aquest objectiu. Des d'aquesta òptica globalitzadora en la comunitat, es fa una anàlisi extensiva dels diferents grups específics i les seves necessitats formatives.

El capítol més reeixit és el destinat als àmbits de l'educació d'adults. Se'n destaca un apartat d'animació sòcio-cultural molt complet, en el qual són presents diferents models internacionals i la seva incidència a Espanya. També té força interès la síntesi d'educació pel treball, amb la inclusió de referències clau de l'INEM.

Tenint en compte el moment en què ens trobem, la llacuna principal del llibre és en l'estudi de la reforma i, en aquest marc, en el desenvolupament curricular per a l'educació d'adults. Al capítol del curriculum s'agraeix el resum d'alguns dels treballs que s'han fet al llarg dels vuitanta. Però a l'aportació pròpia (una pàgina i un esquema) no hi trobem elaboracions que superin aquesta trajectòria. En la mateixa línia, no s'aclareix la gran i innovadora aportació de la part d'educació d'adults de la reforma, sinó que, ben al contrari, es presenta com a continuïtat d'alguns aspectes del *Llibre Blanc d'Educació d'Adults* allò que, en realitat, n'és una profunda superació. Amb tot, aquesta llacuna no disminueix l'interès de la lectura d'aquest llibre.

Mereix un comentari l'afirmació sobre el «baix grau d'elaboració teòrico-pràctica» de l'educació d'adults. Aquest reconeixement representa, per una banda, l'esperança que en un futur pròxim s'hi incorporaran les aportacions dels països que tenen un grau molt més elevat d'elaboració. Per l'altra, representa una crida d'atenció a no pretendre superar-lo amb la introducció precipitada de teories pensades per a realitats molt diferents de les de l'edat adulta.

La reflexió sobre el conjunt de qüestions plantejades pel llibre d'Angel Marzo i Josep M. Figueras és necessària per caminar en la primera perspectiva, des de la qual la nostra universitat pot fer una aportació decisiva a l'estudi de l'educació d'adults al nostre país.

Ramón Flecha

BAUDELOT, CH., ESTABLET, R.: *El nivel educativo sube*. Madrid, Ed. Morata, 1990, trad. G. Solana, 167 pp.

En aquesta nova obra, els autors del conegut i, en el seu moment, important llibre *L'escola capitalista a França*, per mitjà de dades empíriques pretenen demostrar l'inconsistència de l'afirmació que el nivell educatiu és cada vegada més baix. Pels autors, el nivell educatiu puja, si bé no per a tothom ni sempre de la mateixa manera. A partir de l'anàlisi que fan del sistema educatiu, posen en evidència el desnivell entre un cert sector educativament i culturalment privilegiat i la massa restant.

BREZINKA, W.: *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid, ed. Narcea, 1990, traducció i presentació de J. Mª Quintana, 224 pàg.

W. Brezinka, professor de la Universitat de Constanza, reflexiona en aquesta obra al voltant d'una sèrie de problemes actuals de l'educació de caràcter fonamentalment social i polític, des d'una perspectiva teòrica i filosòfica. Es tracta de temes com el paper de l'educació en una societat en crisi de valors, els fins educatius en relació amb la família i l'escola, la igualtat d'oportunitats i l'organització escolar, l'ètica professional dels mestres, etc.

FISCHER, G. N.: *Psicologia Social. Conceptos fundamentales*. Madrid, ed. Narcea, 1990, trad. A. Guerra i A. Casals, 191 pàg.

Es tracta d'una obra general sobre psicologia social, però que no té, en canvi, l'estructura de tractat o de manual. Fa una presentació de la psicologia social per mitjà d'una sèrie de conceptes o temes essencials: la relació social, la influència social, la representació social, la comunicació social i la identitat social. El llibre té una intenció introductòria i, per tant, és d'utilitat per a estudiants de primer cicle de qualsevol àrea que requereixi coneixements propedèutics de caire psicosocial. L'autor és professor a Universitat de Metz.

FONTANA, D.: *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid, ed. Santillana, Aula XXI, 1989, trad. F. Daranas, 197 pàg.

Aquesta obra tracta d'una qüestió que constitueix gairebé sempre una de les preocupacions

més constants –i, a voltes, angoixoses– presents en la tasca del professor. L'enfocament actual –que és el d'aquest llibre– pretén superar les concepcions tradicionals de la disciplina com a simple control extern i rígid. A la primera part, el llibre presenta la naturalesa dels problemes de disciplina i, sobretot, les seves causes. A la segona, explica diferents estratègies per afrontar aquests problemes, centrant-se sobretot en les que procedeixen de l'enfocament conductista, del cognitiu i de les tècniques de gestió.

FREIRE, P.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona, ed. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, introd. d'H. A. Giroux, trad. S. Horvath, 204 pàg.

Aquesta nova obra del gran pedagog brasiler Paulo Freire és una recopilació d'escrits dispersos i poc difosos que prolonguen i matisen les seves aportacions formulades en altres llibres més unitaris i coneguts, com *L'educació com a pràctica de la llibertat* o *Pedagogia de l'oprimit*. Entre altres temes, els diferents capítols tracten, per exemple, de: l'acte d'estudiar, l'acció cultural i la reforma agrària, el procés d'alfabetització política o l'educació humanística. Aquesta edició inclou també alguns diàlegs o entrevistes amb Freire.

ORTON, A.: *Didáctica de las matemáticas.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, 1990, trad. G. Solana, 222 pàg.

El llibre es presenta com una introducció general a l'estudi de l'aprenentatge de les matemàtiques. Estructurat en deu capítols, intenta respondre a interrogants com: quines matemàtiques poden aprendre els infants?; quines són les exigències cognitives en l'aprenentatge de les matemàtiques?; els alumnes, poden descobrir les matemàtiques pel seu compte?; per què uns alumnes rendeixen més que altres?; existeix una teoria de l'aprenentatge de les matemàtiques?

SANTOSFERANO, S.: *Terapia de control cognitivo con niños y adolescentes.* Madrid, ed. Pirámide, 1990, trad. de M. A. Quiroga, A. Barragán, B. Montoro, 279 pàg.

L'autor, professor de Psicologia a la Facultat de Medicina de la Universitat de Harvard, presenta en aquest llibre un mètode de psicoteràpia d'orientació cognitiva que integra aportacions

de la psicologia psicodinàmica, la psicologia conductual i la psicologia evolutiva. S'hi descriuen i comenten les principals aplicacions terapèutiques de la Teoria del Control Cognitiu al cas d'infants i adolescents amb problemes greus d'adaptació i de fracàs escolar causats per dificultats d'aprenentatge.

SANZ ORO, R.: *Evaluación de programas en orientación educativa.* Madrid, ed. Pirámide, 1990, 142 pàg.

El llibre, en el primer capitol, descriu els elements fonamentals que ha d'incloure tot programa d'orientació educativa i les fases que cal seguir per planificar-la. Abans de centrar-se en el tema específic de l'avaluació de programes d'orientació, es dedica un apartat a l'avaluació referida a l'educació en general. Finalment, presenta de forma crítica alguns models concrets d'avaluació. L'autor és professor d'Orientació Educativa a la Universitat de Granada.

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

4. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

5. Cal adjuntar també algunes dades de l'autor: lloc de treball (departament, centre...), darreres publicacions, etc. En total, unes 4 línies com a màxim.

6. En full a part s'adjuntarà un resum de l'article de no més de 15 línies en castellà, anglès i francès.

7. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

8. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 2 exemplars de la revista.

9. La revista no es farà responsable de les idees i opinions expressades en els articles.

10. Els treballs s'han d'adreçar a la redacció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n. 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TE,1

1r. semestre 1989, 308 pàgines

index

Monografia: *PAULO FREIRE*

- Presentació. *Ramon Flecha*
- La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire. *Jaume Trilla*
- Freire i l'educació d'adults a Catalunya. *Jaume Botey, Alfons Formariz*
- De l'apostolat educatiu. El context cultural de l'obra de Paulo Freire. *Claudio Lozano*
- La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa. *Peter Jarvis*
- La pràctica educativa. *Paulo Freire*
- Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Paulo Freire*
- Conversant amb Paulo Freire. *Ramon Flecha*
- Bibliografia

Tribuna: *EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT*

- El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes. *Miquel Martínez*
- La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. *Sebastián Rodríguez*
- Consideracions sobre el curriculum en el Projecte de Reforma de l'Ensenyament. *Vicenç Benedito*
- Reforma educativa i formació del professorat. *Francesc Imbernon*

Reflexions i recerques

- El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès). *Bogdan Suchodolski*
- Literatura tradicional, escola i territori. *Gabriel Janer*
- CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial. *Feliciano A. Castillo*
- Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència. *Delio del Rincón*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

1246

índex

TE, 2

2n. semestre 1989. 400 pàgines

Monografia: *BASIL BERNSTEIN*
- Presentació. *José Luis Rodríguez Illera*
- Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *José Luis Rodríguez Illera*
- El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola. *Gunilla Dahlberg*
- Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació. *Paul Atkinson*
- Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein. *Cristian Cox*
- Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein. *Mario Díaz*
- La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem? *Alan R. Sadovnik*
- El curriculum en la societat tancada. *Philip Wexler*
- La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*
- Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*

Tribuna: *EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA*
- Presentació. *Josep M. Puig*
- Educació i valors. *Josep M. Puig*
- Educar moralment és educar democràticament. *Victòria Camps*
- La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres. *Josep M. Rovira Belloso*
- L'ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme. *Jaume Lorés*
- Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat. *Joan Mestres*
- Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació progressiva. *Josep González-Agàpito*
- L'educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador. *Rafael Grasa*
- Taula rodona. *Josep M. Puig*

Reflexions i recerques
- L'humanisme liberal. *Pere Grases*
- Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof. *Pierre Clanché*
- Concepcions i raonaments en l'ús de sistemes de referència galileans. *Marina Castells*
- L'educació científica a l'escola primària. *Fiorenzo Alfieri*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

TE,3

1r. semestre 1990. 290 pàgines

Index

Monografia: *L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES*

- Presentació. *Margarida Cambra i Miquel Llobera*
- Aprenentatge intercultural i competència discursiva. *Entrevista a Claire Kramsch. Margarita Cambra i Luci Nussbaum*
- Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera. *Miquel Llobera*
- La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya. Problemes i perspectives. *Michèle Pendanx*
- Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental? *Michèle Garabedian*
- "Bueno doncs, on commence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera. *L. Nussbaum*
- Fonaments per a la formació del professorat de llengües. *Henry G. Widdowson*
- Bibliografia comentada

Tribuna: *UNIVERSITAT I ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES*

- Elements per a l'anàlisi de les relacions entre la universitat i les administracions públiques. *Serafí Antunez*
- Les relacions entre universitat, administració pública i les necessitats de recerca i de formació avançada. *Ramon Juncosa*
- Entrevista a Eulàlia Vintró. *Serafí Antunez*

Reflexions i recerques

- Guies per a l'elaboració d'un curriculum parcial (12-16). Geografia i educació per a les activitats de lleure. *Alberto Luis Gomez*
- La llengua i la literatura catalanes en els llibres de text de l'època franquista. *Joan Perera i Parramon*
- Investigar en organització educativa: algunes aportacions dels Estats Units. *Núria Borrell Felip*
- Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa. *Jorge Larrosa*

Recensions i notes bibliogràfiques

1248

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral.

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Provincia .....
Professió .....

Forma de pagament:
- Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- Adjunto xec bancari núm. .....
- Contrareembossament
- Facturació. Núm. NIF .....

Preu de la subscripció
A partir del núm. 1 (Anys 89 i 90, Nums. 1 al 4)
- Biblioteques, Instituts, Escoles ..... 6.000 ptes
- Particulars ..... 5.000 ptes
- Estranger ..... 7.000 ptes

A partir del núm. 3 (Any 90, Nums. 3 i 4)
- Biblioteques, Instituts, Escoles ..... 3.000 ptes
- Particulars ..... 2.500 ptes
- Estranger ..... 3.500 ptes

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.A. c/ Rbla. Volart, 90-92 entr. 3a - 08026 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,
els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....
Compte corrent/Llibreta núm. .....
Banc/Caixa .....
Agencia núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Provincia .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

1249

Signatura

Monografia

Tribuna

Reflexions i recerques

Recensions i notes bibliografiques

BEST COPY AVAILABLE

TE, 5

Temps d'Educacio

Revista
de la Divisio
de Ciencies
de l'Educacio

Universitat
de Barcelona

1er semestre 1991
Num. 5

BEST COPY AVAILABLE

1251

TE, 5

Consell editorial

Director

Consell de Redacció

Coordinació Tècnica

Correcció Textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

1252

1800'-
MARCENAC
27.11.91

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

1er semestre 1991
Núm. 5

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

1253

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla, S.A.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B- 33690-91
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impresió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

1254

ÍNDEX

Monografia: FORMACIÓ I EMPRESA, 5

Presentació, 7
Josep Maria Rotger Cerdà

Formació a l'empresa. Les relacions entre universitat i empresa, 11
Francesc Santacana i Martorell

Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a l'empresa, 23
Àngel Font i Francesc Imbernón

Recursos tecnològics i àudio-visuals per a la formació a l'empresa, 43
Antonio Bartolomé Pina

Formació professional dins de l'empresa: ¿un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya, 57
Wilfried Kruse

Les polítiques de formació de les empreses espanyoles, 75
Oriol Homs

La formació a França, 87
Serge de Witte

L'avaluació de la formació a l'empresa, 103
Joan Mateo Andrés

Tribuna: EUROPA: ESPAI I TEMPS PER A L'EDUCACIÓ, LA FORMACIÓ I LA RECERCA, 123

Presentació, 125
Frederic J. Company i Franquesa

La dimensió europea a la universitat, 127
Frederic J. Company i Franquesa

Tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional a l'Europa comunitària, 133
Francesc Pedró

Algunes notes sobre la formació del professorat, 153
Salvador Carrasco i Calvo

1255

La recerca educativa a la CEE, 165
Carme Vidal i Xifre

Apendix: Punts d'informació universitària europea a Catalunya, 181

Reflexions i recerques, 183

Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna, 185
Jean Paul Bronckart i Bernard Schneuwly

Poder i participació als centres escolars. Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985, 207
Mariano F. Enguita

Educación moral i formació del professorat, 225
Jesús Vilar i Josep M. Puig

La intel.ligència artificial i la seva aplicació en l'ensenyament, 243
Begoña Gros Salvat

Recencions i notes bibliogràfiques, 259

1256

Monografia:
FORMACIÓ I EMPRESA
Coordinador: Josep M. Rotger

Presentació

Josep Maria Rotger Cerdà *

Les darreres dècades, s'han caracteritzat, pels canvis accelerats que s'han produït en el nostre entorn. Canvis que han afectat tant l'estructura social, com la configuració política i cultural dels nostres països, però també la seva infrastructura econòmica. El desenvolupament tecnològic i científic ha incidit de forma determinant en tot aquest procés, de manera que hom n'ha sentit parlar fins i tot com si es tractés d'una nova revolució industrial, fruit de l'aplicació de les noves tecnologies a l'aparell productiu. De manera molt especial, s'ha posat l'èmfasi en la importància que han assolit els nous processos informàtics com a protagonistes d'aquesta nova era, que alguns ja han batejat, no sé si massa agosaradament, amb el nom de *societat de la informació*.

El que sí sembla cert és que el món productiu, i més concretament el món de l'empresa, s'ha vist immers en tots aquests processos de canvi sòcio-cultural i d'innovacions científiques i tecnològiques, de manera que s'hi ha hagut d'introduir tota una nova dinàmica que permetés l'assimilació d'aquestes transformacions per tal de mantenir i incrementar la competitivitat en un mercat progressivament més complex dins el que s'ha denominat el *global village*, com a sinònim de *mundialització*.

En aquest context, la formació en el món de l'empresa ha adquirit una nova dimensió: les necessitats de la innovació i renovació de coneixement i d'habilitats a tots els nivells del camp de la producció i dels serveis, han fet que els sistemes de formació assolissin una importància estratègica cabdal per a la mateixa empresa. De tal manera això és així que, com explica Homs en el seu article, de ser entesa com a part de la política social o com a aprenentatge escolar, la formació ha passat a ser un element clau de la gestió de la mà d'obra i, per tant, això significa que s'ha desenvolupat una tendència a la formalització dels processos d'aprenentatge, que comporten l'exercici d'una activitat laboral i dels processos d'informació interns

---

*Josep M. Rotger i Cerdà és professor titular del Departament de Sociologia i Metodologia de les Ciències Socials. Fa classe a l'Escola del Professorat d'EGB. Director del Master en Direcció de Formació a l'Empresa. President de la Divisió v: Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

de l'empresa, en funció de les seves necessitats organitzatives i tècniques.

Aquest nou paper de la formació i la seva importància estratègica a l'empresa han fet que s'hagués de plantejar quin era el paper que hi havia d'assumir el responsable de formació i quines havien de ser les seves característiques. Naturalment, això representa un repte important perquè, en definitiva, qüestiona quina ha de ser la formació que han d'assolir els formadors en una etapa que exigeix la seva total professionalització. La conclusió al respecte, després d'una acurada anàlisi de la perspectiva francesa que ens fa De Witte, és clara: la professionalització de la formació passa per reconèixer la funció política que permet definir les prioritats i jerarquitzar-les; pel rigor de l'anàlisi del treball que permet deduir les competències realment mobilitzades per l'activitat professional (i això exigeix un diàleg amb els ergònoms); per la racionalització dels mètodes d'elaboració de solucions originals per a cada problema, la qual cosa hauria de desembocar en els dispositius de formació ajustats; i per la intel·ligibilitat d'aquelles diligències professionals, les quals han de facilitar la comprensió d'aquells mètodes pels no especialistes i pel mateix fet, la seva educació.

De tota manera, i sobretot en aquest país, encara que no només aquí, queda encara molta feina per fer en el camp del reconeixement del paper específic que ha de tenir, no únicament la professió del formador sinó, moltes vegades, el paper de la mateixa formació en el món de l'empresa: sovint els arbres dels resultats a curt termini no deixen veure el bosc del benefici a més llarg termini. Malgrat tot, i no sembla ser per pura casualitat, sembla que les empreses més dinàmiques, més renovadores i que presenten, fins i tot, millors comptes de resultats, són aquelles que avui dia dediquen més atenció a la formació del seu personal.

Entrant de ple en la dinàmica que ha d'assolir la formació, sembla bastant obvi que, per tal d'acomplir la seva funció de forma efectiva, cal que respongui a les necessitats reals i específiques de l'empresa que la necessita. Com bé assenyalen Font i Imbernón, els objectius de la formació han d'anar lligats estretament als objectius estratègics de l'empresa; el pla de formació ha de ser part del pla estratègic, i al seu darrere hi ha d'haver criteris de rendabilitat, per la qual cosa cal una detecció acurada de les seves necessitats i una planificació concreta de com dur-la a terme. Realitzat el disseny, caldrà entrar després en la fase de realització, amb la utilització dels mitjans i l'aplicació de les tecnologies més adients per fer aquesta formació més eficaç. Per últim, però no per això menys important, l'avaluació indicarà fins a quin punt aquesta formació ha estat efectiva.

Cal, doncs, en tot aquest procés formatiu, i perquè realment tingui l'efectivitat necessària, un treball d'equip, que requereix la

1259

col·laboració de diferents especialitats que són, però, complementàries i demanen una gran coordinació. Joan Mateo les resumeix esquemàticament en tres fases, que denomina: analítica, amb la implicació de les activitats d'anàlisi i explicitació de les necessitats de formació, obstacles previsibles i recursos necessaris; interactiva, amb el disseny definitiu del pla de formació i la seva execució; i avaluativa, amb l'avaluació sumativa, de la latència i de l'impacte.

Part de la temàtica que hem exposat fins aquí, la desenvolupen més extensament en els seus articles els autors citats:

– Wielfried Krusse ens explica l'experiència alemanya sobre el cas del *sistema dual* i l'evolució de les pràctiques de formació professional a l'empresa a la República Federal d'Alemanya.

- Antonio Bartolomé ens parla del paper que tenen els nous recursos tecnològics en la formació a l'empresa, tenint molt present, en primer lloc, que per poder dissenyar-ne l'ús, cal partir del que hom sap sobre com es produeix l'aprenentatge; i en segon lloc, que els nous desenvolupaments tecnològics no són sempre una simple evolució dels vells, sinó que en molts de casos els complementen.

- Francesc Santacana analitza les relacions que es poden establir entre universitat i el món de l'empresa, des del punt de vista de les activitats de formació permanent, fent una valoració d'avantatges que representa tant per a la universitat com per a la societat en general una política activa d'apropament al món de l'empresa.

Amb tot això creiem que queda dibuixada una certa panoràmica general, amb algun tractament exemplificador més específic, de la temàtica que representa avui la formació a l'empresa. Voldríem acabar deixant constància que aquest esforç de sistematització d'idees i coneixements en part ha estat possible gràcies a la connexió de tots els seus autors amb el *Master en Direcció de Formació a l'Empresa*, titulació pròpia de la nostra universitat, que pretén contribuir a donar resposta a un tema de tanta transcendència com el que hem tractat.

1260

Formació a l'empresa. Les relacions entre universitat i empresa

Francesc Santacana i Martorell*

Temps d'Educació, 5 1r semestre, 1991

La formació: una necessitat empresarial

"Europa té una necessitat urgent d'augmentar l'eficiència de les seves infrastructures bàsiques en àrees tals com els transports, les telecomunicacions i l'energia. Però les necessitats més crítiques sorgeixen en el camp de l'educació i en tots els seus nivells. Cal un esforç d'imaginació. Els sistemes escolars existents foren dissenyats en temps de canvis més lents i menys dramàtics, i ara els hem d'omplir de diferents i més complexes funcions.

Per assolir aquest objectiu ens cal la participació dels *usuaris finals*".

Umberto Colombo, novembre de 1989

El president de l'ENEA, en la seva intervenció en un seminari sobre els estils de vida l'any 2000, remarcava el paper crucial que el *coneixement* està assolint com a factor clau dels importants canvis que s'estan produint en el món de la tecnologia i, en general, en el de l'economia.

Fins no fa gaire, la tecnologia es derivava sovint de treballs empírics. Ara la tecnologia es vincula, cada cop més, a la base dels coneixements científics com una part més de la mateixa ciència. És en aquest sentit que el Dr. Ricardo Petrella, cap del programa FAST de les Comunitats, parla de la "*cientificació* de la indústria" o, en altres mots, de la "industrialització de la ciència".

En qualsevol cas aquest fet implica, des de la perspectiva de l'empresa, la necessitat de mantenir-se -que no pas d'establir-hi

---

*Francesc Santacana i Martorell és llicenciat en Ciències Econòmiques, director general de la fundació "Bosch i Gimpera" de la Universitat de Barcelona i coordinador general del pla estratègic econòmic i social "Barcelona 2000".

lligams ocasionals, i el matís és important- en estret contacte amb el món científic i, en particular, amb la universitat.

Sembla evident, d'altra banda, que el desenvolupament tecnològic evoluciona progressivament des d'uns camps uniformes, d'una certa rigidesa, cap a un veritable sistema on convergeixen múltiples tecnologies diferents que afecten decisivament la competència de l'empresa i del sector. Com més va, les tecnologies exògenes envaeixen els àmbits fins aleshores considerats com a propis d'una empresa, trasbalsant la seva trajectòria habitual i oferint-li noves oportunitats i alhora, sens dubte, noves amenaces. Les interaccions entre tecnologies emergents contribueixen decisivament a la conformació d'aquest nou sistema de fluxos tecnològics. D'aquesta manera, alguns aspectes de les tecnologies dels materials, per exemple, com els semi i superconductors, afecten les tecnologies de la informació; membranes i materials biocompatibles estretament vinculats a la biotecnologia, i materials fotovoltaics o superconductors del camp de l'energia. De la mateixa manera, podem trobar interaccions semblants en totes i cadascuna d'aquestes tecnologies, i tot plegat constitueix el que podriem anomenar *sistema tecnològic multiforme*, per contraposar-lo a les anteriors unitats tecnològiques, més tradicionals.

D'aquesta creixent interacció, per tant, en resulten canvis en la gestió tecnològica de les empreses. Dels experts/especialistes *stricto sensu*, es passa a necessitar generalistes capaços d'estar a l'aguait del que s'està produint i investigant, que actuïn com a possibles antenes receptores de noves oportunitats -i de nous riscos- de l'exterior. Ara calen especialistes, però també generalistes de sistemes.

És en aquest sentit que retrobem l'exigència d'un creixent compromís del món empresarial amb el món universitari, com a institució cabdal pel que fa al coneixement i al tractament dels sistemes tecnològics.

L'empresa, ara, no tans sols necessita uns especialistes formats en el que podriem dir l'activitat tradicional de la universitat; cal també que mantinguin constantment al dia els seus tècnics pel que fa a les evolucions tecnològiques, en els seus diferents camps, i també cal que els seus tècnics estiguin formats en disciplines complementàries, imprescindibles per a una bona gestió empresarial.

L'aproximació a l'empresa: una necessitat de la universitat

Si, des del punt de vista empresarial, el compromís amb la universitat neix com una necessitat derivada dels múltiples canvis

1262

provocats pel que denominem *mundialització* de l'economia i *cientificació* de la indústria, des del punt de vista de la universitat, un seguit de raons justifiquen també aquesta tendència a estrènyer les relacions entre aquesta i l'empresa.

Tanmateix, cal tenir present que, a certs nivells, aquestes relacions es plantegen en termes de blanc o negre: com si es tractés d'una absoluta servitud de la universitat a les empreses o, al revés, d'un total hermetisme i separació entre els dos tipus d'organització.

Res més allunyat de la realitat que aquesta dicotomia tancada. Les relacions entre universitat i empresa es mantenen en una gran diversitat d'àrees i de situacions que poques vegades s'aprofiten amb plenitud. Més aviat s'esdevé al contrari. Les pràctiques institucionals s'encaminen, inicialment, a unes poques fórmules que, si es consoliden, van donant pas a noves utilitzacions o experiències que, en definitiva, van enriquint aquestes relacions.

Veiem, però, quines són les principals motivacions que poden justificar la imbricació de la universitat amb les empreses o institucions, públiques o privades. En aquest aspecte, s'hi apunten els següents avantatges:

- Millors possibilitats per als diplomats o llicenciats.
- Contribució a la formació dels cossos docents.
- Participació en el finançament de la recerca.
- Col·laboració en l'establiment dels plans d'estudi o en els programes de recerca.
- Accés a la cultura empresarial.

Aquests avantatges poden donar suport, certament, a una política universitària activa en el terreny de les relacions amb les empreses; però, per optimar-los, els cal un enfocament positiu global i una estructura organitzativa que els faci possibles. Per *enfocament positiu global* entenem l'assumpció, com a estratègia de desenvolupament universitari, d'unes relacions estables i normals amb el món institucional o empresarial; és necessària també una *estructura organitzativa* adient, ja que difícilment es pot dur a terme des del si de la pròpia estructura interna d'una universitat (bé que, en aquests camps, hi caben moltes i variades alternatives).

Amb aquestes matisacions sembla evident, per tant, que les possibilitats d'optimar els efectes positius de les relacions entre universitat i empresa augmentaran notablement si s'actua de manera decidida amb vista a establir una política positiva que les estimuli convenientment.

1263

Les relacions entre universitat i empresa: un factor de progrés econòmic i social

Fins ara hem apuntat un seguit de raons o d'avantatges que justifiquen el compromís del món empresarial amb la universitat i el de la universitat amb el món empresarial.

Les dues parts, hem vist, en surten beneficiades. Però, a més, cal tenir present que aquesta mena de relacions aporten uns beneficis globals per a la societat en què es donen.

En primer lloc, cal considerar que les millors oportunitats per als llicenciats, la cooperació en l'establiment dels plans d'estudi, la contribució a la formació de docents o l'accés a noves fórmules de finançament poden millorar considerablement les inversions elevades que necessita el sistema d'ensenyament superior.

En segon lloc, l'establiment d'un sistema més flexible de transferència de tecnologia i de coneixements millora l'eficàcia global dels sistemes científic i tecnològic del país.

En darrer terme, aquestes relacions acceleren i intensifiquen la introducció d'una cultura de la innovació en diferents elements de la nostra societat.

Podem afegir que, amb aquestes relacions, es completa el cercle de difusió dels resultats de la recerca a la indústria que, d'altra manera, quedaria minimitzat o retallat. Aquest cercle inclou quatre grans camins: a) l'àmplia difusió que es realitza per la via de les publicacions i de les conferències; b) l'estreta difusió que té lloc mitjançant l'establiment de contractes amb un número reduït d'empreses; c) mitjançant una política activa de *marketing* de nous profuctes i processos (que inclou una activa política de patents); i d) per la via de la formació continuada.

Els sistemes de relacions entre universitat i empresa

Atesa l'esmentada gran varietat de possibilitats en l'àmbit de les relacions entre universitat i empresa, es pot partir d'una primera classificació en quatre grans àrees o serveis:

- servei de recerca;
- servei de consultoria;
- servei de formació;

-explotació del resultat de la recerca.

El servei de *recerca* és el servei clau d'una institució de transferència tecnològica entre universitat i empresa. Això es reflecteix, com és lògic, en els ingressos que entren, per aquest concepte, en les esmentades institucions. És un servei que, d'habitud, es concreta amb un contracte de recerca i que, a diferència de l'activitat de consultoria, pot tenir un caire més departamental o institucional.

Es també l'element clau del mercat de la R+D, amb tres actors principals: l'Estat, la universitat i les empreses. D'un mercat, a més, molt enfocat cap a les grans empreses (públiques i privades), però amb poca incidència real sobre les PME.

En els contractes habituals, aquest servei de transferència es pot dur a terme mitjançant diverses possibilitats com, per exemple, els recents *clubs de recerca* o *programes de recerca associats*, *centres* o *instituts de tecnologies avançades*, *parcs científics*, etc.

Per contrast, el *servei de consultoria* es presta més aviat des d'una òptica individual, amb l'objectiu d'oferir respostes ràpides a problemes tecnològics de curt termini, o bé per aportar informació sobre l'estat de l'article en un tema concret. En realitat, els serveis de consultoria es poden considerar com la parcel·la més privada dels desenvolupament professional d'una activitat universitària. Tanmateix, no podem deixar d'esmentar uns certs plantejaments més globals de l'activitat de consultoria, susceptibles d'operar de manera semblant als contractes de recerca de caire més departamental.

L'*explotació dels resultats de la recerca* és una altra activitat molt poc desenvolupada en el cas de la nostra universitat. En realitat, es tracta d'un servei força diferenciat dels dos anteriors. De fet, en aquest cas no hi ha client previ. La relació amb el món empresarial es deriva del fet d'haver patentat una recerca universitària que es pensa que es pot comercialitzar. Aquesta activitat requereix una estructura força especialitzada en avaluacions i auditories tecnològiques, anàlisi de risc, capital de risc i, òbviament, un bon coneixement de l'estructura industrial del país.

L'explotació dels resultats de la recerca és, per tant, un mitjà d'obtenir ingressos importants per part de la universitat que compta amb poca tradició tant a Europa com a Espanya, al contrari del que succeeix a molts centres universitaris americans. És, sens dubte, un dels punts clau sobre els quals caldrà insistir en els propers anys com una de les peces d'una completa política de relacions entre la universitat i l'empresa.

En darrer terme, tractem el *servei de formació*, d'un relleu especial dins les relacions entre la universitat i la empresa.

El servei de formació en el context de les relacions entre universitat i empresa

El primer que cal fer palès és que ens trobem davant d'una activitat relativament nova. De fet, un informe de l'OCDE publicat el 1984 sobre aquesta àmplia temàtica no tractava específicament la formació. Sis anys més tard, a començament del 1990, els autors mateixos hi al·ludeixen, a aquesta mancança, en un nou informe en què es pot llegir textualment que, "pel que fa a les relacions entre universitat i empresa en el nivell de la formació (que no s'havien abordat específicament en el primer *rapport* de l'OCDE), l'estudi constata el seu ràpid creixement i la seva millor adequació a les necessitats de les empreses. En la major part de països, s'observa el desenvolupament de la col·laboració entre universitats i empreses al nivell d'ensenyament (intercanvi de personal), de la formació continuada i, en general, de l'elaboració de programes de formació punta".

Cal tenir present, d'altra banda, que en aquest camp concret de les relacions entre universitat i empresa no estem parlant de l'activitat normal de formació que duen a terme els centres universitaris, sinó d'una oferta d'una altra mena de cursos i d'accions específics dissenyats per tal de cobrir les necessitats de *clients* particulars, de grups o d'associacions i institucions. Fins fa poc, aquesta activitat no tenia cap perfil institucional particular. Ara, la situació, com es veurà, comença a canviar i, per tant, apareixen ja organitzacions ben estructurades amb la finalitat de dur a terme aquesta activitat, que podríem dir que ve a completar el mercat de la R+D.

A fi de donar una visió a la vegada general i concreta d'aquesta activitat, seguirem l'esquema que aporta l'estudi de l'OCDE, tot completant-lo amb les experiències pròpies que s'han dut a terme, fins ara, a la fundació "Bosch i Gimpera".

Les modalitats del servei de formació. L'experiència de la FBG

a. L'ensenyament

La col·laboració entre universitat i empresa troba en l'àmbit de l'ensenyament el primer esglaó de la cadena que ha de seguir fins arribar a la formació permanent. L'informe de l'OCDE planteja, en

aquest terreny, les experiències relatives a les estades d'estudiants a empreses durant el seu periode de formació. El contacte amb els mètodes de treball empresarials i l'aplicació dels coneixements adquirits fins aleshores enriqueixen, sens dubte, la preparació universitària de l'estudiant i, a la vegada, facilita a l'empresa el necessari periode d'adaptació dels nous professionals. És important, per al bon funcionament d'aquestes actuacions, comptar amb la participació activa del industrials en les activitats docents.

D'entre les experiències que l'informe de l'OCDE exposa, en podem destacar els casos d'Alemanya, França i Finlàndia, sobretot pel que fa a les professions de caire tècnic.

Pel que fa a la Universitat de Barcelona, l'experiència més clara en aquest sentit és el programa denominat EUS ("Empresa, Universitat, Societat"), en el qual participen ja més d'un centenar d'alumnes de 4t i 5è curs de la Facultat de Ciències Econòmiques, i que es realitza amb la col·laboració empresarial de la fundació del Cercle d'Economia i de la fundació "Bosch i Gimpera" més, naturalment, la de la mateixa Facultat.

El programa, que té tres anys d'existència, i en el qual participen unes cinquanta empreses i institucions, s'inicià només per la branca d'empresa, però aviat s'amplià a la d'economia general (d'aquí la participació d'institucions) i, en un futur, arribarà a la branca d'assegurances.

Un comitè mixt d'empresaris i de professors regula i supervisa el funcionament del programa en tots els aspectes: docent, pràctic i pressupostari.

Fins ara, l'experiència ha resultat francament positiva. Per part de la Universitat pel que fa la millora de la docència, en facilitar els contactes regulars amb el món de l'empresa (que, a la vegada, facilita i estimula d'altres fórmules de cooperació) i ampliar-se la formació del professor; per part de l'empresa, el resultat és clar: es col·labora en la formació dels seus futurs tècnics i en facilita el procés d'adaptació posterior; per part de l'alumne, se li aporta una experiència professional de gran utilitat per al futur.

En el terreny de l'ensenyament, però, hi caben d'altra mena d'actuacions com les que la fundació "Bosch i Gimpera" ha promogut amb la col·laboració d'altres institucions o associacions sectorials. En aquests cassos, l'objectiu és facilitar la preparació d'uns tècnics que es necessiten en un determinat sector, o bé d'engrandir les possibilitats de sortides professionals dels llicenciats. Els exemples més significatius serien, en aquest cas, els cursos de formació per a l'accés al Cos Superior d'Inspectors, o els d'editors, o els que hi ha en preparació per al sector alimentari, o d'hostaleria i turisme.

Tots aquests cursos responen, més o menys, als mateixos paràmetres:

a) col·laboració amb un sector industrial (alimentació, editorial), o institucional (Ministeri d'Afers Exteriors, Ministeri de Finances, caixes d'estalvis, etc.);

b) creació de quadres docents mixtos (professors i tècnics d'empreses o institucions);

c) creació de comissions mixtes de seguiment i supervisió;

d) disseny d'un pressupost autònom i autofinançat;

e) elaboració conjunta de programes d'estudis.

Encara que, en alguns casos, aquestes experiències podrien entrar en el grup de les de formació permanent, entenem que tenen més aviat un caràcter molt més propi. Són, en realitat, cursos de formació universitat/empresa molt dirigits als joves llicenciats i les seves possibilitats professionals, a la vegada, és clar, que els sectors que hi col·laboren es beneficien directament d'aquesta millor preparació.

b. La formació permanent o continuada

Aquest és un camp d'activitat força diferenciat de l'anterior. De fet, la seva importància creixent deriva dels fenòmens a què feiem referència quan parlàvem de l'aplicació de noves tecnologies, de la dependència que s'estableix entre aquestes i, en definitiva, de la caducitat temporal dels ensenyaments actuals que obliga al reciclatge regular o, amb altres paraules, a una política empresarial de formació continuada.

Encara, fins ara, la universitat espanyola ha estat fora de l'abast d'un mercat de formació que creix d'una manera notable, i en el qual les característiques i la sistemàtica universitària s'adapten d'una forma notable. Aquest haurà de ser un dels eixos sobre el qual haurà de girar una universitat actual, oberta a la societat que l'envolta i que, en definitiva, ha de prestar els serveis bàsics que se li demanen:

- formació de futurs professionals;
- posada al dia continuada dels coneixements;
- recerca bàsica;
- recerca aplicada.

La primera d'aquestes activitats és la més tradicional. En aquest sentit, podem inserir el concepte de formació continuada en el mateix

1268

marc de *normalitat tradicional*, quan les alteracions tecnològiques i socials del model així ho reclamen.

En realitat, la formació continuada forma part del denominat *Mercat del Recurs Tecnològic o del Coneixement* del qual, recordem, els sectors principals són l'Administració pública, les empreses i la universitat tot i que, en aquesta parcel·la concreta de la formació, aquesta darrera activitat (en general, a tot Europa, però sobretot a Espanya) hi té encara un paper força minve. Sigui com vulgui, sembla difícil de participar en un mercat de les característiques de la tecnologia o dels coneixements sense una intervenció clara i directa per part de la universitat en tots i cada un dels seus aspectes.

De fet, l'experiència positiva demostra que, perquè una transferència tecnològica sigui efectiva, cal no únicament l'existència, o la presència, d'un nucli universitari i d'un nucli industrial, sinó que cal també que hi hagi prèviament un marc informal i personal de relacions entre els científics, els enginyers i els tècnics de les empreses i de la universitat. D'aquesta manera, un recent informe francès palesa com una ciutat industrial i universitària com Tolosa ha tingut grans dificultats per desenvolupar les relacions entre la universitat i l'empresa en funció de les empreses locals. La manca de tradició i de l'esmentat marc de relacions informals dificulta el procés. És possible que una activitat de formació permanent encaminada a millorar el nivell de coneixement dels tècnics empresarials hagués establert les relacions personals entre els dos nuclis (universitari i empresarial), i donés pas a posteriors possibilitats de contactes i de contractes.

La formació permanent s'ha de concebre, per tant, com un dels futurs esglaons clau en el marc global de les relacions entre universitat i empresa. Ara bé, perquè això sigui possible, cal considerar una sèrie de pre-requisits:

- Adequada estructura gerencial i administrativa.
- Existència d'una comissió de direcció mixta universitat/empresa que faciliti el coneixement de les necessitats del mercat (Cal tenir present que, moltes vegades, la part empresarial pot desconèixer aquestes necessitats pel fet de la mateixa novetat científica d'un tema determinat. No s'hauria de parlar, per tant, d'un estudi de mercat tradicional o ortodox).
- Nucli docent mixt d'avantguarda, amb una comissió constituïda per representants de les diferents àrees de coneixement que es vulguin promoure.
- Locals adients ben equipats.
- Disponibilitat financera per assolir la necessària inversió inicial (en locals, equipaments i estudis previs).

• I, sobretot, selectivitat i qualitat dels cursos que s'hi programin.

El fet que la formació permanent d'àmbit universitat/empresa sigui encara una activitat molt recent, explica les poques experiències europees que se'n coneixen i que l'informe de l'OCDE recull.

Així, a l'Alemanya, el nombre de programes de formació continuada hi augmenta lentament, bo i remarcant que els indicadors assenyalen un desequilibri entre el desenvolupament tecnològic i els coneixements del personal de les empreses. Per això, s'han elaborat una sèrie de normes encaminades a potenciar aquesta mena de formació, com ara l'establiment de grups de treball que recullin informació relativa a l'oferta i la demanda de cursos de formació i a la seva ulterior planificació.

Al Japó, els centres universitaris ofereixen cursos de tarda i nit per contribuir a la formació del personal de les empreses.

Pel que fa al nostre país, les experiències són mínimes, i moltes entrarien més per la via dels cursos de tercer cicle que per la via de la formació continuada.

La introducció, per tant, d'un bon esquema de formació continuada en l'àmbit de la nostra universitat no serà un camí fàcil -no ho és arreu d'Europa- a causa, fonamentalment, que els sistemes no foren dissenyats per establir una relació fluïda amb el món industrial -transferència de tecnologia i de coneixements- en una època de canvis constants i de *mundialització* de l'economia; ni pel que fa als seus esquemes organitzatius, ni pels tipus docents i infrastructurals. Tampoc les empreses -singularment les mitjanes o petites- no han estat creades en funció d'un concepte tecnològic que fos la clau de la seva competitivitat.

Sigui com vulgui, la demanda de formació continuada per part de les empreses no assolirà xifres significatives sense que la universitat presenti una oferta de qualitat, ben estructurada i flexible. Aquest és el repte actual.

Referències bibliogràfiques

BRUNAT, E.; REVERDY, B. (1989) "Linking University and Industrial Research in France". *Science and Public Policy*, vol. 16, núm.5, octubre, pàgs. 283-293.

COLORADO, U. (1989) "Managing Technological Chance". *Life Style 2000: Scenari for chase in Europe*, Roma, novembre.

PETRELLA, R. (1989) "Three Analyses of Globalisation of Technology and Economy; The Globalisation of Technological Innovation". "The Globalisation of Technology and Economy, a Forward Looking (HIpo)-Thesis"vol.1 núm 4.

PETRELLA, R. (1989) "The Globalisation of Technology and Economy, a Forward Looking (HIpo)-Thesis". *Futuribles*, núm.135, setembre.

PETRELLA, R. (1989)"Mundialisation de l'Economie for la Competitivité". *Politique Internationale*, núm. 46, hivern 1989/90.

OCDE, Director de la Ciència, de la Tecnologia i de la Indústria. "Les relations Université - Enterprise dans les pays de l'OCDE". DSTI/SPR/89.37, DIST. 21.2.9.

TII (Technology Innovation Information) *Technology Transfer between higher education and industry in Europe. Obstacles to its Developement and Proposals for Helping to Overcome them.* Luxemburg 08/90.

Abstracts

Este trabajo pretende aportar una amplia visión del tipo de relaciones que pueden establecerse entre la universidad y el mundo de la empresa, poniendo un énfasis especial en las actividades de formación y específicamente de formación permanente o formación continuada. Si bien este tipo de formación todavía no alcanza unos niveles adecuados (ni en Europa ni en España), se considera que es uno de los puntos clave del desarrollo de la universidad actual como respuesta al papel crucial de los conocimientos en una economía y un proceso de cambio y mundialización. A fin de estimular la demanda de este tipo de formación, la universidad tienen que aportar una oferta de calidad, bien estructurada y flexible. El trabajo se complementa con una introducción en que se exponen las necesidades del conjunto empresarial respecto a la formación, así como también las ventajas, para la universidad y para la sociedad, en general, de una política activa de aproximación a la empresa. El aspecto crucial de la formación se enmarca en el contexto más amplio de las relaciones entre universidad y empresa.

Cet ouvrage cherche à fournir une idée approfondie du genre de rapport pouvant être établi entre l'université et le monde de l'entreprise en insistant notamment sur les activités de formation et d'une manière spécifique sur les activités de formation permanente ou formation continue. Quoique ce genre de formation n'atteigne pas les niveaux adéquats (ni en Europe, ni en Espagne), elle est considérée un des points clef pour le développement de l'université actuelle en tant que réponse au rôle capital des connaissances dans une économie et un processus de changement et d'universalisation. Pour encourager la demande de ce genre de formation, l'université doive établir une proposition de qualité, bien structurée et souple.
Cet ouvrage est complété par une introduction où l'on expose les besoins de l'ensemble patronal sur la formation, aussi bien que les avantages pour l'université et la société en général d'une politique active de rapprochement à l'entreprise.
L'aspect capital de la formation est encadré dans le contexte le plus étendu des rapports Université/Entreprise.

This study gives a broad view of the relations between the university and the world of business, with particular emphasis on training activities and especially on continuous training which, though still not adequately developed, neither in Spain nor in Europe, is considered to be a crucial factor in the development of the university's response to the key role of knowledge in the economy and the changing world. In order to promote this type of training, the university need to offer quality, structure and flexibility.
The introduction consists of a summary of the needs of the world of business regarding training and of the advantages to the universitiy and to society in general of an active policy of forming links with companies.
The crucial aspect of training is considered within the broad context of relations between universitiy and companies.

Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a l'empresa

Àngel Font *
Francesc Imbernón *

Temps d'Educació, 5 1r semestre, 1991

Introducció

El concepte actual d'educació permanent (i no podem oblidar el concepte d'*educació recorrent*, encunyat el 1969 pel desaparegut Olof Palme) comprèn totes les etapes de la vida de l'esser humà i, per tant, s'ocuparà també de la formació en el món laboral. També és veritat que la mateixa preocupació de la pedagogia el darrer segle ha provocat moltes vegades una especialització més gran en el camp de l'infant i de l'adolescent, a la recerca de teories de l'aprenentatge i de l'instrucció, i ha deixat en un segon terme l'educació d'adults, excepte per cobrir llacunes no omplertes per l'educació infantil.

L'estudi de l'educació d'adults en totes les etapes de la vida sòcio-laboral ja és un fet al final del segle XX. Ningú no dubta que la formació permanent apareix com una de les més grans exigències de desenvolupament i com a prioritat de prioritats. Els professionals de la psicopedagogia es preocupen per tal d'entreveure les característiques personals i col·lectives d'aquesta etapa de la vida. Ja Félix Adam (1970) va proposar un terme específic, l'*Andragogia*, per definir la ciència que ha d'ajudar els adults a aprendre, elaborant teories, processos i tecnologia, per diferenciar l'educació dels infants de la dels adults, terme que no ha estat adoptat per l'ús comú (Titmus, 1979).

Knowles Malcolm (1970) afirma que existeixen tres postulats fonamentals de l'Andragogia:

---

* Àngel Font és llicenciat en Pedagogia. Ha estat professor de Tecnologia Educativa a la Facultat de Pedagogia i cap de Recursos Humans d'Hidruña. Actualment és director-gerent de Consultores Españoles / Consultors d'Empresa a Catalunya.

* Francesc Imbernón és doctor en Pedagogia i catedràtic d'E.U. del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona. Ha investigat i publicat sobre formació de formadors.

a) l'adult ha de ser animat a conduir el seu propi aprenentatge; com qualsevol ser humà que es desenvolupa, ha de passar d'un estat de dependència a un estat d'independència;

b) l'experiència adquirida per l'adult ha de ser utilitzada per facilitar l'aprenentatge i el canvi;

c) les pràctiques d'aprenentatge s'han de centrar més en els procediments i les competències que no pas en els coneixements estrictes. L'aportació teòrica no té sentit si no fa referència a la pràctica en la qual els formats estan implicats.

Aquests postulats ens permeten extreure un seguit d'estratègies formatives que cal tenir en compte en la formació d'adults:

a) s'ha de partir de l'experiència de l'adult: és a dir, s'ha de centrar el treball sobre l'aprenentatge real de procediments, més que no pas sobre la transmissió únicament conceptual;

b) s'ha d'introduir al màxim la pluridisciplinarietat dins la formació;

c) cal fer servir estratègies metodològiques més centrades en la resolució de problemes sorgits de la pròpia pràctica (de les motivacions concretes), que no pas en l'adquisició de nocions;

d) la pràctica professional serà el punt de partida (diagnòstic) i el punt d'arribada, ja que l'adult cerca aplicabilitat;

e) el coneixement dels objectius, el progrés i el que s'aconsegueix, són importants fonts de motivació.

Tot això està produint l'acostament entre la formació a l'empresa i la pedagogia, ja que aquesta darrera permetrà una *planificació, execució* i *avaluació* amb més reflexió i coherència, aprofitant de manera més acurada els recursos humans i materials i assolint els objectius fixats.

La planificació de la formació a l'empresa

La funció de l'àrea de personal a les empreses on s'insereix la formació, ha passat per diferents etapes històriques en què l'accent s'ha posat en diversos factors:

- l'estricta administració (salaris, Seguretat Social, contractació, etc.);

- els aspectes organitzatius i de rendibilitat de l'estructura productiva, més des del punt de vista del disseny del lloc de treball, que no pas de les motivacions i necessitats del seu ocupant;

1274

- la negociació col.lectiva i els aspectes jurídico-laborals;

- la gestió global i estratègica del potencial humà de l'empresa.

D'altra banda, la funció i el concepte de formació a l'empresa ha anat evolucionant en els seus objectius i en la mena d'oferta.

Els anys seixanta es van crear estructures de formació només a les grans empreses estables i rendibles. Dins els sector de serveis, aquesta funció hi va tenir un cert caire social, i en el sector industrial s'hi van crear grans centres que, d'alguna manera, feien la competència a la Formació Professional reglada i que tenien èxit en el sentit que moltes vegades els aprenents, un cop formats, s'incorporaven a empreses del sector, incloses les de la competència, on els sous i les oportunitats de promoció eren més alts.

Més endavant, en moltes empreses, aquestes estructures es van burocratitzar. Aquest fenomen es pot observar encara en algunes empreses de països com França, on els empresaris, per llei, han de despendre en formació un percentatge de la massa salarial, la qual cosa ha tingut sens dubte més avantatges que no pas inconvenients, tot i que en algunes organitzacions ha provocat que es perdessin de vista els veritables objectius de la formació.

La burocratització va afavorir, com s'esdevé sovint, la concepció de *poder centralitzat* de l'àrea de personal i, en aquesta fase, la formació va ser l'eina ideal per al reclutament, la selecció interna i externa i els ascensos (mobilitat vertical).

També podriem dir que va donar resposta a la necessitat de *ensinistrament* específic als nivells més baixos de l'organització, però des d'una perspectiva molt taylorística i jerarquitzada de l'anàlisi de tasques.

Molt aviat, però, l'evolució sòcio-econòmica va obligar a fer un replantejament dels models organitzatius, així com també de les relacions jeràrquiques i dels estils de direcció i liderat en el si de les empreses, i es va fer evident que la formació era una de les eines més importants per assolir aquest canvi.

Aquestes fases no han estat estanques ni s'han exclòs mutuament; de fet, algunes persisteixen d'alguna manera en moltes empreses.

L'oferta formativa i, per tant, la *planificació de la formació* a l'empresa, s'ha adaptat de diferents maneres a la filosofia que subjeia en cada una de les etapes, i així hem pogut veure com s'ha passat a moltes organitzacions de només administrar un pressupost, enviant cap a l'oferta de cursos estàndard externs les demandes de formació puntuals que anaven fent els diferents serveis o les mateixes persones, a intentar un enfocament, diguem-ne comercial, en què, mitjançant un catàleg atractiu de possibilitats de formació internes i externes, s'intentava atreure els "clients" de les diferents àrees funcionals, o

bé es fixaven els estàndards mínims per a l'ascens o per al canvi de lloc de treball.

Avui dia s'ha generalitzat més la perspectiva del que en podríem dir el *marketing* intern de la formació. Això vol dir que ha esdevingut imprescindible fer un estudi detallat del *mercat intern* o de les *necessitats internes de formació* que, com veurem després, és una de les etapes més importants de la planificació, per tal que el disseny de la oferta formativa, o *producte*, sigui coherent (i per tant eficaç) amb aquestes necessitats.

Si haguéssim de remarcar els dos aspectes més destacats en els quals les empreses punta a nivell internacional insisteixen actualment pel que fa a com conceben la formació a l'empresa, podríem dir que:

a) els objectius de formació han d'anar lligats directament als objectius estratègics de l'empresa. El pla de formació ha de ser una part del pla estratègic, i la direcció al més alt nivell s'hi ha d'implicar fortament;

b) darrere tota acció de formació, hi ha d'haver criteris de rendibilitat. Som en una època en què els recursos són sempre escassos i s'han d'aplicar amb eficàcia. Cal, doncs, una acurada *planificació* i l'establiment d'uns índexs que ens permetin avaluar l'èxit, no només durant el procés i al final d'aquest, sinó també a curt i mig termini.

Fases del pla de formació a l'empresa

Podem distingir diverses etapes en el procés de formació a l'empresa. Cada fase comportarà l'estudi de diferents aspectes:

I. Planificació

I.1. Anàlisi de necessitats

I.2. Disseny

I.3. Planificació logística

I.4. Planificació operativa

II. Execució

II.1. Motivació

II.2. Comunicació

II.3 Seguiment

III. Avaluació

III.1. Moments

III.2. Resultats

Evidentment, aquestes etapes no són seqüències temporals totalment separades, sinó que moltes vegades es superposen. No podem oblidar, d'altra banda, la incidència d'aspectes com la mena d'empresa de què es tracti, el secotr d'activitat al qual pertanyi, la seva naturalesa, les seves dimensions, la seva estructura, la dispersió geogràfica, les polítiques generals de personal, etc., que obliguen a una contextualització específica.

Donada la seva importància, intentarem aprofundir en el primer dels apartats.

Anàlisi de necessitats de formació a l'empresa

Abans de tractar l'anàlisi de necessitats, serà important detectar les pseudo-necessitats de formació, o sigui, les falses utilitzacions de la formació a l'empresa. Segons Jean Dubois (1971), aquestes pseudo-necessitats són les següents:

- la formació com a sanció;
- la formació com a consol;
- la formació com a recompensa;
- la formació com a parany;
- la formació com a tranquil·litzant;
- la formació com a tapaforats.

Aquestes pseudo-necessitats s'utilitzen correntment en les empreses en contraposició a una correcta anàlisi de necessitats, que ha de tenir en compte diferents qüestions prèvies.

Si abans fèiem una anàlisi de l'evolució històrica de la formació a l'empresa, ara cal donar un cop d'ull a tots aquells factors que, d'una manera decisiva, incideixen sobre les necessitats de formació en el moment actual.

En primer lloc, hi ha la pressió de la *competitivitat*. Les empreses es mouen en mercats progressivament més competitius i han de reduir costos, fer rendible llur gestió i, per damunt de tot, assolir el concepte d'*excel·lència*, fonamentalment mitjançant la *qualitat* i el *servei* al client.

1277

D'altra banda, les empreses es mouen en un *entorn* com més va més *canviant*. S'ha dit que l'objectiu prioritari de la formació en els propers anys serà preparar individus prou flexibles per poder desenvolupar-se en una societat immersa en un canvi com més va més accelerat. Un exemple en pot ser pensar en les implicacions de la introducció de l'ordinador personal a les llars i a les empreses, fet que ha provocat l'aparició d'un gran nombre d'*analfabets* que, d'altra banda, poden ser molt cultes. I, d'això, no en fa ni tan sols vuit anys!

L'accelerat desenvolupament tecnològic degut als avenços científics fa que, aproximadament cada sis o set anys, es quedin obsolets els coneixements, fet que incideix fortament en els processos d'automatització i de flexibilització de la producció. Això vol dir que hom no tan sols ha d'estar preparat per adaptar-se a les noves eines, sinó també als nous models organitzatius, que d'altra banda impliquen *nous valors socials*, també acceleradament canviants.

Un altre exemple d'aquest canvi pot ser la progressiva desaparició de les fronteres polítiques i econòmiques, les contínues fusions i absorcions d'empreses, amb els canvis de cultura corporativa que això comporta. També la progressiva intervenció dels governs, que defineixen marcs com més va més estrictes, etc.

Tots aquests condicionants de l'*entorn canviant* flueixen lògicament damunt els *objectius estratègics de l'empresa* que, com hem dit abans, han d'anar directament lligats als de formació. Hi ha, però, d'altres factors interns, que de vegades van de dalt a baix, i de vegades a l'inrevés, que també generen necessitats de formació a l'empresa. Els intentarem esquematitzar a continuació:

- LA CULTURA D'EMPRESA

De vegades és la necessària adaptació d'alguns dels seus membres a les pautes d'actuació pròpies d'una organització, i de vegades és un canvi de cultura a nivell general propiciat per la direcció. També hi inclouríem, en sentit ampli, les polítiques concretes, que generen normes, ordres, procediments, etc., i que requereixen uns determinats comportaments per part dels empleats.

- ELS NOUS SISTEMES

Dins d'aquest apartat, hi podem incloure tant la introducció d'elements tecnològics nous (per exemple, l'automatització o la informatització) com dels nous processos que solen comportar: tècnics, administratius o de qualsevol altra mena, i els nous models

1278 BEST COPY AVAILABLE

organitzatius (polivalència, enriquiment del treball, grups autònoms, treball en equip, etc.)

- ELS PROBLEMES DE RENDIMENTI/O MOTIVACIÓ DE LES PERSONES

Alguns experts, com Allison Rossett, de la Universitat de San Diego, o Jacob (1978), gairebé circumscriuen les necessitats de formació a aquesta mena de problemes.

Cal també determinar si els problemes de rendiment són deguts, per exemple, a un disseny defectuós del lloc de treball, de l'entorn, de les eines necessàries o de les normes.

També pot ser que els problemes de motivació siguin deguts a la falta d'incentius econòmics o d'altra mena de possibilitats de desenvolupament, etc., perquè evidentment en aquests casos la intervenció no ha de ser pas únicament formativa.

- LA DINÀMICA I LA PLANIFICACIÓ DELS RECURSOS HUMANS

Generen també necessitats de formació la mobilitat horitzontal (cobriment de vacants del mateix nivell), la mobilitat vertical (ascensos, organigrames de substitució, planificació de carreres, etc.) i la selecció externa de personal. La planificació de recursos humans, a més de generar necessitats de formació, és la primera beneficiària dels resultats de la seva anàlisi, que hi proporciona dades molt necessàries, sobretot si es fa en tota l'organització.

- ALTRES FACTORS

A més a més, en la formació a l'empresa l'anàlisi de necessitats es fa dins d'uns condicionants que hem de tenir en compte. D'una banda, trobem els condicionants estructurals, com són la naturalesa de l'empresa (orígens, història, present), l'estructura organitzativa (comercial, de serveis, burocràtica), la cultura d'organització (centrífuga, centrípeta, equilibrada), els recursos humans (nombre d'empleats, edat, formació, experiència) i els recursos financers, i de l'altra, uns condicionants interns, com la col·laboració jeràrquica en la formació (és important, com hem dit abans, que la formació sigui vista com a recurs estratègic de l'empresa), les definicions de la política de formació i el coneixement dels projectes de l'empresa per l'àrea de formació.

1279

- ANÀLISI DE NECESSITATS

Tenint en compte el que hem dit anteriorment, podem dir que *definim la necessitat com una manca o un suposat déficit de formació.* És l'espai que existeix entre el que sap l'empleat i el que hauria de saber, tant pel que fa a coneixements, habilitats i destresses, com a actituds.

El procés que cal seguir en l'anàlisi de necessitats podria ser el següent:

1. Pre-diagnòstic

En aquesta fase, és important centrar l'objectiu de l'anàlisi i el seu àmbit d'aplicació.

Sempre partim d'uns problemes determinats i d'unes hipòtesis que l'expliquen. Això ens durà a determinar quina informació volem obtenir i per què.

Segons els objectius, ens dedicarem a analitzar mostres reduïdes, o farem un estudi global per a tota la organització. Quan passem d'aquesta fase a la de disseny, ens trobarem amb els problemes típics de qualsevol investigació sociològica, per senzilla que sigui, que és lligar la complexitat de la definició dels objectius amb la complexitat dels múltiples factors de la realitat que s'està analitzant.

2. Disseny

S'hi poden donar múltiples possibilitats. Nosaltres en proposem una que considera els aspectes que definim a continuació, i els compara amb les possibles necessitats analitzades anteriorment.

a) DESCRIPCIÓ DETALLADA DEL DÈFICIT SUPOSAT DE FORMACIÓ

Si és possible, en termes operatius.

b) NIVELL ÒPTIM O DESITJABLE

És recomanable establir un nombre parell de nivells (per exemple, 6), amb la finalitat d'obligar els que avaluen a definir-se.

c) NIVELL ACTUAL DE LA PERSONA O GRUPS AVALUATS

d) NIVELL POTENCIAL DE LA PERSONA AVALUADA

Això significa comprovar fins on hipotèticament pot arribar mitjançant la formació.

e) SENTIMENTS

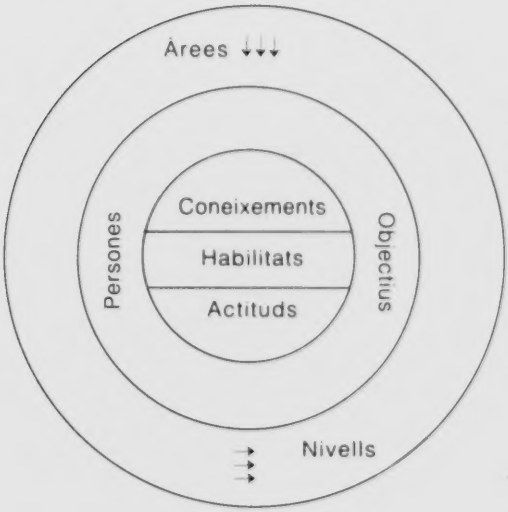
Cal considerar la motivació per tal de millorar aquest aspecte concret de la formació (determinat pel valor que l'individu atorga al tema i per la confiança que té a reeixir-hi) i a quin nivell cal.

f) CAUSES

S'ha d'intentar determinar quina o quines són o poden ser les causes del problema.

g) PRIORITATS

Una de les fases importants és establir criteris, ordenar i seleccionar les diverses prioritats, ja que aquestes es poden enquadrar per coneixements, habilitats o actituds, per objectius o persones, o per àrees o nivells, com es mostra en el gràfic:



1281

Cal dir també que les prioritats s'han de tenir en compte en fer l'anàlisi de necessitats, però les decisions es prendran en el moment de la planificació, en funció dels recursos disponibles i la seva coherència amb els objectius fixats.

A continuació, podriem assajar de fer un quadre de doble entrada, en el qual combinarem, d'una banda, les necessitats previstes en el pre-diagnòstic amb els set apartats anteriors.

3. Recollida d'informació

Caldrà determinar si se'n recull:

- de tot el grup;
- d'una mostra prou significativa.

I si després es pretén:

- una formació personalitzada;
- una formació grupal.

Les fonts poden ser:

- persones de dins de l'organització, de diferents nivells;
- persones de fora de l'organització (clients, proveïdors, etc.);
- documents de qualsevol mena (escrits, àudio-visuals, etc.);
- les mateixes empremtes del treball (peces defectuoses, clients descontents, etc.)

Els instruments més usuals que s'utilitzen en l'anàlisi de necessitats són: el qüestionari (a omplenar pel participant, pel superior, per un expert); l'entrevista (individual i col·lectiva); l'observació (simple o participativa); l'anàlisi de la informació escrita; l'anàlisi del producte del treball; i l'enregistrament en vídeo i el debat en grup.

Un altre exercici interessant seria, per a cada cas concret, realitzar un quadre de doble entrada, on es pogués valorar quines fonts i quines eines serien més adequades per tal d'analitzar cadascuna de les possibilitats.

1282

4. Anàlisi i conclusions

5. Recomanacions

Hi inclou tant els dèficits de formació observats, per a l'elaboració del *pla*, com també les recomanacions d'intervenció en d'altres àmbits diferents dels formatius.

L'informe d'anàlisi de necessitats ha d'incloure el raonament de com s'ha fet i perquè, l'inici de l'anàlisi, l'explicació de la metodologia emprada (àmbit d'aplicació, tècniques, contingut, etc.), els resultats en relació amb l'anàlisi de la documentació, i els resultats que comporta l'apartat final de recomanacions.

Models d'anàlisi de necessitats

Actualment existeixen pocs models teòrics d'anàlisi de necessitats que serveixin de punt de referència, cosa que és un problema a l'hora de planificar la formació. Destaquem els models de McGehee i Thayer (1961) i el model diagnòstic sistemàtic de Jacob (1978).

Els diferents models d'anàlisi de necessitats i de planificació de la formació emprats per les empreses de l'àmbit català a les quals hem tingut accés, fan servir eines semblants per a l'anàlisi de necessitat (qüestionari, entrevista, etc.), i les finalitats explícites també ho són, però les implícites poden ser molt diferents.

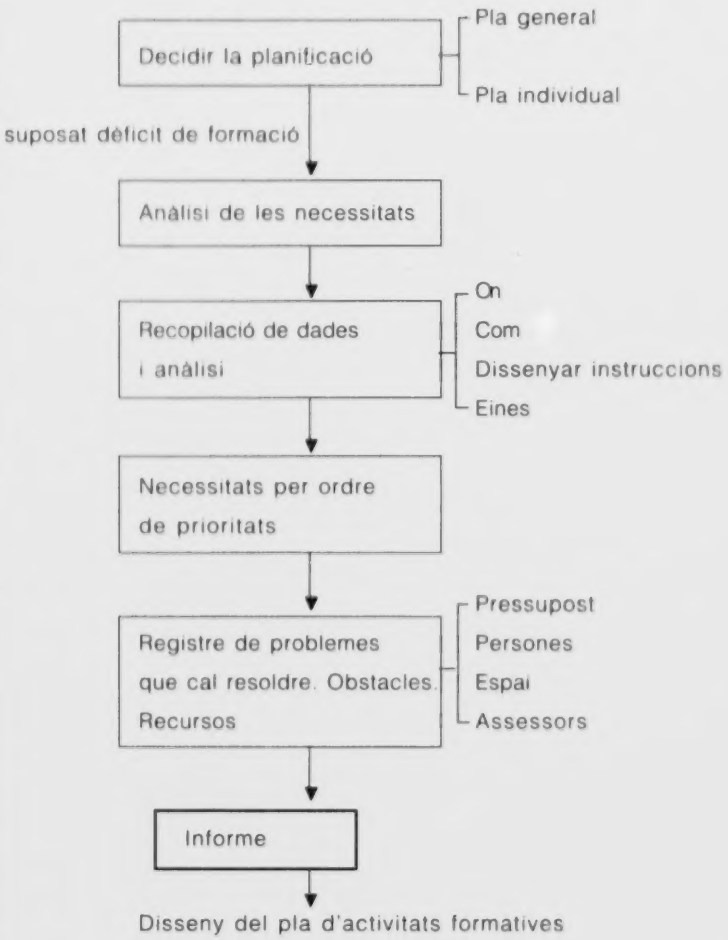
Alguns recalquen els dèficits de coneixements/habilitats/actituds, i la informació sol ser útil als serveis centrals de personal i la direcció afectada per poder aïllar, tant com sigui possible, els processos, però sempre sota el control del departament de formació.

D'altres intenten implicar caps i supervisors com a responsables directes de la formació del seu personal, i els ofereixen els mecanismes perquè puguin prendre decisions sobre quina mena de formació és la més adient en cada cas.

D'altres, finalment, aprofiten l'enrenou provocat per la recollida de dades per lligar necessitats de formació actuals amb la planificació de la carrera futura del personal, i l'avaluació dels objectius anuals proposats i del mèrit.

Sigui com vulgui, cal remarcar la importància d'aprofitar l'anàlisi de necessitats per escoltar i implicar en el procés de formació tant els quadres i directius com la resta de personal.

El següent esquema intenta sintetitzar el que s'ha dit fins ara sobre l'anàlisi de les necessitats:



Disseny i planificació logística de les activitats

Quan l'anàlisi de necessitats ha detectat les mancances o insuficiències i l'informe ha estat aprovat, comença la fase de disseny de la formació.

En aquesta fase és qun establim les prioritats, i hem d'aconseguir evitar que l'urgent no ens deixi fer l'important, utilitzant criteris de rendibilitat, tant econòmica com social. Per no perdre la perspectiva, aquesta etapa hauria d'estar inclosa en un pla general de recursos humans, que permetria tenir en compte la mobilitat, la previsió de vacants, els ascensos i, en definitiva, les plantilles necessàries a mig termini per dur a terme els plans de l'empresa.

Aquí es quan hem de tenir en compte el *què*, però també el *com*, *quan*, *on* i *a quin cost*.

Podrem fer servir, segons les dimensions de l'organització, gràfics Pert, o d'altra mena, i també algun programa informàtic que en ajudi a administrar la formació, especialment en els aspectes pressupostaris. D'altra banda, haurem d'estar molt en contacte amb la realitat. Donarem algunes pinzellades pràctiques, sense voler ser exhaustius:

- és important comptar amb professorat de la mateixa línia, però haurem de preveure seminaris de formació de formadors;

- haurem de prendre decisions sobre si les activitats de formació es fan en hores de feina, o lliures, o de manera mixta;

- si es fa en hores de feina, podem tenir problemes de disponibilitat de personal, torns, etc. Tampoc no podem formar, per exemple, un grup amb tots els directius del mateix nivell, perquè deixem l'empresa sense caps mentre duri la formació.

En la planificació logística, hi haurem de tenir també en compte les diverses tasques en la formació:

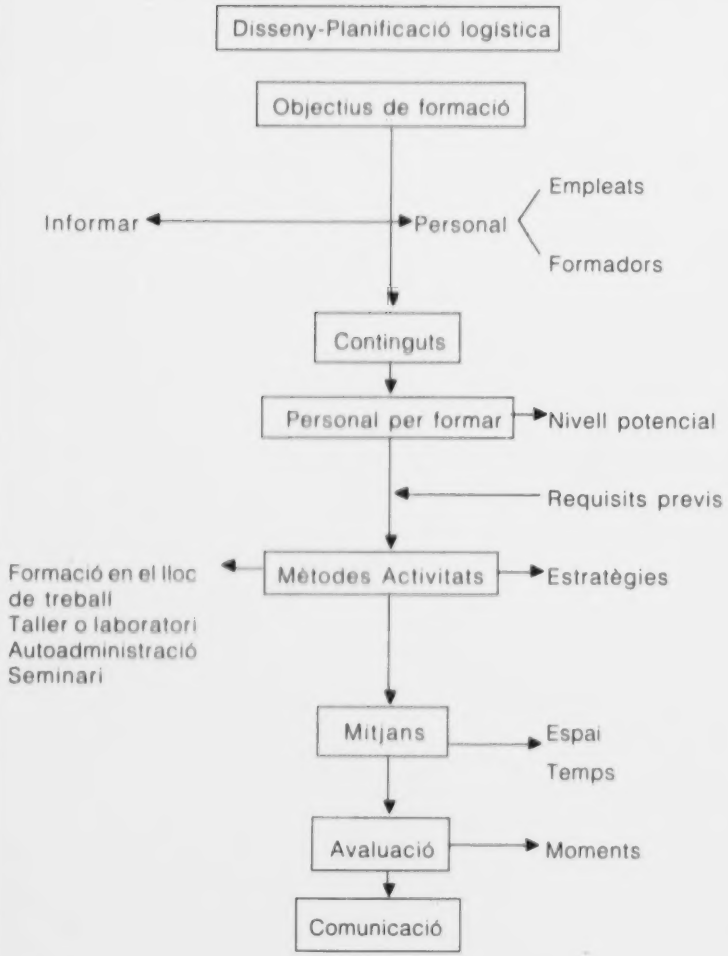
a) d'ordre institucional (supervisió, selecció, etc.);

b) d'ordre pedagògic (coordinació, animació, avaluació, documentació, etc.);

c) d'ordre administrativo-financer (despeses, etc.);

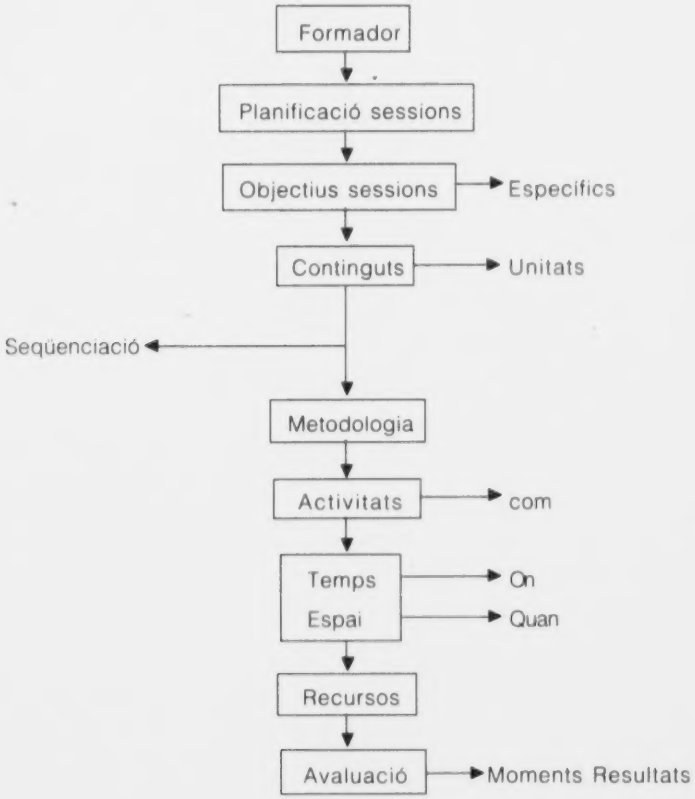
d) d'ordre logístic (transport, reserves, espais, etc.).

1285


Disseny-Planificació logística
Objectius de formació
Informar
Personal
Empleats
Formadors
Continguts
Personal per formar
Nivell potencial
Requisits previs
Formació en el lloc de treball
Taller o laboratori
Autoadministració
Seminari
Mètodes Activitats
Estratègies
Mitjans
Espai
Temps
Avaluació
Moments
Comunicació

La planificació operativa

Entenem per *planificació operativa* la programació més específica, la que es realitza en períodes temporals, mitjançant les diverses sessions de formació, a càrrec d'un o diversos formadors.



Els aspectes que cal tenir en compte en aquesta programació operativa són:

a) l'organitzador, ja que la preparació moltes vegades depèn de diversos factors diferencials entre les organitzacions: les seves orientacions, les seves regles administratives, els seus interessos, etc.;

b) el responsable o els responsables de les sessions (el formador), com a la persona o les persones encarregades per l'organització de posar en pràctica la formació, de coordinar les tasques de preparació, execució i avaluació de les sessions;

c) el discurs científic i pedagògic desenvolupat pels organitzadors en la planificació logística, que permet precisar les diverses estratègies metodològiques i d'avaluació (qüestionari inicial, seguiment, avaluació final) que contribueixen a fer eficaços els processos de formació.

Un possible esquema de planificació de sessions podria ser el següent:

Sessió _____

Data _____ Lloc _____

Institució responsable _____

Tema General _____

Responsable de la Sessió _____

Institució a la qual Pertany _____

Dies	Hores	Subtemes	Formador	Objectius	Estratègies

Abans de les sessions de formació

La planificació de la formació a l'empresa va més enllà que la realització de quadres on es relacionen els diversos components de la programació. Hi ha d'altres elements que són fonamentals en el procés de planificació:

a) la determinació del perfil dels participants;

b) el procediment d'assistència (designació, invitació, selecció);

c) la informació als participants (dels aspectes administratius i pedagògics);

d) la determinació del perfil dels formadors (de la mateixa empresa o aliens). S'ha de recordar que un formador ha d'informar, ha de millorar la comunicació entre els participants, ha de potenciar el treball en equip i ha de donar tècniques d'autoformació als assistents;

e) el lloc on es faran les sessions.

Referències bibliogràfiques

ADAM, F. (1970) *Andragogía, ciencia de la educación de adultos*. Caracas, Fidea.

CASTANYE, F. (1988) *La formación permanente en la empresa*. Barcelona, Marcombo.

JACOB, R. (1978) *Un modèle opératoire de diagnostic en perfectionament* (inèdit). Universitat de Montreal.

KAUFMAN, R. (1987) *Guía práctica para la planificación en las organizaciones*. Mèxic, Trillas.

KNOWLES, M.S. (1970) *The Modern Practique of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. Nova York, Association Press.

MASSON. *La formación en la empresa y sus problemas*. Barcelona, Casanovas.

MC GEHEE, W.; THAYER, P.W (1961) *Training in Business and Industry*. Nova York, Wiley.

MOYER, D.; PIVETEAU, J. (1981) *Guide practique du formateur*. Insep.

SAVOIE, A. (1987) *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*. Ottawa, L'Editeur des pme.

TITMUS, C. *et al.* (1979) *Terminología de la educación de adultos*. París, UNESCO.

1289

(1973) *Adiestramiento y Formación del Personal*. Bilbao, Biblioteca DEUSTO de Dirección y Organización.
(1975) *CENTOR.Plan de formación en la Empresa*. Madrid-Barcelona, Edif. Index.

1290

Abstracts

Se constata la necesidad de una cuidadosa planificación, ejecución y evaluación de la formación en la empresa para conseguir un aprovechamiento de los recursos humanos y materiales y una verdadera satisfacción de los objetivos fijados. El artículo expone los elementos de esta necesidad y la importancia de hacer un correcto análisis de necesidades, primer paso fundamental de la planificación de la formación en la empresa. Después de diferenciar las verdaderas necesidades de formación de las pseudonecesidades, los autores repasan los factores que de manera decisiva inciden sobre las necesidades de formación en el momento actual. Posteriormente, proponen los procesos de análisis de necesidades, planificación logística y planificación operativa.

On constate le besoin d'une planification, d'une mise en exécution et d'une évaluation soignées de la formation dans l'entreprise pour profiter vraiment des ressources humaines et matérielles et pour une véritable réussite des objectifs visés. Dans l'article, sont exposés les éléments de ce besoin et l'importance de faire une analyse fidèle des besoins, premier pas fondamental de la planification de la formation dans l'entreprise. Après avoir différencié les véritables besoins de formation des pseudobesoins, les auteurs examinent les facteurs qui agissent d'une manière décisive sur les besoins de formation à l'heure actuelle. Par la suite, ils proposent les processus d'anlyses de besoins, planification logistique et planification opérative.

This article underlines and explains the importance of careful planning, execution and evaluation of training in the company in order to make correct use of the human and material resources and to satisfy the aims. The importance of accurate analysis of needs is stressed as the first step in planning in-company training. After distinguishing between real and false needs, the authors consider the decisive factors currently conditioning these needs before going on to propose needs analysis, logistical planning and operational planning processes.

1291

Recursos tecnològics i àudio-visuals per a la formació a l'empresa

Antonio Bartolomé Pina *

El director de personal d'una empresa va rebre un informe en què se li suggeria que un important problema de formació podria ser resolt amb l'ajut d'un sistema TEL[1]. Es va plantajar el tema en una reunió de l'equip directiu, però cap dels assistents no tenia una noció precisa del que significava això.

Al director de formació li encarregaren d'estudiar la qüestió. Afortunadament, aquells dies se celebraven en una ciutat europea una conferència i una exhibició sobre TEL, i va decidir d'anar-hi. Després de visitar molts *stands*, assistir a demostracions i establir diversos contactes, tingué la impressió que era més rellevant la qualitat dels gràfics que no pas el contingut de formació; molts dels paquets d'EAO[2] no eran sinó reculls d'exercicis i molt rarament semblava que s'hi haguessin tingut en compte els principis d'aprenentatge més elementals.

Aquesta anècdota, inventada, es recull en un article de John Friend (1990) titulat "El que puguis fer demà, no ho facis avui". El títol fa referència a les decisions en l'àmbit de la introducció de noves tecnologies en la formació a l'empresa i l'autor, curiosament, és el director d'Eurotech, una companyia especialitzada en productes TEL, que ofereix serveis d'assessorament i de formació.

Em fa l'efecte que, sovint, els especialistes en recursos tecnològics per a la formació pensen que les persones que els consulten tenen ja una preparació adequada en el camp de l'ensenyament i l'aprenentatge; entenen que llur missió és subministrar informació específica sobre aquells recursos, informació sobre aparells, sobre sistemes, sobre software, etc. Però això no justifica que l'ús de la tecnologia en un

---

(1) TEL. Technology Enhanced Learning. "aprenentatge potenciat mitjançant la tecnologia".

(2) EAO. "Ensenyament Assistit per Ordinador"

* Antonio Bartolomé Pina és professor titular de Tecnologia Educativa a la Universitat de Barcelona. Ha escrit diversos llibres i articles sobre les possibilitats educatives dels mitjans, i posseeix una gran experiència com a dissenyador i realitzador de programes àudio-visuals i informàtics de caràcter educatiu.

procés de formació no es plantegi simultàniament a la manera com aquesta tecnologia influeix en l'aprenentatge.

Així, doncs, per tal de presentar, encara que sigui superficialment, algunes de les possibilitats que la tecnologia ofereix avui als formadors a les empreses, cal començar per establir com es produeix l'aprenentatge, i com el que sabem sobre el tema pot ajudar a un més bon aprofitament dels recursos tecnològics.

Primer de tot, alguna cosa sobre l'aprenentatge

Fóra elegant en aquest article, i podria oferir confiança al lector, partir d'una teoria de l'aprenentatge establerta. N'hi hauria prou amb intentar deduir les aplicacions pràctiques, les conseqüencies "tecnològiques" d'aquesta teoria. Aquest plantejament no està gaire de moda, ja que forma part d'una visió positivista de la ciència, però tindria una gran acceptació entre els formadors que treballen a la realitat cada dia.

Lamentablement, no hi ha una única teoria comunament acceptada. Encara més, moltes teories se situen en dos camps prou diferents fins al punt de no fer fàcil un plantejament eclèctic; són, seguint Winfred Hill (1971, pàg. 44), els camps *connexionista* i *cognitiu*. Les primeres remarquen l'establiment de relacions o conexions entre estímuls i conductes, mentre que les segones intenten explicar els canvis cognitius produïts com a conseqüencia de la interpretació de l'experiència.

També es podria intentar fer una presentació succinta de les diferents teories. Klotz (1971)[3] ens disuadeix, d'aquesta intenció, remarcant que hi ha nombroses teories de l'aprenentatge, cada una de les quals explica únicament fenòmens parcials, i que només són parcialment compatibles entre elles.

Hi ha una alternativa: presentar aquells aspectes en què s'estableix un cert consens, allò que Kemp i Smellie (1989, pàgs. 19-20) presenten com a "Generalitzacions des de les Teories". Aquestes generalitzacions o convencions àmpliament acceptades han d'inspirar l'ús de les tecnologies de la comunicació en processos de formació. Les comentem a continuació.

---

(3) Citat per Juan M. Escudero, 1981.

Motivació. El subjecte ha de tenir una necessitat, un interès o un desig d'aprendre. Les experiències en què se l'impliqui li han de ser rellevants i significatives. Així, els recursos tecnològics han de començar generant aquest interès mitjançant el tractament adequat de la informació que s'ofereixi. Alguns autors de programes d'EAO haurien de tenir ben present aquest aspecte i evitar les pantalles d'ordinador de lletra petita i amb colors feridors, totalment plenes d'un text llarg, embullat, saturat de termes tècnics o falsament amistosos, etc.

Diferències individuals. Cada persona aprèn a una velocitat i d'una manera diferent. Els factors que hi influeixen, són l'habilitat intel·lectual, el nivell educatiu, la personalitat i l'estil d'aprenentatge. Quan un formador n'és conscient, d'aquest fet, comprèn immediatament que no es pot fer servir en grup un programa de vídeo com si fos una pel·lícula; el problema no està en si el vídeo està bé o malament fet, sinó en què és impossible que s'adeqüi als diferents ritmes d'aprenentatge de totes les persones. Per això es parla de *vídeos generadors d'aprenentatge*, limitant l'ús de *vídeos instructors* al treball individual o en grup petit.

Objectius d'aprenentatge. La planificació de l'ensenyament a partir d'objectius d'aprenentatge és actualment objecte de crítiques (Gimeno, 1985). Malgrat això, diversos estudis constaten que, quan els subjectes són informats del que s'espera que aprenguin mitjançant l'ús d'un recurs tecnològic, la probabilitat d'èxit és més gran que quan no se'ls n'informa. Tots els programes d'aprenentatge que incloguin recursos tecnològics haurien de complir aquesta senzilla regla; els altres programes, possiblement també.

La conseqüencia immediata que en podem treure és que qualsevol programa informàtic o àudio-visual podria començar presentant-hi breument l'objectiu o la finalitat que persegueix, i això mateix es pot dir del formador quan s'adreci a un grup, en encetar la sessió.

També en relació amb els objectius d'aprenentatge, cal considerar-ne quins és possible d'assolir amb un determinat recurs. Per exemple, la comprensió de relacions entre elements és, en molts casos, un objectiu per assolir amb l'ajut d'imatges que ensenyin aquestes relacions en un espai, mentre que una cinta de cassette seria un mitjà més que discutible. Això ens mena a establir un plantejament multimèdia, però no en el sentit que l'entenen alguns especialistes en informàtica educativa actuals; per a aquests, multimèdia sembla que es redueix a la integració física dels mitjans en equips complexos i costosos. Un plantejament multimèdia de l'aprenentatge és el que, al llarg del procés, recorre a diferents mitjans, àudio-visuals i informàtics, amb objectius moltes vegades diferents. Així, podrem emprar una cinta d'àudio per tal de facilitar la comprensió intuïtiva i global d'un procés, l'ordinador per tal d'ajudar a assimilar les relacions entre els elements del procés, etc.

No cal dir que no són únicament aquests els objectius que s'han d'assolir: un programa de vídeo pot ajudar a memoritzar un concepte o a generar una dinàmica en un grup, etc.

Organització del contingut. L'aprenentatge és més fàcil quan el contingut i els procediments o les habilitats que s'han d'aprendre estan organitzades en seqüències amb significat complet. En el camp del vídeo, hi ha uns interessants treballs de de Pablos (1985)[4] sobre com l'estructuració de la informació mitjançant títols i subtítols, diferenciadors entre seqüències, etc., ajuden a l'aprenentatge. Sovint, però, trobem programes videogràfics que desenvolupen ininterrompudament durant vint minuts un tema sense establir-hi una diferenciació entre els diversos aspectes que presenta. Una cosa semblant s'esdevé amb alguns formadors, pocs, que fan servir exposicions magistrals sense conèixer prou el mitjà: xerren i xerren, inconscients del deficient aprenentatge que estan produint.

Preparació del pre-aprenentatge. Es pot relacionar aquest concepte amb el grup *target* que planteja Ferrández (Ferrández *et al.*, 1977). Es tracta d'establir prèviament el nivell del grup, dels individus, per al qual estem dissenyant un procés d'aprenentatge. En la producció i selecció de recursos això és fonamental: els interessos del grup determinaran els recursos incentivadors que inclourem en el programa o que farem servir abans de passar un vídeo; el nivell de coneixements previs condiciona els nous conceptes que cal incloure-hi; els mateixos vocabulari i gramàtica que s'han d'emprar, s'han de determinar d'acord amb l'usuari final. En un programa d'ordinador, hi hem de considerar aspectes com la grandària i forma de la lletra i la sintaxi de les frases o l'*interface* triat per interactuar amb el subjecte.

Emocions. Com remarquen Kemp i Smellie (1989, pàg. 20), "l'aprenentatge que involucra tant les emocions i els sentiments personals com la intel·ligència, influeix i és durador". No cal dir que els mitjans, especialment els àudio-visuals, són uns poderosos instruments capaços de generar emocions. Sorprèn, però, que alguns realitzadors intentin defugir precisament les emocions en llurs programes "formatius".

M'agradaria puntualitzar que recórrer a les emocions no és pas sinònim de melodrama o comèdia. És a dir, de vegades n'hi ha prou amb petits detalls, com l'èmfasi a la veu del presentador, un element al decorat, una paraula enmig d'una frase, per crear en el subjecte una predisposició positiva envers el procés que s'hi està desenvolupant. Naturalment, això es relaciona amb la preparació del *pre-aprenentatge* de què parlàvem en el punt anterior.

---

(4) Hi ha d'altres treballs més complets de de Pablos que el que hem esmentat, però aquest és prou entenedor.

Participació. Aprendre suposa incorporar la informació a l'arxiu de la pròpia experiència, i per això no n'hi ha prou amb veure i sentir. L'aprenentatge requereix activitat. Fins i tot a la universitat, el professor més "magistral" en la seva exposició sap perfectament que ell mateix aprenia quan repassava els seus apunts, llegia llibres, etc., és a dir, quan "estudiava"; no obstant això, deixa tot aquest procés a les mans dels seus alumnes, i es limita a actuar com un instrument mecànic de transmissió de la informació. En els processos de formació en les empreses, aquest aspecte de la participació està àmpliament acceptat i introduït. Malgrat això, ¿què hem de dir dels programes d'aprenentatge individualitzat amb ordinador en què el subjecte es limita a prémer l'espaiador periòdicament, responent només de tant en tant alguna pregunta? També en els programes que contínuament interroguen el subjecte, l'aprenentatge no es produeix únicament pel fet que el subjecte actuï, sinó perquè aquesta activitat suposa la interiorització de la informació. Per exemple, hi ha formadors que pensen que una pregunta que obligui el subjecte a escriure'n la resposta sempre és més bona que no pas una altra en què només hagi de triar entre tres opcions; això és vàlid quan pretenem facilitar la memorització, però quan el nostre objectiu és la comprensió d'un concepte, és més important el procés cognitiu en el subjecte que genera la pregunta que no pas el fet que aquest hagi de prémer una o diverses tecles. En definitiva, no es tracta de fer moltes activitats, sinó del que impliquen aquestes activitats.

Feed-back. Informar periòdicament del progrés realitzat incrementa l'aprenentatge. Aquest és un principi que es pot introduir fàcilment en els programes amb ordinador. Amb tot, això no sempre s'esdevé; és més freqüent incloure-hi el reforç en cada moment, com comentarem tot seguit. Em fa l'efecte que mots com *medició, avaluació,* etc., espanten alguns formadors.

Reforç. Quan el subjecte és informat que el seu aprenentatge millora o que ha reeixit en un aspecte determinat, se'l reforça animant-lo a continuar aprenent. Aquest principi és la clau en els dissenys basats en el conductisme, però la seva eficàcia supera aquest àmbit i és generalment reconeguda.

Pràctica i repetició. Rarament una cosa s'aprèn amb una única exposició a la informació. La pràctica i la repetició van ser eines bàsiques per a l'aprenentatge en d'altres temps, cosa que fa que actualment se les rebutgi, la qual cosa és una llàstima.

Tot formador hauria de recordar sempre aquest senzill i elemental principi d'aprenentatge: "No és el mateix parlar que fer"; dit d'una altra manera, un formador pot intentar estimular l'aprenentatge utilitzant diferents recursos, activitats atraients, elements externs, etc., però un aprenentatge efectiu suposa sempre esforç, i els alumnes n'han de ser conscients. Qui hagi estudiat mai per aprendre a tocar

un instrument musical té l'experiència d'hores d'exercitació tediosa i repetida, sense la qual és impossible assolir el domini necessari que permet, posteriorment, d'expressar-se creativament.

Aplicació. Un objectiu final de l'aprenentatge és que el subjecte pugui aplicar posteriorment el que ha après en diferents situacions. Els recursos tecnològics poden oferir al subjecte l'oportunitat d'aplicar el que ha après. La *simulació* amb ajut d'ordinadors i equips àudiovisuals és potser la manera més pràctica de fer-ho. Evidentment, això no exclou la pràctica real, sinó que més aviat la prepara.

Recursos tecnològics, avui

Aquest article no pot intentar presentar tots els recursos disponibles avui dia en els processos de formació. Hi ha força llibres que s'estenen sobre un recurs determinat (Ferrés, 1989; Calderón, 1988), i d'altres que ofereixen un ventall més ampli, incloent-hi àudiovisuals, informàtica i telecomunicacions (Bartolomé, 1989).

L'objectiu de les pàgines següents és mostrar alguns *grups de recursos*, insistint en dos aspectes: l'evolució experimentada els darrers anys i llur aportació específica als processos d'aprenentatge.

Treballant en grup

Hi ha uns recursos àmpliament coneguts i utilitzats en els cursos de formació en empreses: pissarres blanques, exhibidors, retroprojectors, etc. Cada un d'aquests recursos té unes posibilitats específiques. La pissarra permet fer fàcilment modificacions sobre esquemes: és un bon suport per tal de visualitzar una discusió. Els grans fulls blancs on es recullen les aportacions fetes al llarg d'una reunió, permeten de tornar enrere en qualsevol moment i revisar aspectes tractats; el pla de la reunió escrit damunt d'un full enganxat en una paret permet tenir-lo present sense detriment que no es pugui fer servir per a d'altres usos. Amb el retroprojector, és possible preparar els materials abans que tingui lloc la reunió.

Tots aquests recursos ofereixen possibilitats diferents i complementàries, però presenten semblances quant a la mena d'informació que transmeten i la manera com ho fan: informació gràfica, diagrames

1297

i dibuixos més que no pas reproduccions realistes. La informació textual busca ajudar a relacionar elements i a recordar-se'n; així, doncs, s'hi empren pocs mots, es fan servir abreviatures, i sovint els termes s'inclouen en diagrames. Hi ha una vella recomanació per a les transparències que és prou il·lustrativa: "6 línies de 6 mots de 6 lletres".

Això permet comprendre immediatament que aquests recursos actuen com a complement dels documents impresos. Així, el pressupost d'un projecte pot ser presentat mitjançant una retrotransparència incloent-hi només les partides fonamentals i les quantitats assignades, mentre que els assistents que discuteixen sobre aquest material poden disposar d'uns fulls impresos on s'expliqui més detalladament cada partida.

Preparar transparències és avui una tasca fàcil, gràcies en part a la possibilitat de fer-ho amb fotocopiadora. S'obtenen uns materials de gran elegància elaborant-les amb l'ajut d'un ordinador i una impressora làser. Progressivament, s ni està introduint el color, en aquest procés, amb la qual cosa s'estan substituint les velles làmines de colors transparents autoadhesius.

Fent servir pantalles LCD[5], la imatge de l'ordinador pot ser reproduïda en una gran pantalla amb l'ajut d'un retroprojector.

De nou no és un ús alternatiu a la transparència, sinó diferent. En primer lloc, té algunes limitacions: menys capacitat d'informació, menys lluminositat, etc., a més de requerir un sistema de reproducció complex i costós. Malgrat això, possibilita una gran capacitat d'interacció, les presentacions poden resultar, no solament més espectaculars, sinó que la informació pot ser transmesa amb més claredat. La possibilitat d'incloure-hi animacions incrementa l'interès en el seu ús. A més, un mateix material pot ser fàcilment modificat i adaptat a noves situacions.

El sistema ordinador-LCD-retroprojector presenta un avantatge addicional: la possibilitat d'un treball de tot el grup sobre materials que poden impresos immediatament. Així, el pressupost anterior podria ser presentat de manera semblant a com s'hagués fet amb retrotransparències, però s'hi hagués pogut obrir immediatament un full de càlcul amb els conceptes i les quantitats del pressupost; el grup discuteix sobre les dades que surten a la pantalla. Quan s'ha acordat una solució de consens, és possible imprimir-la immediatament.

En la línia de les innovacions tecnològiques, una alternativa al sistema descrit consisteix a reproduir la imatge de l'ordinador a

---

(5) LCD, *Liquid Crystal Display*, "visualització per cristall líquid"

1298

través d'un monitor de televisió o un grup de monitors, o bé a través d'un projector de vídeo sobre pantalla gran. El primer sistema resol els problemes de reproducció del color i del moviment, no resolts satisfactòriament amb pantalles LCD. A més, la més gran brillantor d'aquestes pantalles permet una passada perfecta amb qualsevol llum ambiental. El seu més gran desavantatge és, òbviament, la grandària de les pantalles.

El segon sistema, els projectors de vídeo, afegeix una nota d'espectacularitat adient en certes situacions.

En tots dos casos, s'hi incorpora un nou element: a través de la mateixa pantalla és possible reproduir un senyal de vídeo procedent d'un magnetoscopi, un videodisc o una càmera. Aquest sistema és denominat per alguns *multimèdia*, denominació a la qual ja hem fet abans algunes precisions: en efecte, la integració entre els mitjans d'un sistema multimèdia no s'ha de buscar tant en la comunicació física -com en el cas que hem presentat-, sinó en la integració funcional en el disseny formatiu.

Un nou element s'ha sumat a aquesta evolució tecnològica: el visionador o reproductor d'originals, a través d'una diminuta càmera de televisió situada damunt d'una superfície de reproducció. En alguns casos, aquesta superfície permet posar-hi tant retrotransparències com diapositives de qualsevol format: tots els materials són d'aquesta manera reproduïts a través de videosenyal. Aquest dispositiu permet una gran flexibilitat als que no estan avesats als ordinadors, o quan es treballa amb entorns informàtics poc "humans".

Contínuament, nous desplegaments tecnològics s'incorporen als sistemes descrits. I malgrat això, la pissarra continua conservant la validesa, tot i que moltes de les seves possibles funcions són més ben cobertes pels nous recursos.

Treballant individualment

Tothom coneix un vell recurs tecnològic que facilita l'aprenentatge individualitzat: el llibre. Avui és possible treballar amb materials impresos elaborats en poques hores i als mateixos centres de formació, gràcies als ordinadors amb impressores làser i a les fotocopiadores.

El text imprès continua sent el gran mitjà per transmetre una informació precisa sobre un tema i per presentar un elevat volum d'informació complexa. Naturalment, la possibilitat d'incloure-hi gràfics i figures facilita la comprensió d'aquesta informació. L'ús

d'índexs de diversa mena permet accedir de manera relativament ràpida a la informació i un cert nivell d'interació no gens menyspreable; hi cal afegir la possibilitat que el subjecte-lector hi afegeixi notes, observacions, subratlli, destaqui; etc. Les referències bibliogràfiques, cites i notes, permeten ampliar la informació recorrent a d'altres textos. A més, continua sent un dels mitjans més fàcilment transportables i que no requereixen cap equip per accedir a la informació.

Entre els inconvenients, cal destacar-ne que, per a moltes persones, és un mitjà poc atraient i sovint es desconeixen les tècniques més elementals per treballar amb textos impresos; en alguns casos, per exemple, en els nivells més bàsics de formació en indústria, els subjectes tenen serioses dificultats per fer lectures comprensives, els manquen hàbits de lectura, etc.

Algunes d'aquestes dificultats es resolen mitjançant l'ús d'àudiocassettes. Els textos són enregistrats en una cinta que la persona pot reproduir a voluntat. Encara que és possible interactuar amb el mitjà, en general això es limita a tornar a escoltar fragments no compresos; els reproductors de cassette més estesos no permeten la localització ràpida de la informació, a causa, evidentment, de la seqüencialitat del sistema. La reproducció mitjançant la tècnica *time-compressed*[6] permet tant una ràpida localització com una més gran qualitat d'informació. Si la velocitat normal de reproducció quan parlem se situa entre 150 i 200 mots per minut, una compressió del 50% (entre 175 i 275 mots per minut) permet mantenir la intel·ligibilitat del llenguatge reduint el temps d'aprenentatge. Però quan existeixen problemes de comprensió, és preferible recórrer a un nivell de compressió situat entre el 10 i el 30% (Foulke, 1975)[7].

Les cintes d'àudio són poc utilitzades, tan poc que paga la pena recordar-ne algunes de les possibilitats: informar sobre els punts tractats en una reunió, presentar un tòpic per discutir en grup, informar sobre nous programes o persones involucrades en un programa, fer entrevistes, enregistrar-hi un *role-playing* per tal d'analitzar-lo posteriorment, etc. Algunes consideracions tècniques fan referència a un disseny dinàmic, limitacions en el temps, estructuració en seqüencies curtes, etc.

Les cintes de vídeo presenten avantatges obvis en relació amb les audiocassettes, avantatges que són prou coneguts. De tota manera, les primeres tenen també inconvenients; en destacarem dos, prou

---

(6) També es denomina *rate-controlled* o *accelerated speech*, difereix de la reproducció a velocitat accelerada, que produeix el clàssic efecte "ànec Donald". Aquests sistemes suprimeixen fragments sonors microscòpics, amb la qual cosa es comprimeix el so resultant.

(7) Citat per Kemp i Smellie (1989), pàg. 158.

1300

importants: l'elevat cost de producció i la complexitat de l'equip necessari per fer-ne la passada (no acostuma a ser fàcil veure'n, de vídeos, mentre es condueix o es viatja amb autobús).

La contínua presència de la televisió a la nostra societat és un bon argument per fer ús d'aquest recurs. Quan volem informar grans audiències, disperses geogràficament, podem estar segurs d'estar fent servir un mitjà que, d'entrada, tindrà un bon acolliment en un gran nombre de casos, ni que sigui només per curiositat.

La introducció de sistemes interactius, tant en cinta com en disc, ha permès de superar dues limitacions clàssiques del mitjà: la seqüencialitat en l'accés a la informació i la unidireccionalitat del procés comunicatiu. El vídeo interactiu a nivell III[8] permet incorporar-hi a més totes les possibilitats de l'ordinador.

De fet, amb l'increment de possibilitats gràfiques de l'ordinador, aquest està substituint el vídeo en els casos on no cal que l'imatge real tingui un cert nivell de qualitat. Els sistemes CD-I, CD-V o DVI[9] són l'avançada d'un futur en el qual vídeo i informàtica estaran totalment integrats.

Tot i això, els veritables hereus del llibre com a recurs bàsic per a l'aprenentatge individualitzat són els ordinadors. Això ho fan a través de tutorials per a un aprenentatge individualitzat, programes d'exercitació i desenvolupament d'habilitats, programes de simulació que permeten reproduir situacions amb grau suficient de realisme, a fi d'optimar l'entrenament de personal, etc. Aquests programes no són una simple traslació dels textos programats en un suport informàtic.

El desplegament de *sistemes experts* ha suposat un pas endavant en aquests programes. Un sistema expert facilita la presentació de situacions o l'acció tutorial. També s'hi han incorporat d'altres aspectes relacionats amb la intel·ligència artificial, com el reconeixement de visió, la interpretació del llenguatge natural, la robòtica, etc.

Un recurs poc emprat actualment són els *hipertextos*, materials verbals dissenyats per tal de ser reproduïts en ordinadors, i que incorporen un alt nivell d'interació amb l'usuari. No obstant això, són més complexos de dissenyar que un text normal i, a més, els usuaris

---

(8) El nivell III en la classificació de Nebraska de vídeo interactiu suposa la integració d'un reproductor de videodiscos i un ordinador.

(9) CD-I, *Compact Disc-Interactive*; CD-V, *Compact Disc-Video*; DVI, *Digital Video Interactive*. Tots aquests sistemes permeten reproduir amb limitacions una imatge animada de vídeo amb l'ajut d'un ordinador, sense videocassettes o videocintes.

no estan avesats a aquesta mena de comunicació. La necessitat de recórrer a un ordinador per accedir a la informació és una altra dificultat que s'hi afegeix.

I per acabar

En les pàgines anteriors, no s'hi han tractat dues grans àrees: els recursos per a la comunicació en grans grups i els recursos relacionats amb la telecomunicació.

La primera no és una situació característica de formació a l'empresa. Fins i tot quan cal formar un gran nombre de persones en una gran empresa, se sol recórrer a sistemes individuals o grupals.

La segona dista encara de ser una realitat accessible al nostre país. Tot i que els serveis relacionats amb la telecomunicació estan en un període de gran expansió, llur introducció en la formació a les empreses a Espanya sembla que encara és limitada: videoconferències, audioconferències, xarxa de sistema informàtic de programes d'EAO, vídeo interactiu per cable, etc.

En aquest article, no s'hi han revisat tots els possibles recursos de què actualment es disposa a l'empresa, ni tampoc no s'hi han inclòs llur descripció exhaustiva, llurs funcions, les característiques de llur disseny, etc. Però sí que hi ha dues idees clau que s'hi ha volgut destacar.

En primer lloc, per tal de dissenyar l'ús d'un recurs cal partir d'allò que sabem sobre com es produeix l'aprenentatge.

En segon lloc, els nous desenvolupaments tecnològics no són sempre una evolució dels més vells, sinó que en molts casos els complementen.

La senzilla aplicació d'aquestes dues regles milloraria sensiblement l'eficàcia dels programes formatius a l'empresa. La resta, l'atracció pels nous equips i la fascinació per llurs possibilitats, caldria sotmetre-la a la regla que recollíem de John Friend (1990) al començament d'aquest article: "El que puguis fer demà, no ho facis avui".

Referències bibliogràfiques

BARTOLOMÉ, A. (1989) *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona, Graó-ICE.

CALDERÓN, E. (1988) *Computadoras en la educación*. México, Trillas.

DE PABLOS, J. (1985) "Elementos para el diseño de filmes didácticos: su estructuración". *Enseñanza*, 3, pàgs. 173-178.

ESCUDERO, J. M. (1981) *Modelos didácticos*. Barcelona, Oikos-Tau.

FERRÉS, J. (1989) *Vídeo y educación*. Barcelona, Laia.

FERRÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J.; TARIN, L. (1977) *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona, ED. Ceac.

FRIEND, J. (1990) "Never do today what you can put off until tomorrow". *Educational 6 Training Technology International*, 27 (2), pàgs. 121-124.

GIMENO, J. (1985) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata (1a ed., 1982).

HILL, W. F. (1971) *Learning. A survey of psychological interpretations*. Londres, Chandler Publishing Company-Scraton (ed. rev.; 1a ed., 1963).

KEMP, J. E.; SMELLIE, D. C. (1989) *Planning, producing and using instructional media*. Nova York, Harper & Row Publ.

KLOTZ, G. (1971) *La enseñanza programada*. Barcelona, Redondo.

SALOMON, G. (1979) *Interaction of media, cognition and learning*. San Francisco, Jossey-Bass, Inc. Publ.

Abstracts

Con mucha frecuencia, cuando un responsable de formación en una empresa desea incorporar recursos tecnológicos, constata que estos no responden a sus necesidades de formación. En este artículo se trata de revisar algunos de los recursos tecnológicos más interesantes hoy disponibles, insistiendo en el modo en que favorecen el aprendizaje y en la integración y complementariedad entre ellos. La primera parte estudia algunos principios generales de aprendizaje presentados desde la aplicación al diseño de recursos, mientras que la segunda presenta los recursos desde una perspectiva integradora y reunidos en dos grandes bloques recursos individuales y de grupo.

Quand le responsable de formation d'une entreprise vise à l'incorporation des ressources technologieues, il s'aperçoit fréquemment que celles-ci ne répondent pas à ses besoins de formation. Dans cet article, il s'agit de la révision de quelques ressources technologiques, les plus intéressantes parmi celles qui sont disponibles en ce moment, en insistant sur la manière dont elles favorisent l'apprentissage et sur leur intégration et complémentarité. La première partie étudie quelques principes généraux d'apprentissage présentés, allant de l'application à la conception des ressources. La deuxième nous montre les ressources selon une perspective d'intégration, assemblées en deux grands blocs: ressources individuelles et ressources de groupe.

Often, when a staff training asks for new technological resources for his company, he finds that these ara not an answer to his teaching needs. This article tries to show some of the most useful resources available now, emphassing the way they assist learning and in the integration and link between them. Firstly, some general learning principles ara presented in the perspective of application to design of resources; secondly, some resources are presented integrated and grouped in two areas individual and group learning.

Formació professional dins de l'empresa: ¿un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya

Wilfried Kruse

Temps d'Educació, 5 1r semestre, 1991

Introducció

Si considerem imprescindible que la formació professional tingui una part pràctica, i si aquesta part resulta difícil de simular -i més si tenim en compte el ràpid desenvolupament de la tecnologia i els seus costos socials-, cal plantejar-se la manera d'incloure les empreses a la formació professional.

Sembla ser que bona part de l'atracció que el sistema alemany de formació professional exerceix a l'estranger deriva del fet que les empreses participin en la formació.

En aquest article es descriu a grans trets el més recent desenvolupament en l'àmbit de la formació professional a la RFA, alhora que s'hi exposen les repercussions que l'aplicació d'aquest sistema ha produït en l'àmbit productiu i a l'entorn sòcio-laboral.

En aquest sentit, la formació professional ha esdevingut un dels factors clau en la renovació i modernització de l'aparell productiu.

Qualitat i qualificació

Un dels principals reptes de les empreses davant de l'ampliació del mercat europeu és, sens dubte, augmentar la qualitat dels productes

---

* Wilfried Kruse va néixer el 1947. És doctor en Filosofia. De fa vint anys, és investigador en un centre d'investigació social aplicada (Sozialforschungsstelle) a Dortmund, a la República Federal d'Alemanya. És expert en l'àmbit de la formació professional, organització del treball i relacions laborals, i ha realitzat estudis comparatius a Espanya. Actualment és investigador invitat del *Centre d'Iniciatives i Recerques a la Mediterrània* (CIREM) de Barcelona.

mantenint, alhora, la rendibilitat de la producció. Aquesta qüestió és l'eix del debat actual sobre la modernització.

Els darrers anys s'ha vist, per exemple, com a la indústria de l'acer s'ha passat d'una fase crítica pel que fa al seu desenvolupament, a una altra en què els esforços van encaminats a millorar la qualitat del producte, sobretot quant a l'atenció al client, la capacitat de reacció ràpida davant les seves exigències i el compliment escrupolós dels terminis.

Tot i així, sembla que -deixant de banda d'altres problemes- la situació actual en aquest àmbit de la qualitat encara no és satisfactòria, perquè han aparegut seriosos competidors del Tercer Món, no només quant a la producció, sinó també pel que fa a la qualitat. En aquesta situació, la competència en la qualitat ha bandejat gairebé la dels preus.

Les nostres investigacions' mostren que, més enllà de sectors concrets, la renovació de la concepció del producte en un sentit ampli (en el marc de sistemes d'acostament al client, com a idea de diferenciació respecte dels diferents grups de clients) ha esdevingut el principal impuls del canvi empresarial, molt més important encara que la mera introducció de noves tecnologies.

Si la millora de la qualitat del producte és una preocupació fonamental comuna a molts països, els instruments de què es disposa per a aquesta finalitat i de les condicions en què es treballa a les empreses per tal de millorar el producte són, en canvi, evidentment molt diferents. Sembla que estan caracteritzades per particularitats sòcio-econòmiques i culturals específicament nacionals, formades i modificades tot al llarg d'un procés històric.

Les noves tecnologies hi apareixen sovint com a l'instrument més important. A la RFA, juntament amb les noves tecnologies, hi té un paper igualment important la figura del treballador qualificat *(facharbeiter)*. És a dir, el model de canvi alemany -de la modernització- es construeix fonamentalment sobre el potencial del treballador qualificat[2].

---

(1) Homs, O. *et al* (1987) *Cambios de cualificación en las empresas españolas*. Madrid, Fundación IESA.
Treball realitzat per un equip mixt -en què participàvem- germano-espanyol durant els anys 1985 a 1987. Juntament amb els seus resultats, s'inclou el volum *Una perspectiva desde la República Federal de Alemania*.

(2) (1987/88) "¿El fin de la división del trabajo? El debate actual en la sociología industrial de la RFA". *Sociología del Trabajo*, 2. Madrid, Ed. Siglo xxi, i Kern, H., Schumann, M. (1989) *¿Fin de la división del trabajo?* Madrid, Ministeri de Treball i Seguretat Social.

S'ha acabat el somni de la fàbrica sense treballadors

El taylorisme pur no ha existit mai a l'Alemanya. Ja des dels inicis de l'alta mecanització de la producció, l'organització del treball s'havia vist modificada atenent criteris socials. Però sí que hi havia, i hi ha, una divisió del treball, considerarem dues dimensions: la vertical, o sigui, la de la jerarquia, i l'horitzontal, entre tasques diferents del mateix nivell.

Les comparacions internacionals ens demostren que, gràcies a la figura del *facharbeiter*, amb les seves experiències i competències àmplies de nivell intermedi de responsabilitats, la divisió en ambdues dimensions no ha estat tan brusca com en d'altres països[3]. Però així expliquem només una part important de l'actual desenvolupament. Independentment que els productes siguin diferents (simples i massius, o complexos i força singulars, de producció limitada), sí que hi ha a l'Alemanya formes de divisió brusca del treball a la fàbrica.

De tota manera, ha estat justament la crisi de la producció massiva, provocada per una més gran exigència dels clients, la que ha qüestionat l'excessiva divisió del treball i ha fet que s'investiguin noves formes d'organitzar-lo.

Aquesta necessitat va coincidir amb una experiència molt important i, sorprenentment, força recent. Amb l'eufòria del desplegament tecnològic -bàsicament, de l'electrònica i la informàtica-, la patronal va acariciar el somni de la fàbrica sense treballadors; en definitiva, l'empresariat va creure que per fi es veuria fet el seu ideal de prescindir, o reduir-lo considerablement, del nombre de treballadors qualificats i especialitzats, és a dir, eliminar el factor humà de la producció.

Però la realitat es va imposar al somni. El cas és que -deixant de banda que han aparegut feines prou qualificades fora de la producció- el control i maneig dels nous processos productius, tecnològicament més avançats i complexos, demana moltes vegades que la plantilla tingui més bona qualificació que no pas abans. El que queda obert és veure com es divideix el treball segons aquesta nova exigència entre els diversos membres de la plantilla.

Cal parlar aquí d'una altra descoberta important. S'ha detectat que la tecnologia, sobretot la moderna, no determina la divisió del

(3) Maurice, M. *et al* (1987) *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania*. Madrid: Ministeri de Treball i Seguretat Social.

1307

treball, sinó que solament n'és un condicionant. A moltes empreses alemanyes, ja fa més de deu anys que s'hi experimenta amb noves solucions, com ara el treball en grups, l'enriquiment del treball, responsabilitzar, i confiar-hi, més els treballadors del control del procés productiu, etc.

Podem resumir dient que l'etapa actual de la modernització de les empreses i administracions a l'Alemanya està caracteritzada pel fet que el treballador qualificat i una organització del treball més antropocèntrica, més orientada a les aspiracions i desitjos i a l'orgull professional dels treballadors, són punts clau estratègics per tal d'augmentar la productivitat i la qualitat.

Hem de tenir en compte, però, que nomes es poden introduir aquests nous conceptes, basats en les idees anteriorment exposades, a la realitat empresarial si hi ha prèviament condicions socials que en limitin els riscos d'aplicació.

La formació professional dual a l'Alemanya[4]

L'empresa i l'escola professional estatal

El sistema de la formació professional a l'Alemanya està dissenyat de manera que són les empreses les que, dins d'un marc legalment establert, decideixen i disposen quins seran els llocs de la formació professional, influeixen molt en la manera com s'enfoca i poden seleccionar els candidats que volen seguir aquesta formació. D'aquesta manera, doncs, podem parlar d'un mercat de llocs de formació professional força vinculat al mercat de treball i amb trets similars.

La formació professional dins de l'empresa a l'Alemanya té una història molt llarga, amb arrels a la formació menestral de l'Edat Mitjana. Aprendre l'ofici treballant al costat del mestre és la seva característica bàsica, adoptada per la gran indústria des de l'inici de la industrialització. La producció industrial, però, perdia com més anava més els trets artesans, per mantenir la formació dins de l'empresa sorgien tallers d'aprenentatge al marge del procés

(4) (1989) "La Formació Professional Dual. Jornades Baden-Wurttemberg/Catalunya" *Aula-Debat* (tercer cicle), 3. Barcelona. Generalitat de Catalunya-Institut Català de Noves Professions.

productiu. Amb la dissolució del model de formació menestral, va caldre complementar la formació dins de l'empresa amb una educació en escoles professionals adreçades al públic en general.

Com hem vist, la base de la formació professional alemanya és la formació pràctica a l'empresa, tot i que no sempre té aquest caràcter pràctic. Aquesta formació a l'empresa es completa amb l'ensenyament a l'escola professional estatal, de caràcter obligatori. Deixant de banda les formes organitzatives concretes de l'escola professional, avui dia al voltant de deu de les quaranta, o poques menys, hores setmanals són d'ensenyament a l'escola professional.

La relació entre l'escola professional estatal i la formació a l'empresa presenta diversos problemes; fonamentalment, la dificultat més gran està en el fet que aquestes dues parts no són equivalents, no tenen el mateix pes específic.

L'escola professional estatal és de caràcter complementari, cosa que es manifesta en molts punts:

- la responsabilitat de la formació que s'ha de dur a terme, la té exclusivament l'empresa. És amb aquesta amb la qual el jove signa el contracte de formació i totes les obligacions jurídiques es regulen entre aquestes dues parts contractants;

- és obligatori assistir a l'escola professional, però les notes escolars es valoren menys que els coneixements pràctics a l'hora d'incloure-les en un certificat final;

- a les juntes d'avaluació de les diferents *cambres*, que tenen la competència de la formació professional, els professors de les escoles professionals estatals hi tenen un paper molt reduït;

- els profits resultants de la formació són propietat de l'empresa, de la qual l'aprenent rep una retribució, d'acord amb allò que estableixen els convenis col·lectius;

- sobretot, és exclusivament l'empresa la que decideix:

a) dins del ventall de professions establertes legalment, quines seran dins dels programes de formació professional;

b) quants llocs d'aprenentatge hi haurà en cada professió; i

c) quins candidats s'accepten per cursar formació professional.

¿Quines són les conseqüències més importants d'aquest desequilibri entre escola i empresa?

D'entrada, cal dir que, sobretot, "allò pràctic" -com a realitat i també com a mite- és el que predomina al sistema alemany. Al llarg de molts anys de vida acadèmica, hem pogut comprovar com els mateixos aprenents consideren els cursos de l'escola professional

poc més que un apèndix, menys interessant i important, de la formació professional, especialment les matèries d'ensenyament general (alemany, àrea social, etc.).

D'altra banda, l'únic que experimenten els aprenents és la configuració concreta de la professió a l'empresa on són, i no s'adonen que hi ha moltes més possibilitats. L'estretor que implica aquesta experiència professional i la gran identificació amb l'esfera pràctica comporten principalment el risc de la desvinculació entre continguts professionals especials i continguts educatius més generals. Tenint en compte que amb els canvis tecnològics i organitzatius del treball les competències més generals tindran més importància, ens sembla que la reforma interna del sistema de la formació professional a l'Alemanya hauria d'anar encaminada a fer-la veritablement *dual*, en el sentit que empresa i escola siguin equiparables funcionalment (la qual cosa no vol dir pas que els aprenents passin el mateix temps en ambdós llocs).[5]

La base legal: la Llei de 1969

La realització de la formació professional està regulada per la Llei de la Formació Professional de 1969, com a resultat d'un debat i discussió públics. La Llei fixa condicions mínimes per a l'estructura de la formació professional a l'empresa.

Aquesta llei va introduir per primer cop legalment la participació dels sindicats i les organitzacions patronals en tots els nivells del sistema.

Configura la formació professional reglada com un sistema formatiu diferenciat de l'ensenyament públic. Té com a característiques la ja esmentada participació dels interlocutors socials, la creació d'un institut federal per a la formació professional *(das Bundesinstitut fuer Berufsbildung in Berlin*, el desplegament de mecanismes per a l'automodernització del sistema i la publicació anual d'un informe sobre la formació professional *(Berufsbildungsbericht)*.

La Llei de la Formació Professional de 1969 va ser la intervenció més avançada de la política de l'època en matèria de formació professional. De mitjan anys setanta ençà, amb els canvis produïts al si del govern socialdemòcrata-liberal, i coincidint amb el comen-

(5) Kruse, W. *et al* (1989) *Berfsbildung im Wandel. Neue Aufgaben fuer die Berfsschule*. Frankfurt: Max-Traeger-Stiftung

çament de la crisi del mercat de llocs de formació, l'Estat s'ha allunyat progressivament d'aquest àmbit i ha assumit, en canvi, el paper de moderador i d'estimulador. El procés de desenvolupament del sistema queda configurat així per la concertació entre sindicats i patronals.

La generalització de la formació professional a la RFA

Paral·lelament a la llarga crisi econòmica, es van produir entre els anys 1975 i 1986 greus problemes de manca de llocs d'aprenentatge o, com s'acostuma a dir a l'Alemanya, de formació. Avui dia, la situació ha canviat molt i les empreses busquen joves per a la formació; l'altra cara de la moneda és que continuen desocupats de fa molt temps grups de joves, i també grups amb greus dèficits escolars.

Cal dir que la falta crònica de llocs d'aprenentatge entre els anys 75 i 86 -és a dir, durant més d'una dècada- no deriva d'una disminució dramàtica de l'oferta per part de les empreses. Al contrari, es va produir un augment impressionant de llocs oferts entre 1976 i 1986: de 200.000 a 716.000.

Aquest enorme increment va ser el resultat d'una mobilitat insospitada de llocs dins de les empreses, fruit d'una gran atenció pública, la qual cosa significava un canvi profund de la funció que té la formació professional per a la generació jove davant els problemes del mercat de treball.

Per als joves, doncs, la formació professional esdevé una condició prèvia necessària, però no suficient, per tal d'accedir al sistema de treball i d'ocupació, sobretot als nivells i perfils corresponents a llur formació.

Cal entendre que aquesta demanda de llocs de formació per a joves no és solament explicable pel desenvolupament demogràfic, sinó pel canvi radical de les exigències formatives de la població.

Tot i que cada any una part important del jovent restava sense poder fer formació professional o, com a molt, fent cursos formatius subsidiaris, el fet és que avui el 91% dels joves compresos entre els 15 i els 30 anys són dins el sistema d'educació o formació, en comparació amb el 62,2% de l'any 1970. Segons els càlculs dels experts, el 1985, el 78,7 del mateix grup d'edat optava per una formació professional dins el mateix *sistema dual*; deu anys enrera, el 1975, el percentatge era només del 50,3%.

Resumint: com a resultat d'aquesta generalització en el sentit quantitatiu de la formació professional, hi ha un augment important

dels treballadors i empleats amb alguna formació professional entre la població activa -entre el 58% i el 63%, entre 1976 i 1985-, i segurament aquesta tendència continuarà.

Les empreses a la RFA poden i podran disposar d'un potencial de mà d'obra força ben format, encara que qualitativament segmentat a causa de les fortes diferències quant a la qualitat formativa existents entre les empreses que tenen aprenents.

Instruments per a la modernització qualitativa de la formació professional

Avui dia, algunes preocupacions entorn de la formació professional giren al voltant de la seva qualitat.

La formació professional alemanya constitueix un sistema força autoregulat, basat gairebé enterament en la concertació entre les organitzacions empresarials i els sindicats. Tant l'Administració com els sindicats i, és clar, la mateixa acció concertada, compten amb importants instruments de renovació, com són els projectes-model i les noves ordenances de la formació professional.

Un d'aquests instruments és el foment estatal de projectes-model en matèria formativa per a empreses.

Els projectes-model versen sobre problemes com la renovació dels mètodes pedagògics (per exemple, el pas de la metodologia de demostració-repetició a l'aprenentatge autònom i l'autoevaluació) i l'atenció especial a col·lectius desfavorits (per exemple, l'accés de les dones a professions o ocupacions d'on es troben absents).

Aquests projectes són proposats per les empreses, amb l'acord necessari del comitè d'empresa, i finançats pel Ministeri Federal d'Educació i Ciència en una part que comprèn entre el 50% i el 75% del cost addicional que suposin. Del 1972 ençà, aquest ministeri ha dedicat més de dos-cents milions de marcs a cofinançar aquests projectes. El finançament comporta el seu seguiment per l'Institut Federal per a la Formació Professional, i requereix generalment de les empreses la cooperació amb equips científics de centres d'investigació, universitaris o no, als quals assigna la funció d'avaluar els projectes o la seva marxa, i assessorar en aquest sentit tant l'empresa com d'altres actors implicats, el comitè d'empresa inclòs. Podem esmentar aquí els projectes integrats en el *Programa d'Humanització del Treball* del Ministeri Federal de Ciència i Tecnologia, o els inclosos dins programes estatals, com el de *Configuració del Treball i la Tècnica*, de Renània del Nord-Westfàlia.

1312

Un altre instrument important -i interessant per tal de comprendre els canvis recents- és la renovació dels curricula de la formació professional. Cada diferent formació té el seu reglament aprovat per l'Estat. El reglament bàsic s'adreça a la part empresarial o "pràctica" de la formació professional, basat en un consens entre els interlocutors socials afectats.

Aquest és un instrument generalitzador, perquè fixa les condicions mínimes que han de complir les empreses en cada diferent formació.

Avui dia s'han renovat la major part de totes les formacions professionals existents, de vegades amb reglaments vigents d'ençà els anys trenta i quaranta, i en el mateix procés s'ha reduït el nombre de les formacions possibles, amb una combinació de professions de la mateixa família dins d'una formació amb un període bàsic (un tronc comú) i algunes especialitzacions en el segon i tercer any.

Hi havia alguns projectes de renovació molt importants estratègicament, sobretot de la formació en metall i electrònica.

A més de l'establiment d'una fase comuna per a moltes professions que abans no estaven relacionades, els objectius formatius es contemplen des d'una nova òptica gràcies a una iniciativa sindical. El paràgraf introductori conté una fórmula que fa referència a l'objectiu que un *facharbeiter* farà la seva feina amb responsabilitat i una certa autonomia i una qualificació alta.

Arran d'això ha sorgit un debat sobre la implicació metodològica d'ensenyar i aprendre. Els reglaments no tracten explícitament dels mètodes i de les estratègies necessaris, sinó només dels continguts per ensenyar. Aquest paràgraf introductori permet, però, per primer cop, exigir un canvi de la pedagogia a l'empresa. Les propostes sindicals de bandejar els mètodes tradicionals de demostrar i copiar, i de passar a una mena de formació que fomenti més les capacitats autònomes dels joves, coincideixen amb els bons resultats obtinguts per alguns d'aquests projectes pilot.

És a dir, en un moment estratègicament important pel que fa als canvis a les fàbriques, hi havia exemples que demostraven la validesa de models alternatius.

Sobretot, els experts de la patronal que venien de les empreses més innovadores sabien prou bé que l'ús futur de mà d'obra qualificada sota condicions canviants de competència en el mercat, exigiria *facharbeiter* socialitzats professionalment de manera diferent a la tradicional.

1313

D'altres fonts de potencial modernitzador

Va ser bàsicament durant l'etapa de modernització i reforma social, compresa entre mitjan anys seixanta i mitjan anys setanta, període de més gran puixança sindical, durant el qual els governs de majoria socialdemòcrata -encara que no sempre de manera conseqüent- van traduir importants reivindicacions sindicals en accions polítiques i laborals, va ser en aquest període, diem, quan s'establiren les bases damunt les quals es van anar constituint els potencials de flexibilitat social que, avui dia, les empreses intenten aprofitar i explotar de manera específica.

Les mesures més importants que avui dia poden servir com a teló de fons d'una nova política de racionalització, a més del decorat general d'un estat social o de benestar força ben sòlidament construït, són fonamentalment quatre:

a) La idea i el programa de la *Humanització del Treball*, lligats a una estratègia de modernització tecnològica que sempre ha inclòs canvis de l'organització del treball en un sentit de superació del taylorisme. El programa de l'any 1974 encara està en vigor, encara que variat i reduït; a més, alguns *laender* han fomentat també experiments d'una configuració amb un caire més social de les noves tecnologies i de l'organització del treball.

b) El sistema de la formació professional ha experimentat una generalització quantitativa i una modernització qualitativa, com ja hem comentat.

c) La Llei Constitucional de l'Empresa, una mena d'Estatut dels Treballadors, en la versió millorada de 1972, que, entre altres coses, ha otorgat al comitè d'empresa (*betriebsrat*) un grau relativament alt d'influència en matèria de formació, organització del treball, en l'ocupació concreta dels treballadors a la fàbrica o l'administració, i canvis tecnològics.

d) El gran auge de la sociologia industrial i d'altres branques de les "ciències aplicades del treball" (*Anwendungsorientierte Arbeitswissenschaften*) i de la pedagogia del treball, han contribuït en gran manera a la penetració de maneres sociològiques de pensar, si més no a les àrees responsables dels recursos humans tant a les empreses com en el món sindical. El mèrit més gran d'aquesta època d'expansió de les ciències socials aplicades consisteix que tant la ciència com la indústria han anat aprenent que la tècnica no determina l'organització del treball, sinó que hi ha grans espais de llibertat de configuració, d'acord amb factors molt diversos entre els quals destaquen els agents socials a l'empresa.

Les relacions laborals[6]

Per tal d'entendre el caràcter central que ocupa el treballador qualificat en l'etapa actual de la modernització de la producció a l'Alemanya, cal tenir en compte, en l'àmbit de les relacions laborals, el pes que tenen els representants dels treballadors a la fàbrica.

Segons la Llei de la Constitució d'Empresa de l'any 1972 (de fet, és la renovació de la Llei de 1952), el *betriebsrat* (comitè d'empresa) té àmplies competències en matèria de formació.

Hi ha tres nivells d'intervenció: el més profund és la cogestió o codeterminació, que implica que l'empresa no pot decidir sense l'acord amb el *betriebsrat*; menys importants són el dret de proposta i el dret d'assessorament, encara que tots dos impliquen que el comité disposa d'una informació prou àmplia.

El comitè té dret de cogestió en:

- l'adopció de mesures de formació professional en el centre de treball;

- l'adopció d'altres mesures de formació en el centre de treball;

- el nomenament i relleu dels professors/instructors;

- fer propostes de participació dels treballadors en mesures de formació professional dins o fora del centre de treball, quan l'empresari així ho autoritzi, o els costos vagin al càrrec d'aquest.

El comité d'empresa té, a més, el dret de proposta i d'assessorament generalment a tota la formació professional.

L'aplicació d'aquests drets, força amplis, per part dels comitès d'empresa fa que a les empreses -si més no, a les grans- hi hagi un concert més o menys bo entre empresari i *betriebsrat* pel que fa a l'àmbit de la formació, inclosa l'ocupacional i el perfeccionament.

Igual passa en els camps de la introducció de noves tecnologies i de l'organització del treball. El paràgraf clau en aquest sentit és el corresponent a la secció quarta de la Llei, que té el següent títol: "Configuració del lloc de treball, del procés del treball i de l'entorn del treball".

---

(6) Franz, H.-W. (1987) "La codeterminación en la República Federal de Alemania", in Tezanos, J. F. (Ed.) *La democratización del trabajo*. Madrid: Sistema.

"Article 90. Drets d'informació.

L'empleador té l'obligació d'informar el comitè d'empresa, amb temps suficient, de la planificació:

1) d'obres de nova construcció d'edificis de fabricació, d'administració i d'altres recintes, i de canvis o ampliacions d'aquests;

2) d'instal·lacions tècniques;

3) de procediments i processos de treball; o

4) de llocs de treball,

i de deliberar amb aquell sobre les mesures previstes, especialment sobre els seus efectes en el treball i les exigències per al treballador. L'empleador i el comitè d'empresa han de tenir en compte els coneixements consolidats de la ciència del treball sobre la configuració del treball d'acord amb les condicions humanes.

Article 91. Dret de codeterminació.

En el cas de càrregues particulars per als treballadors degudes a canvis dels llocs de treball, dels processos de treball, o de l'entorn del treball, que estiguin en contradicció amb els coneixements consolidats de la ciència del treball sobre la configuració del treball d'acord amb les condicions humanes, el comitè d'empresa pot exigir mesures adequades per tal d'evitar, atenuar o compensar la càrrega. Si no s'arriba a un acord, decidirà la comissió de conciliació. La resolució de la comissió de conciliació substitueix l'acord entre l'empleador i el comitè d'empresa".

Crisi del treball com a lloc d'aprenentatge

El sistema de formació professional alemany ha viscut i viu períodes de crisi del seu funcionament intern, en relació amb les demandes formatives de la societat en un moment determinat. Així, sembla que el més important és la seva gran capacitat d'autoreformar-se a través de processos socialment complexos i llargs.

Un problema força general en aquests moments per a les empreses és com desenvolupar i mantenir el nivell qualitatiu de la formació exigit pels canvis en els conceptes de producció, més o menys reflectits en la renovació de l'ordenació professional.

Hi destaca el problema del potencial formatiu del lloc de treball.

La tradició de la formació industrial a l'Alemanya conserva de fa molt de temps el taller d'aprenentatge dins de l'empresa, però separat

1316

de la producció, on s'imparteixen habilitats bàsiques, organitzades en cursets. Alhora que els processos productius, en el curs del desenvolupament tecnològic, s'han anat fent més complexos, també en els tallers d'aprenentatge s'han anat incloent fases d'ensenyament professional teòric, a part de la formació estatal. És així com va néixer una mena d'escolarització privada de la formació dins de l'empresa mantenint, tot i això, el mite d'allò pràctic.

La proporció de temps de formació sistemàtica passat al taller d'aprenentatge en el conjunt de la formació ha anat creixent, cosa que ha desfavorit les estades pràctiques en la producció, sobretot en les professions altament qualificades de la indústria del metall i química. Segons els responsables, a aquest fet també ha contribuït que els aprenents, durant la seva estada en la producció, han pogut participar com més anava menys en el treball i, en conseqüència, com més anava menys han pogut aprendre, a causa de la complexitat, el capital invertit, els alts riscos d'intervenció, etc.

En resum, avui a la RFA la qüestió de l'alternança és problemàtica per trobar-hi noves solucions. En certa manera, aquesta observació no és vàlida només per a les grans empreses, sinó també per a les petites i mitjanes, tant industrials com artesanes. En aquest àmbit, com més va més, són els centres de formació supraempresarials els que duen a terme aquestes tasques. Es tracta, una altra vegada, d'una diferenciació interior de l'esfera privada de la formació professional.

Si entenem la *dualitat* no només en el sentit formal o jurídic, sinó quant al seu contingut curricular, la crisi actual de la *dualitat* es reflecteix en la pèrdua del potencial formatiu del lloc o sistema de treball. S'estan fent esforços notables per tal de recuperar el lloc de treball com a lloc d'aprenentatge. Molt han canviat les coses: en el context del discurs sobre la reforma de la formació professional a l'Alemanya, allò pràctic identificat simplement amb el treball a l'empresa ha perdut la seva innocència. És obvi que la recuperació del lloc/sistema de treball com a lloc d'aprenentatge només és imaginable d'una manera didàcticament sistemàtica.

En aquest sentit, d'alguns anys ençà una activitat important de la innovació interna de la formació professional, bàsicament en empreses grans, líders en el camp de la formació, i la fomentada pel programa estatals dels projectes-model, va encaminada a la recuperació del treball com a lloc d'aprenentatge.

Un dels primers exemples va ser l'empresa química "Veba", a Gelsenkirchen, entre 1985 i 1988.[7]

---

(7) El centre d'investigació social en què està treballant l'autor a l'Alemanya -el Landesinstitut Sozialforschungsstell Dortmund (sfs)- ha estat col·laborador científic en aquest projecte-model, i també en el projecte esmentat més avall amb l'empresa Hoesch. Disposem de documentació més extensa d'aquests projectes, però només en alemany.

Dins de l'objectiu global de fomentar un comportament actiu i de curiositat i d'autonomia dels aprenents, hi va haver un canvi radical en la concepció didàctica. Des del primer dia de la formació, els aprenents es veuen obligats a prendre un full autoformatiu complementat per textos-guions que expliquen la tasca que cal resoldre, i ajuden, mitjançant preguntes, l'aprenent -o, més ben dit, els grups d'aprenents- a trobar les solucions.

L'instructor ja no té ara l'anterior paper de demostrar-ho tot, sinó que es configura bàsicaments com un consultor. Conscients de la importància de la feina fora del taller d'aprenentatge per a una formació professional completa, es van recuperar de manera sistemàtica la fàbrica i els diferents llocs de treball com a llocs d'aprenentatge, per tal de contrarestar la tendència a la reproducció gradual del potencial formatiu, podríem dir "natural" del treball.[8]

En aquesta empresa, els aprenents -en aquest cas, de professions relacionades amb el manteniment- visiten diverses vegades la fàbrica. Ben aviat, durant els primers mesos de la formació, fan una primera tanda de visites a diferents àrees de l'empresa per tal de tenir una impressió global de la seva professió. A continuació, preparant prèviament l'activitat, visiten una altra empresa amb l'objectiu que siguin ells mateixos, en la mesura que puguin, els que descobreixin llur professió en una primera aproximació. Durant aquestes estades tenen l'ajut d'un text-guió, i després se'n fa una valoració conjuntament amb els instructors. Aquesta concepció didàctica es manté igualment durant les estades més llargues a les diferents àrees de manteniment, quan als aprenents se'ls encarrega feines adients a llur nivell de capacitat. Llur comportament és força diferent si el comparem amb el de les generacions anteriors: mentre són a les àrees de l'empresa, pregunten sobre les qüestions relatives a la feina, i les assimilen, de manera activa i comunicativa.

Evidentment, aquesta nova concepció d'entendre la formació necessita que els responsables i els treballadors afectats de l'empresa en reconeguin la importància, i facilitin als aprenents llur tasca. D'entrada, i més tenint en compte que els imperatius del treball industrial i de la formació són diferents, va costar convèncer el personal de la fàbrica. Però finalment s'ha establert una relació molt més estreta i productiva entre la fàbrica i el departament de formació professional.

Unes altres empreses han fet servir les primeres experiències per tal de trobar respostes adequades a llur situació i optimar la

---

(8) LAPPE, G. / PAUL-KOHLHIHER, A. (1987) "Und wie sieht's eigentlich draussen aus?", i també, dels mateixos autors: "Lernchancen nutzen-Erfahrungen vermitteln" *Lernfeld Betrieb*, 5 i 6, respectivament, Velber bei Hannover.

1318

recuperació de la feina com a lloc d'aprenentatge. En donarem alguns exemples més: l'empresa siderúrgica "Hoesch", a Dortmund, està experimentant una integració més complexa entre treball i formació.

S'hi han adonat que els problemes quotidians que sorgeixen en instal·lacions molt modernes impliquen com més va més que l'equip de treballadors aprengui a la recerca de solucions, i aquesta situació de recerca de solucions comporta un potencial formatiu important. En l'actualitat, a "Hoesch" s'estan buscant fórmules didàctiques i organitzatives per tal que, d'aquestes situacions reals, n'aprenguin els aprenents.

Un camí semblant està seguint l'empresa "Daimler Benz" a Gaggenau, en introduir al costat de les línies de producció d'automòbils unes *illes d'aprenentatge*.

Encara que fins aquí només hem parlat d'empreses industrials grans, no cal dir que també les empreses mitjanes i petites es troben davant d'aquest problema. En aquestes empreses, els aprenents gairebé no quedaven separats del treball productiu i quasi sempre formaven part de la plantilla activa. Però amb la introducció de tecnologies més complexes, l'augment de les exigències formatives en funció de l'ordenació de les professions i la com més va més important atenció al client, no hi ha prou amb la simple participació en el treball per aprendre bé l'ofici.

Aquesta és la raó per la qual, també per a les empreses d'aquestes dimensions, en el futur caldrà fer servir la feina de manera més sistemàtica com a lloc d'aprenentatge, de vegades en cooperació amb empreses, tallers supraempresarials i escoles de formació professional.

Participació en la configuració social del treball: un nou repte per a la formació professional a l'Alemanya?

Humanització i configuració social de tècnica i treball són enfocaments no solament de discursos teòrics, sinó també de la realitat empresarial, gràcies als programes de foment estatal en què participaven de manera important les empreses.

Arran dels vincles existents entre els canvis a la producció i la formació professional, i amb tot el discurs social, va sorgir la qüestió de com es podia formar la capacitat de participar exactament en la configuració social del treball.

Algunes empreses reclamen ja a la seva concepció interna de la formació professional, aquesta capacitat com una dimensió central del perfil del nou *facharbeiter* (per exemple, l'empresa siderúrgica "Thyssen" en un projecte-model).

En una primera aproximació, sembla obvi que ha de ser l'empresa el lloc adient per dur a terme aquesta experiència. A l'empresa, és on es decideix l'organització del treball i l'aplicació de noves tecnologies segons criteris diferents, i dins d'un procés social de negociació. Aquesta realitat complexa no es pot simular fàcilment, almenys en la seva dimensió social. Per això, l'empresa com a conjunt d'experiències és imprescindible per a aquesta matèria.

Tot i així, l'empresa té uns límits importants a l'hora de comprendre què significa la configuració social de tècnica i treball, perquè aquest enfocament implica també dimensions socials que van més enllà del lloc concret de treball.

En aquest sentit, els límits de l'empresa més importants són els següents:

– El marc de referència social de l'empresa és bàsicament el mercat i, per això, les solucions en l'àmbit de la configuració del treball depenen d'estratègies bàsicament econòmiques, i no es refereixen tant a necessitats més globals i generals de la societat (per exemple, la democratització del món del treball).

– Els aprenents tendeixen a entendre la tecnologia i l'organització del treball de l'empresa en què són com a prototipiques. Les experiències d'una sola empresa són massa pobres per tal de desenvolupar una idea més àmplia del que significa la configuració del treball.

Tot això fa que calgui recuperar el segon espai del sistema *dual*: l'escola professional estatal, en estreta cooperació amb el conjunt de les empreses del seu entorn.

A més de la necessitat de reforçar el paper de l'escola professional, a causa de les noves exigències formatives, el recentment sorgit repte, ja esmentat, de formar la capacitat de participar en la configuració social del treball, impulsa també els processos renovadors en el sistema de la formació professional alemany.

1320

Abstracts

El artículo trata de la formación profesional dentro de la empresa muy desarrollada -del sistema dual de la FP en Alemania. Destaca la dominación privada- dentro de un marco legal -de la FP, que produce diferencias importantes en calidad formativa entre empresas distintas, con consecuencias desiguales para las oportunidades profesionales de los aprendices. Aunque el sistema alemán de la FP dispone de una capacidad renovadora impresionante, hoy día el puesto de trabajo como lugar de aprendizaje está en plena crisis. Lo práctico ha perdido su inocencia.

Il s'agit dans cet article de la formation professionnelle à l'intérieur de l'entreprise très développée -du système "dual" de la FP en Allemagne. Il en ressort la domination privée- dans un cadre légal- de la FP professionnelle en Allemagne dont le résultat sont des décalages importants de la qualité formative parmi de différentes entreprises avec des conséquences inégales pour les chances professionnelles des apprentis. Quoique le système allemand de FP possède une capacité renovatrice impressionnante aujourd'hui le poste de travail en tant que lieu d'apprentissage a atteint un point critique. Ce qui est pratique a perdu son innocence.

This article considers vocational training within a highly-developed company in the German "dual" system. The outstanding importance of private industry -within a legal framework- in vocational training in Germany, with resulting differences in the quality of training offered by different companies and the consequent disequality of opportunity for the trainee is considered. Although the German system impresses through its constant capacity for reform and renovation, there is a crisis at present in the concept of the workplace as a place of apprenticeship. The practical has lost its early innocence.

BEST COPY AVAILABLE

Les polítiques de formació de les empreses espanyoles

Oriol Homs *

Temps d'Educació, 5 1r semestre, 1991

Cap a una nova política de gestió de la mà d'obra

En una investigació realitzada el 1987[1], diversos autors hi annunciàvem la detecció d'un procés ràpid de canvi a les empreses espanyoles que afectava les estratègies de mercat, les polítiques de producte, l'organització del treball i les polítiques de gestió de mà d'obra.

Estudis posteriors duts a terme pels mateixos autors i per d'altres investigadors[2] en d'altres sectors del sistema productiu espanyol confirmen el procés de canvi, i ens permeten avui conèixer més clarament i sòlidament el seu contingut, tot i que això no permet afirmar que estigui acabat.

Em refereixo precisament al problema de la reproducció de la qualificació dels treballadors en les empreses i en el mercat de treball extern, en relació amb les noves tendències de l'organització del treball i amb les noves exigències de les polítiques de producte en el context de la integració del mercat únic europeu.

---

(1) Homs, O.; Kruse, W.; Ordovas, R.; Pries, L. (1987) *Cambios de cualificación en las empresas españolas*. Madrid. Fundación IESA.

(2) Homs, O.; Salmurri, J. A.; Viladas, X. (1986) *La formación en el sector textil y de confección en España: la situación en Cataluña y en el País Valenciano*. Barcelona. CEDEFOP.

Homs, O.; Marsal, F. (1988) *Informe sobre los perfiles profesionales y las necesidades de formación del nivel 3 en el sector textil-confección en España*. Barcelona, CEDEFOP.

Homs, O.; Romani, C.; Ingla, A. (1989) *Structure de l'emploi et des qualifications dans les industries de la chimie en Espagne*. Barcelona. CEDEFOP-CIREM.

Romani, C., Ingla, A. (1989) *Construction d'une professionalité. Le cas du commerce espagnol*. Barcelona, CEDEFOP-CIREM.

Romani, C.; Ingla, A. (1990) *Un sistema de trabajo entre la tradición y la modernidad*. Barcelona, CEDEFOP-CIREM.

Castillo, J. J. (1989) *La división del trabajo entre empresas. Las condiciones de trabajo en las pequeñas y medianas empresas de la electrónica y del mueble de Madrid*. Madrid. Ministeri de Treball i Seguretat Social.

* Oriol Homs és sociòleg, professor de l'Escola Universitària de Treball Social i director del CIREM.

1322

En la part formal de l'economia, una més gran competitivitat interior i exterior ha provocat la reorganització de les estratègies de producció i una inversió tecnològica accelerada, que ha produït importants canvis en l'organització del treball.

Pel que fa a l'organització del treball, la qualificació i la gestió de la mà d'obra, aquest procés de canvi és tan intens i profund que afirmàvem llavors, la hipòtesi de la configuració d'un nou model de gestió de la mà d'obra a les empreses espanyoles d'ençà els anys vuitanta.

Fins aleshores, el model imperant corresponia a l'elaborat cap als anys seixanta per tal de respondre a la necessitat d'improvisar ràpidament la qualificació d'una mà d'obra industrial per tal d'afrontar les grans necessitats de personal produïda per la forta expansió econòmica. Es partia d'una mà d'obra amb uns nivells molt baixos d'educació general, no qualificada professionalment, sense cap mena de formació professional, i que va adquirir la qualificació directament a partir de l'experiència. Era, per tant, una gestió de mà d'obra no qualificada, per part d'un empresari en general no professionalitzat, i en un marc de relacions laborals progressivament conflictives que, entre d'altres conseqüències, va comportar que es consideressin com a factor d'ascens al nivell intermedi de quadre criteris d'adhesió a l'empresa.

Aquest model entra en crisi a partir del 1975, amb el primer periode de reorganització de l'economia espanyola. Els seus efectes són diferents segons els sectors i la mena d'empresa. A les grans empreses de sectors amb un gran pes de les inversions tecnològiques, amb una situació favorable en el mercat i una estratègia de competivitat cap a l'exterior de l'economia espanyola, és on trobem en una fase de més gran desenvolupament un nou model de gestió que incorpora algunes de les constants que es repeteixen en d'altres països, com França o Alemanya, i que es pot resumir com un model de gestió de mà d'obra qualificada.

Al contrari, a l'extrem oposat, trobem les petites empreses d'economia submergida o semisubmergida molt intensives en mà d'obra, i situades fora dels nuclis industrials, la competitivitat de les quals en el mercat es basa en el manteniment del diferencial del cost de la mà d'obra i que, per tant, intenten mantenir a tot preu el model anterior de gestió de mà d'obra desqualificada.

El nou model de gestió que comença a constatar-se en el primer grup d'empreses es basa en unes polítiques de contractació molt més selectives, exigint nivells mínims d'educació general secundària, amb formació professional inicial, generalment de segon grau, amb recurs a la formació contínua com a element de qualificació a més de l'experiència, amb criteris d'ascens basats en la competència, i exigint també mobilitat i polivalència.

El desenvolupament del nou model és lent i encara no ha quallat totalment i, per tant, encara és aviat per definir-lo en tota la seva complexitat, sobretot perquè no apareix amb prou claredat fins a quin punt els nous trets s'imposaran sobre els vells o si conviuran juxtaposant-se els uns damunt dels altres, en cas que perdurin estructures productives i sòcio-laborals d'èpoques anteriors. Sigui com vulgui, sorprèn el fet que el desenvolupament del nou model no vagi acompanyat d'un discurs ferm de modernització autòcton de la gestió dels recursos humans, en contrast amb la rapidesa amb què s'ha desenvolupat una cultura de modernització tecnològica. Segurament, la velocitat de les innovacions, la feblesa de les estructures intermèdies i l'exigu desenvolupament d'estudis i investigacions sobre la realitat empresarial són factors que dificulten la capacitat d'elaboració d'un discurs de modernització cultural a l'empresa.

La resposta de les empreses espanyoles a les necessitats de formació

En el marc d'aquest nou model de gestió de la mà d'obra, s'hi constata un increment important de les necessitats de formació de les empreses i un desenvolupament de la concepció de la formació com a element de competitivitat[3], tal com s'ha esdevingut a la major part de països industrialitzats. Malgrat això, si les necessitats són més o menys semblants a gairebé tots els països, les respostes varien considerablement en funció de les característiques nacionals. En el cas espanyol, se'n poden destacar tres trets específics:

1. Cada empresa ha buscat una solució pròpia a les necessitats de formació, amb la qual cosa la diversitat de respostes fa difícil obtenir conclusions vàlides per a totes les empreses a partir dels pocs coneixements de què se'n disposen actualment. Dues raons ens poden ajudar a explicar la particularització de les pràctiques formatives.

En primer lloc, el fet que la formació a l'empresa no sigui objecte d'una regulació normativa que endegui les activitats formatives, en facilita la dispersió i la particularització empresa per empresa.

En segon lloc, la feblesa característica de les estructures intermèdies o col·lectives del sistema productiu espanyol ressalta

(3) D'Iribarne, A. (1989) *La compétivité. Défi social, enjeu educatif.* Paris, Presses du CNRS.

en el cas de la formació. Els serveis de formació per a l'empresa són encara molt poc desenvolupats, i els agents intermedis comencen just ara a interessar-se pel tema de la formació, amb la qual cosa el seu paper de foment i d'endegament de la difusió de les pràctiques formatives és encara molt limitat.

Aquest comportament empresarial es pot confirmar amb les dades aportades per l'enquesta sobre política de contractació i formació de les empreses espanyoles realitzada pel Ministeri de Treball i Seguretat Social el 1987[4]. De les empreses que declaraven haver fet activitats per a la formació del personal, només un 15% n'afirmava haver comptat amb la col·laboració externa d'alguna entitat, sigui l'INEM, sigui d'altres institucions públiques o privades.

2. No sempre les necessitats de formació s'han resolt amb activitats formatives. En la major part de casos, les empreses responen a les necessitats de formació amb canvis organitzatius i assumint la no formació en llur funcionament quotidià.

Segons la mateixa enquesta del Ministeri de Treball, només el 25% de les empreses afirmava tenir necessitats no satisfetes de formació (25%). Curiosament, aquestes necessitats augmentaven amb les dimensions de l'empresa, coincidint amb la mena d'empreses que feien més activitats formatives.

És dificilment acceptable que el 75% de les empreses espanyoles no tinguin necessitats de formació o que les hagin satisfetes, tenint en compte l'estructura empresarial del teixit productiu espanyol i les mancances de qualificació i de professionalització existents a la població activa. Més aviat en caldrà deduir, de tot plegat, que les necessitats de formació no són sentides com a tals a causa de la interiorització d'un funcionament de l'empresa sense recórrer a la formació, o bé que quan apareixen necessitats d'aquesta mena són resoltes en la immediatesa quotidiana, amb canvis organitzatius o amb moviments de personal i, per tant, no arriben a ser plantejats com a problemes que es pugui resoldre a través de la formació.

Malgrat l'increment de les activitats formatives i de l'importància que s'hi dóna, es pot considerar que les empreses espanyoles tenen un retard considerable pel que fa al disseny d'una estratègia formativa com a element clau de gestió en comparació amb d'altres països europeus. Això té a veure amb la política d'ocupació que han seguit per encarar-se a la reorganització de l'economia espanyola i amb el model de gestió de la mà d'obra imperant fins a la dècada dels vuitanta.

En el període comprès entre 1975 i 1990 s'ha produït una mobilització impressionant de la força de treball, pràcticament única

(4) *Coyuntura laboral*, núm. 25, abril de 1988, Ministeri de Treball i Seguretat Social.

a Europa, que ha provocat la destrucció entre 1975 i 1985 de gairebé dos milions de llocs de treball i la seva recuperació posterior entre 1985 i 1990.

A la primera fase, les empreses s'han desfet de mà d'obra, tot i que no sempre era la que més problemes presentava per ser reciclada. És a dir, en general han seguit una política de mercat extern per tal d'adaptar-ne les plantilles a les necessitats que plantejava llur resituació estratègica al mercat. En aquestes condicions, la formació no va ser una eina emprada majoritàriament ni per requalificar les plantilles restants ni per adaptar-les a la nova situació productiva. Més aviat, les empreses van fer servir la reorganització dels llocs de treball com a forma d'adaptació de les característiques de qualificació de llurs plantilles a les noves necessitats productives.

Però durant aquest període les empreses van realitzar un gran esforç de modernització i les plantilles van envellir considerablement. Van ser deu anys de reorganització dels mercats interns de les empreses en una situació gairebé tancada.

Amb el canvi de tendència d'ençà 1985, en què es consolida una millora als mercats econòmics, la modernització de les empreses s'agilita i comença un període de gran creació d'ocupació, alhora que apareixen, de manera contradictòria, algunes tensions en el mercat de treball per la intensitat dels nous reclutaments de mà d'obra. Malgrat que hi ha un índex molt elevat de desocupació, i en una situació d'excedent general de mà d'obra, per a alguns col·lectius del mercat de treball apareixen alguns problemes d'estrangulació en la contratació. La realitat ha tornat a sorprendre els agents del mercat de treball: problemes en l'estructura de les qualificacions, intensitats locals o específiques, canvis culturals, lentitud de reacció en una població que començava a adaptar-se a la fase anterior; tot plegat genera algunes dificultats de contractació.

No obstant això, la característica més important d'aquesta segona fase és que, en el moment que les empreses tornen a recórrer al mercat laboral exterior, s'hi troben amb una mà d'obra totalment diferent de la que es van desfer anys enrere. Una mà d'obra en què abunden joves amb alts nivells educatius (ensenyament secundari, formació professional i estudis universitaris començats) i amb una altra cultura en relació amb el treball[5]. La contractació d'aquests joves, afavorida per la política de foment de l'ocupació de l'Administració pública, introdueix un ràpid canvi generacional a l'empresa amb forts contrastos, degut a la inexistència de la generació intermèdia que s'hi havia d'haver incorporat entre 1975 i 1985.

---

(5) Kruse, W.; Paul Kohlhoff, A.; Argimon, G. (1990) *La política sindical en la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo*. Barcelona, fundació "H. Böckler"-SFS-CIREM

Aquesta nova generació, amb una formació de base molt més completa, i amb una actitud de més gran competitivitat, demostra ràpidament les seves millors capacitats per adaptar-se als processos de canvi que viu l'empresa. Aquest fet, juntament amb l'extensió dels nous conceptes de producció, provoquen un canvi important en les polítiques de gestió de la mà d'obra de les empreses. Les empreses comencen a exigir un perfil de mà d'obra qualificada en llurs polítiques de contractació[6]. Així, s'inicia una gran demanda de titulacions de formació professional de segon grau, o de més nivell, que, en no haver-hi una oferta educativa adequada, son suplides per universitaris que no han acabat els estudis.

Cal insistir en la importància que ha tingut l'existència d'una mà d'obra abundant amb nivells mitjans i alts de formació en el moment precís en què les empreses han recorregut massivament a la contractació, cosa que pot introduir noves perspectives en l'anàlisi de la relació entre l'educació i l'ocupació.

En aquest segon periode comencen a dissenyar-se les estratègies de formació a les empreses, amb un cert retard en relació amb d'altres països on la reestructuració de llurs economies no va produir una mobilització tan forta de la població activa, sinó que es va basar en una utilització més competitiva de llurs recursos humans.

3. De tota manera, quan es parla d'activitats de formació a les empreses cal precisar què s'entén per formació i quin n'és el contingut. En el cas espanyol, aquest concepte recull un ampli ventall de situacions que van molt més enllà del concepte comunament emprat de formació en l'àmbit escolar.

En aquest àmbit, generalment, es tendeix a concebre la formació (professional) com l'aprenentatge d'uns coneixements teòrics o pràctics relacionats amb l'exercici d'una professió determinada. Per a l'empresa, però, la formació professional té un significat molt més ampli, en el sentit d'incloure-hi tota activitat individual d'aprenentatge, tant de coneixements (tècnics, organitzatius, de gestió), com d'actituds, aptituds i comportaments; i tota activitat col·lectiva d'aprenentatge referida a assolir un millor funcionament de l'empresa en relació amb uns objectius generals o específics.

És a dir, sota la rúbrica de la formació s'inclouen activitats com: processos d'informació interna sobre novetats o noves activitats de l'empresa, activitats d'animació d'un equip, secció o departament per tal d'incentivar la consecució d'un objectiu determinat, activitats de posada al dia de l'organització, activitats per generar, renovar o

(6) PRIETO, C. (1987-88) "Políticas de mano de obra en las empresas españolas" *Sociología del Trabajo*, hivern 1987-88, pàgs. 81-100

dinamitzar la cultura de l'empresa, etc. Per tant, en el marc de l'empresa, la formació no es limita a aprenentatges tècnics ralacionats amb la innovació tecnològica ni a la transmissió de coneixements teòrico-pràctics de caire professional.

D'altra banda, s'observa que les necessitats de formació afecten de manera diferent als diversos col·lectius de l'empresa. Segons quina sigui la funció exercida pel treballador, la formació tindrà uns objectius i un contingut diferents.

En aquest sentit, hi ha hagut un canvi important en el significat general de la formació a l'empresa. D'un concepte de formació entesa com a política social, o com a aprenentatge escolar d'una qualificació determinada, s'ha passat a situar la formació com un element clau de la gestió de la mà d'obra. Com més va, més, la formació s'integra a la gestió com una eina de difusió de la innovació i la competitivitat, amb la qual cosa l'empresa, segons la seva tradició cultural, dóna prioritat als elements de la seva organització que considera que ocupen un lloc rellenant per tal d'assolir un augment de la competitivitat.

Des d'aquesta perspectiva, quan diem que els darrers anys s'ha produit un important increment de les polítiques de formació de les empreses, això significa, més aviat, que s'ha desenvolupat una tendència a la formalització dels processos d'aprenentatge que comporta l'exercici d'una activitat laboral i dels processos d'informació interns de l'empresa, en funció de les seves necessitats organitzatives i tècniques.

Les prioritats formatives de les empreses espanyoles

A la major part d'empreses espanyoles apareix un denominador comú quant a les prioritats de les necessitats de formació. Tres són els col·lectius als quals l'empresa dedica una més gran atenció en les seves activitats formatives: els directius, certs nivells de tècnics molt especialitzats i el quadres intermedis. Com ja hem dit anteriorment, aquests col·lectius reflecteixen els grups sensibles a la cultura empresarial, dels quals depenen els resultats econòmics de l'empresa.

Cal ressaltar la manca de prioritat per a la formació del nivell operari. Tot i que és cert que, en general, la producció perd importància a l'empresa en detriment de la gestió, de la concepció i planificació i de la funció comercial, això no justifica pas la poca importància que s'atorga a aquest col·lectiu, si es té en compte el nivell reduït de qualificació heretat del model anterior de gestió de la mà d'obra.

Al contrari, és segurament la supervivència de la cultura tradicional empresarial pròpia d'aquest model la que fa subestimar la importància de la formació per a aquest col·lectiu. Amb el costum que la qualificació s'adquireix a través de l'experiència, i davant la dificultat d'organitzar activitats formatives per manca d'instruments adequats i d'un nivell mínim d'educació general que permeti l'aprenentatge formal, moltes empreses, amb unes plantilles molt ajustades que dificulten alliberar treballadors per a la formació, valoren poc i consideren de dubtosa rendibilitat i viabilitat pràctica les activitats de formació dedicades al col·lectiu d'operaris.

En aquest nivell, les necessitats d'adaptació a les innovacions tecnològiques estan cobertes, en general, per les mateixes empreses subministradores de la tecnologia, de tal manera que no hi sol haver gaire consciència del caràcter formatiu d'aquestes activitats. Molt sovint, les empreses no reconeixen tenir necessitats de formació específiques en el nivell d'operaris, si no és una queixa genèrica del baix nivell de qualificació de la mà d'obra.

El desenvolupament de les noves polítiques de gestió de la mà d'obra, i la impossibilitat d'adquirir a través de l'experiència el domini de les noves qualificacions resultat de les innovacions tècnològiques o organitzatives, atreu una més gran atenció cap a aquest col·lectiu per part de les empreses sotmeses a una més gran tensió de competitivitat.

Conseqüentment amb aquest esquema de prioritats, els continguts més habituals en les activitats de formació per part de les empreses espanyoles són les següents:

– formació en l'àrea de recursos humans: desenvolupament de les capacitats de govern, estils de direcció i cultura d'empresa. La constatació que avui no és possible continuar manant igual que abans, i el canvi del marc de relacions laborals en un context polític democràtic i de cultura respecte al treball ha fet que les empreses reconstrueixin els estils de govern i de jerarquia;

– formació en tècniques de gestió especialitzada dirigida als equips directius, amb l'objectiu d'assolir una més gran professionalització de la gestió i d'introduir les tècniques de gestió en el nivell dels quadres intermedis;

– formació en idiomes dirigida a tots els nivells superiors i intermedis de l'empresa;

– formació informàtica a nivell d'usuari generalitzada a una gran part de la plantilla d'administració i gestió de l'empresa.

Aquests quatre tipus de formació es repeteixen constantment en gairebé tots els plans de formació de les empreses. Hi caldria afegir la formació específica en funció dels objectius de cada empresa. Els més usuals són:

- formació dirigida als col·lectius difícils de trobar en el mercat de treball: enginyers, informàtics, oficis clàssics (mecànics, encofradors, carnissers, etc.);

- formació per accelerar la renovació generacional de directius i quadres intermedis;

- formació dirigida a una més gran qualificació dels equips comercials;

- formació dirigida als col·lectius per als quals no hi ha cap mena de formació específica al sistema educatiu.

El mercat de formació per a l'empresa

L'augment de les activitats formatives per part de les empreses i l'important increment dels fons públics dedicats a la formació, tot plegat derivat de la participació d'Espanya en el Fons Social Europeu, han generat un mercat de formació, encara avui recent i per consolidar.

L'oferta privada s'adreça principalment a les franges del mercat amb més expectativa de benefici, és a dir, la formació per a la gestió dirigida als directius. Segons l'opinió de les empreses, aquesta franja està creixent molt ràpidament i, per tant, encara no s'ha aclarit prou el mercat, i això fa que hi hagi una tendència a produir-se un excés d'oferta, de qualitat molt desigual i, en general, de cost elevat en relació amb el nivell de qualitat. Es constata també una important penetració d'empreses estrangeres i de multinacionals de la formació.

L'oferta pública, principalment organitzada a l'entorn del Pla FIP, i gestionada per l'INEM, amb més de 600.000 alumnes el 1988, i amb unes despeses valorades de 370.000 milions de pessetes entre 1986 i 1989, dels quals aproximadament la meitat prové del Fons Social Europeu, suposa una part important del mercat global de formació.[7]

L'oferta pública es dirigeix a les franges de menys qualificació i, principalment, als joves menors de 25 anys en situació de desocupació i a col·lectius amb especials dificultats d'inserció laboral, seguint els criteris prioritaris del Fons Social Europeu.

Segons dades de l'enquesta del Ministeri de Treball que abans hem esmentat, entre un 40 i un 50% de les empreses coneixen els programes de formació de l'INEM, i entre un 6 i un 18% els han fet servir alguna vegada. Això representa un percentatge baix tant de

(7) Ministeri de Treball i Seguretat Social (1989) *La Formación Profesional en España. El plan FIP 1985-1989. El Fondo Social Europeo 1990-1993*. Madrid, Ministeri de Treball i Seguretat Social.

coneixement com d'utilització d'aquests programes, i d'aquí podem concloure que, malgrat l'important volum que representa l'oferta pública, només en part s'adreça al mercat de formació de l'empresa.

La mateixa enquesta aporta dades sobre la valoració de les empreses que han fet servir l'oferta de l'INEM: en general, molt satisfactòria (entre un 72 i un 82%). Aquestes opinions concorden amb l'opinió recollida que l'oferta pública de l'INEM permet estalviar unes despeses de formació que es poden esmerçar a la formació del personal directiu. És a dir, les empreses recorren a l'INEM o a les empreses subministradores de tecnologia per a la formació del seu personal operari i, en canvi, s'adrecen al sector privat per a la formació de directius i quadres intermedis. Tot i això, aquestes opinions favorables contrasten amb les nombroses crítiques que des de diferents sectors empresarials es fan contra l'oferta pública de formació.

L'altra possible modalitat de formació és la que fa directament l'empresa de manera interna. Depèn bàsicament de la mena de formació i de la situació particular de cada empresa. La formació per als grans directius sol ser externa a l'empresa, bé participant en cursos estàndard o en cursos dissenyats particularment. La formació dels nivells intermedis sobre temes específics tendeix a organitzar-se internament, si l'empresa té capacitat per tal d'organitzar-los i personal preparat i alliberat per fer-los. D'aquesta manera s'aconsegueix una més gran adaptació a la situació concreta de l'empresa i, alhora, té un paper d'incentiu per al personal que els fa.

Per part de l'oferta es poden detectar diversos déficits importants:

- la formació de petits i mitjans empresaris. L'oferta existent és molt cara i no adaptada a la realitat d'aquesta mena d'empreses;

- la formació dels quadres intermedis. Ni l'oferta privada ni la pública abasten prou aquest tram de l'empresa;

- la formació del nivell operari, no l'abasta prou l'oferta pública, i és pràcticament inexistent a la privada.

L'ampliació del mercat de formació, amb més especialització de l'oferta, i una més gran qualitat i adaptació a les necessitats particulars de les empreses, és segurament un requisit indispensable per promoure el nou model de gestió de la mà d'obra que s'està configurant.

De moment, les empreses estan assumint la importància de la formació com a element estratègic de la gestió empresarial, però només un nombre reduït n'ha passat a l'acció tirant endavant activitats formatives. Per a la major part, el canvi cultural encara no ha quallat prou. El disseny d'una política específica de formació per a les empreses seria segurament una eina eficaç per accelerar aquest procés de canvi i de modernització de la cultura empresarial de gestió dels recursos humans com a factor decisiu de la competitivitat.

Referències bibliogràfiques

D' IRIBARNE, A. (1989) *La compétivité. Defi social, enjeu éducatif.* Paris, Presses du CNRS.

HOMS, O.; KRUSE, W.; ORDOVAS, R.; PRIES, L. (1987) *Cambios de cualificación en las empresas españolas.* Madrid, Fundación IESA.

KERN, H.; SCHUMANN, M. (1988) *El fin de la división del trabajo. Racionalización en la producción industrial.* Madrid, Ministeri de Treball i Seguretat Social.

KRUSE, W.; PAUL KOHLHOFF, A.; ARGIMON, G. (1990) *La política sindical en la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo.* Barcelona, Fundació "H. Böckler"-SFS-CIREM.

MINISTERI DE TREBALL I SEGURETAT SOCIAL (1989) *La Formación Profesional en España. El Plan FIP 1985-1989. El Fondo Social Europeo 1990-1993.* Madrid, Ministeri de Treball i Seguretat Social.

PRIETO, C. (1987-88) "Políticas de mano de obra en las empresas españolas". *Sociología del Trabajo*, hivern 1987-88, pàgs. 81-100.

Coyuntura laboral, núm. 25, abril de 1988, Ministeri de Treball i Seguretat Social.

1332

Abstracts

A partir de los años ochenta aparece una nueva política de gestión de la mano de obra, que contrasta con el nivel de gestión descualificada de la misma heredado de los años sesenta. Actualmente, la formación como componente de esta política es asumida por las empresas como elemento clave de la competitividad, aunque la mayoría no han traducido esta convicción en una política coherente de formación en la empresa.

A dater des années quatre-vingts, il surgit une nouvelle politique de gestion de la main-d'oeuvre qui contraste avec le niveau de gestion discrédité de celle-ci, hérité des années soixante. À l'heure actuelle, la formation, considérée comme composant de cette politique, est assumée par les entreprises en tant qu'élément clé de la compétitivité, bien que la majorité n'ait pas traduit cette conviction par une politique cohérente de formation dans l'entreprise.

Since the beginning of the 1980s, a new policy regarding the management of the workforce has been accepted to replace management of the same by untrained personnel. Training, as part of this new policy, is seen by companies as a key element in competitivity, though most have so far not translated this conviction into a coherent training policy within the company.

1333

La formació a França

Serge de Witte *

La qüestió de la formació a les empreses a França el 1990 es fa força més entenedora si la mirem, sense xovinismes excessius, a la llum de més de trenta anys d'experiència: en efecte, al llarg d'aquest periode s'ha formulat l'essencial dels problemes de fons —tot i que això no vol pas dir que s'hagin resolt—, cosa que permet als professionals d'avui enriquir la reflexió sobre la seva pràctica.

Reservem-nos, doncs, l'acusació de "gal·lo-centrisme" contra l'autor, si més no fins a la fi de l'article...

Unes referències històriques

A hores d'ara, en la història encara recent de la formació continuada a França, ja podem discernir tres grans periodes:

- abans del 1971: l'era dels pioners;
- del 1971 al 1980: l'era de la utopia;
- del 1980 al 1990: l'era del realisme econòmic.

L'era dels pioners: des de 1792 i, sobretot, de 1960 a 1971

Enguany[1], que celebrem el bicentenari de la Revolució Francesa i que s'ha instal·lat en el Conservatori d'arts i oficis, no podem deixar

(1) Aquest article va ser escrit el 1989.

*Serge de Witte. Antic responsable de formació d'un grup multinacional i més endavant conseller de relacions industrials a la direcció francesa d'aquest grup. Consultor independent de col·locació/formació i més endavant en el Conservatori. Director de la unitat d'Estratègia i Formació i de preparació per al diploma de responsable de formació al Conservatori Nacional d'Arts i Oficis de París.

d'esmentar el ciutadà Condorcet com un dels grans promotors de la idea de formació continuada tot al llarg de la vida.

Efectivament, en un informe de sorprenent actualitat —escrit, amb tot, el 1792— Condorcet enuncia els dos principis que definiran les nocions d'*educació permanent i formació continuada*: "[...] no abandonar els individus a l'acabament de l'escola [...] i assegurar als homes de totes les edats la facilitat de conservar els seus coneixements o d'adquirir-ne de nous [...]" Fins i tot arribarà a anticipar amb una clarividència que ens confon les conseqüències de la industrialització sobre el treball i a promoure una de les finalitats darrerament assignades a la formació continuada: lluitar contra els efectes de l'organització tayloriana. Efectivament, va escriure: "(cal) recomanar la formació per evitar els danys d'una divisió del treball i d'una parcel·lació de funcions [...] del treball de manufactura"; podriem ben creure, doncs, que llegim un polític de 1990!

A més, no s'acontentarà amb les recomanacions i actuarà fent dictar a la Convenció, el 1794, el decret de creació del Conservatori d'Arts i Oficis, gran establiment de formació continuada, que el 1990, amb l'ajut de les delegacions regionals, s'adreça a 100.000 treballadors.

Si aquesta gran idea no ha obtingut totes les concrecions que se'n podien esperar (les urgències eren nombroses, començant per la formació inicial), tanmateix ha fornit les bases de les realitzacions que es desenrotllen avui (al cap de dos segles) i d'un gran conflicte d'idees i interessos que des del començament farà sacsejar els actors de la formació continuada a França. En efecte, cal instaurar l'educació permanent o la formació continuada? Veurem més endavant que aquest debat no ha estat mai resolt (pot ser-ho?) i que tant una concepció com l'altra tindran la primacia, segons el moment i el lloc, en funció de l'estat de la relació de forces dins el cos social.

El segle XIX no es preocuparà gaire de la formació continuada, excepte si considerem la reivindicació constant en la tradició obrera en vies de constitució d'un accés a la dignitat per mitjà de l'accés al coneixement. Això es concretarà essencialment amb les primeres formes d'educació popular (entre 1850 i 1880) i el seu ressorgiment entre 1930 i 1936. Però en aquest terreny les empreses no faran gran cosa.

Per dir la veritat, caldrà esperar fins als anys seixanta per veure la conjunció de dos factors que donaran vida a un veritable projecte de formació continuada:

- factors econòmics com la disminució de la rendibilitat de certs jaciments de minerals, especialment de ferro a la Lorena que, ja en aquell moment, va comportar problemes de reconversió de mà d'obra; i

- factors polítics amb la temptativa, per part del gaullisme social, de sobrepassar els antagonismes socials amb l'ajut d'un projecte de societat nova (vegeu *més avall*).

Amb tot, les empreses no van esperar pas el legislador per posar en marxa el que encara no s'anomenava formació continuada i ja en aquella època n'hi havia moltes que posseïen un servei intern de formació, que en la major part de casos no passava d'un estat embrionari. Encara no es plantejava el debat per saber si es tractava d'educació permanent o formació continuada: sense plantejar-se gaires qüestions, els qui, contractats per les empreses, començaven de dur el títol de "formador" tractaven els problemes que les empreses tenien plantejats a causa del mercat d'ocupació i l'evolució, encara lenta, de competències. Aquells pioners comencen de descobrir empíricament les primeres lleis de l'"andragògia" (per exemple, que, segons el concepte d'aprenentatge, els adults no són infants) i a formalitzar els primers mètodes professionals com ara l'anàlisi de necessitats o la construcció de dispositius de formació. Com tots els pioners, són extremament heterogenis, tant per la formació d'origen com pels seus itineraris; inventius i audaços, els costarà d'acceptar un principi de codificació de les seves activitats quan el fet de desplegar-se els emmenarà inexorablement, trenta anys més tard, al pas de l'era de la menestralia i les arts, en què les qualitats individuals pesen considerablement en l'èxit de l'empresa, a l'era industrial, en la qual els mètodes més racionals reemplacen a poc a poc el bricolatge, ni que sigui genial!

L'era de la utopia: de 1971 a 1980

En el camp de l'educació, a començament dels anys seixanta apareixen els primers sociòlegs especialitzats en aquest terreny; no desdiran pas de la tradició iconoclasta de la sociologia tot mostrant que el gran somni de l'alliberament no ha estat més que una quimera.

Efectivament, després de l'ocupació i el regnat de la dreta col·laboracionista, l'alliberament duria al poder l'esperança d'una renovació amb el gaullisme alliberador, flanquejat pel Partit Comunista que s'havia distingit a la Resistència. D'aquesta manera, la gran idea de la democratització de la societat per mitjà de l'escola semblava a l'abast.

Malauradament, trenta anys més tard, els primers estudis demostraven que no havia estat així: anant molt bé, l'escola de la República mantenia les desigualtats que ja hi havia... si no és que les agreujava!

"Que no sigui dit" -es va dir el govern de l'època-, "Constituïm l'Educació Permanent, que corregirà el que l'educació inicial no ha pogut obtenir!" Com que, d'altra banda, els interlocutors socials havien arribat, si bé per raons diametralment oposades, a la mateixa conclusió després de la gran sotragada de 1968, la convergència dels tres grans actors no podia sinó desembocar en un projecte grandiós: la llei del 16 de juliol de 1971.

De què es tractava? D'un text de compromís que dóna cos al projecte de Condorcet — al cap de dos-cents anys—, però que resulta fortament marcat pels seus orígens contractuals. Efectivament:

- les organitzacions patronals gairebé glateixen perquè la formació continuada, que han vist créixer sota el seu impuls a les empreses, continui el creixement i millori notablement la gestió de competències. Evidentment, es tracta d'una formació donada als treballadors en temps de treball i finançada per l'empresa perquè aquests mateixos treballadors mantinguin i acreixin les habilitats indispensables a l'activitat professional;

- les organitzacions sindicals de treballadors volien igualment i amb el mateix delit que l'educació permanent, finançada per l'empresa i aplicada en hores de treball, contribuís a la "desalienació dels treballadors", a l'accés al coneixement i a la competència, amb la qual cosa millorarien la valoració en el mercat del treball;

- quant als poders públics, hi veuen un mitjà de donar consistència al projecte de nova societat que es prepara i en el qual l'educació permanent esdevindrà com una segona oportunitat per reparar les insuficiències de l'educació inicial.

Podem, doncs, fàcilment comprendre que amb un consens tal, la llei fos duta a les fonts baptismals amb tota celeritat!...

Com que, a més a més, el legislador es va demostrar particularment caut en la previsió d'un sistema de finançament d'aquest gran projecte (la subtracció del 0,8% de la massa salarial a les empreses subjectes al dret privat), no es podia més que augurar l'èxit de l'afer.

Els efectes perversos de la llei de 1971

" Heus aquí, doncs, que els assalariats del sector privat (és a dir, tots, tret dels que depenen de l'Estat) esdevenien titulars d'un dret nou. Cal reconèixer, *a posteriori*, que el van reclamar molt feblement aquest dret nou. És, potser, perquè, per a ells, els seus diversos representants radicaven en la persona dels diputats i dels delegats sindicals? En tot cas, serà força difícil d'aconseguir que formulin les

seves "necessitats" relatives a la formació, fins i tot els més il·lustrats, entre els quals ja s'havia establert la idea d'un manteniment indispensable de coneixements. En la pràctica, doncs, la idea de segona oportunitat no semblarà gaire operativa i, de fet, es girarà en profit dels treballadors més formats, que es valdran amb força intel·ligència d'aquest dret nou.

* Vegem també les empreses adherides o no a l'organització patronal signatària dels acords sobre la formació continuada, que es veuen sotmeses a una nova llei que comporta una obligació de despesa sota pena de reversió a l'Estat en el cas de no aplicar-la. Coneixent la posició dels empresaris francesos davant tot allò que manifesta "l'intervencionisme" de l'Estat, és fàcil d'imaginar el to de les seves reaccions.

Així, doncs, tota la varietat de posicions es distribuirà entre:

- el pol dels empresaris —furiosos— que consideraren (i encara ho consideren avui, vint anys més tard) que es tracta d'una ingerència intolerable en la seva gestió; i

- el dels empresaris fastiguejats que el 1971 ja gastaven més que el 0,8% de la massa salarial bruta per a la formació continuada.

Entre aquests dos extrems, cal situar els que consideren que:

- mentre s'hagi de pagar un impost més, val la pena d'utilitzar-lo per a finalitats pròpies (i utilitzar aquest 0,8% al preu que sigui, assignant-lo a qualsevol activitat no reprensible per la llei, abans que revertir-lo a l'Estat);

- mentre s'hagi de consumir el 0,8%, que sigui d'una manera intel·ligent, per exemple en forma de "curs-recompensa-per-treballador-mereixedor-que-no-es-pot-augmentar"; o

- en forma de moneda d'intercanvi en les relacions socials, com a lubricant dels engranatges socials o com a obra social suplementària que infla el pressupost consagrat a les colònies de vacances o als arbres de Nadal.

* Vegem encara les organitzacions sindicals per a les quals l'educació permanent no ha estat mai qüestionada i que, en el debat amb la respectiva direcció, tant si ve a tomb com si no, malden perquè tota la formació demanada pels assalariats -tingui relació o no amb la seva activitat professional actual o previsible- sigui finançada per la llei de 1971, i perquè no ho sigui la formació poc o molt relacionada amb la feina actual. Segons l'estat de la relació de forces, els sindicats de treballadors hauran de cedir o, en cas contrari, aconseguiran d'imposar la seva interpretació de la llei: l'educació permanent substitueix la formació continuada dels empresaris.

1336

Així, veurem que en els casos favorables els treballadors obtenen finançament i autorització per absentar-se i dedicar-se a una formació no gaire visiblement relacionada amb la seva feina actual, ni tan sols després d'un examen minuciós.

* Per summum de desviació de l'esperit de la llei, podem imaginar fàcilment que el 0,8% de la massa salarial de l'empresa "França" (sense els treballadors del sector públic, cal reconèixer-ho) constitueix un formidable filó financer, i no cal pas haver estudiat a Harvard per endevinar les fortunes que s'hi podrien fer. Així, doncs, s'obria un mercat de formació nou i gegantesc, poc codificat, en el qual les organitzacions de formació creixerien com surten els bolets després de ploure, i en aquesta pràctica encara no és possible de distingir amb gaire claredat el que és lucratiu del que és productiu (fins al punt que encara avui ens interroguem sobre la moralització d'aquest mercat).

L'era del realisme econòmic: de 1980 a 1990

Durant l'era de la utopia, s'havien produït tot d'esdeveniments a les fronteres estlabertes a partir dels anys seixanta, i no hi havia ningú que en volgués saber res: vegem-ne uns quants exemples:

- la revolta de les OS contra les condicions marcades pel taylorisme i sobretot pel fordisme;

- l'arribada de la dona a la vida activa i de les generacions "rock" al mercat de treball;

- els problemes petroliers;

- les noves tecnologies, especialment el tractament de la informació amb suport electrònic;

- la internacionalització del mercat, que va fer que una tranquil·la empresa de provincies es pogués trobar de sobte davant un competidor del Pacific.

Calgué la revisió punyent d'un segon govern socialista el 1983 per fer acceptar progressivament la idea que l'economia de mercat tenia lleis incontrovertibles, fins i tot en el cas d'estar temptat de contestar-ne la validitat, que els fets econòmics eren sorruts ni que no obeissin a les previsions, i que els models alternatius no havien demostrat cap èxit, ni el cas d'haver-los considerat altament desitjables.

A poc a poc, es va anar produint la reconciliació dels assalariats amb l'empresa, especialment quan es va veure ben clar que generaven

feina i riquesa i que la possessió d'aquests béns havia pogut semblar mancada d'un gran interès, sempre que no se n'hagués estat privat.

D'aquesta manera l'oposició entre educació permanent i formació continuada va desaparèixer: la compartimentació de la vida va esdevenir menys estanca entre el personal i el professional —a mesura, és veritat, que el treball s'enriquia i que les relacions jeràrquiques milloraven— i la qüestió de saber què pertanyia al 0,8% va esdevenir arcaica.

La formació professional és mobilitzada pels responsables econòmics en la "guerra" de les competències i del seu manteniment permanent, perquè envelleixen aviat. Eina de gestió al servei del creixement de l'empresa, tendeix a ser considerada una inversió. També és invocada com a eina d'auxili pels polítics que tenen la temible tasca de lluitar contra l'exclusió social dels més desproveïts i tendeix a ser presentada com un passaport a l'ocupació.

Què passarà l'any 2000?
El pas del menestral a l'enginyer

Assistim, doncs, a la instal·lació de la formació continuada en l'activitat social i econòmica: sent objecte d'una forta demanda social, tendeix a professionalitzar-se; l'amplitud dels efectius que concerneix, introdueix una mena d'industrialització dels mètodes; el pes dels pressupostos que hi són assignats comporta inevitablement un control de la seva eficàcia i qualitat.

Som, probablement, a cavall de dues èpoques:

- des dels orígens fins al 1990, llavors que encara dominava la inventiva d'uns quants actors, no gaires, més menestrals que industrials, gelosos del secrets de fabricació, desorganitzats i disponibles per muntar "cops" de vegades eficaços, que en l'exercici d'aquesta activitat no cercaven tant el rigor com la gratificació narcisista de l'èxit obtingut en condicions acrobàtiques;

- a partir de 1990: la industrialització progressiva que no exclou ardidesa de solucions, recerca i desenrotllament sobre els processos i els productes, rigor de concepció i control estricte dels resultats.

La formació, doncs, ha de fer la seva revolució industrial (que per a molts dels seus agents potser també és cultural), però no ho podrà fer sinó preocupant-se de l'educació dels seus clients.

1340

L'educació dels clients: trencar la identitat "FORMACIÓ=PEDAGOGIA"

Per a les especialitats de la formació, el problema es complica singularment en relació amb les altres professions. En efecte, la formació no és considerada una activitat de fort valor afegit, ja que cadascú, havent-s'hi acostat com a alumne, té la impressió de saber-ho tot, de l'alfa a l'omega.

Ara: no és tan sols la visió de l'alumne, que no pot ser més que parcial, sinó que a més privilegia l'activitat pedagògica que coneix, sense adonar-se de tot el que la sosté; una mica com si els espectadors d'una obra de teatre ignoressin que ha calgut un autor, un director i tota la feina feta entre bastidors per produir el que estan a punt de contemplar. No es pot retreure res a l'espectador, el qual, al capdavall, ha vingut per plaer; als qui usen la formació inicial o continuada, tampoc no se'ls pot retreure que no coneguin el darrere del teló. Al contrari, això ja no és acceptable quan ens les hem d'heure amb un comanditari que no tan sols es vol passar de pagar l'espectacle i no vol saber res de tot el que ha calgut per muntar-lo, sinó que, a més, com que ja n'ha vistos molts altres, es creu totalment competent sobre la posada en escena, el cos de la peça, la maquinària i el pressupost.

S'imposa, doncs, la necessitat d'educar els nostres clients i usuaris; en això els mesters de la formació no són diferents dels altres professionals, tret que parteixen amb un handicap més gran. Als nostres interlocutors, els cal aprendre no tan sols de treballar amb nosaltres— és a dir, essencialment de formular problemes de formació que no són ni més ni menys complicats que els altres—, sinó també de fer-los admetre que aquesta activitat se serveix d'unes habilitats específiques que no són ni donades de naixença ni adquirides gràcies a una llarga i fructuosa freqüentació de l'escola, sinó que demanen una formació especial com la de tota altra professió.

D'aquesta constant, se'n desprèn que els eixos preferents d'educació dels nostres clients passen pel reconeixement del treball indispensable per passar d'un problema de formació a la seva solució pedagògica.

El reconeixement de les etapes d'un taller de formació

* Un reconeixement en curs: la funció política

A poc a poc, davant la importància de l'aposta, la major part d'agents socials van comprendre que no es podien estar de definir objectius generals que corresponguessin a una anàlisi minimament

prospectiva de contextos sòcio-econòmics (la funció de vigilància social), de jerarquitzar aquestes prioritats després d'haver-les negociades amb els altres interlocutors socials, d'assegurar-ne el muntatge financer, en una paraula: de realitzar el que correspon exactament a la definició d'una política de formació. Aquesta funció típicament política és com més va més ben compresa pels nostres interlocutors, que n'esperen manifestacions concretes i que per això s'hi demostren exigents i amb els quals, d'altra banda, cada cop és més fàcil de treballar, ja que sobre unes expectatives comunes el diàleg és més bo d'establir.

Aquesta funció correspon clarament al *responsable de formació* tal com ja existeix en moltes grans empreses. Com més va més tendeix a ser assegurada per les empreses petites i mitjanes mitjançant uns organismes de consell, eventualment reforçats per ajuts financers d'origen públic; de la mateixa manera, en el terreny regional pren cos amb l'aparició de responsables del desenvolupament local.

Les tendències que semblen reforçar el reconeixement d'aquesta funció són múltiples, fins i tot si s'esdevé massa sovint que el paper del responsable de formació es vegi reduït a la seva dimensió estrictament gestora:

- a les grans empreses més avançades, aquesta funció ja tendeix a desaparèixer, no pas perquè ja no hi sigui assegurada, sinó perquè esdevé un instrument al servei de la gestió dels recursos humans i realment ja no es pot concebre fora de la gestió provisional dels llocs de treball, dels efectius i el personal;

- en les mateixes estructures, sovint assistim a un esforç important de reconversió dels antics gestors de pressupostos i de mitjans de formació en veritables responsables polítics de formació;

- en les petites estructures més avançades, aquesta funció es reconeix com a part integrant de la direcció general, garantida, per exemple, pel director general adjunt;

- al seu torn, la funció pública tendeix a dotar-se de responsables de formació, de gestió dels recursos humans.

La batalla és lluny de ser guanyada en tot el front: malauradament podem citar molts casos en què la formació encara és un impost o una obra social, assimilada a un càrrec; en què les paraules estan en perfecta harmonia amb els discursos dominants, però les decisions i els mitjans no assoleixen els nivells de les exigències; o encara, tot de casos en els quals les accions de formació perden sistemàticament la batalla quan es troben en concurrència amb les urgències de la producció.

* Senyals encoratjadors per a la funció de conselleria

Si la funció política és com més va més identificada pel conjunt dels interlocutors socials i correlativament se'n segueix un augment notable de les expectatives, del nivell d'exigència i de la preocupació del control, les conseqüències en termes dels professionals ja es deixen sentir clarament; ho hem pogut veure amb el reconeixement de la funció de responsable de formació, en vies d'evolucionar, en els casos més avançats, cap a la de gestió dels recursos humans, especialment en els tres grans sectors econòmics: les empreses grans, la funció pública, el creixement regional.

Aquesta tendència comporta efectes netament perceptibles sobre la funció de conselleria, que també tendeix a diversificar-se.

En primer lloc, com ja hem vist amb el desplegament de la funció política, si realment la volem omplir de contingut, totes les estructures no es poden dotar d'un responsable de formació, ni que sigui per una simple raó del cost. Per això, la funció pot ser assegurada per la direcció, convençuda que en té els mitjans o, cosa més freqüent, amb organismes de conselleria, ho és des de l'exterior.

Així, doncs, la funció de *conselleria externa en formació*, especialment en política de formació coordinada a l'estratègia del desenvolupament de l'empresa, tendeix a confirmar una utilitat de la qual ja ha donat proves fa força anys. Aquesta tendència és sostinguda per la voluntat dels organismes professionals, consulars o de branques, pel desenvolupament d'organismes privats i, és clar, per la voluntat dels poders públics que intenten desenvolupar, tant quantitativament com qualitativament, la formació com a eina de creixement econòmic, de lluita contra l'exclusió, de preparació del futur.

D'altra banda, cada dia és més freqüent que en molts llocs es comenci d'obrir ben decididament una tendència nova que propugna instal·lar o desplegar una funció de *conselleria interna en formació*. Això correspon a la preocupació d'acostar la formació al terreny i constitueix, en aquest sentit, una crítica no velada a la manera com fins ara la formació havia complert el seu paper. Efectivament, de la mateixa manera que podem retreure que, sovint a contracor —però no pas sempre—, molts responsables de formació hagin deixat que la seva funció s'arronsés sobre les estretes bases de la gestió i l'administració de mitjans i pressupostos, també és ben legítim de retreure als agents de la formació d'haver-se tancat progressivament en un servei de formació allunyat dels constrenyiments del terreny, promulgant les seves pròpies lleis i funcionant segons les seves pròpies normes. Això, certament, és el resultat de la conjunció de dos conjunts de causes: les concepcions culturals, socials, fiscals i de formació, desplegades per moltes empreses que han confinat els formadors a un paper marginal; però també les concepcions d'aquests darrers, que els empenyien a estar-se com més lluny millor de la dura realitat i a privilegiar el confort de l'alça individual "desin-

1343

teressada". Si encara hi afegim la tendència natural de cada cos social a secretar les pròpies normes i acabar agafant-les com a finalitats, tendència fortament enfortida, és cert, pel que fa al manteniment, còmplice o forçat, al marge per les autoritats, és cert que molts serveis de formació s'havien enquistat en el teixit econòmic sense produir cap reacció de refús en la mesura que eren objecte de poques expectatives.

La sobtada aparició d'expectatives socials fortes en relació amb la formació, la preocupació d'obtenir més rendiment de totes les despeses, incloent-hi les que hi són consagrades, han empès un gran nombre de direccions a intentar la mutació dels seus formadors en conselleries internes. Això no es produeix pas sense esforç —qui en pot dubtar—, ja que es tracta clarament de capgirar l'ordre de valors: ja no és el pedagògic que intenta dictar les lleis a la realitat, és la realitat social (l'estat de la població a la qual s'adreça), econòmica (la urgència de l'acció), financera (el cost de tot acte), que demana un tractament apropiat, respostes noves i realistes, solucions agosarades, i, alhora, el mínim de dogmatismes possible.

A més a més, podem tenir present la importància dels objectius financers: del 0,8% s'ha passat actualment a l'1,2% —i moltes empreses sobrepassen llargament aquest mínim legal—, al qual cal afegir l'esforç considerable de l'Estat pels públics preferents. Aquesta situació ja ha tingut l'efecte d'ocasionar la transposició de mètodes de *l'auditor* de gestió en les polítiques socials i de formació. En efecte, l'increment de les despeses de formació afegida a la qüestió legitima però lacerant de la mesura dels efectes, no pot comportar més que un desig de control.

Igualment ens podem adonar dels indicis d'una necessitat que tendeix a manifestar-se al voltant de *l'expert en formació*, sense que la seva frontera amb l'auditor hagi estat encara prou definida. Per uns motius semblants, lligats a la importància dels objectius socials i econòmics de la formació, a la preocupació del control dels resultats, però també a la qüestió de la qualitat de les prestacions, de la seva adequació al context que les forneix, les situacions de conflicte corren el perill de multiplicar-se: entre el comanditari i el qui presta el servei; entre aquest i qui el finança, i també amb els beneficiaris; entre els qui decideixen i els interlocutors socials, etc. En resum, contenciosos comparables en tot als generats per qualsevol prestació de serveis: evidentment comercials, però també mèdics, educatius, culturals... En aquestes condicions, probablement podrem veure una gran florida de conflictes que seran competència dels tribunals, però que demanaran l'apel·lació als experts, als contraexperts, que produiran batalles d'experts. Ho podem temer o deplorar, però això no modificarà gaire el risc d'aparició del fenomen. I per què no podem imaginar que als comités d'empresa que ja disposen legalment dels serveis d'un expert

comptable no se'ls farà disposar, en els terminis convenients, dels d'un expert en formació?

Així mateix, ¿no ens trobarem potser que la importància dels fons dedicats a la formació pels diferents agents econòmics, entre els quals l'Estat i les regions, conduirà aquests darrers a voler apreciar millor *a priori, a posteriori* o totes dues coses alhora, la manera com són utilitzats i per qui? La qüestió de l'atribució d'una etiqueta de qualitat als organismes de formació, grans consumidors de subvencions i importants generadors de volum de negoci, acaba de ser formulada en termes jurídics pel secretariat de l'Estat de formació professional.

* No cal tornar gaire detingudament a la *funció pedagògica*, ben coneguda (massa potser, vegeu més amunt) que ja ha experimentat importants evolucions en el sentit d'una professionalització més gran. Simplement podem veure que un bon nombre de formacions de formadors no especialitzats no són, de fet, més que formacions per a l'animació i que, en aquest sentit, progressivament es distingeixen menys de la formació mínima de tot directiu. En efecte, conduir un petit grup de treball, fer una síntesi dels resultats, exposar-los de manera dinàmica a un grup gran, prendre la paraula en públic, defensar i argumentar un dossier davant una instància decisòria, servir-se d'ajuts visuals i treballar la qualitat de l'al·locució, tot plegat no té cap relació específica amb la funció pedagògica. El domini d'aquestes habilitats s'ha de poder esperar de tot directiu, incloent-hi els directius intermedis, i en un grau mínim tendeix a poder ser esperat de tot treballador que hagi de participar en reunions, comissions, etc. Més aviat ens hauríem de demanar per què això no és un pre-requisit a tota inserció professional que l'escola hauria de garantir. Al contrari, el domini d'un contingut, la capacitat de treballar per fer-lo comprensible, el coneixement dels ritmes d'aprenentatge, etc., són fets que constitueixen el mínim vital de tot *bon didàctic* que forneix un veritable treball qualificat que comporta una clara plus-vàlua en relació amb l'animador o el formador no especialitzat, i que necessita una veritable formació. La didàctica és un especialitat difícil i objecte de massa poques recerques i de formacions adaptades.

* *El punt cec de la formació: l'enginyeria*

Si en cap terreny la incomprensió del gran públic, dels que decideixen, dels financers i fins i tot dels polítics és gran, és el de l'enginyeria de formació. En efecte, per a tothom, el pas entre els objectius generals definits per la política de formació i la posada en marxa pedagògica va de callada. L'aspecte pedagògic és reivindicat com a conegut, sovint equivocadament; l'aspecte polític és més ben comprès després... d'un quant temps. Però l'abisme que els separa és

1345

franquejat alegrement sota l'efecte euforitzant de la ignorància més temible. Elevar el nivell de formació general del personal? Que no sigui dit: reunim-lo en sales i "formem el seu esperit". Desplegar el raonament lògic? Les revistes especialitzades van plenes d'ofertes llamineres. Demanar als conductors d'instal·lacions automàtiques que procedeixin al manteniment del primer nivell? N'hi ha prou de fer cursos sobre els automatismes (o, encara més modern, formar-lo al lloc de treball). En resum, tot el que prové de l'anàlisi dels objectius generals en subobjectius operatoris, de la llista dels constrenyiments de tota naturalesa (del pressupost, dels terminis, de freqüència, del nivell de la població implicada), de la seva traducció en plec d'adjudicació, d'una crida eventual d'ofertes prop d'organismes prestataris de serveis de qualitat, de la concepció del dispositiu de formació incloent-hi des d'aquest estadi els indicadors útils a la conducta i a l'avaluació, de la seva estructura interna amb vies d'accés, de sortides, de canvi de nivells, etc., tot això encara és olimpicament ignorat per molts dels nostres interlocutors.

Encara pitjor: sovint la complexitat del problema és subestimada, si bé amb tota la bona fe. Quan la direcció d'un banc vol formar els antics empleats de de les finestretes perquè atenguin millor els clients, té tendència a pensar que les solucions són simples, a l'abast de la mà. Certament, molts organismes de formació ofereixen una gran diversitat de catàlegs que exposen diverses sessions de formació per a l'atenció dels clients; no cal sinó prendre's la molèstia de triar i ningú no veu per què cal complicar-se més la vida. N'hi ha prou d'adreçar-se a un organisme de renom, eventualment especialitzat en la formació per a l'atenció de clients, i ja no ens hi hem de capficar més: es compra tot llest, un producte estàndard, sovint força car, i l'apliquem al personal encarregat d'atendre les finestretes... amb uns efectes que ja us podeu imaginar!

Cosa que no ens sorprèn, ja que no veiem per què el producte, estàndard per definició, s'hauria d'adaptar a la situació real dels empleats en qüestió, que no deixaran de fer saber —i això encara passa massa sovint— que la formació era interessant, però que no es podia aplicar al seu cas; o que tot això és pura teoria; o que ells no haurien de ser els primers a formar-se i que hauria valgut més de començar pel superior immediat, etc.

Aquesta pràctica de venda per catàleg de productes precuinats encara és fortament estesa tant entre els compradors (les empreses) com entre els proveïdors (els centres de formació). I encara és més deplorable en la mesura que les evolucions importants que han conegut les empreses aquests darrers anys no permeten, en la major part de casos, saber amb gaire precisió quines competències particulars requereixen.

1346

Això es demostra encara més quan els professionals, creient fer avançar el problema, proporcionen amb tota la ingenuïtat uns elements de conclusions no controlades. D'aquesta manera, quan els informàtics recomanen de formar la lògica dels futurs usuaris de les seves instal·lacions, cometen un error de projecció. Que la lògica hagi estat necessària per concebre un sistema i les seves aplicacions, no vol dir pas que en calgui per servir-se del producte en qüestió; molts estudis sobre aquest assumpte tendeixen fins i tot a demostrar el contrari. Tenim l'obligació, doncs, d'acollir amb tota la bona voluntat que calgui els nostres interlocutors, però també de censurar sistemàticament les seves proposicions tot suggerint-los que ens deixin fer la nostra feina, un cop ells hagin acabat la seva.

Això evitaria que, encara massa sovint, la formació esdevingués l'aplicació de solucions a uns problemes que no han estat formulats.

A tall de conclusió provisional

La credibilitat de la formació i la seva professionalització demana, doncs, una vegada reconeguda la funció política que permet definir prioritats i jerarquitzar-les:

- el rigor de l'anàlisi del treball que permet de deduir les competències realment mobilitzades per l'activitat professional (això ens duu, a més a més, a un diàleg amb els ergònoms);

- la racionalització dels mètodes d'elaboració de solucions originals per a cada problema formulat que hauria de desembocar en dispositius de formació ajustats;

- la intel·ligibilitat d'aquests processos professionals, cosa que facilitarà als no especialistes de comprendre'n els mètodes i, per això mateix, d'educar-los.

Llavors, el reconeixement de l'especificitat de la professió s'imposarà per ell mateix.

Abstracts

El autor parte de la experiencia de Francia después de treinta años para mostrar como la problemática de la educación permanente y de la formación continuada, se va desarrollando poco a poco cuando los interlocutores sociales, partiendo cada uno de un análisis diferente de la situación, se han reunido para ponerse de acuerdo sobre sus objetivos. Esta convergencia ha conducido a la ley de julio de 1971, importante adquisición social, ya que precisa las modalidades de ejercicio de un nuevo derecho de los trabajadores del sector privado el derecho a la formación. De ello ha resultado un desarrollo considerable de las prácticas de formación de adultos, limitadas hasta ahora a la iniciativa de empresas de vanguardia, tanto por la importancia del presupuesto de la formación continuada, que comportará el desarrollo de un formidable mercado. En conclusión, si el autor está tranquilo respecto al creciente reconocimiento de la función política de la formación por parte de las empresas, se inquieta al ver el desarrollo excesivamente lento de la ingeniería de la formación que permite desbaratar las trampas contenidas en todo encargo formulado por no especialistas y racionalizar los métodos de la formación para hacerla más inteligible a sus interlocutores.

L'auteur part de l'expérience de la France depuis 30 ans pour montrer comment la problématique de l'éducation permanente et de la formation continue, s'est peu à peu développée lorsque les partenaires sociaux, partant chacun d'un analyse différente de la situation, se sont trouvés concorder sur leurs objectifs. Cette convergence a conduit à la loi de juillet 1971, acquis social important puisqu'elle précise les modalités d'exercice d'un nouveau droit pour les salariés du secteur privé, le droit à la formation. Il s'en est suivi un développement considérable des pratiques de formation d'adultes, limitées jusque là à l'initiative d'entreprises d'avant-guarde, à la fois par l'importance du budget de la formation continue qui va entrainer le développement d'un formidable marché. En conclusion, si l'auteur est rassuré par la reconnaissace croïssante de la fonction politique de la formation par les entreprises, il s'inquiète du développement trop lent de l'ingénierie de formation qui permet de déjouer les piéges contenus dans toute commande formulée par des non-spécilistes et de rationaliser les méthodes de la formation pour la rendre intelligible à ses interlocuteurs.

The author takes the experience of the last 30 years in France to show how the problems of continuous education and training, can be overcome when the various parties involved, each from a different viewpoint, come together to reach agreement, something which resulted in the law of July 1971. This law was an important social breakthrough as it stipulated a new right of workers of the private sector, that of training. This has brought about a remarkable development in the field of adult training, until then only existent in forward-looking companies, both in terms of the funds allotted to continuous training, which will promote the opening of a large market. The author concludes by regretting that the equation TRAINING=TEACHING is still widespread in the opinion of trainees, and whilst he accepts the growing recognition of the political function of training on the part of companies, he feels that the framework for training is being developed with frustrating slowness, preventing avoidance of the traps contained in all work carried out by non-specialists and the rationalisation of training methods to make them more intelligible to those involved.

1343

L'avaluació de la formació a l'empresa

Joan Mateo Andrés *

Inicis de l'avaluació

El plantejament sistemàtic de l'avaluació va lligat inevitablement a l'àmbit educatiu ja que, tal com diu Cabrera (1986), des de la tradició examinadora que caracteritza les primeres pràctiques avaluatives fins a Tyler, els anys quaranta, el terme *avaluació* s'origina i neix en el context educatiu, vinculat directament amb la valoració de resultats d'aprenentatge, per estendre's després a d'altres medis. Per això serà inevitable referir-s'hi sovint.

El naixement de l'avaluació es pot situar a principi d'aquest segle i va intimament unit al concepte de mesurament del rendiment. Es considera J.M. Rice el seu precursor més rellevant; malgrat això, no és fins al 1904, quan Thorndike publica la seva obra *Introduction to the theory of mental and social measurement*, que s'inaugura amb plena vigència.

Guba i Lincoln (1982) remarquen que la filosofia i metodologia subjacents en l'activitat del mesurament i avaluació d'aquesta època es pot concretar en els punts següents:

- els conceptes de mesurament i avaluació eren inserits dins el paradigma científic; així, quan es van iniciar els treballs de Rice i Thorndike, el paradigma ja estava perfectament establert en les altres ciències i no va dubtar a assumir-lo en el camp de l'avaluació.

- mesurament i avaluació eren inicialment conceptes virtualment intercanviables; és més, l'ús del terme avaluació era poc freqüent, i quan apareixia era en conjunció amb el de mesura que usualment es col·locava en primer terme: *mesurament i avaluació*.

---

* Joan Mateo Andrés és catedràtic de Mesurament i Avaluació Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha fet aportacions importants en l'àmbit de la metodologia de la investigació i en els processos de mesurament i avaluació, amb la publicació d'articles i llibres diversos.

- el mesurament i l'avaluació no tenien pràcticament cap relació amb els programes de formació i el desenvolupament del currículum. S'entenia que les proves d'avaluació únicament aportaven informació sobre els subjectes. Ningú no es plantejava la possibilitat que el currículum no fos realment el que havia de ser, i encara menys la petició conseqüent de responsabilitats a la instància corresponent;

- el mesurament i l'avaluació eren concebudes en el mateix context que la metàfora industrial, assumida per l'època.

L'avaluació relacionada amb el desenvolupament del currículum

En aquest context apareix R.W. Tyler, professor de la Universitat d'Ohio, que va dirigir amb èxit notable el seu *Estudi dels vuit anys*. La seva més gran contribució va ser insistir en el fet que el currículum necessitava organitzar-se al voltant d'objectius. Aquests constituirien la base de la planificació, ja que aportaven una guia per estudiar sistemàticament el programa. Havia nascut l'avaluació pròpiament dita.

La formació tyleriana sobre l'avaluació es fonamenta, per tant, sobre el concepte d'objectius. En la seva ja clàssica monografia *Basic principles of curriculum and instruction* (1950), ens indica: "El procés d'avaluació és essencialment el procés de determinar fins a quin punt s'han assolit realment els objectius de formació".

Tenim així una primera definició d'avaluació entesa com a procés, que implica essencialment:

- derivar un conjunt d'objectius a partir de suggeriments d'especialistes en els continguts del programa que s'ha de desenvolupar;

- seleccionar-los críticament des de tres perspectives: filosòfica, psicològica i experimental;

- identificar situacions en les quals els subjectes puguin expressar les conductes estipulades en els objectius;

- examinar o crear instruments capaços de provar l'assumpció de cada objectiu;

- aplicar els instruments necessaris per tal de detectar i mesurar els canvis imputables al currículum;

- realitzar les modificacions adients al currículum i reciclar el procés.

1350

Fins a Tyler, l'avaluació s'havia centrat exclusivament a formular judicis sobre els subjectes presos individualment. La lògica de Tyler va orientar l'avaluació cap a una nova dinàmica, concebent-la com el mecanisme que havia de provocar una millora contínua del curriculum i dels seus resultats.

Probablement, aquesta nova concepció es va veure impulsada per l'onada de crítiques que a finals dels anys cinquanta es va desencadenar als Estats Units qüestionant l'eficàcia del sistema educatiu. Es pren com a referència del canvi d'actitud el gran desengany produït pel llançament del primer satèl·lit el 1959 per l'URSS, que va agafar per sorpresa una col·lectivitat acostumada a ser la primera en tot, com a conseqüència de la convicció de la seva supremacia moral, social, política, econòmica i educativa.

S'havia acceptat com un axioma que el sistema educatiu havia estat el motor del progrés econòmic i social, i que l'escola constituïa l'eina més eficaç per tal d'assolir els objectius de la democràcia. Si històricament es reconeixia a l'ensenyament aquest paper rellevant en els èxits del país, també era lògic que s'hi atribuís la responsabilitat dels fracassos. Tal com remarca Popham (1980), la gent començava a preguntar-se sobre l'eficàcia amb què feia la seva feina, i quan un es pregunta sobre l'eficàcia del funcionament d'alguna cosa, l'està avaluant. Tot això va conduir a la creació d'un moviment impulsat fonamentalment pels mateixos porfessionals de la formació i per legisladors que maldaren per tal de fer comprendre a tots els components del teixit social la importància d'exigir la " rendició de comptes" (*accountability*), tant de l'ús correcte i eficaç dels fons federals, com de l'assoliment dels objectius fixats en qualsevol programa de formació o d'acció social.

Concepte modern d'avaluació

En aquest context, apareixen un seguit de pensadors que van dirigir llur atenció al procés, i van posar les bases del modern concepte d'avaluació.

En destaquem en primer lloc Cronbach, un psicòleg, que en el seu article "Course improvement trough evaluation" (1963) va aplegar les aportacions, tot elaborant una nova proposta que es podria concretar en els tres punts següents:

1. si es pretén que l'avaluació sigui una eina de gran utilitat per als creadors de nous cursos, caldrà enfocar-la cap a les decisions que aquests creadors hauran de prendre en desenvolupar-los;

2. s'intentarà fer servir l'avaluació durant el mateix procés d'evolució del curs, sense esperar que aquest hagi acabat;

3. se centrarà més l'avaluació en l'estudi de les característiques estructurals del mateix programa que en estudis de caire comparatiu.

També cal ressaltar de manera especial Scriven, un filòsof, que en el seu assaig "The methodology of Evaluation" (1967) fa distincions tan fecundes com les d'avaluació sumativa i formativa, i les d'avaluació intrínseca i extrínseca.

De manera resumida, podríem esmentar com a trets característics d'aquesta època, que coincideix conològicament amb la dècada dels seixanta, els següents:

- preocupació social sobre la qüestió, que es reflecteix en les noves exigències socials i legals;

- creixement espectacular de l'avaluació de programes educatius;

- presa de consciència sobre la deficient formació dels avaluadors de l'època i de la manca de bases formals i de tècniques que serveixin de guia;

- aparició d'alguns precursors, com Cronbach i Scriven, els quals, amb llur esforç conceptual, indicaran les orientacions de l'avaluació actual.

Eclosió dels models avaluatius. Alternatives paradigmàtiques: les avaluacions quantitativa i qualitativa

Els treballs de Cronbach i Scriven assenyalen l'inici d'un període de proliferació de models com a noves vies per tal de definir com s'hauria de fer l'avaluació sistemàtica, oferint als professionals un ampli repertori de plans avaluatius d'on triar, de gran valor heurístic i orientador.

Molts d'aquests, tot i les crítiques contra l'avaluació exclusivament centrada en els objectius, i ignorant les aportacions de Cronbach, insisteixen en la línia de Tyler. En destaquem els de Stake (1967), Metfessel i Michel (1967), Provus (1971), Hammond (1973), Popham (1975) i Dressel (1976).

D'altres, prenent bona nota de les exhortacions de Cronbach, centren llurs esforços en el disseny de models dirigits a la presa de decisions. De fet, tota l'avaluació moderna accepta com a una cosa evident la connexió entre l'avaluació i la presa de decisions. Les

variacions de criteris apareixen a propòsit de qui ha de ser el que prengui les decisions i quan les ha de prendre.

En educació, el màxim exponent d'aquesta línia ha estat Daniel Stufflebeam, que arriba a definir l'avaluació com a "procés de delinear, obtenir i aportar informació útil per tal de jutjar entre alternatives de decisió" (1973). El model C.I.P.P. (sigles dels quatre tipus d'avaluació que aplega aquest model: context, *imput*, procés i producte), creat per Stufflebeam i Guba, és potser el més conegut.

En la mateixa línia es troba el C.S.E. (sigles del Centre d'Estudis d'Avaluació), elaborat a la Universitat de Califòrnia per Alkin (1972), i el de Patton (1978).

Scriven, com a reacció a l'avaluació determinada pels objectius, remarcarà en el seu article "Goal-free avaluation" (1973) la importància d'afegir com a objectiu d'interès l'avaluació dels resultats no previstos en la planificació inicial d'una investigació avaluativa. Encara que aquesta reorientació no és excessivament explícita, d'altres autors s'hi han afegit, tot intentant desplegar-ne les línies principals: House i Hogben (1974), Welch (1978) i Harrington i Sanders (1979).

Des d'una altra posició paradigmàtica, a la segona meitat dels anys setanta, apareixen les anomenades *alternatives qualitatives*. En aquesta aproximació, l'esforç es concentra en el mateix procés del programa i en com la gent -l'auditori- el percep. S'hi fan servir procediments de caire antropològic, i fins i tot periodístic. L'ús de l'etnometodologia i d'altres metodologies derivades d'aquesta, aplegades sota la denominació de naturalístiques, és comú.

Figura destacada d'aquest moviment és Stake (1975-1978) que, fent un replantejament notable dels seus plantejaments inicials, elabora la seva avaluació corresponent. En aquesta, s'hi concep el model de manera transaccional: l'avaluador negocia amb el client fins on s'ha d'arribar, respon segons el que l'auditori vol conèixer.

A la Gran Bretanya, hi trobem dins de la mateixa línia l'avaluació democràtica de McDonald (1974), en el qual també podem incloure Elliot (1977).

Encara a la Gran Bretanya, Parlett i Hamilton (1977) són partidaris d'una aproximació que anomenen *avaluació il·luminativa* que, segons ells mateixos, té com a finalitat primordial descobrir i documentar a qualsevol que participi en l'esquema, sigui professsor o alumne, i discernir i discutir amb ells, els fets més rellevants de la innovació que s'hi pretén introduir (1977).

Al mateix corrent paradigmàtic, però amb trets francament originals, pertany l'avaluació de crítica artística. En aquesta, Eisner (1979) proposa, seguint el model dels crítics d'art (literatura, teatre,

pintura, etc.) la figura de l'expert en educació per jutjar programes educacionals.

La proliferació de models avaluatius qualitatius respon al moviment general de les ciències socials que, a la dècada dels anys setanta, ha vist cristal·litzar -tal com remarca Alvira (1983)- la perspectiva qualitativo-humanística encetada els anys seixanta, amb què es planteja l'existència d'una dicotomia metodològico-substantiva.

Així, d'una banda, tenim la perspectiva humanístico-qualitativa, que insisteix en el llenguatge a l'hora d'interpretar els fets humans i a situar-se en el punt de vista de l'actor; d'altra banda, la perspectiva científico-quantitativa, que subratlla la formalització de teories, l'explicació, la contrastació empírica i el mesurament objectiu dels fenòmens.

El plantejament metodològic realitzat al llarg dels anys setanta per avaluadors d'una tendència i de l'altra ha estat exclusivista, força rígid i de clar enfrontament, molt especialment per part dels qualitivistes els quals, lògicament, havien d'extremar l'agressivitat per tal de remoure els fonaments del paradigma socialment establert.

Podem resumir aquest període en els punts següents:

- període d'eclosió de models. El model com a guia sistemàtica de l'avaluació educativa;

- desplaçament de l'avaluació centrada en els objectius, a l'orientada cap a la presa de decisions;

- recrudescència de les crítiques al model científico-lògico-positivista com a forma general d'aproximació a les ciències humanes;

- represa de la clàssica polèmica entre paradigmes: mètode mnemotècnic enfront de mètode ideogràfic, mètode clínic enfront de mètode experimental, mètode correlacional enfront de mètode experimental. En resum, perspectiva qualitativa enfront de perspectiva quantitativa;

- cristal·lització de la perspectiva qualitativa humanista, amb què queda plantejada l'existència d'una dicotomia metodològico-substantiva.

Intents de superació de la dicotomia paradigmàtico-metodològica. Noves perspectives.

És molt possible que la dècada dels anys noranta sigui testimoni d'una substancial aproximació entre ambdues escoles. En aquesta

línia, es pot enquadrar l'article de Reichart i Cook (1979) "Beyond qualitative versus cuantitative methods". Els autors hi remarquen les fal·làcies que es deriven de presentar les dues metodologies enfrontades, amb la qual cosa estableixen les bases d'una futura entesa. En llur treball, s'hi destaquen com a premisses falses de la polèmica les següents:

- la identificació de cada mètode amb un paradigma diferent i oposat;

- la presentació d'ambdós paradigmes radicalment oposats com a conseqüència d'uns pressupòsits metateòrics;

- la impossibilitat d'utilització conjunta de tots dos mètodes.

Podem veure així com es confonen, tal com diu Alvira (1982), dos nivells de discussió: el paradigmàtic i el metodològico-tècnic; nivells que, quan en destriem l'un de l'altre, palesen la no oposició existent entre els dos i, clarament, llur caràcter complementari.

La tria del mètode ha de venir condicionada per la comparació de dos aspectes. D'una banda, les consideracions teòriques pertinents dels atributs paradigmàtics; de l'altra, les característiques de la realitat específica en què es produeix l'acció investigadora. Fins i tot és raonable considerar emprar conjuntament ambdós mètodes si calgués.

Esmenten Reichard i Cook (1979) tres raons per suggerir l'ús conjunt dels mètodes qualitatiu i quantitatiu:

1. Els nombrosos propòsits que té normalment la investigació avaluativa. Aquesta diversitat de necessitats demana, lògicament, una diversitat de mètodes.

2. Fer servir conjuntament els dos mètodes-tipus permet llur utilització, més fecunda, oferint possibilitats que cap dels dos podia aportar per ell mateix.

3. L'evidència que tots els mètodes tenen un caire que es pot esquivar fent-los servir conjuntament. Només emprant tècniques múltiples és possible triangular la veritat de fons.

Tot el que hem dir fins ara obre unes expectatives raonables amb vista a aproximar les dues perspectives. Tot i així, i aquest és el meu particular punt de vista, aquest acostament s'ha de plantejar a nivell pràctic mes que no pas teòric. Considero que s'ha de valorar l'efecte catalitzador que una confrontació conceptual honesta té sempre a l'altra part. Així, tal com remarca Alvira (1983)), la polèmica ha tingut històricament caràcter recorrent, apareixent i desapareixent en diferents moments històrics. No obstant això, cada vegada ha afavorit avenços significatius per a les dues parts que s'han integrat en el context general de la ciència en el seu sentit més ampli.

Malgrat això, quan es fa una aplicació concreta, l'avaluador ha d'adoptar la metodologia, o combinació de metodologies, més adequada a la realitat específica en què ha de treballar. Plantejo, per tant, que a nivell conceptual s'ha de respectar, no només la pròpia postura, sinó també la contrària, tot evitant mantenir una postura eclèctica que, més que no pas resoldre la polèmica, pot acabar diluint-la i restant-ne els efectes més positius; en resum, aprofundint en les pròpies possibilitats i sent honestament autocritic i heterocritic.

Al contrari, el distanciament conceptual mai no s'ha de radicalitzar en el context pràctic. És la base real sobre la qual s'aplica la nostra feina la que ha de ser prioritària i la que ens ha de menar a la dimensió complementària entre ambdós models de pensament.

Podriem resumir la realitat del moment centrant-la en els punts següents:

1. Ubicació de paradigma i mètode en dos nivells diferents, fet que ens permet conjuntar mètodes i tècniques, amb la qual cosa se supera en la pràctica la dicotomia entre avaluació quantitativa i qualitativa.

2. Acceptació de molts dels pressupòsits del corrent qualitatiu per part d'autors tradicionalment quantitativistes, cosa qua ha suposat un enriquiment clar per a totes dues postures, i una acceptació implícita del caràcter científic de la perspectiva qualitativista.

3. Àmplia proliferació de la literatura especialitzada en estudis avaluatius qualitatius, que potser respon al fet d'haver-se assumit idees expressades per autors de prestigi, que es podrien resumir en la frase de Cook i Campbell (1979): "No és desitjable menar investigacions quantitatives fins que no s'hagi madurat com cal el coneixement sobre el comportament de les seves variables en el context i puguem assolir les manipulacions que realment ens interessen".

4. Descobriment de les possibilitats que s'obren a una utilització conjunta d'ambdues perspectives.

5. La triangulació com a ús de dos o més mètodes de recollida d'informació en l'estudi d'algun aspecte del comportament humà (Cohen i Manion, 1980), pot esdevenir el procediment general d'anàlisi en aquesta nova perspectiva d'acció conjunta.

Precisions entorn del concepte d'avaluació

Del seguiment del desenvolupament històric que hem dut a terme, se'n desprèn clarament que el concepte d'avaluació ha anat evo-

lucionant ràpidament i profundament, enriquint-se en cada època amb noves aportacions i adquirint nombrosos perfils que, encara que mantenen en comú algun aspecte nuclear (assignació de judicis de valor), no permeten assumir-lo com a monocrom, sinó d'una manera clarament polifacètica.

Gardner (1977), en un intent classificatori, descriu aquestes facetes a partir de cinc categories:

L'avaluació entesa com a judici professional. Se centra fonamentalment en l'opinió experta de professionals qualificats en les tècniques d'avaluar.

L'avaluació com a mesura. Es basa en la identificació d'avaluació amb el concepte de mesura. Avaluar, així, significa mesurar resultats, efectes o realitzacions, fent servir alguna mena d'instrument formal que produeixi informació susceptible de ser comparada en una escala estàndard.

L'avaluació com a determinació del grau de congruència entre realitzacions i objectius. Avaluar consistirà en un procés d'especificació o identificació de finalitats, objectius o criteris de realització, mesurament dels productes i comparació de les dades així obtingudes amb el criteri prèviament establert.

L'avaluació orientada a la presa de decisions. Considera l'avaluació com un procés encaminat a determinar, obtenir i proporcionar informació rellevant per jutjar decisions alternatives.

L'avaluació sense referència a objectius. Avaluar consisteix a identificar i jutjar el valor dels resultats reals amb independència de finalitats i criteris preestablerts, amb una atenció especial a les actituds generades per les persones implicades en el programa.

Podríem aleshores, amb de la Orden (1982), definir-la en els següents termes:

"Avaluar fa referència al procés de recollida i anàlisi d'informació rellevant per tal de descriure qualsevol faceta de la realitat i formular un judici sobre la seva adequació a un patró o criteri prèviament establert, com a base per a la presa de decisions".

L'avaluavió es presenta així com un mecanisme optimador del qual disposa la societat per tal de descriure, valorar i reorientar l'acció dels agents que operen en el marc d'una realitat específica.

1357

Funcions de l'avaluació

Devem a Scriven (1967) la diferenciació entre funció formativa i sumativa de l'avaluació. L'avaluació formativa fa referència a la valoració dels mèrits dels processos d'intervenció que són encara susceptibles de modificació.

L'avaluador formatiu recull informació i emet un judici sobre el valor dels diferents aspectes d'una seqüència d'un programa amb la finalitat d'optimar-lo. El nucli de l'estratègia de l'avaluador formatiu és recollir proves empíriques relatives a l'eficàcia dels diferents components de la seqüència formativa i analitzar aquestes dades per tal de poder-ne aïllar les diferències i suggerir-ne modificacions.

L'avaluació sumativa, d'altra banda, fa referència a les valoracions dels mèrits de programes d'intervenció un cop executats. L'avaluador sumatiu recull informació i emet un judici sobre els mèrits d'una seqüència d'intervenció completa, de manera que les decisions que es prenguin, influeixin en els fet de mantenir-la o modificar-la. Mentre que l'auditori de l'avaluador formatiu es compon dels que dissenyen i despleguen un programa, el de l'avaluador sumatiu són els usuaris del programa.

El procés avaluatiu

Hem vist que qualsevol avaluació implica un procés que cal analitzar. Ho intentarem des d'una perspectiva topològica, eneunciant i descrivint les seves fases més importants.

Fase 1. Formulació de l'avaluació

Aquesta fase suposa:

a) definir l'auditori al qual va dirigida l'avaluació;

b) determinar el propòsit de l'avaluació: millora de l'objecte d'avaluació, petició de responsabilitats, etc.;

c) definir els aspectes més significatius de l'objecte que s'ha d'avaluar.

1358

Fase 2. Valoració de l'avaluabilitat

Un cop determinada la naturalesa de l'avaluació per realitzar i identificats i operativitzats els seus aspectes més significatius, cal fer una reflexió prèvia entorn del seu valor i la possibilitat de dur-la a terme, és a dir, una anàlisi de fins a quin punt aconseguirem que, una vegada feta, serà *creïble i útil*, i de si serem capaços de dur-la a bon terme amb els mitjans de què disposem.

Fase 3. Planificació de l'avaluació

Procedirem a continuació a realitzar l'avaluació, a la vegada que procurarem que resulti rellevant i creïble. Per a això, caldrà planificar-la detalladament. El punt d'arrencada serà resoldre la posició paradigmàtica adoptada i determinar posteriorment la metodologia corresponent.

Fase 4. Execució de l'estudi avaluatiu

L'execució de l'estudi es concentra al voltant de tres tasques principals:

a) elaboració del disseny d'avaluació;

b) recollida de la informació. Elecció dels procediments i tècniques per a aquesta recollida;

c) anàlisi de la informació.

Fase 5. Utilització de l'avaluació

Un cop executada l'avaluació, l'avaluador s'enfronta a un dels més grans reptes que imposa el modern concepte d'avaluació, i que constitueix una de les seves característiques essencials, que el distingeixen d'altres menes d'investigació: la incidència que ha de tenir sobre el procés de presa de decisions. D'ell, se n'espera fonementalment que ampliï i millori, amb el seu informe, les bases sobre les quals descansa aquest procés.

Fase 6. Metaavaluació

Un bon procés avaluatiu eixigeix la seva mateixa avaluació. Cal analitzar-la minuciosament per si de cas s'hagués produït en el seu procés algun error tècnic, desviació, cost excessiu, etc.

El terme va ser encunyat per Scriven i el podríem definir com l'avaluació del valor i mèrit d'una investigació avaluativa (Scriven, 1981).

Malgrat això, per tal d'establir el mèrit d'alguna cosa, cal alguna mena de referència que ens ajudi a situar adequadament el nostre estudi. Aquesta va ser la tasca empresa pel Comitè per al Desenvolupament d'Estàndards per a l'Avalauació, i que podem concretar en el que segueix: una avaluació ha de ser *útil* per a la comunitat en què es duu a terme, alhora que també ha de ser *realista, prudent, diplomàtica, econòmica, legal, ètica* i *exacta* ***(útil-possible-própia*** i ***exacta)***.

Diversos autors remarquen també, com a característiques desitjables en qualsevol procés avaluatiu, aquestes que exposem a continuació:

- neta i honesta;
- vàlida;
- que aporti *feed-back* per a la presa de decisions;
- objectiva, o que expliqui la seva subjectivitat;
- verificable;
- que no perjudiqui ni distorsioni les persones, les institucions o els processos que cal avaluar;
- intel·ligible i comunicable;
- comprensiva;
- que no exigeixi temps excessiu, ni massa esforç o diners;
- creïble;
- que mantingui certs nivells de confidencialitat;
- que proposi solucions.

A tall de síntesi, intentarem resumir el procés a través d'aquest quadre:

RESUM DEL PROCÉS

PROPÒSIT	FASE	ACTIVITATS QUE IMPLICA
Identificació i precisió de la naturalesa de l'avaluació	Formulació de l'avaluació	Definir l'auditori Determinar el propòsit Identificar els aspectes rellevants
Anàlisi *a priori* de la credibilitat i utilitat de l'avaluació que s'efectuï Reordenació de la mateixa	Valoració de l'avaluabilitat	Llistat dels components bàsics, objectius, resultats i efectes. Elecció dels més rellevants. Anàlisi crític de la possibilitat d'analitzar-los a través de l'estudi avaluatiu
Aplicació de l'avaluació	Planificació de l'avaluació	Elecció del model. Determinació de la metodologia
Execució del procés avaluatiu	Execució de l'avaluació	Elaboració del disseny. Recollida de la informació. Anàlisi i interpretació de la informació
Presa de decisions a partir de les conclusions elaborades en l'informe avaluatiu i d'altres aspectes que cal considerar	Utilització de l'avaluació	Informe d'avaluació. Presa de decisions
Avaluació de l'avaluació	Metaavaluació	Elecció dels criteris referencials avaluatius. Anàlisi i valoraciode l'avaluació efectuada en funció d'aquests objectius

1361

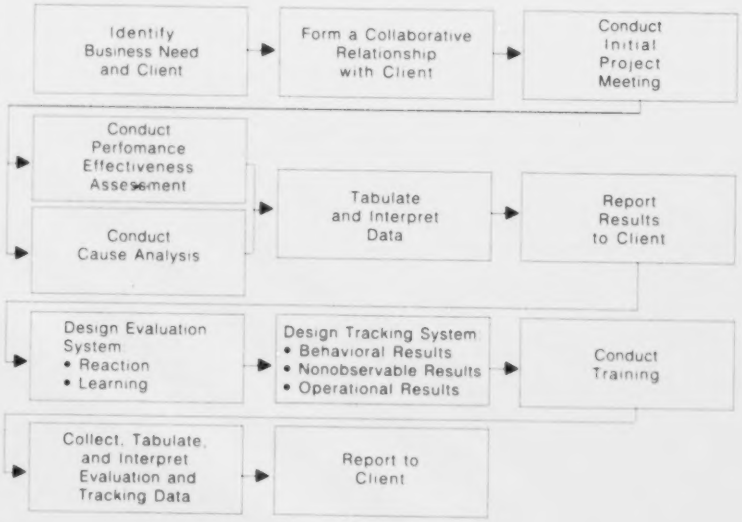
Inserció del procés d'avaluació en el procés de formació de l'empresa

Finalment, abordarem l'acoblament dels processos de formació i d'avaluació. Autors com Imbernón (1990) o D.G. Robinson i J.C. Robinson (1989), han treballat en aquesta direcció. Per a Imbernón, el procés de formació implica tres fases, que anomena:

- *fase preactiva*;
- *fase interactiva*;
- *fase postactiva*.

La primera se centra en l'anàlisi inicial de les necessitats, obstacles i recursos del procés de formació. Durant la interactiva, es dissenya i executa el projecte de formació i, finalment, a la darrera fase, es duu a terme l'avaluació del canvi produït per efecte de l'aplicació del programa de formació. Insisteix que les tres fases no són independents ni estan simplement seqüenciades en el temps, sinó que estan en interacció permanent.

Robinson i Robinson proposen el model que adjuntem a continuació (1989, pàg. 255), i que com podem veure comença també en la identificació de les necessitats, i acaba amb l'avaluació. No recalca en absolut el procés de formació, sinó que més aviat queda inclòs en el d'avaluació.



Per la nostra banda, i a tall d'epíleg d'aquest article, proposem un model d'avaluació integrat en el procés de formació. Seguint la pauta d'Imbernón, hi distingiríem tres fases, que denominem: *analítica, interactiva i avaluativa*. La primera té com a objectiu primordial dissenyar el projecte de formació, i tindrà forçosament els passos previs d'analitzar i especificar les necessitats de formació, valorar els obstacles previsibles i establir els recursos necessaris per poder dur a terme el programa de formació. La síntesi d'això permetrà generar i dissenyar un projecte provisional de formació, que caldrà que sigui al seu torn avaluat i modificat. La responsabilitat del procés de formació-avaluació correspon de manera col·legiada a tot un equip, que constarà bàsicament d'un analista de necessitats i recursos, d'un especialista en formació (allò que els francesos denominen *arquitecte de formació*), i d'un especialista en avaluació, coordinats per un director de formació, tot i que en cada fase del procés serà més fonamental l'aportació d'aquell la preparació específica del qual correspongui més centralment amb els objectius de la fase.

A la fase interactiva, es farà el disseny definitiu del programa de formació i la seva execució. Tot i això quedarà concretat en el *pla de treball*, el model avaluatiu que cal aplicar en aquesta fase és el formatiu, en què cada pas del procés de formació és discutit i avaluat, amb el *feed-back* corresponent respecte del projecte, tornant-lo a dissenyar de manera que s'adapti més bé a la realitat concreta a la qual s'aplica.

Finalment, a la fase avaluativa, s'hi procedirà a l'avaluació sumativa dels canvis produïts a partir del programa, de la seva latència en el temps i de l'impacte produït en l'entorn. Tot això s'explicitarà en l'informe d'avaluació; l'avaluació de la fase avaluativa seria allò que anomenem la *metaavalauació*.

A tall de síntesi, i per acabar, representem el nostre model en els termes següents:

1363

RESPONSABLE	FASE	ACTIVITATS QUE IMPLICA	RESULTAT	AVALUACIÓ
Analista de problemes i recursos	ANALÍTICA	Anàlisi i explicitació de les necessitats de formació, obstacles previsibles, recursos necessaris	Projecte del pla de formació	Avaluació inicial
Especialista en formació	INTERACTIVA	Disseny definitiu del pla de formació. Execució de la formació	Pla general del treball	Avaluació formativa
Avaluador	AVALUATIVA	Avaluació sumativa. Avaluació de la latència. Avaluació de l'impacte	Informe d'avaluació	Metaavaluació

Referències bibliogràfiques

ALKIN, M.C. (1972) "Evaluation theory development". *Evaluation Comment*, 2, pàg. 1.

ALVIRA, F. (1983) "Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica". *Rev. Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, pàgs. 53-57.

CABRERA, F. (1986) *Proyecto docente sobre tècnicas de medición y evaluación educativas* (inèdit) Barcelona, Universitat de Barcelona.

COHEN, L.; MANION, C. (1985) *Research methods in education*. Londres, Croom Helm.

COOK, T.; CAMPBELL (1977) "Quasi-experimental designs", in DUNNETLE, M.: *Handbook of organizational and industrial psychology*. Chicago, Rand McNally.

CRONBACH, L.J. (1963) "Course improvement through evaluation", in PYNE, D.A.; MORRIS, R.F.: *Educational and psychological measurement, contributions to theory and practice*. Nova York, General Learning Press (ed. 1975).

DRESSEL, P.L. (1976) *Handbook of academic evaluation: Assessing institutional effectiveness, student progress, and professional performance of decision marking in higher education*. San Francisco, Josey Bass.

EISNER, W.E. (1986) *The art of educational evaluation*. Londres, Falmer Press.

ELLIOT, J. "Democratic evaluation as social cristicism: or putting the judgement back into evaluation", in NORRIS, N. (ed.): *Theory in practice*. Norwich, Universitat d'Anglia de l'Est. Center for Applied Research in Education.

GARDNER, J. (1977) *On moral fiction*. Nova York, Basic Books.

GUBA, G.E.; LINCOLN, I.S. (1982) *Effective evaluation*. San Francisco, Jossey Bass.

HAMMOND, R.L. (1973) "Evaluation at the local level", in WORTHEN, B.R.; SANDERS, J.R.: *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington (Ohio), Jones.

HARRINGTON, N.P.; SANDERS, J.R. (1979) *Guidelines for goal-free evaluation*. Universitat de Michigan Occidental, Evaluation Center.

HOUSE, G.E.R.; HOGBEN, O. "A goal-free evaluation for me and my environment". Informe d'avaluació formativa núm. 3, *Biological Sciences Curriculum Study*, pàgs. 14-16.

IMBERNÓN, F. (1990) *La formación en la empresa*. Informe presentat en la trobada celebrada a Tolosa dels representats franco-espanyols del Màster de Formació a l'Empresa. Tolosa de Llenguadoc.

MCDONALD, B. (1977) "A political classifaction of evaluation studies", in HAMILTON, D.; JENKINS, D.; KING, C.: *Beyond the numbers game*. Londres, McMillan.

METFESSEL, N.S.; MICHAEL, W.B. "A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of effectiveness of school programs". *Educational and psychological measurement*, 27, pàgs. 931-943.

ORDEN, A. DE LA (1985) *Investigatión educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. (1976) "Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs", in TAUNEY, D.: *Curriculum evaluation today: trenda and implication*. Londres, McMillan.

PATTON, M.Q. (1978) *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, Sage Publications.

POPHAM, W.H. (1975) *Educational evaluation*. Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.

POPHAM, W.J. (1980) *Problemas y tècnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.

PROVUS, M. (1971) *Discrepancy evaluation, for educational programs improvement and assesment*. Berkeley, McCutcham Publ. Co.

REICHARDT, S.C.; COOK, D.T. (1981) *Quantitative and qualitative perspectives in evaluation research*. Beverly Hills, Sage Publications.

ROBINSON, D.G.; ROBINSON, J.C. (1989) *Training for impact*. San Francisco, Jossey Bass.

SCRIVEN, M. (1973) "Goal-free evaluation, in HOUSE, E.R. (ed.): *School evaluation: the politics and process*. Berkeley, McCutcham Publ. Co.

SCRIVEN, M. (1981) "Product evaluation", in SMITH, N.L. (ed.): *New tecniques for evaluation*. Beverly Hills, Sage Publications.

STAKE, R.E. "Toward a technology for the evaluation of educational programs". AERA monograhs series on curriculum evaluation, 1, pàgs. 1-12.

STUFFLEBEAM, D.L. (1973) *A new conceptualization of evaluation competences*. Nova Orleans, AREA paper.

TYLER, R.W. (1950) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, Universitat de Chicago.

WELCH, W. (1978) *Goal-free formative evaluation (an exemple)*. Toronto, AREA paper.

1366

Abstracts

En el presente artículo se trata de considerar tres objetivos fundamentales: a) analizar el moderno concepto de evaluación, destacando sus características y funciones más importantes; sobresale en este punto el carácter procesual dirigido a la toma de decisiones; b) establecer la naturaleza de dicho proceso, para lo que se especifican las fases de que consta, los propósitos fundamentales que se persiguen en cada una de ellas y las actividades que comporta; c) finalmente, se trata de insertar la evaluación en el proceso general de formación, para lo cual se propone un modelo personal de integración.

Par cet article nous avons essayé d'atteindre trois objectifs fondamentaux: a) analyser le concept moderne d'évaluation en mettant en relief ses caractéristiques et fonctions les plus importantes. Il en ressort son caractère de processus adressé à la prise de décisions; b) établir la nature de ce processus. Pour cela il a fallu préciser les phases qui le composent, les buts fondamentaux visés dans chacune des phases et les actions qu'il comporte; c) finalement, nous avons essayé d'insérer l'évaluation dans le processus général de formation, en proposant un modèle personnel d'intégration.

This article has three basic objectives: analysis of the modern concept of evaluation, with its characteristics and main functions, emphasising its quality as a process leading to decision-making; consideration of the nature of this process, specifying the stages, the main aims of each, and the activities involved; and finally, the incorporation of evaluation in the general training process, proposing a personal model of integration.

1367

Tribuna:
EUROPA: ESPAI I TEMPS PER A L'EDUCACIÓ, LA FORMACIÓ I LA RECERCA

Coordinador: Frederic J. Company

Presentació

Frederic J. Company i Franquesa *

La revista *Temps d'Educació* ens va convidar a oferir als que conreen a Catalunya, des de la recerca, el pensament o la pràctica, les ciències de l'educació, uns punts de reflexió i debat sobre el significat que el vell continent europeu pot tenir per a l'ensenyament i la recerca educativa a les darreries del segle XX.

Quatre professors universitaris que, per diverses raons, treballem professionalment i en diversos sectors en aquest àmbit, presentem en aquestes pàgines informacions, reflexions i també desitjos per tal que la comunitat científica de la pedagogia i els àmbits institucionals i d'intervenció en el sistema educatiu, participin activament davant un marc internacional complex i canviant, que ens obliga a cercar les oportunitats, a preveure els riscs, a establir noves estratègies i desenvolupar-les de manera eficaç per donar una resposta adient als nous reptes derivats del procés d'integració europea.

---

* Frederic J. Company és professor associat a l'Escola de Formació de Professorat d'EGB de la U.B. Actualment dirigeix l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la C.E., del Gabinet del Conseller d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. És autor de diversos articles i d'estudis sobre la Comunitat Europea i l'educació, i és expert nacional del CEDEFOP (Centre per al desenvolupament de la Formació Professional de la Comissió de la C.E.)

1369

La dimensió europea a la universitat

Frederic J. Company i Franquesa

Un informe recent de la Universitat de Lovaina explica que Catalunya pot tenir tres colls d'ampolla en el seu creixement econòmic: les infrastructures, la formació i les actuacions en R+D. L'educació té dues vessants: una vessant de millora personal, d'autorealització, i una altra d'econòmica com més va més important, la d'inversió en capital humà, que ha esdevingut imprescindible en el món d'avui, on el creixement econòmic es basa cada vegada més en la formació, amb la qual entrem en la civilització del coneixement i de la informació.

Les universitats i els centres d'ensenyament superior han fet un gran esforç per estar més a prop de les empreses i de la realitat econòmica i social del nostre país. D'altra banda, la nostra cultura ha estat tradicionalment oberta als moviments europeus i hi ha participat activament, moltes vegades des del si de les universitats. Catalunya sap conjugar, doncs, identitat i obertura, i ha de continuar en aquesta línia.

A la Comunitat Europea existeixen actualment 3.500 centres d'ensenyament superior per a una població de 6.500.000 estudiants, que vénen a representar el 40% dels joves entre 19 a 24 anys. Les transformacions econòmiques, sòcioculturals i polítiques i la unificació europea situen l'ensenyament superior davant de reptes nous que imposen l'exigència de donar una dimensió europea a l'ensenyament i la formació dels nous ciutadans europeus.

Desenvolupar aquesta exigència suposa fer un camí que no serà fàcil, perquè els àmbits d'actuació són múltiples i complexos, i perquè en aquesta Europa que és una i diversa, la unitat s'ha de fer des de l'acord, i no des de la força i la preponderància dels grups majoritaris, sense caure en la trampa del practicisme. Com afirma el professor Sarramona: «Un problema educatiu que ha de merèixer tota la nostra atenció és el multiculturalisme. El nostre país, que sempre ha estat terreny de trobada de pobles i civilitzacions, es troba ara davant el repte d'haver d'integrar grups de treballadors de cultures i nivells de qualificacions ben diferents, al mateix temps que lluitem per mantenir la nostra pròpia identitat. Respecte, comprensió, convivència, acceptació de les diferències, són actituds pròpies del multiculturalisme que hauran de desenvolupar les nostres escoles i el conjunt de la societat catalana per continuar sent fidels al tarannà obert que ens ha

caracteritzat sempre i que avui encara ens és més necessari» (*AVUI*, 3/1/91).

Des d'aquesta reflexió, pensem que les nostres universitats haurien de consolidar les línies d'internacionalització engegades ja fa temps amb actuacions a tres nivells:

1. La formació de formadors

Formar professors veritablement europeus, que dominin com a mínim dues llengües estrangeres, que tinguin capacitat per crear programes i recursos pedagògics nous i que, sense deixar d'aprofundir en la seva pròpia especialitat, tinguin la sensibilitat suficient per assimilar la interdisciplinarietat i el treball en equips molt plurals.

2. Cursos específics de dimensió europea

És cert que la realitat de la qual estem parlant en molts casos no suposa una matèria o assignatura més (optativa o no) del currículum de cada alumne. Estem parlant d'una dimensió que ha d'influir en qualsevol àrea d'estudi o tasca de departament, sigui docent o de recerca. Malgrat això, també s'ha de preveure la possibilitat que aquesta dimensió no esdevingui etèria i el saber sobre les institucions europees es doni per assolit amb massa lleugeresa. Amb aquesta intenció, la Comissió de la Comunitat Europea amb el *Pla JEAN MONNET d'ensenyament de la integració europea a la universitat*, dóna suport financer des de l'any 1990 a les universitats que vulguin procedir a l'actualització europea de llurs formacions i recerques de tres maneres:

A/ creant llocs de docència, simbòlicament anomenats *càtedres europees*, per constituir estructures permanents en matèria d'integració europea;

B/ organitzant *cursos permanents* o matèries optatives;

C/ organitzant *mòduls europeus* o cursos intensius.

En el marc d'aquest mateix programa, també hi ha ajuts per a la recerca, que poden contribuir a finançar les inversions inicials necessàries per establir estructures de recerca en temes europeus, a consolidar les estructures ja existents, i a donar suport a projectes de recerca transnacionals.

Totes les candidatures presentades pels rectors o presidents de centres d'ensenyament superiors són avaluades pel Consell Universitari Europeu per a l'acció "Jean Monnet".

A l'Estat espanyol, hi existeixen actualment sis *càtedres europees* i onze mòduls i cursos permanents. Una càtedra europea i dos mòduls són a Catalunya.

Pràcticament, tots s'inclouen dins l'àrea del dret i de l'economia. Malauradament, a l'àmbit de les ciències de l'educació encara no n'hi ha cap. Si la integració europea passa per la formació dels recursos humans, en aquest àmbit es perd un element multiplicador essencial per adaptar les formacions a les realitats comunitàries, i desenvolupar la recerca universitària en integració europea a nivell social i personal.

3. Experiència europoea durant la formació inicial i permanent

L'any 1987, el president de la Comissió, Jacques Delors, manifestava l'ideal de aconseguir per a l'any 92 que un 10% dels estudiants universitaris europeus haguessin fet part dels seus estudis inicials -mitjançant el Programa Erasmus- en una universitat diferent de la seva d'origen. Malgrat la forta participació de Catalunya, (a la vora de 1.000 estudiants entre les quatre universitats), tot Europa encara està lluny d'aconseguir aquesta xifra. De moment, no arribem al 3%. En bona part, s'ha de dir, que això no es deu únicament al que en podriem dir «manca d'interès universitari». Manquen recursos per poder resoldre encara problemes d'infrastructura, com l'allotjament universitari, un carnet europeu de l'estudiant que facilités el descompte en llurs despeses, etc.

El foment de la política relativa a la realització del mercat interior ha legitimat l'engegada de programes com l'Erasmus - del qual acabem de parlar-, el Comett i el Lingua. No obstant això, en alguns documents polítics recents es pot copsar una concepció més àmplia de l'ensenyament. En les *Directrius a mitjà termini: 1989-1992 (COM (89) 236 final)*, s'hi cita com a objectiu, entre d'altres, el desenvolupament d'una Europa de la qualitat i la solidaritat, en la qual s'estimulin les capacitats, la creativitat i el dinamisme de les persones, i es fomenti la igualtat d'oportunitats. Es dóna per fet el desenvolupament de la ciutadania europea i dels valors democràtics comuns. És ben clar que la realització d'aquests objectius demana una perspectiva més àmplia que la purament econòmica. Una perspectiva reduïda faria de la integració «un assumpte de diners, temps i signes aparents de felicitat», i un dret reservat a la minoria del que diuen homes de negocis.

No n'hi ha prou amb saber de les institucions i de les polítiques comunitàries. La motivació per l'estudi és de naturalesa personal; es fonamenta sobre l'interès de cadascú i sobre l'experiència viscuda. Si existeix una vida col·lectiva a escala europea, cadascú n'ha de ser actor. La universitat, per tant, ha de continuar promovent aquestes experiències que fan viure a les persones l'autèntic significat

multicultural i formatiu d'Europa.

Sense entrar en detall en el que, d'altra banda, és el cos d'un altre article d'aquesta «Tribuna», voldria fer una petita referència de dimensió europea a la universitat pels temes relacionats amb la recerca. El 23 d'abril de 1990, el Consell va aprovar un programa marc d'activitats comunitàries en el sector de la recerca i del desenvolupamenttecnològic (1990-1994), amb un pressupost de 5.700 milions d'ecus. Aquest programa aplega accions en l'àmbit de les tecnologies de la difusió, de la gestió dels recursos naturals i de la utilització dels recursos intel·lectuals. A aquesta darrera categoria pertany la formació de personal altament qualificat per a la recerca i la tecnologia. La capacitació i la mobilitat dels investigadors i el desenvolupament de xarxes de laboratoris, ocupen un lloc important com a mitjans d'acció per tal d'oferir possibilitats de mobilitat als joves investigadors que acabin d'obtenir llurs llicenciatures.

Com dèiem al principi, la perspectiva europea pot desenvolupar un paper important de motivació i d'activació. Els processos innovadors ja projectats i les mesures de seguiment que s'adoptin hauran de tenir també una orientació europea. Aquí, a Catalunya, i de fa temps, existeixen estructures que poden informar i ajudar perquè la universitat consolidi aquesta dimensió en el si de totes les seves àrees, departaments i instituts. Al final d'aquests articles proporcionem les adreces que poden ser d'utilitat per a tots aquells als quals dediquem aquestes pàgines.

Referències bibliogràfiques

COMISSIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990). *Guía del estudiante. La Enseñanza Superior en la Comunidad Europea.* Luxemburg, Oficina de Pub. Oficials de les Comunitats Europees. Mundi-Prensa S.A.

COMISSIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990) *Vade-mecum. Enseñanza de la Integración Europea en la Universidad. 1990-1994.* Brussel·les.

COMMISSIÓN DES COMMUNANTÉS EUROPÉENNES (1986) *Enseignement Supérieur dans la Communautée Européenne. Reconaissance des périodes d'études à l'étranger dans la Communautée Européene.* Luxemburg, Document Of. de Publ. Of. de les CE.

COMISSIÓN DES COMUNANTÉS EUROPÉENNS (1990). *Nouvelles Universitaires Européennes*, núm.

168, juny de 1990, Brussel·les (Monogràfic Pla Jean Monnet).

COMPANY, F.J. (1990) *La formació del ciutadà europeu*. Conferència Internacional «L'Ensenyament i les Regions a l'Europa de 1993", novembre. Barcelona.

COMPANY, F.J. (1991) *Coneixements i actituds els estudiant de Catalunya envers Europa*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA. CIRIT. (1990) *Els programes de recerca i de desenvolupament de la Comunitat Econòmica Europea: 1990-1994*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1991) *Els sistemes educatius a Europa. (Elements a una descripció)*. Document de treball per a la Conferència Internacional "L'Ensenyament i les Regions a l'Europa de 1993" (Text en quatre llengües: català, castellà, anglès i francès) Barcelona.

TASK FORCE RESSOURCES HUMAINES, EDUCATION, FORMATION, JEUNESSE(1990) "Erasmus: en 1990 pres d'une université sur deux participe. *Education, Formation*, núm. 0 desembre, pàgs. 10-11. Brussel.les.

Abstracts

El autor del presente artículo aplica a las universidades de Cataluña el mismo papel que tradicionalmente ha mantenido la sociedad catalana por encima de todo: la lucha por la identidad propia y por la apertura al entorno. A pesar de ello, el reto de la integración europea exige mayores esfuerzos para consolidar esta constante histórica de nuestro país, teniendo en cuenta dos valores que a veces se presentan como contrarios: la competitividad y la solidaridad. La dimensión europea se puede promover en las universidades con tres tipos de acciones: formando formadores, organizando cursos específicos y facilitando, a todos los niveles, experiencias prácticas de intercambio de personas e ideas. Esta dimensión debería formar parte de cualquier área del saber y del curriculum académico de todos los profesionales que se formen en la universidad. Finalmente hace referencia a la función investigadora de la universidad con el fin de favorecer también en este sector el multiculturalismo, la internacionalización y la cooperación.

L'auteur de cet article accorde aux universités de la Catalogne le même rôle qui traditionnellement a été soutenu par-dessus tout par la société catalane: la lutte par sa propre identité et l'ouverture à l'extérieur. Pourtant le défi de l'intégration européene exige qu'on s'efforce davantage pour consolider cette constante de notre pays en tenant compte de deux valeurs qui parfois sont présentés comme contradictoires: la compétitivité et la solidarité. La dimension européenne peut être favorisée dans les universités par des actions à trois niveaux: la formation des formateurs, l'organisation des cours spécifiques et en fournissant à tous les niveaux des expériences pratiques d'échange de personnes et d'idées. Cette dimension devrait faire partie de n'importe quel domaine du savoir et du curriculum universitaire de tous les professionnels qui se forment à l'université. Finalement, il est question du rôle de recherche de l'université pour favoriser aussi dans ce secteur les pluricultures, l'internationalisation et la coopération.

The author of this article ascribes to the universities of Catalonia the traditional role of Catalan society: the struggle for identity and projection. Despite this, the challenge of integration into Europe demands greater efforts in this constant struggle, bringing into play two values which often seem opposites: cometitivity and solidarity. The European aspect can be promoted by the universities at three levels: the training of educators, the organisation of specific courses and support for exchange of people and ideas. This aspect should form a part of any field of knowledge and of the academic record of all professionals trained at university. Finally, the author refers to the research role of the universities, which can benefit cultural awareness, international points of view and cooperation.

1375

BEST COPY AVAILABLE

Tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional a l'Europa comunitària

Francesc Pedró *

Els estudis comparatius sobre la formació professional constitueixen avui dia un fenomen força usual a Europa. Alguns són més aviat superficials i no cerquen altra cosa que posar de relleu la posició desfavorable dels joves del país de l'autor en relació amb els joves de la resta de països coberts per l'estudi. En un moment determinat, aquests estudis poden ser útils per atreure l'atenció dels lectors sobre problemes concrets, però també poden esdevenir molt perillosos si es treuen de context i s'utilitzen per explicar, d'una manera pretesament científica i exclusiva, la superioritat dels japonesos en matèria de productivitat industrial, per exemple[1]. Un altre enfocament, força més sistemàtic, posa èmfasi en la notable relació que hi ha a cada país entre el sistema educatiu, els llocs de treball i l'organització política i social, per motius culturals evidents. En aquest cas, el perill està a situar-se just a l'altre extrem i negar que es poden intercanviar solucions entre països diferents. Un tercer enfocament subratlla la importància de conèixer les experiències i tendències dels sistemes educatius d'altres països a l'hora de prendre decisions. Sota aquest enfocament, hom acostuma a remarcar que un mateix problema rep solucions diferents -sovint molt diferents- a diferents països, la qual cosa és una implicació de la diversitat de tipus d'organitzacions, de relacions i de distribució de competències. Al meu judici, els estudis comparatius es justificarien prou bé si

* Francesc Pedró és llicenciat en Filosofia i Lletres (secció de Ciències de l'Educació) per la UAB (Bellaterra) i doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació par la UNED (Madrid). És autor de diferents obres sobre història i mètode de l'educació comparada i de recerca comparativa sobre política educativa, especialment pel que fa als sistemes educatius europeus. És professor titular d'Educació Comparada a l'UNED (Madrid) i, actualment, exerceix com a assessor a la Direcció General de Coordinació i Seguiment del Departament de la Presidència.

(1) Aquesta mena d'estudis estan de moda del 1985 ençà, aproximadament. La dificultat que tenen és que el lector es troba que ha d'acabar d'esbrinar ell, tot sol, quines coses caldria imitar dels japonesos -per continuar amb l'exemple- i quines altres no. Vegeu, per exemple: Duke, B. (1986) *The Japanese school. Lessons for industrial America*. Nova York, Praeger; i també: Lynn, R. (1988) *Educational Achievement in Japan. Lessons for the West*. Houndmills, Macmillan.

1376

arribaven a mostrar que hi ha opcions alternatives i a suggerir, alhora, alguns principis generals que hom hauria de poder fer servir com a marc global dins del qual trobar més fàcilment solucions a problemes que, en el fons, tothom comparteix.

En aquest breu assaig, provaré d'il·lustrar algunes tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional dels països europeus que crec que poden ser d'interès per als lectors catalans[2]. Dissortadament, he de reconèixer que em resulta impossible estudiar qüestions la resolució de les quals depassa el marc del coneixement científic sense prendre opcions personals. No me n'amago, doncs, del fet que en més d'un punt he pres una posició personal en el moment de valorar les experiències d'altres països. Espero, però, que el lector a més d'excusar-ho també ho agraeixi.

Els models estructurals

Normalment, se sol distingir entre qualificacions professionals i qualificacions generals[3], tot i que aquesta distinció és, al capdavall, arbitrària i ambdues categories signifiquen coses molt diferents segons els països i les circumstàncies històriques, econòmiques i polítiques. Així, per exemple, el que hom entén avui per formació professional especialitzada pot esdevenir part integrant de l'Educació General Bàsica durant la dècada vinent. Aquests conceptes són, doncs, determinats tant per motius culturals com geogràfics, i s'han de tractar amb molt de compte.

Gairebé tothom està d'acord que les qualificacions ocupacionals només es poden adquirir després d'una Educació General Bàsica, encara que els continguts i la durada d'aquests estudis generals varïin considerablement[4]. A mitjan anys seixanta, la major part de països industrialitzats van posar en marxa grans reformes que ampliaven la formació general

(2) Volgudament he deixat de banda la qüestió de l'evolució dels continguts, que es troba prou analitzada en un altre treball de propera aparició: Pedró, F. "Està canviant la formació professional? Una anàlisi comparativa dels continguts de la formació professional a Europa". *Revista de Economía Social y del Trabajo* (en premsa).

(3) Benner, H. (1982) *Demarcation of Occupational Groups / Occupational Fields with Regard to Vocational Training at Skilled Level in the European Community*. Berlin, CEDEFOP.

(4) Vegeu sobre aquest punt: García Garrido, J.L.; Pedró, F.; Velloso, A. (1989) *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*. Madrid, Cincel.

(obligatòria) i posposaven la formació professional durant uns quants anys. L'objectiu era establir un tronc comú de coneixements a l'ensenyament primari i al primer cicle del secundari, el qual hauria de formar les bases de les branques progressives subsegüents de formació, professional o acadèmica.

Després d'aquest periode de formació bàsica (i d'escolaritat obligatòria), que acostuma a durar nou o deu anys, per a l'adquisició de formació professional s'ofereixen diferents tipus de sistemes[5]:

- *Formació professional/ tècnica escolar*: l'aprenentatge té lloc a centres escolars de formació professional o tècnica en règim de temps complet. Els diferents trams progressius de l'ensenyament s'estructuren en anys com a l'escola secundària acadèmica. A la fi dels estudis, s'atorga un títol tècnic o professional que normalment és diferent del títol general acadèmic.

- *Sistemes mixtos de treball i aprenentatge* : aquest model combina l'ensenyament que s'imparteix en centres de formació depenents d'empreses i el que s'imparteix en institucions educatives. L'aprenentatge, estretament lligat a la teoria i a la pràctica d'una ocupació específica, és la forma més antiga de combinar el treball i la formació i gaudeix actualment de cert revifament.

- *Sistemes de formació ocupacional post-escolar*: al llarg de l'última dècada han sorgit diversos tipus de formació postescolar ocupacional, generalment apadrinada per l'administració laboral, per facilitar la transició entre l'escola a temps complet i el treball, en moments d'atur juvenil elevat[6]. Encara no se sap si aquests sistemes que afavoreixen la formació en el lloc de treball arribaran a formar part de l'oferta reglada de formació professional ni quins seran el seu paper i la seva posició dins el sistema.

L'evolució de la formació escolar

Cal considerar la formació professional en el context d'un procés més general d'ampliació

(5) Aquesta discussió sobre els models de formació professional es recull amb més detall a: Pedró, F. (1990) *Sistema educatiu i atur juvenil. Tendències europees en matèria d'estratègies educatives per a prevenir, pal·liar o reduir els efectes de l'atur juvenil*. Barcelona. Societat Catalana de Pedagogia (Institut d'Estudis Catalans).

(6) Consell d'Europa (1979) *Occupational basic training Estrasburg*. Consell per a la Cooperació Cultural.

gradual de les opcions en l'oferta d'educació general en la major part de països, tot i que es porti a terme per camins diferents. Aquesta diversitat es pot donar més tard o més d'hora, dins d'una estructura més flexible o més rígida, mitjançant els plans d'estudis, les institucions o els títols. De fet, hi ha moltes diferències en el tronc comú i en el moment en què s'introdueix la possibilitat de triar. A Europa, el tronc comú s'allarga en el seu inici a causa de l'existència, força generalitzada, de l'ensenyament pre-escolar per a nens de 3 a 5 anys, la qual cosa està molt menys desenvolupada a d'altres països nogensmenys industrialitzats, com ara el Japó[7]. Aquestes diferències s'han de tenir en compte quan es comparen les edats en què s'ofereixen les diferents opcions. Els trams de formació professional en el segon cicle d'ensenyament secundari tenen una durada que oscil·la entre dos i cinc anys; a Europa, un total de tretze anys d'estudis per acabar l'ensenyament secundari és la norma més que no pas l'excepció, tot i que no hi ha un equilibri típic entre els elements components de l'ensenyament general i el professional.

Als països comunitaris, la formació professional escolar es cursa en institucions separades dels centres d'ensenyament secundari general, la qual cosa significa que les opcions s'han d'oferir necessàriament a través de trams progressius força rígids, lligats a plans d'estudi, títols i professors específics; això fa difícil, fins i tot impossible en alguns cassos, passar de l'un a l'altre. La durada dels estudis i el seu sistema de funcionament poden augmentar o disminuir el grau de segregació. Els països on el sistema educatiu es divideix molt aviat en institucions separades (Alemanya, els Països Baixos), estan obligats a oferir trams progressius de formació professional molt complets fins al cap de dos o quatre anys després de l'ensenyament secundari. En altres paraules, els títols de formació professional es poden obtenir per un canal paral·lel però clarament separat dels camins sense sortida i el nivell és, per tant, alt, la qual cosa podria compensar -si es que hom pot utilitzar aquesta expressió- la segregació inherent[8]. A l'Alemanya, evidentment, els alumnes estan ben preparats per esdevenir enginyers qualificats al cap de tres o quatre anys d'haver acabat

(7) Tal i com es reflecteix a: Van Der Eyken, W. (1982) *The Education of Three-to-Eight Years Old in Europe in the Eighties*. Londres, NFER-Nelson.

(8) Vegeu Mitter, W. (1983) "Education and Employment in Western Europe: the German Case", in Watson, K. (ed.): *Youth, Education and Employment*. Londres, Croom Helm, pàgs. 75-84.

l'ensenyament secundari en una escola tècnica, mentre que el sistema holandès és menys reeixit en aquest aspecte, ja que els estudis secundaris de formació professional no solen desembocar en una fase posterior d'ensenyament.

L'enfocament és diferent en els països on les opcions alternatives s'ofereixen més tard. A Itàlia, per exemple, el títol de *maturità* de formació professional representa un 10% del total dels títols d'ensenyament secundari atorgats, tot i que aquelles persones amb títols exclusivament tècnics no poden accedir a l'ensenyament post-secundari. A Anglaterra, els centres de *further education* poden donar accés a una àmplia gamma de cursos post-secundaris, pero sempre són impartits en règim de mitja jornada i no equivalen mai a una llicenciatura.

L'evolució dels sistemes mixtos de treball i formació

Ampliar l'organització del sistema educatiu a fi de fer un espai per a la formació professional és una qüestió; fer-ho involucrant-hi altres parts implicades, com ara els empresaris i els sindicats, n'és tota una altra. La formació sota un sistema mixt inclou combinacions de formació professional a l'escola i a l'empresa, tant si aquesta darrera forma es porta a terme en un lloc de treball pròpiament dit com si es fa als centres de formació de les mateixes empreses. Dins de l'ampli ventall de possibles combinacions, cal parar esment en dos tipus concrets, segons de qui depengui la iniciativa principal i la responsabilitat.

De tots els països estudiats, aquell on el sistema mixt de treball i formació està més desenvolupat és l'Alemanya. (i, en general, a tots els països germànics). L'element clau de l'anomenat sistema dual és l'empresa, que acull els alumnes i els forma en escoles especials de formació professional o en el lloc de treball durant dos o tres dies a la setmana al llarg de tres anys. Al mateix temps, els alumnes reben formació teòrica i adquireixen tècniques professionals específiques assistint durant mitja jornada a les *Berufschulen* un o dos dies a la setmana. La posició dominant de l'empresa encara es veu més reforçada perquè aquest agent social té un paper molt important a l'hora de definir el contingut de la formació i, de fet, esdevé l'únic examinador a les proves finals. Al costat del sistema dual, al qual s'acullen dues terceres parts dels joves d'edats compreses entre 16 i 18 anys, hi ha cursos de formació professional escolar a temps complet, els quals com més va més importància adquireixen, per diferents raons.

1330

L'augment de l'exigència d'un més gran domini dels fonaments teòrics és una primera raó que explica la tendència creixent cap a la formalització -o escolarització- dels sistemes de formació professional dual. Així, per exemple, cal observar la generalització d'un any suplementari d'estudis a temps complet després del període obligatori a Aústria, la R.F.A. i Suïssa, o la recent expansió de la formació professional a temps complet (*Berufsfachsculen*) i el ràpid augment de la matrícula a l'ensenyament general a la R.F.A., la qual cosa reflecteix la tendència no pas a defugir el sistema dual, sinó a posposar l'ingrés a l'aprenentatge després d'obtenir el certificat d'acabament d'estudis secundaris (*Abitur*)[9]. Paral·lelament, també és palès a Alemanya que cada cop són més nombrosos els programes de formació que, en comptes d'exigir l'assistència un sol dia a la setmana a una *Berufschule*, ja en demanen actualment dos i, igualment, la introducció progressiva d'un primer any obligatori de formació professional bàsica a temps complet i reconegut com a primer curs de l'aprenentatge (*Berufsgrundsbildungjahr*).

Aquesta tendència a la formalització es reflecteix també a la formació que s'imparteix a les empreses, fins i tot. Moltes d'elles, especialment aquelles que treballen amb equipaments molt elaborats i d'alt preu que, per raons de seguretat i de rendibilitat, no es poden deixar en mans dels aprenents, han creat llurs propis tallers i centres de formació. D'aquesta manera, la formació en el lloc del treball està sent progressivament substituïda per la formació a través de simulacions, tot i que ara són menades per les mateixes empreses. La necessitat de donar una base tecnològica i científica més sòlida mou les empreses a adoptar un estil de formació més teòric i formal -o escolar, si es prefereix. Per això les petites empreses, que no poden organitzar totes soles els programes de formació teòrica i pràctica que els interessen, tendeixen a agrupar-se amb d'altres empreses que treballen en el mateix sector i a crear centres locals o regionals de formació per a llurs aprenents, compartint-ne els costos (*überbetrieblich Ausbildungsstätten*). És significatiu que aquesta tendència general cap a la formalització de la formació professional dual es tradueixi en què els aprenents passin menys temps als tallers, la qual cosa es justifica si hom pensa en l'evolució dels tipus de treballs propis dels obrers qualificats, als quals se'ls exigeix una formació tècnica i tecnològica

(9) El 1986, una quarta part dels *Abiturienten* alemanys, és a dir, dels joves amb el títol de batxillerat que faculta per a l'accés a la universitat, aspirava a places d'aprenent en el marc del sistema dual

bàsica com més va més elevada.

El Regne Unit també té una llarga tradició de formació professional sota el sistema mixt de treball i formació. A més dels cursos a temps complet, les escoles tècniques sempre han ofert *cursos sàndvitx*, que consisteixen en sis mesos dedicats completament a l'estudi alternats amb períodes força llargs dedicats a treballar en empreses. La col·laboració entre escoles i indústries està molt més ben desenvolupada que en altres països europeus: els empresaris no només són membres representatius dels equips directius de les escoles sinó que, a més, sovint participen en la revisió dels continguts dels cursos i tenen una gran influència sobre els agents i institucions examinadores, les quals són, d'altra banda, les que atorguen els títols professionals -i no pas l'administració central. En canvi, a diferència de la situació alemanya, les escoles tenen el control global de la situació. En un nivell més baix, al Regne Unit, l'aprenentatge pràctic que donaven els *Industrial Training Boards* en el passat, finançat per empreses a l'estil del sistema dual alemany, constituïa una de les millors formacions a l'empresa. Durant els anys vuitanta, les xifres han patit una forta davallada i el sistema d'aprenentatge tradicional està sent substituït pel *Youth Training Scheme* (YTS), finançat pel govern i basat sobretot en la formació en el treball, complementada amb un element de formació escolar.

Als Països Baixos, França, Itàlia i Bèlgica, la formació professional escolar és la norma i la formació mixta, a l'escola i al treball, és l'excepció, si bé de vegades és força notable. Als Països Baixos, la formació professional és una activitat que per tradició s'ha dut a terme a l'escola, encara que darrerament els esforços que s'han fet per doblar el nombre d'estudiants (que havia minvat durant la dècada dels anys setanta) i per desenvolupar programes de pas entre l'escola i el treball, han fet revifar l'interès pel sistema de formació mixta. A Itàlia, l'aprenentatge professional no té suport legal i la formació professional de dos anys de durada que organitzen les diferents regions està massa diversificada per poder-ne fer una valoració general. A Suècia, no hi ha aprenentatge professional i tota la formació professional es cursa en escoles, tot i que també hi ha cert moviment per tal d'introduir mòduls experimentals d'estades pràctiques en llocs de treball com a part integrant de la formació professional escolar, la qual cosa augmentaria les hores de dedicació des d'un 10 a 20% durant els dos primers anys, fins a un màxim d'un 60% durant el tercer any.

Formació ocupacional post-escolar o a l'empresa

La major part dels programes de transició escola-treball introduïts en diversos països europeus pertanyen a aquesta categoria. ¿Quin paper fan i quina funció tenen aquests programes en el procés d'adquisició de títols professionals? ¿Quina relació tenen amb la formació professional escolar i amb la formació professional mixta escola/treball? ¿Volen constituir una compensació de les deficiències de l'educació escolar, o ser-ne un substitut? ¿Signifiquen, com s'ha dit de vegades, que els continguts educatius de la formació professional inicial s'estan reduint i, segons això, les empreses es troben en una bona posició per poder oferir la formació professional inicial als joves? La darrera pregunta es complica a causa de la dificultat de diferenciar adequadament entre la formació professional inicial i la continuada: és evident que les empreses tenen cada vegada un paper més important en el reciclatge i en l'educació continuada per a la seva mateixa mà d'obra, però no està tan clar que puguin arribar a resoldre la formació professional inicial.

Una anàlisi d'aquest sistema de formació professional ens demostra que pot tenir tres papers, segons la importància que la formació escolar o la formació mixta tinguin dins el sistema. En primer lloc, la modalitat de formació professional escolar pot constituir la part principal de la formació professional. En segon lloc, l'objectiu de la formació professional en aquest nivell pot ser, més aviat, suavitzar la transició entre l'escola i el treball. De vegades, aquests programes es presenten com una combinació entre formació i treball, tot i que en realitat la formació a l'aula és mínima. Pretenen oferir una orientació vocacional (a través de l'experiència ocupacional i la identificació dels interessos i de les habilitats individuals), una formació (tant pel que fa a títols que no es van aconseguir durant el període d'escolaritat obligatòria, com pel que fa a les habilitats tècniques pràctiques), i una ocupació (trenquen la rígida divisió entre formació i treball i faciliten que la gent jove trobi ocupació, al mateix temps que permeten que els empresaris coneguin els aprenents, cosa que en pot facilitar la contractació).

Aquest és l'enfocament que es va adoptant com més va a Anglaterra, on aquesta modalitat de formació professional arriba actualment a una cinquena part dels joves d'edats compreses entre els 16 i els 17anys. Bo i sent cert que la naturalesa d'aquesta formació depèn sobretot de quin estament la dirigeixi (escoles tècniques, associacions d'empresaris, etc.), l'empresa és encara un element central, ja que el període

de formació a l'aula no supera els tres mesos a l'any. L'objectiu del *Youth Training Scheme*, al cap i a la fi, és donar formació als joves entre 16 i 17 anys que no tinguin títols. A l'Alemanya, en canvi, en realitat no hi ha formació ocupacional post-escolar, si deixem de banda uns quants programes per a les minories ètniques i els disminuïts, perquè se suposa que el sistema dual s'encarrega de complir aquesta funció. L'administració alemanya ha preferit fer pressió sobre les empreses perquè augmentin el nombre de places força per sobre de les seves necessitats reals, més que no pas intentar desenvolupar noves iniciatives de formació que requereixen un plantejament diferent i alternatiu.

A la resta d'Europa ha calgut trobar solucions noves. Als Països Baixos, l'administració laboral ha establert nous programes de pas entre l'escola i el treball, i els esforços s'han adreçat a estimular la formació a l'empresa. A Itàlia, l'èxit dels contractes de treball/formació es deu sobretot als avantatges oferts a la petita i mitjana empresa si contracta personal i a les mínimes obligacions que implica la formació. En ambdós països, la formació professional post-escolar s'ha iniciat a partir del fracàs del sistema educatiu i l'aprenentatge professional a l'hora de donar resposta a les necessitats dels joves[10].

Els dèficits quantitatius

Fora de l'Europa comunitària, tant al Japó com als Estats Units, els percentatges d'escolarització dels joves d'edats compreses entre els 16 i els 19 anys són molt alts: 92% i 95%, respectivament[11]. La major part dels joves inscrits a l'ensenyament secundari reben una educació de caire general, atès que la formació professional escolar va desapareixent a poc a poc de les escoles secundàries. Les escoles professionals estan perdent terreny tant quant a matriculació com quant a títols. Al Japó, les matrícules en les branques professionals de les escoles secundàries van constituir, el 1985, el 28% del total,

(10) En aquest sentit, tot i al marge del context comunitari, Suècia es pot considerar un cas a part, atès que el que es pretén és que la formació professional post-escolar constitueixi una segona oportunitat. Per tal que sigui un equivalent real de la formació professional i no una simple formalitat, aquesta modalitat alternativa ha de permetre accedir als mateixos títols –i, per tant, a l'ensenyament superior. Els municipis organitzen gran quantitat de cursos per a adults que, en principi, són equivalents a la formació que es dóna als joves durant els tres anys d'educació bàsica i en el segon cicle d'ensenyament secundari.

(11) Sobre els aspectes quantitatius són molt recomanables els informes de l'OCDE, com ara *New Policies for the Young* (1985). Paris, OECD, i *Pathways for learning. Education and Training from 16 to 19* (1989). Paris, OECD.

contra un 40% el 1965. Allí només un 16% de les escoles secundàries poden ser considerades professionals, pròpiament parlant. Malgrat les disposicions ministerials que prescriuen que la meitat del temps d'ensenyament s'ha de dedicar a matèries professionals, hi ha una tendència a reforçar les matèries de caire general. És per això que les anomenades escoles professionals secundàries cada vegada són menys professionals i ocupen una posició endarrerida respecte de les escoles secundàries generals en l'escala de prestigi de l'escala mitjana japonesa. Una tendència similar es dóna als Estats Units, on com més va menys estudiants es matriculen a cursos d'administració d'empreses, d'economia i de tecnologia industrial. Des del 1975, el retorn a les matèries acadèmiques tradicionals (anglès, matemàtiques, ciències socials i ciències naturals) ha estat afavorit per l'administració educativa, ja que els resultats dels estudis internacionals sobre els coneixements acadèmics entre els alumnes d'ensenyament secundari revelen un nivell baix de l'estudiant mitjà en les matèries esmentades. S'ha engegat, doncs, un moviment de retorn als aspectes bàsics, que ha contribuït a eliminar les matèries professionals dels plans d'estudi de l'ensenyament secundari[12].

Tant al Japó com als Estats Units, la formació professional es proposa fins al nivell postsecundari. Al Japó, la formació professional es cursa en escoles superiors amb programes de dos anys, i en escoles professionals especialitzades que hi estan estretament relacionades, les quals sovint són finançades i controlades per la indústria privada. Les primeres, a les quals assiteixen nois sobretot, són molt tradicionals quant a l'oferta de matèries i molt pobres en termes de qualitat. Les escoles professionals especialitzades, en canvi, ofereixen un ampli ventall de matèries molt lligat a les necessitats de la indústria, la qual hi coopera aportant professors a temps parcial i equipaments. Als Estats Units hi ha una xarxa de centres estatals que ofereixen bones oportunitats per a la formació de joves quan tenen entre 18 i 20 anys. La durada dels cursos acostuma a ser de dos anys i proporciona qualificacions en diversos camps. Al final dels estudis, la major part dels alumnes entren en el mercat de treball, però també hi ha possibilitats d'ingressar en una universitat. En ambdós països, al voltant d'un 20% del grup d'edat corresponent arriba a aconseguir un títol d'ensenyament postsecundari professional equivalent a dos anys d'estudis.

---

(12) Bunzel, J.H. (ed.) (1985). *Challenge to american schools: the case for standards and values*. Nova York, Oxford University Press.

En canvi, a l'Europa comunitària les taxes d'escolarització dels joves entre 16 i 18 anys són més baixes que al Japó i als Estats Units. Les més altes (al voltant del 80%) es donen a l'Alemanya, i les més baixes (62%), al Regne Unit. França, Itàlia i els Països Baixos estan al voltant del mateix nivell intermedi (72%).

La importància relativa dins el conjunt de l'oferta formativa d'un país de la formació professional escolar, dels sistemes mixtos i de la formació ocupacional post-escolar, en resum, tota l'oferta de formació ocupacional, varia molt segons els casos. A l'Alemanya, els joves entre 16 i 18 anys es divideixen, més o menys equitativament, entre les escoles professionals de jornada plena i el sistema dual d'aprenentatge. En canvi, el model que se segueix al Regne Unit es basa més en els programes de formació ocupacional postescolars, com ara el YTS.

A tots els països on les escoles secundàries tècniques o professionals coexisteixen amb les escoles secundàries generals o acadèmiques, les primeres s'han desenvolupat més de pressa que les últimes tant quant a matrícules com quant a títols emesos. Aquesta tendència cap a la professionalització de l'ensenyament secundari superior - que contrasta clarament amb la tendència oposada que es dóna al Japó i als Estats Units- és molt forta a França, a Alemanya, a l'Itàlia i als Països Baixos, però ho és menys al Regne Unit. Paradoxalment, hi ha solament 39 nous estudiants per any en tecnologia a Europa per cada 100.000 habitants, mentre que les xifres per als Estats Units i al Japó són 77 i 76, respectivament[13].

Les estades pràctiques a les empreses es tornen a situar a l'avantguarda com un component important de l'oferta de formació professional a molts països. A l'Alemanya, on sempre han tingut un paper central, el govern federal ha garantit incentius a les empreses per tal que augmentin el nombre de places d'aprenents d'acord amb la demanda de llocs de treball. A França i Itàlia, les pràctiques han estat revisades i reforçades darrerament; hom tendeix a atendre les necessitats de formació professional del 15% dels joves entre 16 i 18 anys. Als Països Baixos, hom espera que el nombre d'aprenents es dobli la propera dècada, a fi que arribi a un 20% dels joves d'aquest tronc d'edat. Al Regne Unit, tanmateix, les pràctiques han davallat molt del 1975 ençà[14].

---

(13) En un context de competitivitat tecnològica amb aquests dos països, cal que Europa trobi la manera d'augmentar ràpidament aquesta xifra, com es recorda, per exemple a: *L'educació i la competència professional a Europa. Estudi de la Taula Rodona Europea sobre l'educació i la formació a Europa* (1990). Barcelona, Institut Català de Noves Professions.

Precisament, els programes de formació ocupacional postescolar s'han establert a molts països europeus, normalment sota el patronatge de l'administració laboral. A França, a Itàlia i als Països Baixos al voltant d'un 5% dels joves entre 16 i 18 anys obtenen una formació professional gràcies als contractes de treball i formació o d'alguna altra modalitat de formació a l'empresa. El Regne Unit ha anat més lluny en aquesta direcció introduint el YTS, que és sens dubte el sistema d'ensenyament postescolar més important de l'Europa comunitària. El curs 1986-87, després de quatre anys de funcionament, aproximadament 400.000 joves, gairebé un 20% dels joves entre 16 i 17 anys, van rebre formació a través del YTS. A diferència de les escoles professionals a temps complet o de formació mixta, els sistemes de formació ocupacional postescolar rarament donen accés a títols reconeguts en el mercat de treball. Aquesta manca de certificacions de les qualificacions professionals adquirides sota aquests programes de formació ocupacional projecta alguns dubtes sobre el seu valor econòmic. S'estan fent esforços per establir nous tipus de títols adients a aquests sistemes, sobretot al Regne Unit.

Malgrat tot, encara no es pot dir si els sistemes de formació postescolar constitueixen només un recurs provisional d'emergència adreçat a combatre l'atur juvenil o si esdevindran una característica permanent de l'oferta de formació professional a l'Europa comunitària. D'una banda, hom té la temptació de tallar la continuïtat d'aquests sistemes quan hom comprova que l'atur juvenil disminueix - malgrat que això sigui degut, fonamentalment, a d'altres causes. De l'altra, com que les tècniques adquirides als centres de formació professional són com més va més transferibles, bàsiques i genèriques, la necessitat d'una formació de transició per tal d'adquirir tècniques específiques per a un lloc de treball determinat es fa més palesa.

La renovació de la formació professional

Arreu, una de les qüestions més importants és com aconseguir un sistema que inclogui mecanismes d'autoregulació per fer possible l'adequació continuada a les canviants necessitats de l'entorn econòmic i productiu. Els mecanismes institucionals per arribar a un acord i prendre decisions sobre els canvis, la renovació o la reforma de la

(14) Tot i així es pot dir que, fins a cert punt, han estat substituïdes pel *Youth Training Scheme*, un programa de formació ocupacional.

formació professional són presents, amb més o menys èxit, també arreu.

El *Bundes Institut für Berufsbildung* (BIBB) a l'Alemanya, el *National Council of Vocational Qualifications* (NCVQ) al Regne Unit, i les *Comissions Professionelles Consultatives* (CPC) a França, tenen com a objectiu assegurar que els continguts dels programes de formació tècnics i professionals són adequats periòdicament a les necessitats econòmiques. El BIBB s'enfronta al problema directament a través de les *Ausbildungordnungen* (reglamentacions i disposicions normatives sobre la formació), mentre que els britànics i francesos actuen mitjançant els mecanismes per a l'aprovació dels títols, la qual cosa conflueix, al capdavall, al mateix punt, tot i que la diferència en el mètode és significativa. Al Regne Unit, tot i que els responsables d'examinar els estudiants i d'atorgar els títols de formació professional són cossos independents de l'administració pública, el NCVQ pretén introduir una certa uniformitat de criteris, tant pel que fa a la gradació de les qualificacions en nivells, com pel que fa als continguts, a fi d'establir uns nivells estàndard i d'assegurar una certa consistència en el nivell d'ensenyament que es dóna arreu del país en un sistema que, fins ara, es caracteritzava per la descentralització[15]. Els CPC francesos depenen del Ministeri d'Educació, però no tenen poder executiu sobre la manera com es realitza la formació. El BIBB, per contra, no ha estat mai massa interessat en els títols que s'atorguen localment mitjançant organitzacions professionals amb una forta representació dels estaments socials entre els examinadors. Reflectint el punt de vista dels empresaris, que estan més interessats en els continguts i en els processos de formació que no pas en els títols[16], es dedica a actualitzar els programes i fins i tot duu a terme projectes pilot i exercicis d'avaluació.

Tots aquests organismes cerquen l'acord entre l'administració pública i els estaments socials en relació amb els continguts de la formació professional, però llurs *status* i autoritat varien considerablement. Un cop el BIBB ha promulgat les reglamentacions

(15) Els darrers governs conservadors, però, s'han preocupat d'introduir progressivament una certa centralització en algunes matèries –com ara el curriculum nacional– i, en canvi, més descentralització en d'altres –com ara la gestió dels centres. Amb aquests canvis, les més perjudicades han estat les *Local Education Authorities*, que han vist com esferes importants que estaven sota el seu control han passat als centres o bé a instàncies centralitzades.

(16) Sobre aquest punt vegeu el clàssic estudi de Maguire, M.J., Ashton, D.N. (1981) "Employers' Perceptions and the Use of Educational Qualifications". *Educational Analysis*, 3, pàg.2.

1358

relatives a una formació per a una professió concreta (un procés en el qual cal implicar les organitzacions empresarials i els sindicats), i l'administració federal competent n'ha promulgat un decret, aquests reglaments ja tenen la força de la legislació. La tasca del BIBB, per tant, porta implícita una sanció legal i és, com a conseqüència, reconeguda per tothom, la qual cosa contribueix a la coherència del sistema. No passa el mateix al Regne Unit, on els organismes responsables dels exàmens no tenen suport legal a l'hora de prendre decisions. La seva autoritat emana de la tradició en alguns casos (per exemple, en el cas de *City and Guilds*), de la qualitat dels seus serveis en altres (en el *Council of Technical and Comercial Education*), però, per damunt de tot, del reconeixement dels empresaris i de les institucions de formació. A causa de la descentralització, hi ha una gran necessitat d'oferir normes clares i inqüestionables. Tanmateix, el gran nombre d'organismes examinadors i la seva diversitat comporten problemes de demarcació i de comparació de qualificacions. S'estan fent gestions per arribar a una millor coordinació de les tasques sota els auspicis del govern, però el sistema encara tardarà a esdevenir unificat. Actualment, el NCVQ té establerts i tipificats uns 200 títols de formació professional d'abast nacional, els quals espera fer augmentar fins a 600 el 1992. Per la seva banda, els CPC francesos elaboren reglaments que adquireixen força legal un cop són acceptats pel Ministeri d'Educació. En aquest punt s'assemblen als BIBB, llevat que les decisions les prenen respecte dels exàmens finals i requereixen un temps per arribar als alumnes mitjançant instruccions del Ministeri[17].

La relació més estreta amb l'estament governamental es dóna en el cas dels CPC francesos, que depenen totalment del Ministeri; els representants dels empresaris i dels aprenents n'exerceixen alternativament la presidència, però no poden qüestionar els recursos que posa a la seva disposició el Ministeri per tal de portar a terme estudis preparatoris, etc. La situació reflecteix la distribució de responsabilitats en el camp de la formació, ja que el Ministeri té el paper central en relació amb la formació professional inicial escolar i fins i tot és, a la pràctica, l'únic organisme encarregat de la certificació, mentre que l'estament social queda marginat. La situació és força diferent a l'Alemanya, on els empresaris constitueixen un grup poderós al si del BIBB, perquè són ells mateixos els qui

(17) Sempre, però, hi ha la sospita que el Ministeri interpreta a la seva manera les decisions pactades amb les organitzacions professionals i els sindicats, quan és el moment de posar-les en pràctica a les escoles professionals que dirigeix el mateix Ministeri.

organitzen i financien la major part de la formació professional. El que es posa en joc és, per tant, molt important, sobretot perquè el sistema dual dóna accés tant a un títol com a una qualificació reconeguda per l'estament social en els convenis col·lectius. Així,les negociacions del BIBB fan referència tant als continguts de la formació com als nivells retributius per a aprenents i treballadors especialitzats; la relació entre certificació i qualificació és més estreta que enlloc. El Ministeri federal i l'administració del *Land* també hi són representats, però això no afecta la independència del BIBB, que disposa de recursos substancials i d'una plantilla pròpia. Els organismes centrals d'exàmens i validacions al Regne Unit són completament independents de les unitats encarregades de l'educació de l'administració local i central. Els comitès d'usuaris/proveïdors inicien la revisió de títols i l'acreditació de cursos, i asseguren la relació directa entre els usuaris i les institucions de formació, les quals són extremadament autònomes.

Per la seva banda, els sindicats tenen relativament poca influència sobre els plans d'estudi, llevat potser de l'Alemanya, on critiquen activament els detalls del sistema sense qüestionar-ne, però, l'existència. La seva representació en el BIBB comporta que, de fet, tinguin cert poder sobre la formació professional i és poc probable que hi renunciïn trencant les negociacions, sobretot perquè els acords determinen els nivells retributius dels aprenents i, en definitiva, dels treballadors especialitzats. A França, en principi, els sindicats participen en les negociacions en igualtat de condicions amb les organitzacions empresarials, però el seu paper tendeix a ser força més passiu a la pràctica perquè no disposen dels mitjans necessaris per dur a terme investigacions, i se senten impotents per alterar la manera com s'apliquen les decisions. Com en la major part de països, els sindicats de treballadors manuals són partidaris de cursar més hores de formació professional a l'aula per tal d'evitar que els empresaris transformin determinada mena de formació en mà d'obra barata. És per això que s'alien amb els sindicats de professors (els interessos dels quals van òbviament en la mateixa direcció) al preu de donar-los més veu i vot en les negociacions sobre els continguts de la formació, on els seus punts de vista no són sempre coincidents.

Els organismes implicats en el procés de renovació i d'innovació dels plans d'estudi són, per regla general, responsables únicament de les matèries i dels continguts professionals, la qual cosa implica l'existència de problemes de coordinació amb les matèries i els continguts de caràcter més general. A l'Alemanya, el govern federal és

responsable de la formació professional en el lloc de treball, mentre que el *Land* és l'encarregat de la formació a l'escola. Les comissions consultives lligades als ministeris d'educació dels *Länder* es van establir el 1974 per coordinar les dues parts de la formació, però el procediment és molest i sembla que no és massa eficaç, ateses les nombroses crítiques que ha rebut la manca de coordinació entre la formació a l'escola i la que es fa a la indústria. La coordinació no constitueix un problema tan rellevant a França perquè, tot i que els CPC només s'ocupen de les matèries professionals, la unitat del Ministeri encarregada de les matèries generals (la *Inspection Générale*) està ben representada als CPC. A Anglaterra mai no hi ha hagut tanta dicotomia entre ensenyament general i professional com al continent. La coordinació s'hi estableix amb naturalitat, sense disposicions institucionals complicades, a través de lligams informals entre els organismes examinadors i les escoles, de la considerable llibertat d'aquestes darreres a l'hora d'establir cursos i en la llarga tradició de fer *cursos sàndvitx* en la indústria.

La qüestió última: l'eficàcia dels sistemes de formació professional

¿De quina manera la formació professional educa els joves com a individus preparats per al treball i fins a quin punt és adequada la relació entre el rendiment del sistema de formació i el mercat del treball? La relació entre formació i lloc de treball és, gairebé per naturalesa, problemàtica[18]. La previsió de necessitats de formació professional ja no es basa en la demanda, mesurada en termes de dèficit de personal qualificat i d'expansió de l'estructura de la força de treball activa, com es basava, lògicament, a mitjan anys seixanta, quan hi hagué un creixement ràpid i una mancança de qualificacions. Ara que el creixement és menys estable i que hi ha problemes de desocupació estructural, les necessitats de formació professional ja no es poden definir de la mateixa manera. En la major part de països, la crisi ha provocat un canvi radical en la manera d'enfocar la formació i l'ocupació. Com que l'accent principal del mercat de treball ja no es posa en la quantitat, les necessitats de formació s'han de definir en termes de qualitat, perquè s'addueix que els joves

(18) Hallak, J., Caillods, F. (1980) *Education, work and employment*. París, UNESCO-IIPE.

no troben feina ja que els seus coneixements no es corresponen amb les noves necessitats de l'economia: hi ha llocs de treball buits, d'una banda, i joves sense feina, de l'altra, bàsicament per un problema de manca de correspondència entre necessitats empresarials i oferta de qualificacions. És per això que actualment s'esmercen tants esforços per modernitzar la formació professional.

Hi ha dubtes de si les noves polítiques són adequades per combatre el problema de la desocupació juvenil, ara que en general a Europa el sector públic ha tallat en sec la contractació i les grans empreses prefereixen reorganitzar la seva força de treball abans que contractar nouvinguts[19]. Una possible ocupació consisteix a desenvolupar un sistema que tingui com a objectiu la creació de noves estructures de formació, i treure el millor benefici possible de la situació aprofitant el període durant el qual els joves estan desocupats per força, és a dir, millorar la formació i la transició al món del treball de tots els joves de 16 a 18 anys, o almenys en els desocupats. Aquesta és la filosofia que hi ha al darrere dels sistemes en la major part de països europeus. El programa YTS al Regne Unit, per exemple, pretén arribar a tots els joves de més de 16 anys que no estudiin ni treballin. L'anomenada *garantia de Pasqua* promet que tots els joves que acabin l'escola i es vegin abocats a l'atur trobaran feina abans de la Pasqua següent. A l'Alemanya, el sistema dual s'ha expandit ràpidament més per causes socials que econòmiques, amb el raonament que és millor formar els joves encara que només sigui perqué esdevinguin aturats ben preparats, que no pas tenir aturats mal preparats sense cap possibilitat de trobar feina[20]. De la mateixa manera, a Itàlia i als Països Baixos la dimensió i l'abast de la formació s'estan expandint per donar resposta a les necessitats dels joves de 16 a 18 anys.

Els escèptics diran que tot això es fa només per posposar l'atur fins després dels 18 anys, cosa que potser sigui certa. Però no es pot pretendre que el sistema educatiu, per si mateix, resolgui tots els problemes -sobretot els estructurals- del desequilibri econòmic. Sovint fa l'efecte que ensenyament i formació siguin les paraules màgiques que pronuncien els polítics quan falla tota la resta. Cal considerar també que les noves estructures de formació s'estableixen per complementar les propostes qualitatives i

(19) No hem d'oblidar que, en aquest context, i fins i tot en el de l'OCDE, el creixement econòmic de l'Estat espanyol ha estat atípic els darrers anys.

(20) Furth, D. (1985) *La formation après la scolarité obligatoire*. París, OCDE.

quantitatives, no per suplir-les. Al cap i a la fi, no es poden posar en marxa noves estructures sense tenir en compte què és el que cal ensenyar, i això, al seu torn, requereix unes quantes anàlisis de necessitats, sobretot en camps en expansió, com ara el de les noves tecnologies de la informació[21].

Per tot això, la darrera qüestió sempre és la mateixa: com analitzar l'eficàcia de la formació professional. Hi ha dos criteris possibles[22]:

- *Criteri intern*: ¿s'adapta bé la formació professional al grup al qual se suposa que ha de servir, és a dir, atreu els joves i els permet d'obtenir un títol? La qüestió encara es podria subdividir més, perquè determinats grups de joves se senten tradicionalment més inclinats a certs tipus de formació, i caldria examinar-ne la seva adatabilitat.

- *Criteri extern*: si, tant pel que a l'accés a una feina com a l'accés al món del treball, el sistema s'adequa a la formació rebuda, les oportunitats de promoció, la mobilitat i el sou.

L'indicador escollit hauria de dependre, evidentment, de les expectatives del programa de formació que s'estigui analitzant. No cal que ens entretinguem en les dificultats pràctiques que implica utilitzar aquests indicadors, que han de tenir en compte les circumstàncies especials de l'entorn econòmic i social. ¿És lícit pensar que un programa no és vàlid perquè obté un fracàs escolar del 50%, si se sap que està pensat per satisfer les necessitats dels alumnes menys aptes? Si hi ha un alt índex de desocupació entre els joves d'un curs determinat, ¿cal pensar que el curs està mal estructurat o que els alumnes de cursos més alts ocupen totes les feines d'aquell sector? Les perspectives de promoció, a més, únicament es poden jutjar a llarg termini, la qual cosa en dificulta la valoració.

Malgrat certs problemes, aquests criteris, si s'utilitzen amb sensibilitat, constitueixen un punt de referència necessària, si bé no suficient, per analitzar

(21) Un exemple molt recent el constitueix l'estudi *Noves tecnologies, noves professions. Les noves tecnologies i els seus efectes sobre les professions i la formació en diversos sectors de futur de l'activitat econòmica, a Catalunya i a Europa* (1990), Barcelona, Institut Català de Noves Professions.

(22) Un dels treballs encara no superats sobre la qüestió dels indicadors del rendiment dels sistemes de formació és el de Johnstone, J.N. (1981) *Indicators of Education Systems*. Londres/Paris, Kogan Page/UNESCO.

l'eficàcia de la formació professional. Finalment, cal recordar que l'eficàcia externa hauria de tenir en compte altres factors a més de les deficiències de la formació professional, com ara l'estat del mercat de treball (nivell de desocupació, política de contractacions, previsions de creixement del sector en qüestió, etc.), i que les propostes haurien d'estar relacionades tant amb la política d'ocupació com amb la de formació.

1394

Abstracts

Se describen en este artículo algunas de las principales tendencias de la evolución de la formación profesional en los países comunitarios. En primer lugar, se distinguen los tres sistemas bajo los cuales se ofrece –la formación profesional escolar, los sistemas mixtos formación/trabajo (al estilo del sistema dual germánico) y la formación ocupacional postescolar–, y se muestra de qué modo distintos países presentan diferentes balances entre estos sitemas. Por otra parte, se analizan algunos de los principales problemas de orden cuantitativo a los que deben enfrentarse estos países, principalmente por comparación a los Estados Unidos y al Japón. En tercer lugar, se muestran los diferentes modelos de estructuras creadas para fomentar la adecuación de la formación profesional a las cambiantes necesidades del entorno socieconómico, tomando como puntos de referencia las experiencias alemana, británica y francesa. Por último, se esboza la definitiva cuestión de la eficacia de los sistemas de formación profesional y se apuntan algunos criterios para evaluarla.

Il s'agit dans cet article de quelques tendences capitales de l'évolution de la formation professionelle dans les pays communautaries. D'abord, les trois systèmes sous lequels elle est proposée –la formation professionnelle scolaire, les systèmes mixtes formation/travail (à la manière du système dual allemand) et la formation professionnelle postscolaire– sont différenciés et on montre ensuite comment des pays distincts présentent des bilans différents de ces mêmes systèmes. Par ailleurs, il est question de l'analyse de certains des problèmes quantitatifs auxquels ces pays doivent faire face surtout en comparaison aux Etats Unis et au Japon. En troisième lieu, on présente les différents modèles de structures crées pour favoriser l'adaptation de la formation professionnelle aux besoins changeants de l'environnement socio-économique, les expériences allemande, anglaise et française en tant que points de repère. Finalement, on entreprend la question définitive sur l'efficacité des systèmes de formation professionnelle et quelques critères pour l'évaluer sont amorcés.

Some of the main tendencies in vocational training within EC countries are described in this article. Firstly, three systems are identified, vocational training at school, mixed systems combining training and work (in the style of the German dual system) and post-educational vocational training, and the varying degrees to which these systems operate in different countries is illustrated. Some of the main quantitive problems faced by these countries are considered, mainly through comparison with the USA and Japan. The author goes on to explain the different structural models created to promote the reform of vocational training in the light of changing social and economic demands, taking as examples the German, British and French experiences. Lastly, the key question regarding the efficacy of vocational training systems is considered and criteria for its evaluation suggested.

1395

Algunes notes sobre la formació del professorat

Salvador Carrasco i Calvo *

Parlar sobre la formació del professorat a Catalunya i Europa, en el marc d'una reforma educativa i de les prioritats europees del 1993, considerant la formació inicial i la permanent, no és tasca fàcil. Aquest és, però, l'encàrrec rebut i el compromís adquirit. Sóc conscient d'algunes de les limitacions d'aquestes pàgines, que provenen de la complexitat mateixa de les qüestions plantejades. Amb tot, no he renunciat a opinar amb llibertat sobre la nostra situació actual, referint-me tant a aspectes globals com a realitzacions i programes concrets, i fent-ho sense les limitacions i condicionaments que imposen, sovint, les representacions institucionals.

Cal situar la nostra experiència en el seu lloc precís i en el seu context europeu, sense entusiasmes de neòfits (fa molts anys que aquest país mira a Europa i hi actua), i sense derrotismes pessimistes (que desconeixen la situació real de Catalunya). Fa molts anys que la dimensió europea i l'obertura de la innovació pedagògica internacional és un fet en la formació permanent dels professors catalans (l'Escola d'Estiu naixia impulsada en part ja per aquestes idees, l'any 1914). La situació europea actual planteja uns reptes nous i amb una urgència com mai no s'havia presentat fins ara. El record d'aquella tradició de renovació pedagògica europeista no es pot esgrimir per amagar la novetat de la situació i la necessitat d'un fort revulsiu que desvetlli la consciència dels problemes que ja tenim plantejats.

Una educació per a la construcció d'Europa

Per a la construcció d'Europa és necessària una clara identitat cultural de les seves regions en el marc general d'una civilització plural i una projecció històrica comuna. La construcció d'Europa està basada en el fet del multiculturalisme i la diversitat amb fonts comunes. L'educació hi té, en aquesta construcció, un paper clau per exigències de lògiques socials i culturals autònomes respecte del món econòmic i del lucre, però també

* Professor-catedràtic de la Universitat de Barcelona. Escola Universitària d'Estudis Empresarials. Actualment és degà de l'Ilustre Col·legi Oficial de doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

1396

relacionades de fet amb la racionalitat econòmica que inspira la inquietud comunitària i l'actual sensibilitat europea pel món de l'educació.

És d'interés constatar el retard existent en els intercanvis culturals, en la superació de barreres idiomàtiques i en la identificació dels europeus com a tals, respecte dels intercanvis econòmics. I és encara més preocupant comprovar que la mobilitat en els intercanvis educatius, promoguda pels programes comunitaris específics, va establint una desigualtat en detriment dels països del sud que, també de fet, potser estem contribuint a finançar la mobilitat dels europeus dels països rics, desaprofitant oportunitats per beneficiar-nos-en en la mesura que ho podríem fer. No voldria ser simplista, però la constatació d'aquesta conjuntura ens ha de moure a dinamitzar una estratègia que permeti canviar una tendència tan negativa, fins i tot tenint present que Catalunya és la nacionalitat capdavantera de l'Estat en el tema.

La creació d'un espai educatiu europeu ha esdevingut un dels temes majors de la construcció d'Europa. Aquest espai educatiu és una exigència de les transformacions econòmiques previstes per al 1993 i, des d'aquesta perspectiva, les polítiques educatives programades pels òrgans comunitaris intenten potenciar l'Europa de l'educació. La creació d'aquest espai educatiu europeu va més enllà de les exigències del mercat interior europeu. La presència de Catalunya en la creació de noves xarxes europees d'ensenyants i en la programació de noves iniciatives de formació dels docents, és un fet significatiu que cal potenciar coordinant esforços i iniciatives, incrementant i tenint cura de la dimensió europea en les nostres activitats, i participant activament en les organitzacions no governamentals comunitàries a la formació del professorat.

La diversitat dels sistemes educatius europeus i les múltiples diferències que separen llurs formes d'organització i funcionament fan palesa la diversitat de les tradicions pedagògiques regionals i condiciona la formació dels ensenyants, malgrat les mesures d'harmonització que s'instrumenten, com són l'allargament de l'escolaritat obligatòria o la tendència a igualar la durada dels cicles dels estudis.

S'ha dit amb raó que "l'Europa de l'educació podrà ser un camp d'enfrontaments com ho és l'Europa social" (Leclerq-Rault, 1989, pàg.128). La comparació és ben gràfica, a la vista de la lentitud i les incomprensions amb què s'ha anat obrint camí la Carta Comunitària dels drets socials fonamentals dels treballadors.

La creació i l'evolució de diversos programes d'acció educativa de la Comunitat, des del 1976 al 1989, ens permet afirmar que s'han posat les bases

d'una acció educativa a la C.E. i que existeixen ja tendències profundes i experiències que configuren l'espai educatiu de què venim parlant (Consell, 1986; Company, 1989; Majó, 1989). Els objectius que caldrà assolir s'orienten cap al reconeixement dels drets de tots els ciutadans europeus a rebre la formació que els permeti esdevenir realment ciutadans de ple dret, i cap a la superació del fracàs escolar.

Els sistemes educatius han de possibilitar una formació de base àmplia, polivalent i específica alhora, garantida per la intervenció moderada i eficaç dels poders públics, i equilibrada per la participació dels agents socials directament implicats en la construcció d'un model educatiu mixt (privat/públic), que garanteixi la qualitat de l'escola en tot el seu conjunt. L'Europa de l'educació només es pot construir sobre la base de la diversitat i del pragmatisme; sobre el pluralisme i la qualitat de l'oferta educativa i sobre la transferència efectiva de competències a les regions europees.

Malgrat el que s'ha dit abans, és cert que el procés econòmic i la competitivitat de l'empresa a Europa han estat el detonant que ha permès l'avenç comunitari en matèria d'educació. La desigual industrialització europea s'explica històricament, entre d'altres factors, per la capacitat d'adaptació a les tecnologies modernes i per l'impacte que hi tenen els sistemes educatius. Uns sistemes educatius poc adequats a les noves situacions contribueixen, sens dubte, a perpetuar estructures i valors arcaics i al manteniment de sistemes profuctius poc competitius. Europa és un dels més importants mercats del món i per tenir una tecnologia capaç de competir necessita la reforma i millora de la qualitat dels seus sistemes educatius. En la nostra situació, s'ha dit, l'educació és "un factor d'estrangulament del nostre desenvolupament i base única possible del nostre futur progrés" (Majó, 1988).

La introducció de la dimensió europea en l'educació

La realització del mercat únic interior de 1993 ha impulsat la introducció de la dimensió europea en l'ensenyament, per tal de "reforçar en els joves la identitat europea i aclarir-los el valor de la civilització europea", per "preparar els joves per a la seva participació en el desenvolupament econòmic i social de la Comunitat", per "fer-los prendre consciència dels avantatges que en suposa" i "millorar llurs coneixements de la comunitat".

S'ha previst un conjunt d'accions que afecten la formació del professorat, tant la inicial com la permanent, i que intenten promoure mesures encaminades a estimular el contacte entre

alumnes i professors de diferents països; l'elaboració de materials didàctics; la implantació de la dimensió europea en activitats de formació permanent i ajuts que facilitin mantenir-se al dia sobre les activitats de la Comunitat.

Les dificultats sorgeixen en el moment de concretar definicions del que s'entén per *dimensió europea*. Tradicions educatives i sensibilitats molt diferenciades fan difícil l'acord i el treball pràctic conjunt.

Recentment s'han engegat algunes iniciatives que apunten a la introducció estructurada de la dimensió europea en els *curricula* base de primària i secundària, i es comencen a donar les primeres passes en la creació de catorze xarxes d'institucions de formació per treballar temes concrets en aquesta línia. La preparació d'aquestes xarxes és prevista com un instrument de formació personal i de preparació de futurs professionals de la docència, en el marc de la lliure circulació de professionals a partir del 1993 (Vaniscotte, 1990). El Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya n'és organitzador d'una. Aquesta mateixa institució organitza d'ençà una dècada activitats formatives sobre temes europeus amb la participació de formadors procedents de diversos països de la Comunitat.

Els intercanvis entre grups d'alumnes europeus és, també, una iniciativa en marxa, potenciada des de diversos programes europeus (Vilarmau, 1991). La mateixa Generalitat de Catalunya, a través de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea, ha realitzat algunes convocatòries per facilitar i promoure aquests intercanvis. Les limitacions pressupostàries ha originat una manca de mitjans i recursos per a intercanvis que arriba a situacions realment absurdes, i que fan palesa la situació de desfasament entre les expectatives dels programes mateixos i les realitzacions concretes. L'esforç d'alguns dels nostres col·legues universitaris i secundaris, i la dedicació intensa de molts administradors, mereix més respecte i consideració institucional, traduïts en termes de suport tècnic, logístic i econòmic. A la fi, al darrere dels intercanvis i del treball europeu, hi ha persones convençudes del futur que té el que porten entre mans.

En el moment d'escriure aquestes notes sobre la dimensió europea, m'assabento de l'organització d'un curs sobre "Dimensió Europea" per part del Departament d'Ensenyament, que s'impartirà en diferents ciutats catalanes a partir d'aquest curs.

Algunes tàctiques recomanades per la Comissió per al període 1989-1992, i la nostra situació

A la comunicació de la Comissió de les Comunitats Europees "Educació a la Comunitat Europea. Perspectives a mitjà termini: 1989-1992", s'hi indiquen les prioritats comunitàries per a la política educativa de formació del professorat. En destaquem algunes pel seu interès i pel retard amb què les plantegem a Catalunya:

- centrar la formació regular del professorat en el lloc de treball: "fomentar els projectes de desenvolupament dins els centres d'ensenyament i la formació del professorat en el lloc de treball";

- crear relacions més estretes entre el món de l'educació i el del treball;

- fomentar una activa col·laboració entre l'escola i els pares;

- incrementar les activitats complementàries en la formació i el treball, per elevar la consciència del professorat pel que fa als temes de la igualtat sexual.

Per pròpia experiència en el camp de la formació del professorat, puc constatar la lentitud amb què s'avança en la direcció d'aquests objectius. Els ritmes i el temps dels planificadors europeus no són els dels centres, ni els de les nostres administracions, ni els dels mateixos docents o el de les entitats professionals implicades.

L'autonomia dels centres i la disponibilitat de recursos per a formació del professorat en el lloc de treball, en funció de projectes concrets de centre, s'ha d'articular amb el procés descentralitzador de les administracions i amb els mecanismes adequats de control. El paper dinamitzador d'una inspecció eficaç, pròxima als centres, és una de les claus de volta per al bon funcionament d'aquesta formació, que demana la professionalitat dels agents implicats: equips de professors, equips directius assessors i experts externs. Tot això no s'improvisa ni es resol a força de decrets del DOGC o del BOE. Es tracta d'iniciar experiències concretes amb grups de professors que detectin necessitats reals de formació, en funció de projectes de centre i en l'horari laboral del professorat. El canvi que cal fer és enorme i la nostra realitat, poc esperançadora en aquest punt.

D'altra banda, la situació dels equips directius en els centres públics és ja insostenible; el 54% dels directors de centres d'EGB, el 40% de BUP i el 59% de FP a l'Estat espanyol, no són escollits pels consells escolars, sinó nomenats directament per l'administració. No disposo de les dades catalanes, però no se'n desviaran excessivament, d'a-

questes. L'organització d'activitats formatives per a directors i la incentivació real de la seva tasca són mesures adequades, però insuficients i allunyades de la formació d'equips directius als centres, en la línia suggerida.

Finalment, l'assistència d'experts i asssessors externs als centres pressuposa una autonomia de gestió econòmica i un increment de les partides pressupostàries del centre. S'ha previst fer-ho així?

El panorama no és, tampoc, excessivament reconfortant pel que fa a les altres proritats. Els problemes, però, no es poden formular com si fossin qüestions irresolubles: cal desconfiar de posicions que no comptin amb la capacitat de reacció i resposta dels docents. Tampoc no s'ha d'esperar tot d'una la reforma global del sistema educatiu, com si es tractés d'una acció transformadora *per se* dels mals que pateix la nostra educació. Cal relativitzar qualsevol reforma global del sistema educatiu i -en la nostra situació- qüestionar el seu èxit si abans no s'ha planificat gradualment la formació permanent del professorat implicat, i si aquesta no s'ha anat realitzant al ritme del procés d'implantació generalitzada del nou sistema. A la fi, de la reforma quedarà allò que professors, pares, alumnes i administradors hagin estat capaços de fer coordinant esforços, recursos escassos i grans dosis de professionalitat. L'experiència de reformes anteriors ens ha acostumat a ser realistes i a desconfiar de grans reformes que acostumen a canviar les estructures i els noms de les coses, sense entrar en qüestions metodològiques i pedagògiques. L'entusiasme dels docents pel seu treball professional i la competència i èficàcia tècnica de l'administració són tant o més importants, per a qualsevol reforma educativa, que els recursos materials disponibles i indispensables.

La formació dels docents

La formació del professorat és un factor determinant de la millora de qualitat del sistema educatiu. La rapidesa i l'acceleració dels canvis, en tots els camps, imposa als ensenyants una autoexigència professional de renovació pedagògica i capacitació per a noves metodologies i programes. Amb afirmacions com aquestes inicien Blackburn i Moisan (1987) un estudi comparatiu sobre la formació dels ensenyants, encarregat per la Comissió de les Comunitats Europees.

Considero interessant, començant per la formació inicial dels docents, destacar l'existència, a tots els països comunitaris, d'una dualitat de sistemes de formació inicial corresponents als nivells primari i secundari superior (amb 3 o 4 anys d'estudis superiors majo-

ritàriament universitaris, el primer; de més de 5 anys d'estudis universitaris, amb estades de 6 a 18 mesos en centres escolars, els segons). La formació inicial dels professors de la secundària inferior segueix en alguns països el primer model, i en d'altres el segon, i és el nivell amb més diversitat de situacions. Com a grans tendències, en destaquen una propensió a l'allargament de la durada dels estudis per als ensenyants de primària, i una comuna inquietud per la manca de formació professional pedagògica i didàctica dels de secundària.

La nostra situació no és una excepció en aquest context. La insuficiència dels estudis inicials dels actuals professors d'EGB i la manca de formació professionalitzadora docent dels de secundària no han estat tractades amb rigor a la LOGSE, que torna a reproduir la situació mantinguda fins ara, allunyant-nos de tendències europees. Hem perdut, segurament per dècades, una oportunitat històrica, de greus conseqüències professionals. És més, el tractament que la jurisprudència espanyola està fent de la *funció docent* habilita de fet els llicenciats o equivalents de qualsevol especialitat a impartir la docència a secundària, amb què s'acaba amb la concepció de la docència com una professió. El M.E.C. i els Tribunals Superiors espanyols han dificultat, de fet i per molts anys, l'avenç cap al cos únic d'ensenyants (una aspiració que alguns dels autors de la reforma havien defensat fins no fa gaire) i la definició legal d'una professió necessitada del reconeixement de la societat i de la força que prové de la unitat d'una sola i gran organització professional. Només una visió estreta i corporativista, que tanca els docents en els compartiments estancs d'altres professions, en podria sortir beneficiada a poc que badessin. La tasca que cal realitzar ara pel col·lectiu professional dels docents del país és enfortir i cohesionar esforços i plantejar a l'administració catalana la urgència d'una política que afavoreixi, i no disgregui, la professió docent.

De fet, tornant al fil principal d'aquest punt, ens trobem amb professionals de l'ensenyament amb trajectòries i formacions amb mètodes i hàbits de treball, ben diferenciats; amb mancances diferents a la seva formació inicial; amb *status* socials i retribucions diferents. En el futur, segons les disposicions de la LOGSE, alguns d'ells s'hauran de trobar junts als mateixos centres. Una visió de futur reclama caminar cap a la superació de les velles polèmiques entre "mestres" i "llicenciats", en la comuna afirmació de la condició de professionals de la docència. Sens dubte, ens hem de situar davant d'un procés de professionalització amb tasques noves i situacions fins ara, i encara avui, desconegudes.

L'informe Blackburn-Moisan comenta, entre d'altres punts, que la formació permanent del professorat a la C.E., està organitzada de manera poc estable i que es tendeix a la millora de la coordinació de les diverses ofertes de formació. La mancança de recursos econòmics i la recerca d'eficàcia per aquesta formació aconsellen ser molt prudents en el moment de programar actuacions i de no suscitar expectatives desmesurades. La manca de claredat en la definició dels objectius d'aquesta formació és, també, una situació generalitzada a Europa. La formació acadèmica i de continguts, però també ha d'atendre l'actualització de la competència pedagògica i didàctica, l'actualització que capaciti per a l'orientació escolar i la teoria. La formació permanent és un dret i un deure dels docents i dels equips de professors, i un dels grans problemes comunitaris és que la major part de docents no participa en els programes de què parlem.

La nostra situació no és gaire diferent del que acabem d'assenyalar. Existeix una coordinació d'iniciatives de formació permanent exercida pel Departament d'Ensenyament, a partir de la subvenció i l'ajut públic a iniciatives socials i dels ICE. En els darrers anys, hem vist millorada i potenciada aquesta coordinació des d'unes línies d'acció bàsicament compartides per la comunitat educativa catalana. Aquesta coordinació s'ha comptabilitzat amb iniciatives pròpies del Departament, especialment les referides a la reforma.

Del panorama de la formació permanent, el que més en preocupa és el professorat de la futura secundària obligatòria, atribuïda a llicenciats o equivalents (LOGSE, art. 24) i a mestres (Transitòria 4a de la mateixa llei). La nova etapa, com a secundària que és, haurà de posar l'accent en l'expressió -comprensió per mitjà dels símbols lingüístics o numèrics. Els nous conceptes i la seva sistematització demanen del professorat d'aquest nivell una preparació científica i didàctica específica, per àrees i matèries, i una adequada comprensió del procés d'iniciació i maduració del pensament abstracte. La nova etapa no és un afegit a l'EGB, ni pot ser tampoc un inici precipitat del que fins ara es feia a BUP. El seu professorat haurà de ser preparat adequadament en els nous continguts interdisciplinaris (que no s'ha previst ni a les escoles de professorat d'EGB ni a la Universitat); del procés d'aprenentatge adient a l'edat dels adolescents; dels processos d'iniciació i configuració del pensament abstracte i de la personalitat dels individus; de l'orientació de la tutoria. Ni la major part dels mestres, ni la dels llicenciats ha rebut una formació específica i completa per a la docència en aquesta nova etapa. ¿Caldrà insistir en la urgència d'un pla d'actuació

immediata (potser disposem només de dos anys) per reciclar el professorat que ensenyarà en aquests nivells? S'han de conciliar les exigències de nivell de continguts de la nova secundària obligatòria amb la democratització de l'ensenyament. Aquest és el repte en una situació de diversitat a l'aula que no hem viscut fins ara dels 12 als 16 anys.

Insistia abans en la necessària professionalitat dels docents com a la clau de la reforma. Ara és just afirmar que, si les administracions no ofereixen els mitjans i recursos imprescindibles als centres per detectar i atendre les seves necessitats de formació i d'assessorament extern, perilla d'entrada la reforma. És més, cal omplir de connexions vives i reals el buit existent entre l'administració educativa i la base del sistema educatiu.Cap aquí semblen apuntar els processos de descentralització relativa iniciada a Catalunya pel que fa a l'ensenyament.

En definitiva, sense professionalitat docent i sense eficàcia tècnica dels administradors, no és possible cap reforma, com tampoc no ho és sense una planificació rigorosa, i menys sense augment de recursos econòmics.

Referències bibliogràfiques

BLACKBURN, V.; MOISAN, C. (1987) *La formation continuée des enseignements dans les douze États membres de la Communauté Européenne*. Maastricht, Presses Interuniversitaires Européennes.
És un informe encarregat per la Comissió de les Comunitats Europees, amb la finalitat de conèixer l'experiència dels estats membres en matèria de formació permanent. S'hi analitzen a nivell descriptiu i comparatiu les condicions generals de treball dels docents europeus i les tendències principals de la formació inicial, especialment de la permanent en la C.E. Les *recomanacions finals* i les *condicions necessàries* per a la formació permanent van suscitar l'any 1986 un viu interès en els alts càrrecs de la Comunitat encarregats de la política educativa, com explícitament reconeix la Comissió en el pròleg de l'obra.

COMPANY, F. (1988-1989) "La Comunitat Europea i l'Educació". *Integració Europea*, núm. 2, pàgs. 113-131, Barcelona.
Aquest article ofereix una visió global de l'evolució històrica que ha portat a la Comunitat a plantejar-se una política educativa comuna de

1961 a 1988. S'analitzen els programes comunitaris, les xarxes educatives de la C.E. i la introducció de la *dimensió europea* a l'educació en la perspectiva del projecte educatiu europeu per al 1992. Té especial interès perquè s'introdueix a la política educativa comunitària i, en especial, al programa d'acció a curt termini, 1989-1992.

CONSELL DE LES COMUNITATS EUROPEES. SECRETARIAT GENERAL (1986). *Textes relatifs a la politique européenne de l'education.* Brusel·les/Luxemburg.

És un recull dels documents (resolucions, directives, informes, conclusions) que des de 1971 a 1985 han marcat la cooperació que en matèria educativa han potenciat les Comunitats Europees. L'obra està pensada per oferir, als que participen en la preparació i posada en marxa de la política d'educació a nivell europeu, els documents base de treball. A l'edició de 1986 s'han d'afegir la Directiva del Consell, de 21 de desembre de 1988, relativa al sistema general de reconeixement dels títols universitaris d'ensenyament superior, i la Resolució del Consell i dels Ministres d'Educació reunits en consell sobre la dimensió europea a l'ensenyament, de 24 de maig de 1988.

LECLERQ, J.M.; RAULT, CH. (1989). *Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire?* París, la Documentation Française (152 pàgs.).

Els països de la Comunitat es troben davant d'uns reptes comuns i d'uns mateixos problemes. L'obra és un estudi comparatiu de les respostes dels diversos sitemes educatius comunitaris als interrogants existents S'hi analitzen els processos de desconcentració, regionalització i descentralització exitents a l'Europa comunitària per arribar a la conclusió del desfasament, respecte de la realitat europea, del model dicotòmic centralització/descentralització. Des d'aquesta perspectiva, és d'un clar interès per a la política educativa catalana. El llibre constata les dificultats existents per comparar organitzacions pedagògiques tan diferents com són les europees, a diferents nivells, per analitzar les línies comunes assajades als països membres i plantejar, finalment, l'emergència d'un espai educatiu europeu.

MAJÓ, J. (1988-1989)

La referència del text remet a dues sèries d'articles publicats per Joan Majó a *La Vanguardia* (que abreugem *L.V.*) en què s'analitzen críticament els programes europeus relacionats amb la indústria i la tecnologia. Les conclusions relatives al paper de l'educació en el desenvolupament de la política tecnològica i industrial

comunitària, ens han semblat un element global d'anàlisi que calia destacar per la seva claredat i gosadia. Els articles de l'ex-ministre d'Indústria i Energia, actualment al servei de la C.E., són:

- "¿Estamos construyendo Europa?", *L.V.*, 7 d'abril de 1989, pàg. 5.
- "Construcción de Europa: un balance". *L.V.*, 8 d'abril de 1989, pàg. 6.
- "Trilogia para el 93". *L.V.*, 10, 12 i 13 de novembre de 1988.

VANISCOTTE, F. (1990). *La mise en oeuvre d'une dimension européenne dans l'education et dans la formation des enseignants* (fotocòpia)

Es tracta d'un informe personal presentat per un membre del Bureau d'Echanges de Jeunes de la C.E., a la trobada de desembre de 1990, a Barcelona, de la xarxa que prepara el currículum-base en la dimensió europea, a nivell secundari. La xarxa és coordinada per M. Montané i I. Bordas, en el Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, que n'és l'entitat responsable. El text comenta la política educativa comunitària i presenta la creació d'una àmplia xarxa europea d'institucions de formació en el quadre general de la política educativa europea. S'han començat a recollir, en una primera fase, alguns documents inèdits d'interès elaborats pels mateixos professors participants.

VILARMAU, J. M. (1991) *Euro-Guia*. Barcelona. Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la C.E.

Aquesta guia és un instrument pràctic per al coneixement dels continguts bàsics dels programes d'acció educativa comunitària. Permet l'accés a una primera informació sobre temes educatius comunitaris i sobre les entitats i instàncies encarregades de temes europeus. És d'interès per a alumnes i professors interessatss pels intercanvis o informacions sobre la C.E. i els seus programes i actuacions educatives.

1406

Abstracts

Esta colaboración plantea algunas cuestiones referidas a la formación permanente del profesorado en Cataluña, desde la perspectiva de la situación europea y de los nuevos retos del programa de acción comunitaria en materia de educación. En primer lugar, se sitúa la educación en la construcción de Europa y en la creación de un espacio educativo propio que, motivado como está por exigencias económicas y de competitividad tecnológica y empresarial, va más allá y obedece a exigencias socioculturales de la civilización europea. La introducción de la dimensión europea en la educación es un hecho significativo y una prioridad comunitaria que tiene algunas concreciones significativas en Cataluña. El autor señala algunas de ellas, sin ánimo de exhaustividad, atendiendo a su continuidad y proyección en instancias europeas. Finalmente, se analizan algunas tácticas recomendadas por la Comisión para el periodo 1989-1991 y las tendencias generales europeas en la formación inicial y permanente del profesorado.

Cette collaboration se pose quelques questions sur la formation permanente des professeurs en Catalogne, la situation européenne et les nouveaux défis du programme d'action communautaire d'éducation en perspective.
D'abord, on place l'éducation dans la construction de l'Europe et dans la création d'un domaine éducatif propre qui, en tant que motivé par des exigences économiques et de compétitivité technologique et patronale va plus loin et obéi à des exigences socio-culturelles de la civilisation européene.
L'introduction de la dimension européene dans l'éducation est un fait important et une priorité communautaire qui possède certaines concrétions significatives en Catalogne. L'auteur en souligne quelques-unes, sans aucune intention d'être exhaustif, s'en tenant à leur continuité et à leur rayonnement en Europe.
Finalement, certaines stratégies conseillées dans la période 1989-1992 et des tendences générales européenes de la formation initiale et permanente des professeurs sont analysées.

This article considers the continuous training of teachers in Catalonia within the perspective of the situation in Europe and the new challenges posed by EC activity in education. Firstly, consideration is given to the place of education within the construction of Europe and in the creation of a space for education which, motivated by economic demands and technological and industrial competitivity, goes beyond this and obeys the social and cultural demands of European civilisation.
The introduction of the European dimension into education is an important development and a priority of the EC with implications for Catalonia, several of which are enumerated by the author, with consideration of their continuity and projection within the Community.
Finally, analysis is made of some of the strategies recommended by the Commission for the period 1989-1992 and general tendencies in Europe regarding initial and continuous teacher training.

BEST COPY AVAILABLE

La recerca educativa a la CEE

Carme Vidal i Xifre *

Introducció

És conegut que en l'àmbit europeu hi ha diversos organismes internacionals: la Comunitat Econòmica Europea amb seu a Brusel·les, el Consell d'Europa amb seu a Estrasburg, OCDE i UNESCO amb seu a París; hi ha també la Conferència Permanent dels Ministres d'Educació Europeus, etc. Cada país és també una realitat diferent. El fet que en aquest teball ens fixem bàsicament en la Comunitat Econòmica Europea i en els països que la integren, ve motivat per la necessitat de limitar-lo i per la importància de les accions que s'hi van portant a terme. Un altre fet que ho motiva és que l'adhesió d'Espanya i Portugal el primer de gener de 1986 va iniciar una nova etapa en la seva història (Neave, 1986) i és evident que va suposar també l'inici d'una nova etapa en la recerca al nostre país. La incorporació efectiva d'Espanya a la Comunitat va significar per als científics espanyols la possibilitat de participar plenament en les activitats comunitàries d'I+D i en els diferents programes vigents. El Ministeri d'Educació i Ciència, a iniciativa de la col·laboració de la Secretaria General Tècnica i la Direcció General de Política Científica, ha iniciat un seguit d'accions encaminades a aconseguir la incorporació dels investigadors espanyols a les tasques comunitàries. Els diferents governs autònoms i les universitats han fet importants accions en la mateixa línia.

Tot i això, aquest petit informe està lluny de ser exhaustiu.

Orígens de la política comunitària en educació

Quan, l'any 1950, es creà la CECA, l'acabament de la Segona Guerra Mundial era recent i era urgent la reconstrucció del que aquesta havia desfet. La immensitat i la urgència de les feines que calia tirar endavant justifica que els Tractats de la CEE i de l'EURATOM (Roma, 1957) no preveiessin explícitament una política d'investigació i desenvolupament en el camp

* Carme Vidal i Xifre. Professora titular d'universitat de l'Àrea de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Directora del Centre Associat de la Universitat d'Educació a Distància a Girona. Cap de l'Agrupació Pedagògica i Didàctica de l'Estudi General de Girona. Línies de treball actuals: avaluació educativa; organització de la investigació educativa.

1408

educatiu. S'hi considerava, en canvi, la formació professional relacionada amb la indústria.

El primer reconeixement públic de la importància que sobre la idea d'Europa tenen l'educació i la cultura no es va fer fins a la Conferència de caps d'Estat i de Govern de Bonn del 18 de juliol de 1961, i Aquest en va ser el punt d'arrancada. Durant molt de temps, però, els especialistes en dret internacional no es podien posar d'acord sobre si els textos dels tractats permetien que la Comunitat actués en aquest sentit, i pràcticament no se'n va parlar. Per iniciativa de Bèlgica, el novembre de 1971, es va fer la primera reunió de Ministres d'Educació dels diferents països integrats a la CEE, per tal d'intentar establir la cooperació en aquest camp. En va sortir l'encàrrec d'un informe sobre les àrees a les quals calia prestar atenció (Informe Janne: *Pour une politique communautaire de l'éducation*), que va ser presentat el febrer de 1973. Els temes que aleshores destacaven eren: la necessitat de considerar la dimensió europea en l'ensenyament d'idiomes estangers, el reconeixement mutu de diplomes i la formació permanent. Pels volts de març de 1974, es va presentar ja el primer esbós d'un programa d'acció en matèria d'educació ("L'Éducation dans la Communautée européenne"). El dia 9 de febrer de 1976 s'establia un programa de cooperació en matèria d'educació. Els anys 1981-1988 van estar marcats pel desenvolupament i la consolidació de la cooperació en la educació entre els països comunitaris. De mica en mica, l'educació ha passat a ser considerada un element central del qual depenen les iniciatives en altres camps. L'evolució de la recerca en aquest camp continua en paral·lel.

De qui depèn?

La responsabilitat dels serveis educatius, exeptuant la formació professional, es van assignar en un principi a la Direcció General XII (Ciència, Recerca i Desenvolupament) de la Comissió, unida sectorialment amb la política científica i d'investigació. Posteriorment (1981), es va fer una reorganització administrativa que va unir la formació professional i l'educació sota la Direcció General V (Política Social). A partir del 17 de gener de 1989, el desenvolupament dels recursos humans, l'educació, el medi ambient i, per descomptat, la posada en marxa del mercat interior són les prioritats de la nova Comissió presentada per J. Delors al Parlament Europeu. Això va tenir com a conseqüència que l'antiga unitat de cooperació educativa de la Direcció General V es transformés en la *TASK FORCE RECURSOS HUMANS, EDUCACIÓ, FORMACIÓ I JO-*

VENTUT per reforçar la coordinació i la contribució de l'educació amb els avenços comunitaris en els terrenys econòmic, tecnològic i social.

Quan es parla, doncs, de recerca a la Comunitat, no es parla mai directament de la recerca educativa, sinó de la cooperació europea en recerca i desenvolupament tecnològic. Aquest és un punt important que haurem de tenir en compte, perquè quan es parla dels recursos humans i materials destinats a la recerca científica i tècnica, no s'al·ludeix mai a la recerca educativa, i aquesta només hi entra en la mesura que pot ajudar a millorar les condicions de vida i de treball dels ciutadans europeus i col·laborar en el seu desenvolupament econòmic i tecnològic.

La Task Force Recursos Humans, Educació, Formació i Joventut, sota la responsabilitat de la Comissària d'Assumptes Socials. Ocupació, Relacions Industrials i Relacions amb el Comitè Econòmic i Social (Sra. Vasso Papandreu) està *subdividida en 5 unitats:*

Unitat 1.- Cooperació en educació, Erasmus i activitats juvenils.

Unitat 2.- Programa Comett. Cooperació Universitat-Indústria per a la formació avançada.

Unitat 3.- Educació i Formació per al canvi tecnològic.

Unitat 4.- Formació inicial i permanent i qualificacions professionals.

Unitat 5.- Planificació, avaluació i coordinació amb d'altres polítiques comunitàries.

La Task Force forma, junt amb les altres 22 direccions generals, la *Comissió de les Comunitats Europees* que, sota el govern del Consell i dels ministres reunits en Consell, té el poder executiu de la política comunitària. En relació amb aquest organigrama existeixen a més a més el *Comitè d'Educació*, que considera les propostes, i n'informa, de la Comissió davant el Consell de Ministres d'Educació dels Estats membres i el *CREST* (Comitè per a la investigació científica i tècnica) com a instrument coordinador de les polítiques nacionals i comunitàries en el terreny de la recerca científica i el desenvolupament tecnològic, tant en el marc sectorial com general.

Principis d'acció

El fet que s'hagin reagrupat sota la responsabilitat del mateix membre de la Comissió els temes d'ocupació i atur, serveis socials, relacions industrials, diàleg amb els interlocutors socials i recursos humans, educació , formació i joventut no es justifica pas per una reordenació administrativa, sinó que està basada en la recerca de com els sistemes d'educació i formació poden, guardant les seves especifitats, contribuir a

resoldre els dramàtics temes de l'atur i la inserció social i professional dels joves. Amb aquesta premissa, i malgrat l'oblit inicial, com ja hem assenyalat, l'educació ha passat a ser considerada com un element central del qual depenen iniciatives en d'altres camps: la formació i reconversió professional, la creació de nous vincles d'unió entre universitats i indústries, l'aplicació de nous camps de coneixement a l'educació de base, etc.

Si bé hi ha diferències entre països, hi ha temes i problemes que són comuns:

- la necessitat de tenir en compte els requisits particulars dels grups minoritaris;

- el foment de la igualtat d'oportunitats per als joves;

- l'impuls d'una gran part de la joventut per aconseguir un grau d'ensenyament més elevat que l'obligatori;

- la davallada demogràfica en l'ensenyament primari i secundari inferior, amb totes les implicacions que aquest fet té per a la professió docent;

- la desocupació juvenil;

- la transició de l'escola a la vida adulta i professional.

Les prioritats, des dels primers moments, se centren en el desenvolupament d'una estratègia de cooperació en el domini de l'educació, respectant les estructures i els continguts nacionals de l'ensenyament i la diversitat de sistemes educatius, considerats com una riquesa per a Europa. Com ho demanava la resolució que establia el programa de cooperació en matèria educativa, s'han anat organitzant trobades regulars entre els responsables de les polítiques educatives (de dues a quatre per any). Aquesta cooperació es basa en els següents principis:

1. La instauració d'una cooperació en el camp educatiu haurà de conjuntar els interessos d'harmonització progressiva de les polítiques econòmiques i socials en la Comunitat i els objectius i interessos específics en aquest camp.

2. L'educació no es podrà considerar mai com un simple component de la vida econòmica.

3. Aquesta cooperació haurà de tenir en compte les tradicions de cada país i la diversitat de polítiques i sistemes que hi ha en aquest terreny.

Les resolucions del Consell i dels ministres d'Educació van sempre en la mateixa línia. Els *dominis d'acció prioritàris* i els *programes* que s'estableixen, persegueixen els següents objectius:

a- Millorar les possibilitats de formació cultural i profesional dels emigrants d'altres estats membres de la Comunitat i de països no membres, així com també dels seus fills.

b- Millorar la correspondència entre els sistemes educatius d'Europa per assegurar

la confrontació permanent de polítiques, d'experiències i d'idees entre els Estats membres

c- Reunir documentació i estadístiques actuals en el camp educatiu.

d- Intensificar la cooperació entre els centres d'ensenyament superior.

e- Millorar les possibilitats de reconeixement acadèmic dels diplomes i dels periodes d'estudi.

f- Animar la lliure circulació i la moBilitat dels professors, estudiants i investigadors, eliminant els obstacles administratius i socials i millorant l'ensenyament de les llengües estrangeres.

g- Foment de la igualtat d'oportunitats per aconseguir el ple accés a totes les formes d'ensenyament.

h- Fomentar el desenvolupament de les regions amb problemes.

i- Ajudar al desenvolupament de zones de reconversió industrial.

j- Contribuir a la lluita contra la desocupació de llarga durada. Oferir, en el marc de la formació permanent, ensenyaments complementaris que permetin als joves treballadors sense feina millorar les seves possibilitats de trobar una bona feina.

k- Preparar als joves per a l'activitat professional.

l- Crear noves possibilitats de desenvolupament rural.

m- Protegir els acords de cooperació tecnològica.

A més dels objectius assenyalats, tenen *prioritat absoluta*:

1. La identificació i l'aplicació de la contribució dels sistemes educatius i formatius a la realització del mercat interior i a la seva explotació.

2. La integració de l'educació en tots els camps de la vida econòmica i la identificació dels canvis amb l'emergència del Mercat Europeu.

3. Contribuir, per mitjà de la política educativa, a reduir les diferències regionals i a fomentar la cohesió social de la Comunitat.

Instruments

Per portar a terme aquesta política, la Comunitat disposa dels següents instruments:

1. Recollida i difusió d'informacions i documentació, sobretot mitjançant la xarxa *Eurydice*. Aquesta xarxa està constituïda per una unitat central a Brusel·les i diverses unitats als Estats membres. La cooperació amb el Consell d'Europa iniciada d'ençà la creació d'aquesta xarxa l'any 1980, ha donat lloc a un acord entre aquestes institucions que permet la gestió permanent, el

desenvolupament i el finançament del *thesaurus* EUDISED.

2. Congressos, seminaris i col·loquis que permeten als experts, polítics i planificadors l'intercanvi d'informacions específiques.

3. El finançament de projectes pilot que permeten experimentar i desenvolupar noves idees.

4. *Resolucions* per les quals el Consell de Ministres i els Ministres de l'Educació reunits en consell adopten posicions públicament amb la finalitat d'influir en l'opinió dels Estats membres.

5. Les *Directives*, que signifiquen per als Estats membres un quadre marc dins del qual s'han de desenvolupar les lleis i els reglaments necessaris per aconseguir els objectius fixats.

6. Els *Reglaments* directament aplicables als Estats membres.

Cal parlar, doncs, de recerca en educació a nivell comunitari?

Com ja s'ha apuntat anteriorment, en la CE cal parlar de recerca educativa en dos sentits:

a/ Com una sèrie d'accions encaminades a aconseguir els objectius educatius assenyalats en l'àmbit de la Task Force Recursos Humans, Educació, Formació i Joventut.

b/ La recerca educativa i la recerca I+D de la Direcció General XII.

En el primer sentit, és a dir, en l'àmbit de la Task Force, els dominis d'acció prioritaris i els programes establerts són els que van encaminats a desenvolupar els objectius que hem enumerat anteriorment.

Per millorar les possibilitats de formació cultural i professional dels emigrants d'altres Estats membres i de països no membres, així com també la dels seus fills, es promouen accions per organitzar i desenvolupar un ensenyament especial, que preveu l'aprenentatge accelerat de la llengua o llengües del país d'origen, per facilitar a aquests infants la llengua i cultura maternes, i per informar a les famílies de les possibilitats de formació i integració en el medi.

Les accions pilot van encaminades a l'avaluació i comparació d'aquests ensenyaments i a l'intercanvi d'informacions i experiències, i la *recerca educativa* els dóna suport : es busquen mètodes adients per a l'ensenyament de les llengües; s'avalua el lloc i la importància de la cultura i de la llengua d'origen en els programes escolars; s'estudien les condicions i disposicions existents per facilitar l'accés a l'educació en tots els nivells; es promou l'ensenyament de les llengües per mitjà de la ràdio i de la televisió, etc.

Per millorar la correspondència entre els sistemes

educatius d'Europa, i per assegurar la confrontació permanent de polítiques, d'experiències i d'idees entre els Estats membres, s'organitzen, a nivell comunitari, confrontacions regulars entre els responsables de la política educativa i visites d'estudi als Estats membres (programa ARION). Al mateix temps, per donar una dimensió europea a l'experiència dels ensenyants i dels alumnes de les escoles primàries i secundàries, els Estats membres organitzen visites i intercanvis de curta durada, desenvolupen serveis nacionals i regionals d'informació i documentació, es desenvolupen cursos especials i conferències, etc.

Per intensificar la cooperació entre els centres d'ensenyament superior, s'estimula l'establiment de lligams entre diferents institucions i es potencien les estades d'estudi amb finalitats específiques per a professors, responsables administratius i investigadors. Es fomenta el desenvolupament de programes comuns i d'estudi i de recerca entre establiments de diversos Estats membres (programa ERASMUS).

Per millorar les possibilitats de reconeixement acadèmic dels diplomes i dels periodes d'estudi, s'ha establert la xarxa NARIC i s'organitzen consultes entre els responsables polítics i els centres.

Per animar la lliure circulació i la mobilitat, es facilita la possibilitat d'estudiar almenys una altra llengua en el país de l'idioma que ensenyen i es promou l'ensenyament de les llengües fora del sistema escolar tradicional. S'organitzen també confrontacions entre els responsables de l'organització de l'ensenyament de les llengües i els investigadors especialistes en aquest camp (programa LINGUA).

Quant al foment de la igualtat d'oportunitats, les accions s'encaminen sobretot a l'organització de l'educació pre-escolar i la seva coordinació amb l'ensenyament primari i a l'organització d'aquest nivell per possibilitar a tots els infants l'accés a l'ensenyament secundari, facilitant-los al màxim el desenvolupament de les seves capacitats personals. Preocupen específicament la igualtat de drets entre home i dona i les possibilitats de formació dels fills de treballadors emigrats i dels infants amb desavantatges.

Cooperació en matèria de programes escolars, cooperació en el camp dels ensenyants, en el tema dels joves, lluita contra l'analfabetisme i el fracàs escolar, educació sobre temes relacionats amb el medi ambient, cooperació en la formació de professorat, formació per a la protecció del consumidor, educació especial per als disminuïts joves, són altres seccions dels programes que actualment s'estan portant a terme.

Si analitzem el que hem vist fins ara, podem afirmar que la

política de recerca educativa de la Comunitat s'ha anat desenvolupant principalment a l'entorn dels problemes d'àmbit supranacional i d'aquells nous problemes originats per la crisi econòmica i els canvis socials. A les línies traçades des del principi, s'hi afegeixen l'estudi de les conseqüències de les noves tecnologies de la informació sobre totes les formacions i, en particular, sobre la formació de formadors, la millora dels perfils de formació, la formació professional, les relacions entre ensenyament i treball, la lluita contra la desocupació juvenil, etc.

Pel que fa a la *recerca educativa* i la *recerca I+D*, cal assenyalar que, encara que en els primers moments aquesta recerca va ser també oblidada, l'Acta Única Europea (signada a Luxemburg i la Haia el 17 i el 28 de febrer de 1986) intenta corregir l'oblit dedicant expressament un títol a la recerca i al desenvolupament tecnològics, que s'assigna a la Direcció General XII. Encara que no es dirigeix al camp educatiu, permet a la recerca en aquest camp beneficiar-se d'algun programa.

Per mitjà de l'Acta Única Europea, la Comunitat es compromet a portar a terme un conjunt d'accions relacionades amb la investigació i el desenvolupament que complementin les dels Estats membres.

S'estableixen programes de recerca, desenvolupament tecnològic i demostracions per promoure la cooperació entre empreses, centres de recerca i universitats, amb països no membres i amb organitzacions internacionals, es difonen i valoren els resultats de les activitats en aquest camp i s'estimula la formació i la mobilitat de la recerca i dels investigadors (programa SCIENCE). Els instruments que permeten aquesta coordinació són els *programes marc plurianuals* que recullen totes les accions. Aquests programes fixen els objectius científics i tècnics, defineixen prioritats, indiquen les grans línies d'acció i fixen els pressupostos i les modalitats de participació econòmica de la Comunitat.

L'execució d'un programa marc es fa per mitjà de programes específics desenvolupats a partir de cadascuna de les grans accions. Cada programa específic necessita les modalitats de desenvolupament, fixa la seva durada i preveu els mitjans econòmics.

Els programes marc preparats per la Comissió són una guia de programació que permet, durant quatre anys, seleccionar d'entre els programes de recerca proposats, aquells que responguin més bé als objectius de partida. Amb aquests es pretén assegurar una millor coherència en l'esforç. La recerca no es financia per accions, sinó per objectius per aconseguir.

La selecció de les accions bàsiques dels programes marc són el resultat de nombrosos

1415

exercicis de reflexió. Com a exemple, es poden citar les 36 investigacions conegudes amb les sigles FAST (*Forecasting and assesment in de fall of science and technology*), que donen una visió prospectiva dels anys noranta en diversos sectors, i entre aquests, el sector d'educació.

El primer programa marc fixava les estratègies per seguir en les activitats de recerca i desenvolupament de la Comunitat durant el període 1984-1987; el segon fixava les de 1987 a 1990. El tercer fixa els dels quatre anys següents.

A Catalunya, diverses institucions, com la CIRIT, el Servei Europa-Universitat, l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea del Departament d'Ensenyament, informen sobre les característiques d'aquests programes i faciliten als investigadors documentació i, en alguns casos, ajuts per poder-hi participar.

La *recerca educativa* només pot incidir, o beneficiar-se'n, de forma indirecta en aquests programes. Així, per exemple, es pot beneficiar del desenvolupament i posada al dia dels suports lògics i de tots els sistemes de tractament de la informació, pot beneficiar-se de les telecomunicacions; pot ajudar també en la intensificació de l'ajut als països en via de desenvolupament; pot col·laborar en la millora de la qualitat i de les condicions de vida i de treball, preveient els canvis per ensenyar a adaptar-se permanentment a la continuada renovació tecnològica; etc.

El programa ERASMUS

Adoptat el 15 de juny de 1987 pel Consell de Ministres de la CEE, aquest programa té una extraordinària importància en el camp educatiu, ja que preveu el foment de les condicions favorables per portar a terme la major part dels objectius que hem enumerat. Específicament, pretén ajudar a l'intercanvi de professors, alumnes i personal de l'administració entre els diferents països de la Comunitat.

Preveu les següents accions:

- la creació de borses per a institucions que participin en la xarxa d'universitats europees amb programes de mobilitat per a estudiants;
- la creació de borses per als estudiants de 1.000 a 5.000 ecus, que complementen els ajuts nacionals;
- les borses per al personal de l'ensenyament superior per fer visites exploratòries prèvies a la creació d'un programa conjunt, per analitzar el tractament d'un tema en un altre país, com a professors a títol individual i per a conferències d'especialistes d'alt nivell;
- mesures complementàries de reconeixement de diplomes d'informació.

Moltes universitats espanyoles, i totes les catalanes, participen en alguna o diverses accions d'aquest important programa.

El programa COMETT

Aquest programa comunitari d'educació i de formació en el camp de les tecnologies té per objectiu donar una dimensió comunitària a la cooperació entre la universitat i la indústria en matèria de formació avançada. Aquest programa completarà les realitzacions dels Estats membres, sensibilitzant els estudiants envers la idea d'Europa perquè participin activament en el seu desenvolupament industrial i tecnològic, obrint la via a les economies d'escala realitzables per l'organització conjunta dels nous programes de formació, i organitzant intercanvis d'experiències a l'interior de la Cominitat sobre la cooperació entre universitat i indústria en matèria de formació avançada.

EL programa COMMET completa també altres accions iniciades per la Comunitat en el camp de l'educació i la formació, la recerca, el desenvolupament i la cooperació tecnològica.

Les relacions exteriors de la Comunitat en educació

La Comissió coopera continuament amb els organismes internacionals que treballen en el tema educatiu a Europa.

Quadre 1

Comunitat Europea **Consell d'Europa**

Reconeixement de diplomes i períodes d'estudis
Mobilitat dels estudiants
Dimensió europea de l'ensenyament a les escoles
L'educació dels treballadors emigrants i les seves famílies
L'intercanvi d'informació i de documentació

Comunitat Europea **Unesco**

Cooperació a l'ensenyament superior
L'educació dels treballadors emigrants i les seves famílies
L'educació i la formació dels joves disminuïts
Les noves tecnologies
La informació en el camp educatiu

Amb el Consell d'Europa i amb la Unesco, hi ha un intercanvi intensiu de documents, es participa en les conferències i seminaris que organitzen i hi ha trobades periòdiques. El quadre següent aporta els temes d'interès comú.

La Comissió participa en les reunions del Comitè d'Educació de l'OCDE i del comitè director del CERI (*Centre pour la Recherche et Innovation dans l'Enseignement*).

Europa i la recerca en educació

Els centres de recerca educativa estan escampats per tot Europa. Ara bé, és important assenyalar que el treball que fan és molt divers i la seva importància és també variada. Es realitzen recerques d'alta qualitat en els centres de recerca avançada, encara que la situació varia molt d'una regió a l'altra. Els països anglosaxons i escandinaus, alguns centres de la República Federal d'Alemanya, Bèlgica, França, Suïssa, els Països d'Europa de l'Est (Hongria, Romania, l'URSS), en són indubtablement els capdavanters. Daltra banda, els països de la conca de la Mediterània, encara que tenen un potencial de recerca que en algunes ocasions és considerable i amb antecedents prestigiosos, per moltes diferents raons no s'actualitzen de manera suficient (Landsheere, 1982, pàg. 10).

Aquí volem destacar que, en general, els investigadors s'apleguen a l'entorn d'una sèrie de temes fonamentals que no són altra cosa que els problemes i dificultats que han d'afrontar els països de tot el món malgrat les seves diferències polítiques, econòmiques i culturals" (Unesco, 1986, v).

Camps com l'educació vocacional, problemes de desocupació, formació de professors, etc., són els que apleguen el major nombre de treballs enregistrats en els diferents repertoris i bases de dades.

En el quadre següent aportem una classificació que agrupa en àrees més àmplies els 11.641 descriptors que assenyala el document de la Unesco (ídem) En el quadre 3 es recull el nombre de centres que es dediquen contínuament a un camp de recerca, és a dir, el nombre de centres amb una línia de recerca establerta i reconeguda.

Què ens manca?

Com ja hem anunciat en la introducció, hem intentat fer un esbós de la recerca educativa a nivell comunitari. És evident, però, que no cobrim la Comunitat, i l'àmbit i les actuacions

de les altres organitzacions internacionals. Landsheere (1986) té un treball interessant en aquest sentit. Nosaltres hem complert el propòsit d'omplir deu pàgines parlant de la recerca educativa a Europa. L'estudi comparatiu és un gran objectiu sobre el qual, de mica en mica, anirem treballant.

Volem acabar aquest petit treball aportant una reflexió de Minc (1990): "I si Jean Monnet hagués posat en marxa, el 1950, el qué més endavant va lamentar no haver fet? I si hagués començat per la cultura i per l'educació? I si en comptes de la Comunitat Econòmica Europea hagés creat una Comunitat Cultural Europea?" Programes escolars, períodes d'escolaritat, universitats, inversions culturals... No sabem on seríem, es pot intuir, però, que seríem en un lloc diferent i que possiblement la idea d'Europa estaria més arrelada.

Quadre 2

Temes que preocupen actualment els investigadors en educació

Classificació dels descriptors Unesco més citats:

Orientació escola-treball. Orientació professional
Didàctiques especials
Tecnologia i material educatius
Test, mesurament i avaluació
Procés d'ensenyament-aprenentatge
Pedagogia social
Pedagogia diferencial
Currículum
Educació d'adults
Supervisió i organització escolar
Educació especial

1419

Quadre 3:

Línies de recerca d'alguns centres

Tema	Nombre de centres que s'hi dediquen exclusivament
Ensenyament professional i desocupació	51
Educació d'adults	31
Ensenyament de la ciència i de les matemàtiques	30
Psicologia de l'educació	30
Educació comparada i internacional	25
Assessorament i orientació	20
Administració i planificació de l'educació	19
Tecnologia educativa	19
Llengües	19
Ensenyament superior	17
Educació especial. Disminuïts	16
Sociologia de l'educació	14
Avaluació	13
Ensenyament tècnic	12
Educació en matèria de salut	10
Edifici i equipament educatiu	6
Economia de l'educació	6
Estadístiques educatives	4

Font: Unesco, 1986

Referències bibliogràfiques

COMUNIDADES EUROPEAS- COMISSIÓN (1988) *Educación en la Comunidad Europea. Perspectivas a medio plazo: 1989-1992.* COM (88) 280 final. Brusel·les, 18 de maig.

COMMUNANTES EUROPÉENNES- COMISSION (1982). *Une politique de l'equation pour l'Europe.* Office des publications officielles des Communautés Européennes, Sèrie "Documentations européennes" 4/1982. Luxemburg.

- (1985) *Proposition de decision du Conseil portant adoption d'ERASMUS.* COM (85) 756 final.

- (1985 b) *Proposition de decision du Conseil portant adoption d'un programme communautaire d'education et de*

1420

formation en matière de technologies- COMMET (1986-1992). COM (85) final.

CONFERÉNCE PERMANENTE DES MINISTRES EUROPÉENS DE L'ÉDUCACIÓ (1983). *La cooperation européenne en matière d'education, Activités de l'Unesco, de l'OCDE, du Conseil de l'Europe, des Communautés Européennes et du Conseil des Ministres Nordiques*. 13a sessió, Dublín, 10-12 de maig, MED 13-7.

CONSEL DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENES (1984) *Textes relatifs a la politique européenne de l'éducation 1974-1983*. Luxemburg, Office des publications officielles des Communautés Européennes.

LANDSHEERE, G. DE (1986) *La recherche en éducation dans le monde*. París, Presses Universitaires de France.

MEC (1985) *Guía de la investigación en las Comunidades Europeas*. Madrid, MEC, Secretaria d'Estat d'Universitats i Investigació, Direcció General de Política Científica, Comissió Assessora d'Investigació Científica i Tècnica.

MINC, A. (1990) *La gran ilusión. La Europa Comunitaria y la Europa continental*. Barcelona, Planeta.

MIR, N. (Patronat Català pro Europa) (1988) *L'acció cultural de la Comunitat Europea*. Documents de treball núm. 17, setembre, Patronat pro Europa, Generalitat de Catalunya,

NEAVE, G. (1987). La Comunidad Europea y la educación. Madrid, Fórum Universidad-empresa, Fundación Universidad-Empresa.

PATRONAT CATALÀ PRO-EUROPA (1988) *Cooperació europea en recerca i desenvolupament tecnològic*. Documents de treball núm. 16, maig, Patronat pro Europa, Generalitat de Catalunya.

UNESCO (1986) *Repertorio de instituciones de investigación educativa*. París, UNESCO.

VIDAL XIFRÉ, D. (1988). "Algunes preocupaciones de la Investigación Educativa", in DENDALUCE, I. (coord.): *Aspectos metodológicos de la Investigación Educativa*. Madrid, Narcea, pàgs. 136-148.

Abstracts

En este trabajo, la autora aporta una serie de datos sobre el estado de la situación de la investigación educativa en la Europa comunitaria. Se enumeran los objetivos, los dominios preferentes de acción y algunos de los programas establecidos. Explica la importancia de los programas marco plurianuales y expone las líneas generales de los programas Erasmus y Comet. A partir de los datos de la Unesco, aporta una clasificación de los temas que preocupan actualmente a los investigadores en educación y las líneas de investigación reconocidas con el número de centros que a ellas se dedican única y exclusivamente. El trabajo finaliza con unas reflexiones sobre su aplicación a partir del análisis de la organización de la investigación en cada uno de los diferentes países que integran la Comunidad y del ámbito y actuaciones del resto de organizaciones internacionales, y con un interrogante sobre si, en vez de una Comunidad Económica Europea, se hubiera creado una Comunidad Cultural Europea.

Dans cet ouvrage, l'auteur fournit une série de données sur la situation de la recherche éducative dans l'Europe Communautaire. On énumère les objectifs, les domaines d'action prioritaires et quelques uns des programmes établis. On explique l'importance des programmes cadre pluriannuels en donnant les lignes générales des programmes Erasmus et Comett. A partir des données de l'Unesco, on apporte une classification des thèmes qui préoccupent en ce moment les chercheurs en éducation et des lignes de recherche admises, aussi bien que le nombre d'établissements qui s'en occupent exclusivement. L'ouvrage finit par des observations sur son élargissement à partir de l'analyse de l'organisation de la recherche dans chacun de différents pays qui font partie de la Communauté et du domaine et des actions d'autres organisations internationales, et en se posant la question de ce qui se serait passé si à la place d'une Communauté économique Européene on aviat crée une Communauté Culturelle Européenne.

In this article, the author summarises the present state of educational research in the European Community. The objectives, areas of priority action and some of the programmes established are described and the importance of those operating over a number of years, providing a framework for the Erasmus and Comett programmes, is explained. Based on Unesco figures, the article gives a classification of the subjects of main interest to educational researchers and recognised lines of research, along with the number of centres exclusively dedicated to this. The work concludes with reflexions on the analysis of the organisation of research in each of the countries making up the EC and of the areas concentrated on and the activities of other international organisations. The article poses the question of whether, instead of a European Economic Community, a European Cultural Community should have been created.

BEST COPY AVAILABLE

Apèndix:

Punts d'informació universitària europea a Catalunya

Centre de Documentació Europea. UAB. Edifici. 88193 BELLATERRA. Tel. (93) 692 80 04/581 16 81.

Centre de Documentació Europea. (ESADE) c/ Marquès de Mulhacén, 40-42. 08034 BARCELONA. Tel. (93) 203 78 00.

Centre de Documentació Europea. Escola tècnica Superior d'Enginyeria Agrària (UPC). c/ Rovira Roure, 177. 25006 LLEIDA. Tel. (973) 23 34 41/ 23 67 54.

Centre dInformació i Documentació Educativa Europea. Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya. Rambla de Catalunya, 8. 08007 BARCELONA. Tel. (93) 317 04 28.

Institut Universitari d'Estudis Europeus. UAB. Edifici. 08193 BELLATERRA. Tel. (93) 692 80 04-581 16 81.

Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la CE del Departament d'Ensenyament. c/ Urgell, 270, 7è. 08036 BARCELONA. Tel.(93) 419 38 03.

Patronat Català Pro Europa. c/ Bruc, 50, 2n. 08010 BARCELONA. Tel. (93) 318 26 26.

Servei Europa-Universitat. Gabinet Tècnic de Recerca de la Direcció General d'Universitats. Av. Diagonal, 682. 08034 BARCELONA. Tel. (93) 280 17 17.

REFLEXIONS I RECERQUES

Les didàctiques entre la ciència i la utopia
El cas de la didàctica del francès com a llengua materna

Jean Paul Bronckart i Bernard Schneuwly *

La didàctica del francès com a llengua materna (DFLM) és un nounat damunt el bressol del qual s'han fet reposar moltes "fades cientifiques", i al qual, en conseqüència, sembla promès un bell esdevenidor. Amb tot, aquesta disciplina encara avui està ocupada en la difícil construcció de la permanència d'un objecte, els seus passos són insegurs i el seu discurs més aviat rudimentari. Seria, doncs, força imprudent de lliurar-se a una descripció prospectiva del seu desplegament i de respondre categòricament a la qüestió dels editors de la revista: cap on va la didàctica del FLM? En canvi, intentarem més modestament comprendre què es proposa de fer aquesta disciplina naixent, i formular algunes hipòtesis sobre el lloc que podria ocupar en el concert de les didàctiques de les matèries escolars, de les ciències de l'educació i de les *disciplines cientifiques de referència*.

Didàctica: una paraula a la recerca de significat

En el decurs dels segles, molts pedagogs han fet, aparentment, didàctica sense saber-ho, i avui n'hi ha d'altres que diuen que en fan sense poder precisar mai què fan que provingui particularment d'aquesta disciplina. Ens cal, doncs, precisar el significat d'aquest terme i, per això mateix, intentar situar l'espai didàctic en el camp particularment permeable de les ciències de l'educació.

En l'ús original com a adjectiu, tant en grec com en francès, aquest terme qualifica tot el que té relació amb l'ensenyament i, per extensió, amb els comportaments que presenten certs trets de l'activitat d'ensenyament. Proposada en llatí a començament del segle XII (Schneuwly, 1990a), la forma nominal va tenir feina a imposar-

* Jean-Paul Bronckart i Bernard Schneuwly són membres de la Secció de Ciències de l'Educación de la Universitat de Ginebra.

se en les llengües modernes; fins a aquests darreres decennis (amb l'excepció, potser, dels països de llengua alemanya), no s'havia fet servir gaire, i el seu significat ha viscut unes considerables variacions d'interès. En certs escrits, la didàctica es presenta com l'aproximació científica del conjunt de fenòmens relatius a l'educació formal i, de vegades, s'especialitza en diverses rúbriques: didàctica experimental, didàctica-acció, didàctica psicològica, etc. A la inversa, en certs usos, el terme ha pres una accepció molt restrictiva i designa exclusivament els procediments i les tècniques que es fan servir en el quadre dels mètodes particulars d'ensenyament.

La generalització (i la reivindicació) d'aquest terme a què assistim fa dos decennis s'acompanya d'una voluntat evident de precisar-ne l'accepció. Sembla que actualment hi ha un ample acord d'abandonar les dues concepcions extremes que acabem de veure i de considerar que la didàctica té com a terreny d'aplicació *el conjunt dels problemes relatius als processos d'ensenyament i d'aprenentatge en vigor en situació escolar*. El terreny definit d'aquesta manera continua sent extens, porós i fonamentalment ple de llacunes, ja que els paràmetres històrics, polítics, sociològics, psicològics, etc., susceptibles de tenir-hi un paper són força nombrosos; d'això es desprèn el perill denunciat sovint de fer d'aquesta didàctica nova un lloc on va a parar tot [*attrape-tout*], un "fòrum de parers", en resum, en matèria d'educació, una mena d'hostal d'aquells on no trobes sinó allò que tu mateix ja hi duus.

És ben cert que l'existència d'una sèrie de problemes no basta a definir l'objecte d'una disciplina; aquest objecte encara s'ha de construir, sobre la base de criteris epistemològics certs, però també, particularment quan es tracta de fenòmens educatius, sobre la base d'una anàlisi dels objectius històrics i sòcio-polítics. Quina perspectiva, doncs, adopta la didàctica en l'aproximació del seu terreny, i com en definiríem l'objecte? Per mirar de respondre-hi, torna a ser recomanable de fer una marrada històrica.

La utopia didàctica

La didàctica general

Tal com assenyala Schneuwly (*ibid.*), des dels textos de Ratke i de Comenius, la didàctica es presenta d'entrada com un procés de crítica i acció.

1426

Crítica de l'estat de les coses, és a dir, de formes d'ensenyament en vigor: sobrecàrrega dels programes, metodologia de caràcter essencialment deductiu, pedagogia coercitiva, el fet de no tenir en compte els interessos de l'alumne, etc. Cadascú haurà pogut reconèixer en aquesta llista (per força no exhaustiva) l'essencial de les crítiques formulades regularment d'aleshores ençà respecte als mètodes tradicionals.

Aquesta acció es desprèn d'aquestes crítiques i, doncs, es tradueix en proposicions de reforma i innovació que presenten tres característiques principals. En primer lloc, en el pla de les finalitats, afirmació del caràcter social (col·lectiu) de l'educació escolar: l'escola ha de ser accessible a tothom i ha de dispensar una formació directament orientada per les necessitats de la societat. Després, en el pla dels programes, organització racional i sistemàtica de les diferents matèries per ensenyar, alhora articulada amb l'anàlisi de les necessitats socials i inspirada pel principi de progressió. Finalment, en el pla metodològic, adopció d'un procés inductiu (observar, actuar i, només després, eventualment codificar i retenir), que correspongui als processos de desenvolupament *naturals* dels alumnes, i, per tant, que els faciliti els aprenentatges.

Fins i tot si, més endavant (especialment a l'Alemanya durant la primera meitat d'aquest segle), certs autors van poder insistir especialment en la segona característica, i reduir d'aquesta manera la didàctica a una *ciència dels curricula*, nosaltres subratllarem els altres dos aspectes perquè creiem que assenyalen més clarament la condició d'utopia indispensable d'aquesta disciplina:

- D'una banda, l'acció didàctica està totalment abocada a la realització de finalitats socials precises; el didàctic es veu obligat, doncs, a analitzar aquestes finalitats des dels seus diferents aspectes (històrics i sincrònics), de discutir-les de manera aprofundida i, gairebé inevitablement, d'intervenir en les decisions que es prenen en aquest respecte. *Tot projecte didàctic depèn d'un projecte social que alhora contribueix a precisar.*

- D'altra banda, la reflexió didàctica s'esforça a integrar, en un mateix espai-problema, les qüestions relatives a l'ensenyament i les relatives a l'aprenentatge. A la *Didactica magna*, Comenius no dubta a definir l'ensenyant com "un servidor de la naturalesa", i moltes didàctiques, explícites o implícites, preconitzaran tot seguit que els mètodes d'ensenyament es concebin com a sistemes de valorar i explotar les capacitats *naturals* d'aprenentatge dels alumnes.

La didàctica general es proposa de definir una forma d'ensenyament coherent i sistemàtica, fermament articulat amb els objectius socials més democràtics i que exploti al màxim les capacitats psicològiques

dels alumnes. No podem dubtar que es tracta d'un projecte fonamentalment utòpic, en la mesura que implica que un dia hi pugui haver claredat i cohesió en el capítol dels objectius educatius, i que es proposa de conciliar les necessitats col·lectives i les característiques (amplament individuals) dels aprenents. Però, igualment, es tracta d'un projecte indispensable, en la mesura que certs sistemes centrats bé únicament en les necessitats socials, bé únicament en les característiques dels aprenents, s'han demostrat inadequats. Del primer tipus, se'n segueixen els mètodes tradicionals d'ensenyament, en la crítica dels quals ara no entrarem. Del segon tipus, se'n segueixen el conjunt de corrents de la psico-pedagogia.

Per ser clars (però sens dubte no gaire originals), precisem breument la distinció que fem entre didàctica i psicopedagogia. Admetem d'entrada que aquestes dues vies s'enfronten al mateix problema general: definir un projecte de formació racional que tingui en compte les característiques del context social i les capacitats dels aprenents. Però si la didàctica intenta establir un equilibri entre aquests dos pols, la (psico)pedagogia, tal com l'esbossen els filòsofs i literats dels segles XVIII i XIX, i com s'afirma entre els científics del segle XX, té com a gran punt central (i de vegades gairebé exclusiu) l'individu i les seves característiques específiques, i es proposa d'organitzar l'ensenyament en funció d'això, tal com ho testimonia la cita següent: "[...] el canvi general de les idees sobre la personalitat humana ha obligat els esperits oberts a considerar l'infant d'una altra manera [...] a causa del fet, nou en la història, que la ciència i, més generalment, la gent honesta estan finalment proveïts d'un mètode i d'un sistema de nocions aptes per donar compte del desenvolupament de la consciència i, singularment, del desenvolupament de l'ànima infantil. Només llavors, *aquesta activitat veritable* que tots els grans innovadors de la pedagogia havien somiat d'introduir a escola per deixar-la expandir entre els alumnes segons el procés intern del seu creixement psíquic, ha esdevingut un concepte intel·ligible i una realitat susceptible de ser analitzada objectivament: els mètodes nous s'han constituït d'aquesta manera i, alhora, la psicologia de l'infant, en estreta solidaritat amb els seus progressos" (Piaget, 1969, pàg. 214). Aquesta concepció de l'acció pedagògica no constitueix aparentment més que una reformulació científica de la metàfora clàssica del "pedagog-jardiner", que tindria com a únic paper fornir als "alumnes-plantes" els elements necessaris per a la desclosa de les seves potencialitats naturals (claror, aigua i, eventualment, adob), i els únics coneixements importants de què hauria de disposar es refereixen a l'estat (l'estadi) de desenvolupament de cada alumne. A despit de les afirmacions optimistes de Piaget, actualment se sap que aquests coneixements són parcials (estan limitats, essencialment, a certs aspectes del

1428

desenvolupament lògico-cognitiu) i en tot cas insuficients per fundar una acció pedagògica; l'estadi presumit del desenvolupament cognitiu d'un alumne no permet sinó rarament de preveure quines estratègies desplegarà en el tractament d'un problema donat, en la mesura que aquestes estratègies sovint depenen de manera decisiva del *significat* atribuït a aquest problema en el context didàctic, i, més generalment, en la situació d'ensenyament.

Les didàctiques de les disciplines: una altra història?

Les expressions "didàctica de les matemàtiques", "didàctica de les ciències" o "didàctica de les llengües" són més aviat recents (no gaires desenes d'anys) i provenen a primera vista d'una història altra que la de la didàctica general.

Si ens atenim a la didàctica de les llengües, podem observar que ha emmergit primer per tractar problemes d'ensenyament i d'aprenentatge només de les llengües estrangeres vives —emergència implícita des del segle XVI, i explícita des de la segona meitat del present.

En la fase implícita, la didàctica es presenta essencialment com un discurs metametodològic, del qual Coste (1986) i Puren (1988) van presentar les característiques essencials. Per a aquest darrer autor, hi ha, d'una banda, diferents mètodes d'ensenyament (mètodes actiu, àudio-visual, directe, oral, etc.), que es creen i estableixen en èpoques diferents, sota l'eventual influència de la descoberta de nous procediments i noves tècniques. Però el mètode (o la combinació de mètodes) adoptat s'insereix d'altra banda en el quadre d'una metodologia general i coherent, que té en compte finalitats educatives, del context escolar específic, de la naturalesa del contingut, de les característiques dels aprenents, etc. (per exemple, metodologia inductiva que se serveix del mètode directe i de l'àudio-visual). En aquest sentit, la didàctica de les disciplines prové d'un tercer nivell, el dels discursos, de caràcter històric i comparatiu, que poden ser considerats a propòsit de les diferents metodologies, de la seva pertinença, del seu interès, de la seva eficàcia, etc. Discursos que, d'una manera gairebé inevitable, vehiculen un aspecte crític i un de proposició i innovació.

La fórmula explícita "didàctica de les llengües" apareix a partir dels anys cinquanta, i seria inútil intentar desfer l'embolic de factors conjunturals, institucionals, anecdòtics o d'altres que en van afavorir

l'aparició. Però l'èxit d'aquest terme i l'extraordinària rapidesa amb què es va difondre bé demanen una explicació. La situació de l'ensenyament de les llengües vives en el temps immediatament posterior a l'acabament de la Segona Guerra Mundial es caracteritza pel desplegament de metodologies noves, inspirades directament en la psicologia de l'aprenentatge (per exemple, mètode àudio-oral sortit del behaviorisme skinnerià) i de la lingüística (estructuralisme, funcionalisme, generativisme, després el pragmatisme i tot seguit les teories del discurs). L'èxit que inevitablement engendra la novetat cedí lloc ràpidament a les crítiques i al refús. Abandó dels mètodes d'inspiració behaviorista per raó de la mena d'interacció pedagògica que engendren (iteració, condicionament, *drill*); presa de distància pel que fa a l'estructuralisme i al generativisme, que només aborden certs aspectes del funcionament del llenguatge; etcètera. Esperances vives seguides de decepcions, manlleus i després refús; en aquest vaivé es va forjar la presa de consciència de la necessitat d'una *autonomia* del *pensament metametodològic*, d'una *independència* relativa respecte a les *disciplines de referència*. L'estabilització del concepte de "didàctica de les llengües" és indiscutiblement solidària de l'abandó progressiu de les diferents formes de lingüística o de psicologia *aplicada* a l'educació. Encara podem observar que la ruptura amb l'aplicacionisme (consumat a començament dels anys vuitanta) coincideix igualment amb la introducció del concepte de didàctica en el camp de l'ensenyament de la llengua materna.

Fins i tot si són diferents en la història, el discurs de la didàctica de les llengües presenta analogies evidents amb el de la didàctica general. Comporta primer una crítica de les metodologies en curs. Mencionem, en la fase implícita, les observacions de Montaigne a propòsit de l'ensenyament del llatí; més endavant les denúncies de l'aspecte "superficial i maquinal" dels mètodes d'ensenyament de les llengües vives (Bréal, 1872); encara posteriorment, la crítica de l'absència de perspectiva comunicativa en l'ensenyament de la llengua materna, etc. Això es tradueix tot seguit en proposicions d'innovació més o menys global, proposicions en les quals sovint es palesa, d'una banda, una anàlisi dels objectius socials actuals i una preocupació per adaptar els mètodes a aquests objectius i, de l'altra i de manera sorprenentment recurrent, la voluntat d'articular el procés d'ensenyament a les capacitats *naturals* d'aprenentatge dels alumnes. El que diferencia potser la didàctica de les llengües de la didàctica general és el caràcter menys central de l'anàlisi de l'objecte d'ensenyament (problemes de currículum i de transposició didàctica), i en això hi ha importants raons que examinarem més endavant.

Com la didàctica general, les didàctiques de les disciplines són, doncs, discursos de crítica i de proposició que tendeixen a l'autonomia i l'especialització. Ara: n'hi ha prou, amb aquests discursos, per

fundar una disciplina científica? En quina mesura són productors de conceptes i projectes autònoms? Quina relació tenen amb les disciplines veïnes? Hi ha tants de problemes, que bé els haurem d'aprofundir.

De la situació de les didàctiques de les matèries escolars

Si tota didàctica és crítica, innovadora, combatent, és que la situació d'ensenyament a la qual s'adreça és tinguda com a *problemàtica*; la didàctica és una resposta a la insatisfacció davant l'estat de coses. Aquesta insatisfacció pot provenir de factors diferents: constatació de fracàs manifest pel que fa a certs objectius precisos; necessitat de modificar els objectius per adaptar-los a una situació social nova; necessitat de renovar el contingut o els mètodes que progressivament han envellit i caducat; finalment, voluntat d'integrar a l'ensenyament les noves experiències de les disciplines de referència. Quan s'esdevé- cosa no gens estranya- que, d'aquests factors, se'n combinen uns quants, l'ensenyament d'una matèria és declarat en crisi, i l'acció didàctica es fa imperativa.

La didàctica com a acció

Davant les qüestions concretes que formula l'ensenyament d'una matèria, per a nosaltres l'acció didàctica s'ha de desplegar en tres fases:

1. *La identificació i la conceptualització dels problemes.* Sovint, el malestar que se sent davant l'estat de l'ensenyament d'una matèria és difús, i no és estrany que es tradueixi per la designació dels "culpables-nats" que, és clar, són els ensenyants, però també els innovadors i els científics. D'entrada, cal intentar identificar clarament les causes de la insatisfacció o del fracàs. Aquesta anàlisi de la situació s'ha de basar primer de tot en les finalitats educatives; tot seguit ha de concernir els programes, els mètodes i els mitjans d'ensenyament, sense oblidar els procediments d'avaluació i de sanció. Tant si es tracta de problemes pròxims a una rúbrica (un problema de terminologia gramatical, per exemple) o de problemes més interactius (adequació del programa als objectius, o dels modes d'avaluació a la metodologia preconitzada), la comprensió de l'estat de coses és indissociable d'una conceptualització, i aquesta creació

conceptual requereix al més sovint una primera forma (potser la més important) de manlleu a les disciplines científiques de referència (vegeu més amunt).

2. L'anàlisi de les condicions d'intervenció didàctica. Un bon nombre d'innovacions fetes des d'una perspectiva estrictament aplicacionista han menat a fracassos ben coents, tot i estar mancats d'una anàlisi seriosa de la "situació de l'ensenyament d'una matèria" (Bronckart, 1989) en la qual s'acabaven d'introduir. Tot ensenyament té una història: la dels objectius successius que hi han estat assignats i que sovint s'han aglutinat els uns als altres; la dels programes, dels mètodes, de les formes d'avaluació, per no parlar de pràctiques pedagògiques concretes. Tot ensenyament es produeix en un context institucional i material precís en què intervenen especialment l'estatut de l'escola, l'origen sòcio-cultural dels alumnes, els mitjans materials de què es disposa i el nombre d'alumnes per classe. Tot ensenyament és, finalment, dispensat per uns agents, que disposen d'una formació determinada, tenen una certa representació dels seus alumnes, dels objectius per assolir, de la matèria per ensenyar, etc.

La intervenció didàctica, de l'amplitud que sigui, pressuposa un bon coneixement d'aquests tres conjunts d'elements. A partir d'aquest moment és indispensable que, en el marc de la mateixa didàctica, es desenvolupin recerques sobre la història de l'ensenyament, i que es construeixi progressivament aquesta "memòria col·lectiva" dels sistemes didàctics, particularment evocats per Puren (1989) i Schneuwly (*ibid.*). Però les recerques s'han de basar en les estructures escolars, en l'estat de la formació dels ensenyants (aquesta mena d'informació ens sembla particularment important), tant com en les diverses representacions que aquests darrers s'han forjat respecte als objectius, a la matèria i als alumnes.

3. L'elaboració de proposicions didàctiques. Les proposicions que la didàctica pot formular són d'ordre i de nivell de generalitat variables, i la llista que segueix no pretén, evidentment, ser exhaustiva.

Tal com indicava Coste (*ibid.*), si el didàctic ha de ser historiador, també ha de ser comparatista; una de les tasques més importants que té assignades consisteix a confrontar programes, tipus de progressió, mètodes, manuals, tècniques, etc., i la "memòria" didàctica que hem esmentat més amunt també ha d'incloure un repertori sistemàtic dels assaigs, errors i èxits en cadascun d'aquests terrenys.

En consideració dels problemes precisos amb què l'ensenyament es troba, el didàctic s'ha de proposar solucions i comprovar-les. En matèria de programes, si bé els quadres generals són definits generalment amb precisió per les institucions escolars, sovint manca l'explicació detallada de les modalitats de presentació i d'organització

de la matèria. En conseqüència, el treball del didàctic en aquest terreny està relacionat sobretot amb la definició de formes eficaces de progressió pedagògica i amb la realització coherent de les necessàries transposicions didàctiques (vegeu més amunt). En els plans de la metodologia general i de la tria de mètodes, el paper essencial del didàctic és experimentar les proposicions noves. A més de requerir domini i control en el procés de manlleu teòric, aquesta experimentació s'ha de produir *in vivo* i, en conseqüència, implica una estreta col·laboració entre didàctics i ensenyants (vegeu respecte a això l'elaboració i experimentació de seqüències didàctiques centrades en el domini de certes formes de discurs - Comissió "Pedagogie du texte", 1988). Tractant-se de manuals i de proves d'avaluació, el didàctic es pot passar de l'anàlisi crítica i entrenar-se en la realització concreta. No podent produir necessàriament bons instruments de treball, aquesta forma d'acció constitueix un banc de proves interessant per a les proposicions noves.

Els conceptes de la didàctica

Si d'entrada la didàctica pertany a l'ordre de l'acció, també pertany a l'ordre del saber, i l'autonomia que reivindica es mesurarà amb la seva capacitat de desplegar un aparell conceptual coherent i específic. Per bé que l'essencial encara s'ha de crear, progressivament es van establint algunes nocions que contribueixen particularment a la teorització de l'objecte de la didàctica i a la d'alguns problemes majors.

Com proposa Chevallard (1985), el nucli dur de l'objecte d'aquesta disciplina és el *sistema didàctic*, és a dir, aquesta estructura constituïda per la triade ensenyant-alumne-contingut i per les relacions complexes que s'estableixen entre tots tres.

Enllà de la inscripció en les fluctuacions de la moda científica, el concepte de sistema és important. Marca la interdependència fonamental entre l'estatut i la posició dels tres termes, com també entre termes i relacions. A títol d'exemple, si l'ensenyant descabdella un discurs crític respecte a les relacions de poder que es produeixen en la llengua, es pot pensar que la posició de l'alumne es modificarà no tan sols pel que fa a la seva representació dels mecanismes de poder en la societat, sinó també respecte a les seves relacions actuals amb l'ensenyant i amb el contingut escolar que constitueix la llengua. En conseqüència, d'una banda, aquest sistema tecno-cultural

constitueix l'objecte major de les recerques històriques i comparatives (en el quadre d'aquest sistema prenen significat tant les decisions relatives als objectius com les seleccions de programes i les innovacions metodològiques); de l'altra, tota intervenció sobre un dels termes o de les relacions té necessàriament conseqüències sobre els altres elements del sistema.

La suma organitzada de sistemes didàctics que apareixen en una institució defineix el sistema d'ensenyament, que no és més que un aspecte dels sistemes educatius constituïts pel sistema social. Tot sistema didàctic s'ha de considerar obert al medi que l'envolta, és a dir, als sistemes més amplis dels quals procedeix i amb els quals ha de ser compatible (problema d'adequació dels programes a les finalitats globals, per exemple).

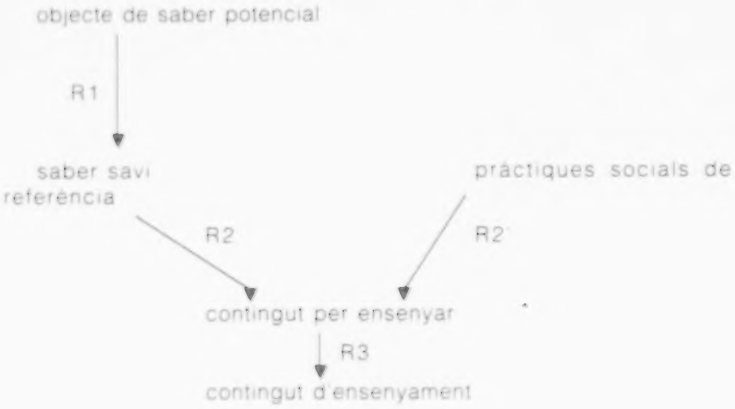
Si, per dalt, el sistema didàctic s'integra als sistemes més amplis, per baix es pot descompondre en *tres subsistemes*: *l'ensenyant*, *l'alumne* i *el contingut* de l'ensenyament. Els subsistemes *ensenyant* i *alumne* es poden definir com a conjunts organitzats de representacions socials i de representacions cognitives, d'actituds, de pràctiques, etc., i ser objecte d'estudis específics. El tercer subsistema ja ha estat més estudiat, en particular pels didàctics de les ciències i les matemàtiques. A diferència d'aquests darrers, l'anomenem *contingut* (millor que no pas "saber") per indicar que la matèria ensenyada no pertany necessàriament a l'ordre del coneixement, sinó que, en canvi, pertany sovint a l'ordre de les actituds (saber-ser) i de les habilitats pràctiques. Algú pot pensar enraonadament que la part presa pel saber en l'ensenyament de les matemàtiques és més important que en l'ensenyament de la llengua materna, però enllà d'aquestes aparences, seria força instructiu analitzar els llocs relatius que prenen els sabers i les habilitats en el contingut de cadascuna de les matèries d'ensenyament.

La segona sèrie de conceptes té relació amb els problemes que es formulen a diferents nivells del sistema didàctic; ens limitarem a la presentació de tres conjunts de conceptes, que delimiten les qüestions majors de recerca i d'intervenció d'aquesta disciplina.

En el quadre d'elaboració del curriculum, el contingut de l'ensenyament és seccionat i organitzat; aquesta *planificació didàctica* generalment s'efectua tenint en compte el principi de *progressió*. L'afirmació d'aquest principi prové alhora d'una necessitat (no es pot ensenyar tot alhora) i del seny elemental (començar per allò que és més directament accessible a l'alumne), però la seva aplicació planteja tot de problemes. El principal és el dels criteris a partir dels quals la podem definir. A la lògica analítica i adultocèntrica dels procediments clàssics i del behaviorisme (descompondre l'objecte en

les seves unitats mínimes —des del punt de vista de l'adult—, i recompondre'l després per graus de complexitat creixent), han succeït lògiques fonamentades en les etapes del desenvolupament cognitiu suposat de l'alumne i, per tant, més aviat paidocèntriques. Si la primera lògica ha estat justament denunciada, la segona continua sent avui més programàtica i impositiva que no pas eficient: com podem, en efecte, conèixer el nivell de desenvolupament d'un grup d'alumnes, i sobretot com fer servir aquest coneixement hipotètic en l'elaboració del curriculum? Per superar aquestes dificultats, és important que ens col·loquem en una perspectiva clarament interactiva i que tinguem en compte els tres pols del sistema didàctic: admetre primer que cada objecte d'ensenyament té un significat (que se segueix clarament de la seva forma d'inserció —històrica i sincrònica— en els diferents sistemes); tot seguit, que l'aprenentatge consisteix en una reconstrucció per part de l'alumne d'aquest significat i, per tant, en una *apropiació* i, finalment, que aquesta apropiació és facilitada pel fet de posar a la disposició de l'alumne unes informacions organitzades en "trames conceptuals" (Astolfi i Develay, 1989) i susceptibles d'ara endavant de ser tractades a la seva "zona de desenvolupament més pròxim". En el que acabem de dir, tothom pot haver reconegut els ingredients principals de la concepció vygotskyana del desenvolupament (*cf.* Schneuwly i Bronckart, 1985), l'adopció de la qual implicaria l'elaboració de curriculums contextualitzats i diferenciats; amb tot, enllà dels principis, cal emprendre moltes recerques empíriques per definir l'estatut dels objectes d'ensenyament, per elaborar les trames conceptuals més pertinents, per conèixer els procediments d'atribució de significat, i també les característiques de les zones de desenvolupament més pròxim.

En el moment que en un curriculum apareix el contingut d'ensenyament, constitueix necessàriament el producte d'una *transposició didàctica*. Aquest concepte, que Chevalier (*ibid.*) ha presentat detalladament, tradueix el conjunt de ruptures, desplaçaments i transformacions diverses que es produeixen en la cadena que il·lustra l'esquema següent:



La relació R1 presenta el problema d'allò que en una altra banda hem anomenat (Bronckart, *ibid.*) la *legitimitat* de les disciplines científiques a les quals es refereix la didàctica. Si certes disciplines (matemàtiques, ciències naturals) han elaborat corpus de coneixements relativament estables i organitzats, d'altres (en particular les ciències del llenguatge) només disposen de teoritzacions parcials, discutides i sovint concurrents. En conseqüència, si aparentment R1 no presenta gaires problemes als didàctics de les ciències (que sovint negligeixen aquesta relació en els seus esquemes), en canvi és cabdal en didàctica de llengües, en la mesura que la tria de la teorització de referència tindrà conseqüències decisives sobre les altres relacions de la cadena de transposicions.

La relació R2 explicita el procés de designació de certs aspectes del saber com a contingut susceptible de formar part del curriculum escolar. Observem en aquest nivell que si, en l'ensenyament de les matemàtiques o de les ciències, els programes pouen gairebé exclusivament en els corpus científics (amb tot, de vegades amb algunes *creacions didàctiques*, segons l'expressió de Chavallard), en matèria d'ensenyament de llengües, particularment d'ensenyament de la llengua materna, els objectius tenen relació amb pràctiques (orals o escrites) i amb actituds (normes), si més no tant com amb un saber pròpiament dit. En aquest terreny, la definició del contingut per ensenyar s'opera, doncs, alhora per sol·licitació dels corpus científics i per sol·licitació de *pràctiques socials de referència* (expressió proposada per Martinand - 1986). Els problemes que avui

presenta la didàctica dels discursos orals o escrits revelen alhora la importància i l'ambigüitat d'aquest concepte. Importància en la mesura que permet d'articular directament els objectes per ensenyar amb els objectius cercats (cosa que explica l'èxit de la noció de *diversificació*). Ambigüitat en la mesura que, com tot fenomen, les pràctiques socials han de ser l'objecte de lectura, de comprensió, és a dir explicació, i si aquesta construcció de coneixement no s'opera (o encara no s'ha operat) en el camp científic, corre el risc de ser sotmesa a la doxa i la ideologia.

La relació R3 tradueix el conjunt de transformacions que s'operen en el moment de la integració dels elements de saber designats (contingut per ensenyar) en un curriculum particular (contingut d'ensenyament). Per als didàctics de les ciències, R3 es caracteritza per una *autonomització* (desintricació) d'elements del saber savi que porta quasi ineluctablement a una forma de *reificació*. El *seccionament* inherent a l'elaboració dels programes escolars fa de manera que parcel·les de saber són separades del seu context científic. D'una banda, l'objecte d'ensenyament és tallat del sistema de conceptes (i així, doncs, de la problemàtica científica) en el qual pren sentit i d'aleshores ençà és susceptible de veure's atribuir altres significats, com ho demostren Chevallard i Joshua (1982) pel que fa a la transposició de la noció matemàtica de "distància" en el programa de geometria. D'altra banda, certes nocions que, en el quadre de la disciplina de referència, tenen l'estatut d'hipòtesi, de metàfora o fins i tot de simple il·lustració, es troben presentades de manera totalment assertiva en els programes escolars (fenomen clàssic de reificació o dogmatisme). Com remarquen Astolfi i Develay (*ibid.*), les transformacions d'aquesta mena tenen relació en part amb l'*efecte de reformulació*, és a dir, amb la separació que hi ha entre la lògica del mètode científic i la lògica d'exposició dels resultats (separació força sensible ja en els intercanvis científics pròpiament dits), però s'expliquen més exactament pel pas d'una economia del saber a una altra: contràriament a l'objecte del saber savi, l'objecte d'ensenyament ha de designar una cosa que pugui ser apresa, respecte a la qual es puguin realitzar exercicis i el domini de la qual pugui conduir a una avaluació. Al nivell de R3, si l'acció del didàctic de les ciències ha de consistir a evitar tant com pugui els perills de deformació i de reificació sorgits de l'autonomització dels sabers, l'acció del didàctic de les llengües no sembla tan lligada a aquesta autonomització com al problema de la necessària *solidarització* dels objectes dins el marc de l'ensenyament. En matèria de llenguatge, la parcel·lació ja està en vigor en el camp científic; en absència de teorització de conjunt, els que conceben el curriculum es veuen abocats a manllevar els seus elements a sistemes *disjuntats*, és a dir, contradictoris, i a mirar de construir un mínim de coherència dins el mateix camp didàctic. Això

no impedeix pas la reificació de certs sabers, com ho demostren per exemple els atzars de la utilització de la noció *superstructura semàntica* (especialment plans de textos amb cinc components) en certs processos que tenen relació amb els textos.

A tall d'informació, ens referirem al concepte de *contracte didàctic* (Brousseau, 1986) que es pot definir sumàriament com el projecte d'ensenyament-aprenentatge que comparteixen l'ensenyant i els alumnes; és el conjunt de regles que especifiquen el lloc de cadascun dels tres termes del sistema didàctic i que n'organitzen les relacions. En tota situació didàctica, hi ha contracte, implícit o explícit, formal o informal, etc., en certes condicions, aquest contracte es pot modificar o trencar, però mentre és vigent, tots dos interlocutors del sistema estan obligats a atenir-s'hi. Com remarquen Astolfi i Develay (*ibid.*), aquest concepte és vei del d'*evolució d'un problema*, que designa aquesta forma de control que exerceix l'ensenyant sobre la presentació del contingut, per mantenir l'interès i la factibilitat de les tasques escolars.

La didàctica, els seus pares i veïns

Ciència, tecnologia o enginyeria? Quin lloc haurien d'ocupar les didàctiques en l'escena científica?

Actualment, n'hi ha molts que per a la seva disciplina reivindiquen la consagració que atorga l'apel·lació de "ciència". Recerca de legitimitat i d'honorabilitat institucionals ben comprensible, especialment entre els matemàtics, psicòlegs o lingüistes que d'uns quants anys ençà s'han interessat per la didàctica i que, per això mateix, no voldrien descendir institucionalment. Tanmateix, aquesta reivindicació sembla negligir la mateixa especificitat del procés (accions encaminades a millorar una situació problemàtica, fent algunes marrades eventuals per a la recerca), i que sobretot sembla oblidar que ja hi ha una ciència de l'educació l'objecte de la qual, descrit per Cellerier el 1916, concerneix les característiques estructurals i funcionals dels sistemes educatius, la seva història, la seva manera d'inserir-se en la societat, les seves finalitats, etc. Al cap de mig segle, aquesta ciència s'ha organitzat en diverses branques (i això explica l'aparició del sintagma plural "les ciències de l'educació") i és d'aquestes darreres que la didàctica manlleva l'essencial dels elements que li permeten de conceptualitzar els problemes, analitzar les condicions d'intervenció sobre el terreny, i formular i comprovar les propostes de solució.

Tal com les concebem, d'aleshores ençà les didàctiques de les matèries escolars constitueixen *tecnologies* (o enginyeries; Schneuwly, 1990b), en la mesura que apunten d'entrada a l'*acció* i la *decisió* sobre el pla dels objectius, dels programes, els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, i també de les tècniques d'avaluació.

Aquestes tecnologies s'articulen amb *la ciència de l'educació*, la qual constitueix la seva disciplina de tutela o de control i alhora hi confereix autonomia conceptual.

I necessàriament estan en forta interacció amb dos conjunts de *disciplines de referència*: les que tenen relació amb el contingut per ensenyar, i les que en tenen amb els processos d'ensenyament/aprenentatge.

En la relació de la didàctica amb la disciplina que forneix la base conceptual de la matèria d'ensenyament, es presenten dues menes de problemes. El primer és la *legitimitat*, i està lligat a l'estat d'avanç de la ciència implicada: quina és la credibilitat (la generalitat, l'estabilitat) del (dels) saber(s) savi(s) que aquesta darrera ha construït? Com hem dit més amunt, és admès generalment que aquest problema no es formula pas en els mateixos termes si ens referim a la didàctica de les ciències o de les matemàtiques o a la de les llengües: d'una banda, tenim sistemes de descripció i explicació que, certament, es modifiquen amb el temps, però que, en una època determinada, constitueixen paradigmes coherents, sense gaires situacions de concurrència interna; de l'altra, una florida de teories en evolució i en situació objectiva de concurrència. En aquest darrer cas, atenent un objecte de saber potencial, quins són els criteris que permeten de triar la teorització a partir de la qual s'efectuarà la transposició didàctica? Es tracta de criteris pròxims a la ciència implicada, o bé de criteris didàctics? De fet, aquesta darrera qüestió remet al segon problema, el del grau de *pertinença* de les proposicions científiques en relació amb els objectius i la situació de l'ensenyament d'una matèria escolar. Veurem tres aspectes del problema de pertinença. Primer, una dada empírica o una formulació teòrica relacionada amb un objecte de saber potencial (tampoc no hi fa res quin sigui el seu interès intrínsec) no és útil *a priori* per a l'elaboració i la programació d'un contingut d'ensenyament. Tot seguit, no són pas necessàriament les proposicions científiques més recents (o les més legítimes des del punt de vista de la disciplina) les més adaptades per pensar en la didactització d'un objecte de saber potencial per a alumnes d'un nivell donat. En certes teoritzacions massa formals o massa complexes (per exemple, les formulacions actuals de la gramàtica generativa), preferirem proposicions ja superades però més simples (en el mateix terreny, el model chomskià de 1957) com a bases de referència a partir de les quals efectuar les transposicions didàctiques

necessàries (vegeu més amunt la noció de *trama conceptual*). Finalment, pot passar— especialment en el cas de la didàctica de llengües— que els objectius pedagògics estiguin relacionats en primer lloc i essencialment amb les pràctiques. En aquest cas, és oportú, d'una banda, inspirar-se en els sabers més eficaços per a la millora d'aquestes pràctiques (no són necessàriament els més legítims) i, de l'altra, tenir igualment en compte les pràctiques socials de referència.

En allò que concerneix les disciplines que tracten processos d'aprenentatge, també es formula, certament, un problema de legitimitat (quina és la validesa intrínseca de la concepció behaviorista de l'aprenentatge, o de l'anàlisi freudià de l'afectivitat de l'infant?), però el problema més gran és la pertinença del manlleu en consideració de les característiques efectives del sistema d'ensenyament (mena d'institució, constrenyiments de la situació de classe, horaris, etc.), igual com de les característiques dels tres components del sistema didàctic (estat de les representacions dels alumnes i de l'ensenyant respecte al contingut). Com han demostrat clarament les recerques de Kilcher i altres (1987), les estratègies d'interpretació d'enunciats posades en evidència per la psicolingüística de l'infant en situacions experimentals descontextualitzades (Bronckart, Kail i Noizet, 1983) no corresponen gaire als procediments fets servir a classe amb individus d'edats equivalents, i, per tant, es demostren sense gaire utilitat per a la definició d'una progressió en matèria de gramàtica. En realitat, els exercicis escolars demanen generalment un conjunt d'estratègies força més diversificades que les tasques experimentals i obeeixen a regles bastant més complexes. Uns tals desajustos provenen del problema de la *pedagogització* (segons l'expressió de Chiss, 1989) de nocions teòriques, i són d'una importància no gens negligible. En la mesura que l'escola és, en definitiva, un dels llocs més importants d'aprenentatge, cal admetre que, si més no tant com les dades experimentals clàssiques, les dades elaborades per la didàctica constitueixen elements per a la constitució d'una psicologia del desenvolupament. Les recerques en didàctica, fins i tot si ja d'entrada s'orienten a l'acció, generen *subproductes* que poden ser integrats de ple dret en el corpus d'una disciplina com la psicologia i, seguint Vygotsky, es podria pensar que, en efecte, són les dades més interessants per a aquesta disciplina.

Les interaccions entre les didàctiques i les seves disciplines de referència es produeix, doncs, en dos moments successius: moviment de manlleu i moviment de *restitució del manlleu amb un interès*.

Havent identificat i conceptualitzat un problema, les didàctiques sol·liciten les disciplines de referència i només fan se serveixen de les dades pertinents per a aquest problema; es tracta, doncs, d'un moviment ascendent, de recerca i manlleu de dades pertinents, no

pas del moviment descendent característic de les diferents formes d'aplicacionisme.

De retruc, l'anàlisi dels motius de l'èxit o del fracàs de la pedagogització de dades científiques, de la seva pertinença o no a un terreny contextualitzat, produeix informacions que haurien de poder ser directament integrades al saber de les disciplines de referència; és aquest moviment de retop, que qualifiquem "d'interès", abocat per la didàctica a la disciplina prestadora.

Problemes i perspectives de la DFLM

En aquest capítol final ens centrarem més particularment en la DFLM; abordarem primer els dos problemes més grans a què es confronta i després descriurem algunes perspectives de desenvolupament per al futur.

A la recerca de coherències

En els textos oficials contemporanis, tant com al nivell de les representacions de la major part d'ensenyants, l'objectiu preferent de l'ensenyament de la llengua materna és de l'ordre de les habilitats: comunicar, expressar-se oralment i per escrit, entendre i interpretar els discursos d'altri, etc. Els altres objectius (en principi secundaris) es distribueixen en tres grups. Primer de tot, els objectius relacionats amb els sabers (coneixement metalingüístic, o "gramàtica" en el sentit ampli d'aquest terme), que vacil·len entre la gratuïtat i l'utilitarisme (el saber per ell mateix, o com a instrument al servei de les habilitats). Tot seguit, els objectius relacionats amb les normes, és a dir, amb la necessitat de classificar, de jerarquitzar les diferents formes d'habilitats i, per tant, d'excloure'n algunes. Finalment, els objectius més directament culturals, en particular els que concerneixen la transmissió del patrimoni que constitueix la literatura.

Quin pes respectiu hem de concedir a aquestes quatre categories d'objectius? Els textos oficials generalment hi són força al·lusius; habitualment la qüestió és traslladada als ensenyants i... als didàctics! Què cal fer, perquè les contradiccions manifestes entre categories d'objectius (per exemple, habilitats i normes) no es tradueixin en

1441

activitats pedagògiques incoherents? Què es pot fer, finalment, quan les observacions fetes a classe demostren que la jerarquització dels objectius vigents en les pràctiques d'ensenyament no corresponen gaire a la jerarquització preconitzada oficialment? El didàctic no els pot resoldre tot sol, els problemes d'aquesta mena, en els quals pesen de manera tan decisiva els factors històrics i sòcio-econòmics. No pot fer sinó decidir-se a emprendre accions inspirades en la jerarquia dels objectius admesos oficialment (amb plena consciència del caràcter utòpic d'aquest procés, i treballar, d'altra banda, sota formes diverses, en la traducció d'aquesta jerarquia desitjada en les pràctiques escolars).

Actualment, en el conjunt d'aquests aspectes, no hi ha cap teoria única, susceptible de retre compte del llenguatge (o de la llengua); aquest camp científic està escindit en nombroses subdisciplines, que s'han donat un objecte limitat (aspectes socials, biològics, fonològics, sintàctics, semàntics, etc.). A més, de totes aquestes subdisciplines (tret potser de la fonologia), encara no n'hi ha cap que hagi vist emergir un marc conceptual estable i reconegut; hi ha, doncs, molts sistemes teòrics en concurrència, i aquesta situació té moltes repercussions sobre diverses qüestions didàctiques. En proposarem dues a tall d'exemple.

La tradició ens ha llegat un ensenyament de la llengua materna dividit en compartiments estancs (vocabulari, conjugació, gramàtica, expressió, etc.), que tant els didàctics com els ensenyants fa molt de temps que posen en qüestió. Si la descompartimentació i la globalització de l'ensenyament de francès encara és de l'ordre del projecte, això és especialment a causa d'aquesta situació de les disciplines de referència. Com podem, per exemple, desplegar activitats de reflexió gramatical útils a la producció textual, si la lingüística no ha pogut estendre entre aquests dominis més que unes fràgils passarel·les?

Les decisions que cal prendre en matèria de terminologia gramatical il·lustren prou l'especificitat i l'agudesa dels problemes de transposició didàctica. En aquest terreny, en el pla teòric, la diversitat i la polisèmia són la regla (el problema de la *desintricació* descrit per Chevallard no es planteja gaire) i, per construir una terminologia escolar completa, el didàctic ha de pouar necessàriament en diverses fonts, disjuntes, és a dir, oposades. En conseqüència, ha de recrear una coherència (vegeu més amunt la noció de *solidarització*) en el mateix pla didàctic, tenint en compte el conjunt dels paràmetres del sistema i prenent, si cal, distàncies importants amb els marcs teòrics d'on són manllevades les nocions.

1442

Quin esdevenidor?

L'esdevenidor de la DFLM dependrà de la seva capacitat de tractar els problemes de la mena dels que acabem de descriure, tant en el pla de la conceptualització com en el de l'acció. A més, ens sembla que està lligat a la seva capacitat de pensar i actuar en els quatre terrenys que seran decisius per a l'evolució de l'ensenyament de la LM.

Per començar, el camp de les *pràctiques socials de referència*. Utilitzar-les com a criteri, sobretot quan les disciplines científiques resten mudes, és una actitud el principi de la qual no es pot discutir gaire. Com ens podem dotar d'un coneixement seriós d'aquestes pràctiques, i quin estatut hi podem concedir en el pla didàctic? Agafem l'exemple de la diversificació en matèria de producció de textos. En el pla dels principis, sembla generalment admès que cal preparar els alumnes perquè dominin els diversos textos que funcionen en el medi francòfon i que hauran, doncs, de produir (i comprendre) en la seva vida professional futura. Per aplicar aquest principi, el didàctic s'ha de dotar necessàriament d'un coneixement d'aquestes pràctiques que sobrepassi les intuïcions, les idees rebudes i els efectes de moda, la qual cosa demana una sèrie de recerques aprofundides. Posat que disposi d'aquest coneixement, elaborarà llavors uns curricula encaminats a la simple reproducció d'aquestes pràctiques, o bé, al contrari, tendeixin a modificar-les? Si considerem —i aquest cas és el nostre—que l'escola ha de ser generadora de pràctiques socials noves, és convenient de donar-se un marc en el qual pensar-ne la definició i la tria.

Tot seguit, el camp de la *globalització de l'ensenyament*. Ja descrita més amunt, aquesta qüestió ens sembla indiscutiblement lligada a l'èxit de la implantació, en situació didàctica, d'actituds centrades en les *activitats*, els *projectes* o fins i tot les *seqüències didàctiques*. L'abandó definitiu d'un ensenyament compartimentat de la LM no es pot concebre més que a condició que s'estableixin modes d'estructuració de l'activitat eficaços i gestionats pels ensenyants. En aquest terreny s'han assolit avenços importants, però cal desenvolupar les recerques perquè la *pedagogia del projecte* perdi definitivament el caràcter marginal.

Qualsevol que en sigui la forma, les activitats pedagògiques han de ser organitzades segons el *principi de progressió*. Si en didàctica de les matemàtiques o de les ciències aquesta progressió pot ser establerta sobre la base d'una anàlisi del contingut per ensenyar, de representacions elaborades amb aquest propòsit per l'alumne, com també d'un coneixement més general de les característiques del seu

1443

desenvolupament cognitiu, aquest elements són insuficients per a la didàctica de la LM. En la mesura que els objectius preferents no tenen relació amb el saber, però sí amb les pràctiques, la progressió ha de ser pensada en termes d'etapes d'apropiació de pràctiques socials significatives. L'aplicació concreta d'aquest principi constitueix, al nostre parer, un dels compromisos més grans a què ha de respondre la didàctica del FLM, en la mesura que seria susceptible de conduir finalment a una veritable revisió dels programes (que continuen gairebé sense canvis, malgrat les reformes successives).

Finalment, el camp de la *formació dels ensenyants* presenta un problema massa vast per abordar-lo aquí amb serietat. Una formació de base vergonyosament inadaptada, sobretot quan és universitària; una formació continuada que, quan existeix, no passa de ser una introducció a les disciplines científiques de referència (Bronckart i Chiss, 1990): la millora de la situació de l'ensenyament de la LM no es pot concebre més que al preu d'un esforç geganti en aquest camp, però la possibilitat d'elaborar programes autèntic ament formadors depèn de l'autonomització i del desenvolupament del pensament didàctic.

Referències bibliogràfiques

Astolfi, J.P.; Devalay, M. (1989) *La didactique des sciences*. Paris, P.U.F., Col. "Que-sais-je".

Bréal, M. (1872) *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Paris, Hachette.

Bronckart, J.P. (1989) "Du statut des didactiques des matières scolaires", *Langue française*, 82, pàgs. 53-66.

Bronckart, J.P.; Chiss, J.L. (1990) "Linguistique, psycholinguistique et didactique du FLM. Réflexions à partir d'un curs de formation d'enseignants", *Repères*, 1, 19-44.

Bronckart, J.P.; Kail, M.; Noizet, G. (1983) *Psycolinguistique de l'enfant*. Paris, Delachaux & Niestlé.

Brousseau, G. (1986) "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", *Recherches en didactique des mathématiques*, 7.

Cellier, L. (1916) *Esquisse d'une science pédagogique: les faits et les lois de l'éducation*. Paris, Alcan.

Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique*. Grenoble, La pensée sauvage.

CHEVALLARD, Y. ; JOSHUA, M.A. (1982) "Un exemple d'analyse de la transposition didactique - la notion de distance". *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, pàgs. 157-239.

CHISS, J.L. (1989) "Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français". *Langue français*, 82, pàgs. 44-52.

COMISSIÓ "PEDAGOGIE DU TEXTE" (1988) *Contributions à la Pédagogie du texte II*. Universitat de Ginebra, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 52.

COSTE, D. (1986) Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère, *Etudes de linguistique appliquée*, 61, pàgs. 52-63.

KILCHER, H., OTHENIN-GIRARD, C.; DE WECK, G. (1987) *Le savoir grammatical des élèves*. Berna, Lang.

MARTINAND, J.L. (1986) *Connaître et transformer la matière*, Barna, Lang.

PIAGET, J. (1969) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël.

PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.

SCHNEUWLY, B. (1990a) Didaktik-didactiques, *Education et Recherches*, 3, ...

SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.P. (1985) *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé.

Abstracts

Bien sea general o centrada en una materia escolar, la didáctica se ha constituido históricamente como discurso crítico frente a la situación de la enseñanza, y, a la vez, como proceso de proposición e innovación. Actualmente, las didácticas de materias escolares se desarrollan como disciplinas de acción (como tecnologías) afiliadas a las ciencias de la educación. Construyendo un objeto específico y elaborando un aparato conceptual autónomo (sistema didáctico, transposición, progresión, etc.), mantiene relaciones de reciprocidad (apropiación de conceptos y restitución de datos significativos) con dos conjuntos de ciencias de referencia: las que tratan el contenido de la enseñanza y las que tratan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo los efectos conjuntos de la heterogeneidad de los objetivos de la enseñanza de la lengua materna y del carácter eclosivo de sus disciplinas de referencia, la DFLM se enfrenta a problemas más agudos, que son examinados al final de esta contribución.

Qu'elle soit générale ou centrée sur une matière scolaire, la didactique s'est constituée historiquement à la fois comme discours critique face à la situation de l'enseignement, et comme démarche de proposition et d'innovation. A l'heure actuelle, les didactiques des matières scolaires se développent comme des disciplines d'action (comme des technologies) affiliées aux sciences de l'éducation. Construisant un objet spécifique et élaborant un appareil conceptuel autonome (système didactique, transposition, progression, etc.), elle entretiennent des rapports de réciprocité (emprunt de concepts et restitution de données significatives) avec deux ensembles de sciences de référence: celles qui ont trait au contenu d'enseignement, et celles qui ont trait aux processus d'enseignement-apprentissage. Sous les effets conjoints de l'hétérogénéité des objectifs de l'enseignement de la langue maternelle et du caractère éclaté de ses disciplines de référence, la DFLM est confrontée à des problèmes plus aigus, qui sont examinés à la fin de cette contribution.

General didactics and the didactics of specific school disciplines have historically been constituted as critical discourse on the teaching situation and as enterprise for propositions and innovations. Currently, the didactics of school disciplines are developing as disciplines of action (as technologies) which belong to the sciences of education. They build up a specific research object and an autonomus system of concepts (didactic system, transposition, progression, etc.) and mainn reciprocal relationships (borrowing of sciences of reference: those concerning the contents of teaching and those concerning the processes of teaching/learning. Because he aims of the teaching and the discipines of reference are heterogeneous, mother longue didactics are confronted with particularly difficult problems which ara examined at the end of this paper.

Poder i participació als centres escolars
Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985

Mariano F. Enguita *

Introducció

La participació de professors, pares i alumnes en la gestió dels centres d'ensenyament no universitaris ha estat regulada, successivament, per la Llei General d'Educació de 1970, la Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars de 1980, i la Llei Orgànica del Dret a l'Educació de 1985. Aquestes lleis van ser impulsades, respectivament, pel sector opusdeista i modernitzant del franquisme (malgrat, i amb l'oposició, del sector més blau), per l'ala democràta-cristiana i filoeclesiàstica de la Unió del Centre Democràtic (malgrat els "socialdemòcrates" de la mateixa formació política, o com a contrapartidaa als èxits d'aquests), i pel Partit Socialista Obrer Espanyol (constituint una de les seves opcions més netament socialdemòcrates, en contrast amb altres polítiques simplement liberals).

El contingut d'aquestes lleis successives es podria percebre, a primer cop d'ull, com un simple avenç gradual, no sempre a gust de tothom, de quotes més reduïdes a quotes més àmplies de llibertat, cap al reconeixement progressiu dels drets de professors, pares i alumnes, o a l'encalç d'una participació i col·laboració creixents dels diferents sectors implicats en la tasca educativa. Aquí tractarem de demostrar, però, que, tot i considerant aïlladament diferents aspectes de la participació i les llibertats als centres, pugui suggerir-se la imatge d'un *continuum*, una anàlisi més global dels tres marcs reguladors de la participació i la gestió revela que constitueixen models força diferents, basats en concepcions molt diverses sobre el

---

* Mariano Fernández Enguita és professor de Sociologia a la Universitat Complutense de Madrid. És autor, entre d'altres llibres, de *Trabajo, escuela e ideología*, *Integrar o segregar*, *La escuela a examen*, *La cara oculta de la escuela*, i *Educación, formación y empleo en el umbral de los 90*, així com també de nombrosos articles i contribucions a obres col·lectives. És director de les revistes *Educación y Sociedad* i *Política y Sociedad*.

1447

repartiment legítim i desitjable del poder entre els diferents col·lectius i institucions afectats.

No ens ocuparem de l'anàlisi d'altres aspectes d'aquestes lleis, ni tan sols de les formes *macro* de gestió i participació com ho puguin ser els alts organismes més o menys reals o ficticis (Consell Nacional d'Educació, Consell Escolar de l'Estat, etc.), el repartiment de competències entre el poder legislatiu i l'alt poder executiu, l'organisme d'aquest o la distribució jurisdiccional de les competències (entre els parlaments central i autonòmics o les administracions central, autonòmica i local), sinó únicament dels mecanismes de gestió i participació en l'àmbit dels centres escolars.

Per a això, dedicarem la primera secció d'aquest treball a explicitar les que considerem fonts estables de poder en el sistema educatiu, concretament en l'àmbit dels centres, i les lògiques respectives a les quals responen. Les tres seccions següents analitzaran, successivament, el contingut de les tres lleis esmentades pel que fa a la participació. La cinquena i última secció intentarà subsumir aquestes lleis dins models generals.

El mosaic del poder

Ens agradaria poder dir que és ja un lloc comú en sociologia el reconeixement de tres fonts bàsiques de desigualtat i poder a la societat: *la propietat, l'autoritat i la qualificació*. Si no podem dir tant, podem, si més no, constatar que tota l'anàlisi de les classes socials, les diferències de *status*, l'estratificació, etc., gira a l'entorn del debat sobre la importància de la propietat, i hi han posat el més gran èmfasi, no cal dir-ho, Marx i la major part de marxistes, marxians i marxistitzants, ortodoxos i heterodoxos, *neo* o *paleo*. Sobre la rellevància de l'autoritat, ho han fet, des de diferents perspectives, Weber, Dahrendorf i Braverman, entre d'altres. Sobre la pertinència de la qualificació, en fi, ho han fet Durkeim i Weber, i hi han insistit Davis i Moore, Parkin, i molts d'altres.

Construccions teòriques més recents, com les de Roemer i Wright, subratllen l'especifitat com a factors d'explotació de totes i cadascuna d'aquestes fonts de desigualtat i de poder, i neguen la reductibilitat de cadascuna d'elles a qualsevol altra. Aquí partirem del reconeixement d'aquesta especificitat, sense entrar a discutir les relacions mútues ni les eventuals prioritats en l'anàlisi d'unes en relació amb les altres. Sabem bé que la propietat comporta gairebé sempre l'autoritat

(del capital sobre el treball, per exemple), que la qualificació també ho fa sovint (directrius), que l'autoritat i la qualificació poden obrir el camí a la propietat, que l'exercici de la propietat com a propietat econòmica i possessió genera qualificació, etc., però per tal de no complicar l'anàlisi, tractarem aquests factors o relacions com si fossin discrets, com si poguessin ser assignats a agents socials independents.

En el particular terreny en què ens movem, això significa que considerarem els propietaris de centres simplement com a això, com a propietaris, tot i que sovint siguin també professionals qualificatius de l'ensenyament; que les autoritats educatives són merament autoritats, encara que sigui palès que es recluten gairebé sempre entre els professors; i que els professors, evidentment, no són més que professors, que certament és la cosa habitual.

A les tres fonts de poder i desigualtat esmentades, n'hi cal afegir ara una altra, que ho és de poder i d'igualtat: ens referim al poder democràtic o comunitari, que en l'esfera política general s'expressa com a sobirania popular sota formes com el sufragi universal, el parlament i d'altres figures representatives i, en l'esfera més delimitada de l'ensenyament, com a participació del públic -pares d'alumnes i alumnes- en el funcionament de la institució.

L'autoritat, que també podríem denominar *poder burocràtic*, s'encarna en l'Administració educativa, sigui quin sigui el seu lloc en l'organigrama general del poder públic. Tant l'Administració en general com l'Administració educativa són molt més que una simple emanació directa o indirecta de la sobirania popular, i seria ingenu pensar que tot es limita al fet que els funcionaris depenen de les autoritats públiques, i aquestes dels resultats electorals. Les administracions públiques constitueixen un dens i pesat aparell burocràtic sovint altament resistent a la voluntat del poder polític derivat de les urnes (a més, aquest tampoc no és massa responsable davant aquells que hi són convocats, a les urnes, i hi van).

La propietat, que en el dret civil es defineix ja com a poder omnímode i incondicional damunt la cosa, esdevé, quan es desenvolupa com a propietat capitalista, en poder damunt les persones, concretament damunt d'aquelles que, en un o un altre règim, canvien llur força de treball per capital, o sigui, per un sou. Podem denominar-la, doncs, *poder patrimonial*. El propietari d'un centre d'ensenyament -el "titular", en diuen ara- no poseeix només la capacitat de desfer el contracte de treball i retirar-ne el capital, sinó també un ampli poder -encara que no tan ampli en l'ensenyament com en d'altres sectors econòmics- damunt els treballadors, damunt llur procés de treball i damunt dels resultats d'aquest.

La qualificació, per la seva banda, a més d'atorgar avantatges individuals en el mercat del treball, es pot constituir en la base sobre la qual s'aixequen diferents formes de poder damunt d'aquest (control sobre l'accés a la qualificació), damunt el públic que demana el bé o servei produït (relació assimètrica amb el client) i a l'interior de les organitzacions que el produeixen (control sobre la seva configuració i funcionament). Se'n sol dir procés de professionalització, o constitució d'una professió o semiprofessió, i això que aquí denominarem *poder professional*. En el cas particular dels professors, aquests sempre han posseït i continuen posseint avui algun grau de poder, directe i/o indirecte, en els tres aspectes esmentats.

Finalment, el poder de la comunitat, o *poder comunitari*, es pot exercir de manera directa, i més o menys efectiva, mitjançant la participació dels implicats (alumnes i pares d'alumnes); ho pot fer de manera indirecta, tal vegada molt poc específicament efectiva, a través de la participació política general (les eleccions, però també l'articulació d'interessos per d'altres vies); fins i tot quan no compta amb cap reconeixement efectiu, com en els règims autoritaris, si que acostuma a trobar-lo, si més no, en el pla simbòlic.

Cadascuna d'aquestes figures del poder presenta la seva pròpia lògica i persegueix fins específics, però l'una i els altres són, sens dubte, matisats per les peculiaritats del camp en què es desenvolupen, per la seva història i pel contrapès de les altres.

La lògica del poder burocràtic és el control, però aquest pot servir a finalitats diferents, i les seves formes resulten modificades per aquests. No és el mateix la tendència al control total dels règims autoritaris o totalitaris ("tot allò que no és permès, està prohibit"), que la tendència a un control mínim dels règims democràtics ("tot allò que no està prohibit, és permès"). A més, el poder burocràtic pot perseguir finalitats predominantment particularistes, com quan s'aboquen a favor dels privilegis d'un grup social, o predominantment universalistes. En el sistema educatiu espanyol, la Llei General d'Educació de 1970, amb totes les seves limitacions i paranys, va significar el pas del particularisme a l'universalisme, tant en el discurs com, en gran manera, en la pràctica de l'escolaritat.

La lògica del poder patrimonial, en una societat capitalista de mercat, és, igual en l'educació que en qualsevol altre àmbit, l'obtenció de beneficis. No obstant això, aquesta lògica es pot veure limitada i fins i tot parcialment substituïda. Sense arribar ni de bon tros a anul·lar-les, els sistemes de subvencions, primer, i de concerts, després, han limitat progressivament les possibilitats d'obtenir beneficis en l'ensenyament privat. L'església i els ordes religiosos, sens dubte els empresaris privats més importants en l'ensenyament, tenen tant motius econòmics com de pura supervivència social per

mantenir-s'hi, ja que la seva presència ideològica a la societat, fins i tot la seva reproducció com a agregats d'individus, es veuria enormement minvada si perdessin peu en l'escola.

L'objectiu del poder professional és l'excusió, tant de l'accés a la professió per part de nous individus com de la utilització o el control de les seves competències tècniques per part del públic. Però, a diferència d'altres grups professionals o semiprofessionals, el dels ensenyants, a més de ser massa nombrós, o bé no té legitimitat suficient per ser reconegut professionalment (com els mestres, amb llur formació curta), o bé està unit per la seva activitat, però no pas per la seva formació (com els llicenciats de l'ensenyament secundari), i tot això dificulta en l'eficàcia i cohesió corporatives. Per torna, la idiosincràsia, la formació i la ideologia pròpies dels ensenyants afavoreixen menys l'exclusivisme que, per exemple, les dels metges o dels advocats.

El poder comunitari, en fi, persegueix l'interès comú, però la qüestió és: comú a qui? Atès que les escoles són adequadament vistes pel públic com a mecanismes de diferenciació i distinció, atès que es diferencien entre si a través de llurs projectes i xarxes de regulament, i atès que, potser, l'única comunitat a la qual la legislació ha anat reconeixent progressivament una certa eficàcia és la dels pares i dels alumnes *de cada centre*, l'interès d'aquesta comunitat esdevé, al cap i a la fi, un interès particularista. D'altra banda, es presuposa una comunitat d'interessos on hauria de ser demostrada, entre pares i fills, en realitat tan units per interessos comuns com separats per interessos diversos, a més de vinculats entre si en una altra relació asimètrica, la del poder patriarcal i la dependència infantil i juvenil.

La Llei General d'Educació de 1970

La Llei General d'Educació de 1970, o *Llei Villar*, va ser una norma atípica per a l'època, el franquisme, i el moment concret, de gran ressaca repressiva. Va suposar un gran pas en la modernització i racionalització del sistema educatiu espanyol en molts sentits, potser més radical en el seu temps i context que reformes posteriors en els seus, i va donar carta de naturalització al discurs tecnicista i pedagogista en el món de l'educació. Malgrat això, va néixer marcada pel context polític en què va ser promulgada. Així, entre els seus objectius proclamats es combinaven la "igualtat d'oportunitats" i el propòsit de basar-se en "les més genuïnes i tradicionals virtuts pàtries" (preàmbul de la Llei), i la primera de les seves finalitats no

era cap altra que "la formació humana integral, el desenvolupament harmònic de la personalitat i la preparació per a l'exercici responsable de la llibertat inspirats en el concepte cristià de la vida i en la tradició i cultura pàtries; la integració i promoció social i el foment de l'esperit de convivència; tot això de conformitat amb allò que estableixen els Principis del Moviment Nacional i altres Lleis Fonamentals del Regne" (art. 1.1). Un cas espectacular de *contradictio in terminis* i una excel·lent mostra de la buidor del discurs educatiu.

Als professors, se'ls reconeixia el dret a "constituir Associacions que tinguin com a finalitat la millora de l'ensenyament i el perfeccionament professional, de conformitat amb les normes vigents", així com també "a intervenir en tot allò que afecti la vida, l'activitat i la disciplina de llurs respectius Centres docents a través de les vies reglamentàries" (art. 105.1).

Als pares, se'ls garantia el "dret primer i inalienable a l'educació de llurs fills", així com també el dret a "triar (...) els Centres docents entre aquells legalment establerts i a ser informats periòdicament sobre els aspectes essencials del procés educatiu". A més, deia la Llei, "es desenvoluparan programes d'educació familiar" i "s'estimularà la constitució d'associacions de pares d'alumnes per Centres, poblacions, comarques i províncies i s'establiran les vies per a llur participació en la funció educativa" (art. 5).

Quant als alumnes, anomenats "estudiants" i relegats al Títol IV, se'ls reconeixia el dret "a la cooperació activa en l'obra educativa de la manera adequada i amb els límits que imposen les edats pròpies de cada nivell educatiu", que incloïa els de "formular reclamacions fundades" i "emetre per escrit en acabar llurs estudis de Batxillerat, de cada grau de Formació Professional i de cada cicle de l'Educació Universitària, abans de l'expedició del títol corresponent (*sic!*) llur judici personal, reservat i degudament raonat, sobre les activitats educatives del Centre respectiu i del professorat", etc. També podien "constituir cercles culturals i esportius en els nivells de Batxillerat i Formació Professional i Associacions en el d'Educació Universitària, respectivament, dins el marc de les finalitats pròpies de llur específica missió estudiantil" (arts. 125 i 128).

Els òrgans col·legiats previstos en el sistema de gestió dels centres eren el Claustre de professors, en tots, el Consell Assessor en els Col·legis Nacionals i els Instituts Nacionals de Batxillerat, i un òrgan innominat en els Centres de Formació Professional. Per a aquest darrer, s'hi preveien també representacions de "l'Organització Sindical, Corporacions locals i de les Entitats o Empreses públiques o privades que reglamentàriament es determinin" (art. 89).

Els professors monopolitzaven lògicament el Claustre i eren presents en els altres òrgans. Els pares eren cridats a participar

sense distinció en tots els nivells del sistema escolar de titulació pública, i els alumnes en els Centres de Formació Professional de segon grau i en els universitaris (art. 57), en aquests darrers a través dels Patronats. No obstant això, la Llei no deia res sobre la participació dels pares quan es referia específicament, en l'article següent, als Centres d'Educació Pre-escolar (sens dubte, perquè els considerava privats).

Sigui com vulgui, no arribava gaire lluny la participació de cap sector. El claustre i el consell assessor havien de ser *escoltats* per al nomenament del director en els centres d'EGB (art. 60), i els "òrgans de govern" en els centres de F.P. (art. 89), però només el claustre en els de Batxillerat (art. 62). La Llei no especificava més al respecte.

El 1974, el Decret de 30 d'agost establia per als centres d'EGB la composició del claustre: tots els professors del centre, però els no-numeraris amb veu sense vot, així com també la del consell assessor: el director, com a president, tres representants de l'Associació de Pares d'Alumnes i "tres membres de la Comunitat que, per llur projecció a títol personal o representatiu d'institucions locals de caràcter social, cultural o professional, siguin designats pel Claustre". (art. 8).

En cas de no existir A.P.A, seria el claustre el que designaria els pares. Pel que fa a les competències de tots dos òrgans, la màxima claredat: "El Claustre de Professors, en l'àmbit de l'organització i orientació pedagògica del Centre, i el Consell Assessor, pel que fa a les qüestions d'índole no acadèmica i a les relacions del Centre amb la comunitat social, tindran com a missió *assistir* el Director en el desenvolupament de les seves funcions (art. 9; la cursiva és nostra).

Cap norma no va desplegar la manera general les competències del claustre i el consell assessor en els Instituts Nacionals de Batxillerat fora de l'Ordre de 23 d'octubre de 1970, que prescrivia al director *escoltar* el primer abans d'establir els horaris del professorat. I ni tan sols això per als centres de Formació Professional.

Paga la pena, en fi, remarcar la diferència de to amb què s'expressen les competències del professorat segons es tracti del d'Educació General Bàsica i el de Batxillerat. Al primer competeix "cooperar amb la direcció i Professors de l'Escola respectiva en la programació i realització de les seves activitats" (art.109); segon, "l'orientació del treball en les àrees educatives i la seva coordinació amb els altres Catedràtics i Professors, amb la finalitat d'assolir una acció harmònica del Centre amb la seva tasca formativa" (art. 111). Per al professorat de F.P., la Llei remet a la normativa relativa al de Batxillerat (art. 121, que remet al 111).

"Cooperar" és una cosa que pot fer tothom; "coordinar-se" només ho poden fer els que tenen àmbit propi de decisió.

Resumint, podem destacar les següents característiques generals en el tractament de la participació dels diferents sectors per la Llei General d'Educació:

En primer lloc, professors, alumnes i pares no tenen cap més dret que ser *escoltats* o, anant bé, *assessorar;* és a dir, no tenen cap capacitat decisòria sobre la gestió general del centre.

En segon lloc, el professorat del Batxillerat (i, per extensió, el de Formació Professional, tot i que la Llei sembla pensar només en els catedràtics i agregats) rep un tractament notòriament més favorable, dins dels estrets límits de la Llei, que el d'Educació General Bàsica. Les seves "competències" són més àmplies i impliquen autoritat, però, sobretot, cal ressaltar que per als instituts no es van desenvolupar mai les competències del consell assessor, i va quedar en suspens la participació dels pares, que van ser implícitament exclosos de la consulta prèvia al nomenament del director.

En tercer lloc, la Llei va excloure expressament als pares del terreny pròpiament educatiu, en limitar les competències del consell assessor a "les qüestions d'índole no acadèmica". A més, va crear una dinàmica procliu a l'arbitrarietat en possibilitar el nomenament dels representants dels pares d'alumnes pels professors en cas de no existir-ne una associació legalment constituïda.

En quart lloc, va concedir als estudiants uns drets mínims, a penes de súplica, limitats en llur forma ("raonats") i virtualment sota l'amenaça (abans d'obtenir el títol), contrafent al màxim el llenguatge per tal de reduir al no-res el dret d'associació ("cercles culturals i esportius").

En cinquè lloc, aquestes minses concessions es referien exclusivament als centres de l'Estat i, quan s'esqueia, al professorat estatal, amb què quedaven lliures de qualsevol obligació els centres privats, amb concert o sense (la Llei preveia concerts que després resultarien ser simples subvencions), i desemparats completament llurs professors.

La Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars de 1980

La "Llei orgànica per la qual es regula l'estatut dels centres escolars" de 1980, va ser la primera llei general sobre l'educació del

periode democràtic. Promulgada per un govern de centre-dreta, amb un ministre demòcrata-cristià en la cartera d'Educació i Ciència, va ser el producte del precari equilibri del moment entre les diferents tendències de l'extinta Unió del Centre Democràtic, aleshores partit majoritari (o "minoria majoritària") en el parlament espanyol. La UCD va repartir salomònicament el pastís de l'ensenyament per intentar acontentar a tothom, lliurant la cartera d'Universitats i Investigació a un "socialdemòcrata" i la d'Educació i Ciència a un "demòcrata-cristià". Així, els primers van formular la Llei d' Autonomia Universitària, que no va arribar mai a ser aprovada, i els segons l'esmentada L.O.E.C.E., que ho va ser, i el seu complement indispensable, la Llei de Finançament de l'Ensenyament Obligatori, inspirada en la idea del "xec escolar", que no va arribar a ser-ho. Una partició que recorda la que ja va dur a terme Napoleó en posar sota control estatal els liceus i les universitats del seu temps, assegurant-hi un ensenyament laic, racionalista i relativament liberal, al mateix temps que lliurava l'escola primària al control de l'església, anunciant així que la instrucció seria menys important que la disciplina i l'adoctrinament per a les classes populars. En conseqüència, la L.A.U. seria una llei liberal i moderadament avançada, doblegada en gran manera als interessos corporatius de la Universitat, però que podria resistir perfectament la comparació amb la Llei de Reforma Universitària, mentre que la L.O.E.C.E. i l'avortada L.F.E.O. estarien fetes a mida dels desitjos de l'església i la patronal de l'ensenyament.

La Llei recalcava el dret dels pares "a triar la mena d'educació que vulguin per a llurs fills i que aquests rebin, dins del sistema educatiu, l'educació i l'ensenyament conforme a llurs conviccions filsòfiques i religioses" (art. 5), contrapartida de la llibertat reconeguda a "qualsevol persona física o jurídica, pública o privada (...) per tal d'establir i dirigir centres docents" (art. 7).

Als professors, els garantia la "llibertat d'ensenyament" (no "de càtedra", la fórmula de la Constitució, que d'altra banda tampoc no especificava qui n'eren els titulars), "dins del respecte a la Constitució, a les lleis, al reglament de règim interior i, quan s'escaigui, a l'ideari educatiu propi del centre" (art. 15). Al personal del centre en general, el dret a reunir-s'hi "sempre que no es destorbi el desenvolupament normal de les activitats docents" i prèvia comunicació al director (art. 17).

Pel que fa a les associacions de pares d'alumnes, se'ls indicaven com a finalitat defensar els drets de llurs fills, escollir representants i participar en els òrgans del centre, col·laborar en la tasca educativa i especialment en les activitats complementàries, orientar el conjunt dels pares i col·laborar amb el claustre en l'elaboració del reglament de règim interior, tot això, també, "respectant el reglament

de règim interior i, si n'hi hagués, l'ideari del Centre" (art. 18; com es pot elaborar un reglament respectant el reglament és una cosa que deixem a la imaginació del lector). També es podien reunir en el centre, en les mateixes condicions que el personal, i federar-se o confederar-se.

Quant als alumnes, a part del dret a l'educació, el respecte, l'accés als recursos, etc., s'hi considerava llur dret "a la participació activa en la vida escolar i en l'organització del Centre en la mesura que l'evolució de les edats (*sic*) dels alumnes ho permeti" i "a formular davant els professors i la direcció del Centre totes les iniciatives, suggeriments i reclamacions que considerin oportunes" (art. 36).

De manera general, la Llei afirmava: "Els professors, els pares, el personal no docent i, quan s'escaigui, els alumnes intervindran en el control i gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics" (art. 16).

Els òrgans col·legiats previstos per la Llei eren el claustre de professors, el Consell de Direcció i la Junta Econòmica (art. 24). La composició del Consell de Direcció era, en els centres públics d'E.G.B., la següent: el director, el cap d'estudis, quatre representants elegits pel claustre, quatre representants de l'A.P.A., dos alumnes de la segona etapa elegits pels delegats, un representant elegit pel personal no docent, un membre de la corporació municipal i, amb veu i sense vot, el secretari del centre. Cal fer notar que, per als pares, l'elecció, l'havia de dur a terme l'Associació, no el conjunt d'aquells, la qual cosa es prestava a tota mena de maniobres (per exemple, associacions promogudes per la direcció o, simplement, manejades per un nombre reduït de pares); per als representants dels alumnes, l'elecció era indirecta en segon grau, ja que els electors no eren el conjunt de l'alumnat, sinó tan sols els delegats (sobre l'elecció dels quals, d'altra banda, la Llei no especificava res). En els centres de Batxillerat i Formació Professional, la composició del Consell era la mateixa, fora de la lògica falta d'especificació sobre que els alumnes haguessin de pertànyer a una o altra etapa i l'eliminació del membre de la corporació municipal (art. 26.1).

Entre les seves competències, en destaquem les més rellevants: aprovar el reglament de règim interior "elaborat pel claustre de professors juntament amb l'Associació de Pares d'Alumnes", "definir els principis i objectius educatius generals", "informar la programació general", "vetllar" pel compliment de les disposicions vigents sobre admissió d'alumnes", "aprovar el pla d'administració dels recursos elaborat per la Junta Econòmica i prèvia audiència del claustre" i " assistir i assessorar el director en els afers de la seva competència" (art. 26.2). Cal fer notar que no s'hi preveia cap intervenció relativa a l'elecció del director, ja que la Llei era en un

altre moment taxativa: "L'Administració seleccionarà i nomenarà el director, d'acord sempre amb els criteris de mèrit, capacitat i publicitat" (art. 25.2).

La Junta Econòmica, composta pel director, el secretari (aquesta vegada amb vot), dos representants del claustre i tres de l'associació de pares d'alumnes, no comptaria amb cap presència dels alumnes.

Tot això en els centres públics, perquè el Títol III de la Llei, dedicat als centres privats i espectacularment breu, era decididament favorable als propietaris: "Es reconeix als titulars dels centres privats el dret d'establir un ideari educatiu propi dins del respecte als principis i declaracions de la Constitució.Així mateix, podran contractar el personal del Centre i exercitar els drets i deures dimanants d'aquestes relacions contractuals amb el personal, assumir la gestió econòmica del Centre i la responsabilitat del funcionament del mateix davant l'Administració, pares d'alumnes, professorat i personal no docent" (art. 34.1). O sigui, pràcticament plens poders.

L'estatut o reglament de règim interior havia d'incloure-hi, si més no, la figura del director i la del claustre, però la Llei no especificava res sobre les funcions d'aquests ni sobre l'elaboració d'aquell (art. 34.2). En fi, la Llei indicava que pares i professors tindrien el mateix nombre de representants , i en conjunt no menys de la meitat, en el Consell de Centre i en la Junta Econòmica (art. 34.3), misteriosos òrgans sobre la composició dels quals no es deia res més, sobre les competències dels quals no s'indicava res, que apareixien en aquest apartat per primera i última vegada i que no havien estat anunciats entre els que hauria per força de considerar l'estatut o reglament.

En síntesi, la característica d'aquesta llei és la forta concentració de poders en les figures del director, en els centres públics, i del titular en els privats, amb el consegüent buidat de contingut de la participació col·legiada dels diversos sectors.

En els primers, això es concreta en la selecció i el nomenament del director per l'Administració, sense cap intervenció de professors, pares i alumnes, ni tan sols prevista en termes consultius. Per si això encara fos poc, els representants d'aquests dos últims sectors sorgeixen a través de procediments indirectes, d'estructures més manejables des de l'aparell del centre -per tant, des de la direcció-, com són les A.P.A. i els delegats de grup o de curs.

En els segons -i només, a més, quan són sostinguts amb fons públics-, les competències i l'existència mateixa dels òrgans col·legiats es plantegen de manera nebulosa. D'una banda, s'afirma el dret de tots els sectors a intervenir en la gestió i el control dels centres, però de l'altra es concedeixen als titulars competències tan

1457

àmplies, explícitament defensades, a més, enfront dels col·lectius implicats, que resulta difícil saber on queda espai per a una participació efectiva. Així, per exemple, si el titular pot exercitar sense limitacions específiques "els drets i deures dimanants de (les) relacions contractuals amb el personal (i) assumir la gestió econòmica del Centre i la responsabilitat del funcionament del mateix *davant* l'Administració, pares d'alumnes, professorat i personal no docent" (la cursiva és nostra), ¿on queda la participació de tots aquests?.

La regulació de la participació col·legiada en els centres privats és tan vaga que, si d'una banda es podria plantejar una interpretació que assimilés, per analogia, les figures del claustre i la junta econòmica en aquests al que es planteja per a aquelles en el títol relatiu als centres públics, i el consell de centre de l'ensenyament privat al que s'ha dit per al consell de direcció en la pública (però, en aquest cas, el canvi de nom no pot ser innocent), de l'altra , la mera enunciació de l'estatut o reglament de règim interior amb anterioritat a qualsevol òrgan col·legiat, així com també que aquests hagin de derivar d'aquell, en comptes de fer-ho aquell d'aquests, fan pensar que la intenció de la Llei era atorgar al titular la màxima discrecionalitat, amb el mínim d'obstacles per part de qualsevol estructura col·legiada.

En fi, els drets reconeguts genèricament a professors, pares i alumnes queden sempre supeditats a les prerrogatives de l'Administració i les competències del director, en els centres públics, i als drets del titular i al contingut, quan s'esqueia, de l'ideari, en els centres privats.

La Llei Orgànica del Dret a l'Educació de 1985

La Llei Orgànica del Dret a l'Educació va ser, sens dubte, la més polèmica de les iniciatives legislatives dels socialistes d'ençà llur arribada al poder, amb l'excepció, potser, de la permanència en l'OTAN (i en aquest cas continuaria sent, si més no, la més polèmica enfront la dreta conservadora). Els socialistes ja havien plantejat des de l'oposició, al nostre entendre amb bon criteri, que la LOECE havia trencat l'esperit del consens de l'article 27 de la Constitució o, si més no, l'havia forçat massa (i així ho va entendre també el Tribunal Constitucional). La dreta, però -o precisament per això-, va veure en la LODE allò que els socialistes en la LOECE, però al revés, i va desencadenar una autèntica "guerra escolar".

La LODE garanteix sense condicions als professors la llibertat de càtedra (art. 3) i, a aquests i a tots els sectors del centre, el dret

1458

a reunir-s'hi sense cap altra limitació que "el normal desenvolupament de les activitats docents" (art. 8).

Per als pares, reconeix el dret a escollir centre docent i a decidir la "formació religiosa i moral" que rebran llurs fills (art. 4), però no que llurs conviccions en aquest terreny impregnin també l'ensenyament. Així mateix, proclama llur llibertat d'associació (art. 5) i estableix l'elecció directa de llurs representants en el Consell Escolar (arts. 41 i 56). Entre les finalitats de llurs associacions, hi figuren "col·laborar en les activitats educatives dels centres", "promoure la participació" i "promoure federacions i confederacions" (art. 5).

Quant als alumnes, la Llei proclama llur dret a "associar-se, en funció de llur edat, creant organitzacions d'acord amb la llei i amb les normes que, si s'escau, reglamentàriament s'estableixin" (art. 6). Aquestes associacions tindran entre llurs finalitats "expressar l'opinió dels alumnes", "col·laborar en la tasca educativa dels centres i en les activitats complementàries i extraescolars", "promoure la participació" i "promoure federacions i confederacions". L'elecció de llurs representants en els òrgans col·legiats serà directa (arts. 41 i 56). Participen, com veurem a continuació, en el Consell Escolar, des de la segona etapa de l'EGB, però amb algunes importants limitacions: no intervindran en la revocació del director ni d'altres membres de l'equip directiu, en cap cas, ni en la contractació o comiat dels professors en els centres concertats (art. 58; en els públics, no només no hi intervindran ells, sinó que tampoc no ho faran professors ni pares, en el que podrien ser figures equivalents com l'adscripció o els trasllats).

Els òrgans col·legiats de participació que s'hi preveuen són bàsicament els mateixos per als centres públics i els privats concertats, tot i que llurs competències varien: consell escolar i claustre de professors (arts. 36 i 54). En els centres públics hi haurà d'haver, a més, una comissió econòmica en el si del consell escolar (art. 44).

En els centres públics, el consell escolar estarà compost pel director, el cap d'estudis, un representant de l'Ajuntament, el secretari amb veu i sense vot, una representació de pares i alumnes, elegits per llurs respectius sectors, sense que cap dels dos blocs esmentats no pugui ser inferior a un terç del total del consell (art. 41). Entre llurs competències, hi figuren escollir i proposar la revocació del director, designar l'equip directiu proposat per aquest, aprovar el pressupost i la programació anual de les activitats escolars, aprovar el reglament de règim interior i supervisar l'activitat general del centre (art. 42).

En els centres concertats, el consell escolar estarà format pel director, tres representants del titular, quatre dels professors, un del personal d'administració i de serveis, quatre dels pares i dos dels alumnes (art. 56). Desapareix, doncs, el representant de l'Administració municipal i apareixen els tres representants del titular, a més de quedar enterament precisada la representació dels sectors. El nomenament del director (o la seva cessació) requereix l'acord entre el titular i el consell escolar, adoptat en aquest per majoria absoluta, tot i que, en cas de desacord, el consell s'haurà de conformar amb elegir entre una terna presentada pel titular.

La Llei reconeix que "qualsevol persona física o jurídica de caràcter privat i de nacionalitat espanyola té llibertat per a la creació i direcció de centres docents privats" (art. 21). Correspon també al titular presentar davant el consell el projecte de pressupost i, a l'equip directiu, presentar la programació general anual (art. 57).

En suma, la Llei atorga competències molt més àmplies que qualsevol altra al consell escolar, reconeixent l'autonomia dels centres en llur funcionament, la qual cosa s'expressa sobretot en l'elecció dels directors dels centres públics pels consells.

Quant als centres privats, reconeix la llibertat dels subjectes de dret privat a establir i *dirigir* centres d'ensenyament, però limita sensiblement aquest segon aspecte a través de les competències assignades al consell escolar. Les competències acordades al titular ho són, per comparació amb els centres públics, en part a costa del consell (com en l'establiment de l'ideari, l'elecció del director o la presentació del pressupost), i en part a costa del claustre (com en la programació de les activitats, que passa per ser competència de l'equip directiu). Com a contrapartida, el titular perd competències en tots aquests àmbits si comparem amb la situació anterior a la llei; i les perd també, sobretot, en la contractació del professorat, que passa a realitzar-se segons els criteris que estableixi el consell sobre la base dels principis de mèrit i capacitat i per una comissió nomenada per aquest i integrada pel director, dos professors i dos pares.

Tres models de gestió i participació

Cadascuna de les tres lleis el contingut de les quals a l'entorn de la participació acabem de resumir i comentar, representa un equilibri, o més aviat desequilibri, particular dels quatre poders als quals en hem referit al començament: burocràtic, patrimonial, professional i

1460

comunitari. De fet, cadascuna d'elles podria ser definida pel predomini de dos d'aquests poders, l'un d'ells en posició dominant i l'altre en posició subordinada. Vegem-ho.

La Llei General d'Educació regulava de manera autoritària el funcionament dels centres públics i tirava un vel sobre el dels centres privats. El primer aspecte, difícilment podria haver estat d'una altra manera en el context d'un règim polític dictatorial. El segon era l'efecte de l'àmplia llibertat reconeguda al capital i de l'aliança privilegiada entre una part de l'aparell de l'Estat (fonamentalment l'exèrcit) i l'església que va donar origen al règim. Com diu l'art. 6.1 de la Llei, "l'Estat reconeix i garanteix els drets de l'Església catòlica en matèria d'educació, conforme a allò acordat entre ambdues potestats". Malgrat això, no cal esforçar-se gaire per tal de comprendre que, sota la dictadura, els centres privats, especialment els que no pertanyien a l'església, però també, en darrer terme, aquests mateixos, estaven sotmesos a rigoroses formes de control a través de la inspecció i d'altres mecanismes. Podem dir, doncs, que la LGE representa, pel que fa a la gestió dels centres i la participació -aquesta darrera pràcticamnet inexistent- un *model burocràtico-patrimonial*.

No obstant això, d'altres elements no van deixar de ser-hi presents. El poder professional ho era, molt limitadament, a través de l'existència del claustre i dels privilegis dels professors de secundària sobre els de primària (només aquests escoltats per al nomenament del director, i amb més competències reconegudes, com ja hem vist abans). El poder comunitari, en fi, es diluïa i es palesava a penes en el pla del discurs.

La Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars reconeixia pràcticament plens poders als propietaris dels centres -els titulars-, supeditant-hi plenament la participació de pares i professors. Que l'Administració educativa tingués àmplies competències en els centres estatals no significa pas que es pretengués que l'Estat tingués un especial pes com a regulador del conjunt de l'ensenyament, sinó simplement que aquest era reconegut com a propietari *dels seus* centres. Sens dubte, el principal dret del propietari, privat o públic, era escollir-ne el director. No obstant això, la Llei reconeixia ja un àmpli ventall de competències als claustres i una certa autonomia als professors aïllats, situant-los sempre en posició avantatjosa enfront d'alumnes i pares. En aquest sentit, podem dir que la LOECE representava un model *patrimonial-professional*.

L'element comunitari era reforçat a través de la presència de pares i d'alumnes en els consells de direcció i de centre (amb la ja esmentada ambigüitat d'aquests darrers) i de llurs competències, encara que obstaculitzat a través de la condició de propietari del

sector públic en els seus centres i de la seva exclusivitat com a únic element potencial de contrapès al poder dels titulars privats en els seus.

La Llei Orgànica del Dret a l'Educació va reforçar les competències als claustres i consells, unificant la figura d'aquests darrers per als centres públics i privats i concedint-los el dret a elegir el director, en els primers, o pactar-lo amb el titular, en els segons. No obstant això, va reforçar especialment el paper dels claustres amb competències gairebé excusives pel que fa als processos, i garantint majoria als professors enfront dels pares per mitjà de l'acumulació de llurs representants amb el director i, quan s'escau, amb el cap d'estudis o els representants del titular. Sigui com vulgui, va eliminar els procediments indirectes o parcials en l'elecció dels representants dels alumnes i pares d'alumnes i va reforçar les competències dels òrgans de què formarien part, amb la qual cosa va reforçar també l'element comunitari. Podem dir, doncs, que la LODE representa un *model professional-comunitari*.

L'element burocràtic és menys present, gairebé absent, en la gestió en l'àmbit del centre, cosa que no significa la seva desaparició: simplement queda relegat a l'àmbit exterior a aquest, a la configuració del context en què s'ha de moure (cosa que, a més de ser un simple fet, es manifesta com a voluntat en la no previsió d'estructures horitzontals i piramidals de coordinació dels consells escolars, en compte de les quals es basteix un Consell Escolar de l'Estat, encara que plural, nomenat des de dalt i amb funcions purament consultives). L'element patrimonial, de la seva banda, continua també present en el pes dels titulars en els consells escolars dels centres privats i en llur prevalència, en darrer terme, en cas que no s'arribi al consens proposat (per exemple, en l'elecció del director).

La seqüència seguida resulta prou conforme a l'evolució recent de la societat espanyola: de l'intervencionisme al mercat, de l'imperi del capital a l'acceptació dels drets dels treballadors, de la presumpció d'harmonia a l'agregació i mediació d'interessos, de l'autoritarisme estatal al reconeixement de la societat civil. Malgrat això, el camí recorregut consisteix encara, essencialment, en una mena de torn de diversos poders preexistents: burocràtic, patrimonial, professional, paternal.

L'Estat, sota la pressió de la societat, ha cedit competències, i la propietat ha hagut de renunciar-hi, no sense lluita, per imperatiu d'aquell. Sens dubte, amb això han guanyat els altres dos poders que només gràcies a això aconsegueixen alguna força: la professió i la comunitat. Més discutible resulta si aquesta última surt també beneficiada amb el fet de passar a estar subordinat a l'Estat i a la propietat a estar-ho a la professió. És probable que sí, perquè, al

capdavall, a la seva condició d'estructura de monopoli del poder la professió afegeix també una mica del que en el seu discurs oficial permanentment invoca: la vocació, en aquest cas, la vocació d'educar. Malgrat això, si bé la propietat -la propietat capitalista, que és la que aquí importa- és sempre força igual a si mateixa, l'Estat i el grup confessional són entitats altament variables. I passa que l'Estat ha passat de ser burocràtic a ser democràtic mentre la professió perdia part dels seus elements vocacionals i de servei en favor de les seves dimensions més corporatives. La comunitat, doncs, pot arribar a necessitar ser defensada del grup professional pel poder públic.

Potser el pas següent sigui anar cap a un *model consensual*, en què cap de les parts entre les quals ara es distribueix el fonamental del poder pugui imposar res a l'altra. En termes legals i reglamentaris, això es podria aconseguir, en l'àmbit dels centres, mitjançant la transferència de competències del claustre al consell escolar i el requisit de majories qualificades per tal d'exercir-ne les més importants. Per damunt dels centres, l'equilibri que cal establir no és entre comunitat i professorat, sinó entre aquests i l'Estat, la qual cosa exigiria la substitució d'organismes fantasmals com el Consell Escolar de l'Estat per d'altres basats en darrer terme en les estructures de participació dels centres i amb competències normatives i executives.

Dins de la comunitat mateixa, entesa com el col·lectiu de pares i d'alumnes adscrits en un centre, les successives lleis s'han mantingut aferrades al reconeixement de l'autoritat paterna, privilegiant la representació dels pares per damunt de la dels alumnes, si bé amb un creixent reconeixement dels drets d'aquests. Però si el paper de la participació dels alumnes ha de consistir en una cosa més que a legitimar amb llur presència el que d'altres decideixen i desviar llurs demandes cap a vies mortes; si es pretén dotar-los d'un poder real i fer de llur participació una experiència formativa en l'exercici de la llibertat i la democràcia, aleshores cal elevar llur representació i incloure'ls també en mecanismes consensuals que no permetin a cap altre col·lectiu decidir al marge d'ells.

Abstracts

La participación en la gestión de los centros escolares de los sectores que forman la comunidad escolar, profesores, alumnos y padres, ha sido objeto de tres regulaciones sucesivas en los dos últimos decenios: la Ley General de Educación (1970) ,la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (1980) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), más sus respectivas disposiciones complementarias. Analizando el marco global creado por estas tres leyes, puede comprobarse que han favorecido, respectivamente, a la burocracia política, la propiedad y la profesión, es decir, a los grupos constituidos en torno a los tres principales factores de desigualdad en la sociedad actual: autoridad, propiedad y cualificación. La comunidad como tal, al menos el resto de ella, permanece como convidado de piedra.

La participation à la gestion des établissements scolaires des secteurs qui composent la communauté scolaire, professeurs, élèves et parents, a fait l'objet de trois réglementations successives dans les deux dernières décennies: la Loi Générale d'Education (1970), la Loi Organique du Statut des Etablissements Scolaires (1980) et la Loi Organique du Droit à l'Éducation (1985), et de leurs respectives ordonnances complémentaires. En faisant une analyse du cadre global créé par ces trois lois, on peut constater qu'elles ont favorisé respectivement la buréaucratie politique, la propiété et la profession, c'est-à-dire, les trois groupes constitués autour des trois facteurs principaux d'inégalité dans la société actuelle, autorité, propriété et qualification. La communauté en tant que telle, du moins ce qui en resets, demeure comme la statue du commandeur.

The participation in the management of schools on the part of those who form the school community, teachers, learners and parents, has been the subject of three successive laws over the last two decades, the Ley General de Educación (1970), the Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (1980) and the Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), along with the respective amendments. Analysing the framework created by these three laws, the author points out that those benefitting from them have been, respectively, political bureaucracy, ownership and the profession, that is, the groups organised around the three basic factors of disequality in modern society, authority, ownership and qualification. The community as such can only look on powerlessly.

Educació moral i formació del professorat

Jesús Vilar i Josep M. Puig *

Tot i que al nostre país, abans de la Guerra Civil, la preocupació per l'educació moral fou un tema important, i el nivell de la reflexió pròpia, així com també el coneixement d'allò que es feia a l'estranger, eren molt bons, posteriorment fou un dels camps pedagògics que més va patir les conseqüències de la reculada cultural i educativa que se'ns imposà. L'oblit de les posicions defensades pels millors pedagogs de la Renovació i el tancament respecte de l'evolució exterior defineixen la primera causa de l'escassa consideració que en els darrers anys s'ha dedicat a l'educació moral. D'altra banda, la dictadura que sorgí en el 39 es va sustentar ideològicament en l'àmbit escolar en una determinada utilització de la religió catòlica -el nacionalcatolicisme-, que es concretava en la religió com a matèria obligatòria a l'escola, i en la "Formación del Espíritu Nacional" un intent d'educació cívico-política netament orientada a legitimar el règim, i que també va tenir una gran presència escolar. Ambdues orientacions venien a repartir-se a la seva manera, i des d'una determinada concepció, l'àmbit de l'educació moral. Aquest passat recent creiem que no ha contribuït a millorar la cultura pedagògica en aquest sector educatiu i que, a més a més, ha generat un explicable rebuig de qualsevol pràctica educativa vinculada a l'educació moral.

Paral·lelament, en els sectors socials i educatius més renovadors es produïren dos tipus de fets que tampoc no van afavorir el desenvolupament d'un pensament moral positiu: d'una banda, la crítica dels models educatius basats en valors absoluts -en concret, del model que es construí amb la dictadura- va patir després de la consolidació de la democràcia una crisi dels motius que la fonamentaven i va quedar especialment afectada per la coneguda síndrome del

---

* Jesús Vilar Martín és mestre d'EGB i llicenciat en Pedagogia. Forma part del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). Actualment és educador en el C.E. "Josep Pedragosa", de la Direcció General de Justícia Juvenil.

* Josep M. Puig Rovira és professor titular de Teoria i Història de l'Educació a la Universitat de Barcelona. Actualment fa classe de Teoria de l'Educació i d'Educació Moral. Ha escrit obres com: *Teoría de la Educación. Aproximación sistémico-cibernética*, i en col·laboració: *Pedagogía de l'oci*, *Educación Moral y Democracia*, *Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència*.

"desencant". D'altra banda, la modernització de la societat, que ha fet obsolets els models de valors absoluts i ha generat models de valor relativistes, crea un estat d'opinió que nega la possibilitat d'ensenyar res en el camp de l'educació moral perquè es considera que tot depèn d'una opció personal vinculada a les circumstàncies, i en la qual no ens podem imniscuir. Ens mereixin l'opinió que ens mereixin, aquests fets tampoc han contribuït a configurar un tipus de realitat que afavoreixi la reflexió dels educadors a propòsit de l'educació moral. Tot plegat, doncs, explica l'actual situació de notable desconeixement teòric i la manca de formació pràctica en aquest camp. Malgrat tot, pensem que en l'actualitat, superades bona part de les anteriors consideracions, és possible repensar què fer i com fer avui a l'escola un treball sistemàtic en l'àmbit de l'educació moral[1].

En aquest marc s'inscriu l'experiència d'un any de formació permanent del professorat en l'àmbit de l'educació moral que vol presentar aquest treball. No és encara un treball madur i de recapitulació final, sinó un aproximació descriptiva i reflexiva del tot provisional a allò que es volia fer, a allò que creiem que realment s'ha fet fins ara, i a alguns elements teòrics que esperem que ens permetran entendre millor l'experiència[2]. Per intentar-ho, en les planes que segueixen tractarem els següents temes: la relació entre la teoria i la pràctica en els camps de la formació del professorat i la investigació educativa, els models més característics de formació del professorat i, finalment, abordarem la descripció de l'experiència de formació i investigació que s'ha realitzat a Cornellà del Llobregat[3] a l'entorn del currículum d'educació moral per al tram d'edat comprès entre els 6 i els 16 anys, en col·laboració amb l'ICE de la Universitat de Barcelona, el Centre de Recursos de Cornellà i el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

---

(1) Altres treballs en aquesta mateixa direcció són: Puig, J., Martínez, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona. Laertes; diversos autors(1990) *Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Rosa Sensat/ Edicions 62; diversos autors. *L'interculturalisme en el curriculum. El racisme*. Barcelona, Rosa Sensat (en premsa) ; Jordan, J. A.; Santolaria, F. (Edits.) (1987). *La educación moral, hoy*. Barcelona, PPU.

(2) El pla de formació del professorat i d'investigació, l'han dut a terme els seguents professors i investigadors del Departament de Teoria i Història de l'Educació: M. R. Buxarrais, I. Carrillo, M. del M. Galceran, S. López, M. J. Martín, M. Martínez, M. Payà, J.M. Puig, J. Trilla i J. Vilar.

(3) Les escoles de Cornellà del Llobregat que han participat en l'experiència de formació han estat: "Anselm Clavé", "Alexandre Galí", "Ignasi Iglesias", "Jacint Verdaguer", L'Areny" "Pius XII", "Sant Miquel" i "Torras i Bages".

1466 BEST COPY AVAILABLE

Sobre l'oposició teoria-pràctica

Possiblement, un dels problemes que des de sempre ha arrossegat l'educació és la desvinculació entre els pensadors de la realitat educativa i les persones que han dut a terme les decisions dels pensadors. Teoria i pràctica, reflexió i actuació, s'han presentat sovint com a postures antagòniques sobre la manera d'entendre un mateix fenòmen. Una conseqüència d'aquesta situació ha estat la recíproca desconfiança o, en el millor dels casos, el desconeixement mutu que han tingut les persones que han treballat en un camp o en un altre. Així, és fàcil detectar com s'han ignorat mútuament una infinitat de reflexions i d'experiències vinculades a facultats o institucions "teòriques", i la mateixa quantitat de reflexions i d'experiències provinents d'institucions o col·lectius "pràctics".

També és curiós d'observar com aquelles institucions de marcat caràcter teòric han necessitat construir-se uns espais d'intervenció pràctica i com les institucions eminentment pràctiques han necessitat construir una base teòrica pròpia; en ambdós casos, no s'han sabut considerar respectivament les aportacions de cada perspectiva. Tant és així, que durant anys han anat convivint grups de treball i de recerca provinents de col·lectius de les dues vessants, amb un cos de coneixement teòrico-pràctic propi, i a voltes quasi exclusiu, per a cadascun d'ells. Concretament, podríem dir que els teòrics de l'educació -pedagogs, psicòlegs o sociòlegs de l'educació- i els mestres o altres grups agents -que intervenen directament en la realitat- han viscut entre la ignorància i la desconfiança mútua, produint nous sabers però distanciant-se cada vegada més els uns dels altres.

La informació transmesa en els cursos de formació de professorat, així com també els models d'investigació que provenen de la universitat, han estat massa vegades considerats poc útils pels col·lectius de mestres i, a la vegada, els models d'investigació escolar no han estat sempre prou considerats pels teòrics. Per part dels primers es pensa que les escoles són realitats diferents dels models que en tenen les escoles de mestres i facultats. D'altra banda, els col·lectius de mestres han constatat que quan participen en projectes d'investigació, les aules són utilitzades com a espais on obtenir dades amb les quals construir teories que difícilment reverteixen en una millora de l'escola. Per part dels segons, els teòrics, hi ha la creença que les experiències escolars són habitualment massa puntuals i que tenen tendència a convertir-se sovint en receptaris per solucionar problemes concrets que no solucionen els "grans" problemes de l'educació.

Segons el nostre paper, aquesta oposició prové d'un error inicial. Aquest error està en el fet de no percebre els problemes educatius com un *continuum* on hi ha aspectes teòrics inseparables, la coordinació dels quals possibilita l'estudi real dels problemes. Ignorar que la teoria i la pràctica són les dues cares d'una mateixa realitat ha portat a plantejaments fragmentaris que només han contribuït a enfosquir els fets educatius, per ells mateixos prou complexos. D'altra banda, la desconnexió entre "aquells que pensen" i "aquells que actuen" és una conseqüència directa dels models utilitzats per a la formació de professorat, els quals implícitament determinen uns papers i, inevitablement, una jerarquització de funcions. Un breu repàs a les tipologies més generals dels models de formació ens donarà algunes pistes sobre aquest distanciament entre la teoria i la pràctica.

Aproximació als principals models de formació del professorat

Donar unes notes breus i correctes sobre els diversos models de treball que ens trobem en el camp de la formació del professorat no deixa de ser complex, sobretot si tenim en compte l'amplitud i diversitat del tema[4]. Per aquesta raó, hem optat per englobar els diversos models en dues línies prou generals i àmplies que ens ajudin, en poques paraules, a situar la nostra experiència. Les dues línies que volem considerar són:

a) el paradigma tècnic o de formació del professorat basada en competències (que es convertirà en la pedagogia per objectius);

b) els models basats en la participació activa i crítica del professorat en la seva formació (que es convertirà en la investigació-acció).

(4) Popkewitz, Th S (Edit.) (1990) *Formación del profesorado*. València. Universitat de València.

1463

a. El paradigma tècnic o de formació del professorat basada en competències

Com ens indica Gimeno Sacristán[5], aquest model es basa en la idea que el mestre ha de ser una persona preparada per respondre eficientment a qualsevol exigència que se li pugui demanar dins d'un model educatiu. La formació del professorat ha d'incidir en la capacitació del mestre per adaptar-se a les competències que aquest model educatiu li requereixi. El mestre ha de ser una persona especialitzada, bon denominador d'una tècnica acurada que li permeti aconseguir allò que se li demana. En cap moment, el mestre no entra a discutir o a reflexionar sobre les finalitats del sistema educatiu, ni sobre la bondat del model teòric que dirigeix la seva pràctica, sinó que actua per aconseguir allò que li ve prefixat. Ha de resoldre problemes, més que no pas descobrir-los o plantejar-los. El "bon mestre" és aquell que, utilitzant la tècnica que ha après, aconsegueix els objectius prefixats. Aquest plantejament, com hem apuntat anteriorment, també es coneix com a pedagogia per objectius.

Els aspectes positius d'aquest model es troben en el fet que ha representat un esforç per millorar l'eficàcia del professorat amb el coneixement concret de tècniques de treball, la qual cosa ha permès superar aquelles situacions en què el mestre improvitsa tan bé com pot segons la situació en què es troba, actua segons un saber popular o intervé estrictament des del sentit comú. Els aspectes negatius, però, són evidents. El mestre és un tècnic intermediari entre aquells que decideixen com ha de ser el projecte educatiu i els infants. El seu paper és de reproductor i no inclou cap possibilitat d'innovació.

En línies generals, i sense entrar a estudiar les diferents variants del model una per una, englobarem en aquesta perspectiva totes aquelles propostes que donen al futur ensenyant els coneixements imprescindibles -didàctiques específiques, un mínim de teoria pedagògica, alguns rudiments de psicologia- per interpretar el paper de transmissor d'allò que ve organitzat des d'estaments superiors. La sociologia de l'educació més crítica diria al respecte que el currículum ocult d'aquests plantejaments consisteix a situar els mestres a mig camí entre el món del coneixement i el món de la ignorància i a utilitzar-los per reproduir els models socials existents:

(5) Gimeno Sacristán, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula. Educación y Sociedad*, núm. 2, Madrid, Akal, pàgs. 51-73.

"No son los maestros quienes fundamentalmente hacen la escuela, sino la escuela la que hace los maestros"[6].

Aquests models de formació s'han trobar amb un inconvenient important: el paper passiu que s'atribueix al mestre sovint ha impedit que els intents de renovació pedagògica promoguts pels estaments oficials hagin tingut èxit, ja que el nivell de formació pedagògica i el grau de participació en les reflexions teòriques condiciona inevitablement la comprensió dels fenòmens educatius i, en conseqüència, el grau d'implantació en els intents de canvi. Afortunadament, aquesta situació no és del tot certa, ja que és evident que les persones vinculades als col·lectius de mestres han començat a treballar per eradicar l'expressió -sovint pejorativa- de "tenir mentalitat de mestre" per passar a construir la vessant positiva d'aquesta expressió.

b. Els models basats en la participació activa i crítica del professorat en la seva formació

Com a alternativa als models anteriors, trobem aquells plantejaments que consideren el mestre com un agent actiu dins la construcció del saber pedagògic i, més concretament, dins la renovació escolar. La seva feina no ha de ser tant aconseguir uns objectius prefixats, com treballar creativament i investigar arran dels diversos moments del procés d'ensenyament i aprenentatge. L'oposició entre teoria i pràctica deixa de ser-ho per convertir-se en relació. Aquesta relació, cal redefinir-la perquè el concepte *teoria* presenta una àmplia gamma de possibilitats: una intervenció educativa implica una teoria filosófica que li dóna un sentit, una *teoria* psicopedagògica que li dóna un suport tècnic, una *teoria* didàctica que li proporciona les estratègies adequades d'organització del treball; és a dir: una correcta intervenció ha d'exigir a la persona que actua una base diversa de coneixement teòric si volem realment que aquesta intervenció respongui al projecte més ampli de formació de la persona que s'educa. Així, doncs, aquests models de formació atorguen al professorat un més gran pes en els espais de decisió sobre els projectes educatius, a la vegada que li exigeixen una més gran professionalització, és a dir, un més gran esforç per establir relacions amb els estaments tradicionalment

(6) LERENA, C. (1982) "El oficio de maestro. La proposición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España" *Sistema*, núms. 50-51, nov., Madrid, pàg 92

teòrics que li serveixin per construir un comportament més fonamentat. Qualsevol intervenció que vulgui ser realment educativa ha de servir perquè les persones que treballen en l'ensenyament comprenguin om més va més bé allò que fan i defineixin més clarament allò que volen aconseguir[7].

Els models que subscriuen aquestes reflexions consideren que la renovació de l'escola passa per la renovació del professorat, però el canvi en el professorat exigeix que aquest participi en la reflexió teòrica d'allò en què ha de treballar directament, és a dir, en la construcció i valoració del curriculum.

Després del que acabem de veure, sembla que la construcció de la teoria i el perfeccionament del professorat s'ha de donar a partir de la planificació conjunta de la intervenció. La reflexió conjunta abans, durant i després de la intervenció garanteix que el mestre sigui un reformador de la seva pràctica, del seu context i d'ell mateix, la qual cosa repercutirà inevitablement en la qualitat de la seva feina i en l'aplicabilitat del curriculum. D'altra banda, la reflexió conjunta garanteix també que el "teòric" reorganitzi les seves reflexions a partir d'un coneixement més exacte de la realitat. La investigació esdevé el marc de construcció conjunta.

El paradigma d'investigació que més bé recull les reflexions que venim desenvolupant és el de la investigació-acció. Aquest paradigma parteix de la concepció de Stenhouse sobre la idea de currículum. Per a aquest autor, "un currículum és una temptativa per comunicar els principis i trets essencials d'un propòsit educatiu, de manera que resti obert a discussió crítica i pugui ser traslladat efectivament a la pràctica"[8]. Per aconseguir aquest propòsit, cal que els mestres participin activament en la comprovació del currículum, ja que aquest és la concreció de les decisions didàctiques, metodològiques, psicopedagògiques i filosòfiques que configuren la idea de persona que es vol aconseguir en un procés educatiu.

Des d'aquest punt de vista, el treball conjunt dels mestres amb els teòrics davant d'una tasca comuna fa que es desdibuixin els respectius papers i es faci un bloc comú de col·laboració per estudiar cadascun dels problemes específics que van sorgint. El mestre com a investigador i el teòric com a observador participant formen un binomi productiu i ric en intercanvis.

---

(7) Carr, W.; Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca. Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

(8) Stenhouse, L. (1986) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, pàg. 29; (1987)*La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Aquesta col·laboració entre mestres i teòrics es concreta metodològicament en l'espiral autorreflexiva típica de la investigació-acció, espiral que consta de quatre moments imprescindibles: la *planificació* de l'ensenyament, *l'acció* per portar a terme aquesta planificació, l'*observació* dels resultats obtinguts i la *reflexió* sobre la planificació inicial. Aquest moviment circular analitza críticament el medi i la intervenció escolar, a la vegada que optima el procés d'ensenyament[9]. La idea bàsica que cal no perdre de vista dins d'aquest paradigma és que tant la revisió del currículum com l'elaboració d'alternatives o la correcció d'aquells punts sobre els quals no es pot treballar tal i com estan plantejats teòricament, exigeixen que el mestre adopti un tarannà investigador que el porti a la revisió crítica global de la seva pràctica, i que mantingui una predisposició al canvi i a l'actualització en les seves bases teòriques. Relacionar el treball crític sobre la realitat i l'actualització en les bases teòriques, són els elements imprescindibles per a la transformació de l'escola des de la transformació del mestre.

Aquest nou tarannà davant dels problemes educatius considerem que porta implícit un constant procés de formació, perquè el suport recíproc entre els teòrics de l'educació i els encarregats de dur les reflexions a la pràctica garanteix una racionalitat més gran de les pràctiques educatives, així com també un més gran coneixement de les realitats amb què es treballa.

Condicions metodològiques de l'experiència de formació del professorat en l'àmbit de l'educació moral

Encara que el nostre treball no ha estat una investigació-acció en sentit estricte, aquest plantejament teòric ha constituït una guia força definitòria del nostre projecte. En línies generals, pensàvem, tot recollint la filosofia que es desprèn dels escrits de John Elliot i L. Stenhouse[10], que per millorar i desenvolupar els *curricula* cal tenir en compte els tres punts que a continuació comentarem.

---

(9) Carr, W.; Kemmis, S. (1988) *Teoría de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca, pàg. 197.

(10) Stenhouse, L. (1986) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata; (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata; Elliot, J. (1989) *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic, Eumo (1989) *Investigación-acción en la escuela*. Madrid, Morata.

En primer lloc, s'ha de garantir el desenvolupament del professor. Tota reforma educativa necessita d'uns agents que comprenguin la filosofia del projecte i que coneguin les bases teòriques que la motiven. En aquest sentit, és fonamental que el professorat estigui mínimament capacitat per dur a terme les exigències curriculars.

En segon lloc, els *curricula* són també les guies per millorar els professors. Els *curricula* entesos en sentit ampli superen el que seria una definició exhaustiva d'objectius i adopten una dimensió molt més complexa i rica que contempla tots aquells canvis que el mestre, en la seva pràctica professional, cal que realitzi per optimar les seves funcions. Hem considerat que la participació activa del professorat en l'elaboració dels *curricula* és fonamental per tres raons: perquè els introdueix en la filosofia del projecte, perquè exigeix una predisposició al canvi i perquè l'experiència dels docents matisa i resitua les exigències del curriculum que són menys clares o menys realitzables, tot fent-les més factibles.

En tercer lloc, la participació activa de què venim parlant ens fa entrar en un procés d'autoconeixement i d'autoinstrucció. D'autoconeixement, perquè avancem en la comprensió de la nostra pròpia situació personal i del nostre paper com a ensenyants, i d'autoinstrucció, perquè ens exigim un aprofundiment metodològic i temàtic en el terreny específic de la intervenció. Creiem que tot procés de creació o de reforma implica, necessàriament, un esforç previ per conèixer el nostre *moment* professional, tant pel que fa al nostre paper, com pel que fa al nostre coneixement d'un camp de treball.

El marc de la investigació-acció, tal com nosaltres l'entenem, no aboleix enterament la dedicació preponderantment teòrica o pràctica generant-ne una de nova, sinó que redefineix la relació que s'estableix entre aquests dos moments, i ho fa prenent com a punt de contacte el treball conjunt sobre un problema concret.

Un darrer aspecte per considerar és el camp temàtic sobre el qual hem desenvolupat la investigació. Des del primer moment vam veure que una condició imprescindible per iniciar un procés de formació inspirat en la investigació-acció era que els mestres tinguessin uns coneixement mínims sobre el terreny en què ens movíem. És per això que hem anat treballant en profunditat les línies mestres de la nostra concepció de l'educació moral, considerant que el desconeixement del camp temàtic impossibilita entrar en el treball d'aspectes metodològics o estrictament curriculars. Així, doncs, les línies generals de la investigació estaven perfilades abans de començar-la, però la seva concreció s'ha negociat i acordat amb els mestres, que hi han participat a mesura que ha anat augmentant el coneixement del camp temàtic. Per aquesta raó, el projecte inicial, encara que s'ha mantingut durant

tota l'experiència, s'ha anat concretant en relació amb les circumstàncies específiques de cada escola i de cada educador.

Anàlisi dels principals elements de l'experiència de formació del professorat en l'àmbit de l'educació moral

En aquest apartat voldríem presentar breument alguns dels aspectes globals que han caracteritzat la intervenció que hem dut a terme.

a) En el treball formatiu, ens hem volgut plantejar la relació teoria-pràctica, ja que entenem que aquí es troba un punt clau tant per al desenvolupament del saber pedagògic, com per a l'adequada formació dels ensenyants i la millora de l'acció educativa en el si de les aules. De manera especial, volem reflexionar sobre les tasques o activitats en tant que mediacions entre la teoria i la pràctica, i en tant que nucli de la professionalització dels educadors i, en conseqüència, de la seva formació. En aquesta línia ens referirem a com enteniem el projecte de formació que estem comentant i presentarem una aplicació del que podria ser una formació basada en les activitats.

b) El segon punt pretén analitzar el tipus de treball que exigeix una proposta formativa basada en les activitats; és a dir, en la preparació necessària per *saber-fer* aquella mena d'activitats que es consideren desitjables. Es pretén una mena de formació que capaciti professionalment a partir de l'experiència, i que s'allunyi tant de les teories que sempre queden en un nivell abstracte. Vol ser una proposta de formació basada en l'experiència i la reflexió.

c) El tercer element que considerem d'interès és la idea de realitzar el que anomenem una formació cooperativa en situació. Partint d'un projecte de formació que suposa un saber-fer fonamentat teòricament, es tracta d'assegurar-ne la destresa en la concreció de la mateixa realitat educativa. En aquest sentit, i a fi de facilitar aquest aprenentatge en situació, es planificà l'aplicació conjunta entre el mestre i els investigadors de les propostes d'activitat treballades prèviament en el grup de formació. D'aquesta manera, s'aconseguia un sistema de cooperació favorable tant per als mestres com per als investigadors. És, per tant, un projecte de formació, però que a la vegada és també un projecte d'investigació: un projecte de formació i investigació multidimensional i cooperatiu.

a. Les activitats i els materials com a mediacions entre la teoria i la pràctica[11]

Si pensem en l'escola, el pas, en una direcció o en l'altra, entre la teoria i la pràctica, no sol resultar un procés immediat i senzill. La teoria no es converteix d'una manera directa en propostes pràctiques immediatament aplicables a l'aula. Però, d'altra banda, quan es vol fonamentar i reflexionar teòricament una experiència educativa concreta que ha tingut èxit, també resulta un procés complicat que difícilment s'aconsegueix explicar del tot.

En aquests casos, per pensar la relació entre la teoria i la pràctica resulta més fàcil i més productiu utilitzar algun element mediador que vinculi els resultats de la reflexió amb les seves aplicacions concretes. En la situació escolar, el currículum realitza aquesta funció de pont o d'enllaç entre la teoria i la pràctica. El currículum és un espai de reflexió en ell mateix teòrico-pràctic, que facilita l'enriquiment mutu entre les teories més bàsiques i les accions educatives concretes realitzades en situacions singulars.

Sabem, si volem avançar una mica més, que el currículum es desenvolupa i acaba desembocant en tasques o activitats que els mestres promouen, i en els materials didàctics que aquests proposen als seus alumnes. És per això que s'ha dit que tant les propostes d'activitats com els materials didàctics tenen també un important paper mediador en el diàleg entre la reflexió teòrica i la pràctica escolar. Ens sembla així perquè tant les activitats com els materials porten, implícitament o explícita, uns supòsits teòrics que els donen consistència, però a la vegada han aterrat ja de ple en la consideració de les condicions concretes de la seva aplicació.

Ens interesa aquí considerar especialment les activitats escolars perquè el seu paper a l'escola ens sembla rellevant per altres motius: primer, i tal com ja hem dit, perquè són el darrer pont entre la teoria i la pràctica; no podem dissenyar una activitat sense uns criteris sobre els processos d'aprenentatge implicats i sobre el que entenem per educació, però tampoc no es pot donar per dissenyada una activitat sense la previsió anticipada de com es comportarà quan sigui aplicada a l'escola i sense la comprovació posterior dels resultats. Segon, les activitats escolars són també rellevants perquè en el seu disseny hi ha la darrera responsabilitat quant a la qualitat de l'aprenentatge real dels alumnes, i això en la mesura que el conjunt d'experiències

(11) Gimeno Sacristan, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

educat... que viuen els alumnes depèn d'allò que proposi l'activitat. En tercer lloc, les activitats, atès que determinen allò que els educadors han de saber fer i els motius pels quals ho han de fer, són elements bàsics per estructurar la feina i la professionalitat dels educadors.

Si les anteriors afirmacions són encertades, la consideració aprofundida d'una proposta d'activitats i materials podria ser un bon element formatiu per als educadors. L'equidistància entre les reflexions de fonamentació i les aplicacions concretes a les aules, junt amb la necessitat de considerar ambdós pols, fan que el treball sobre propostes justificades i obertes d'activitats i de materials pugui esdevenir un element catalitzador en la formació permanent del professorat, un element que creiem que està molt allunyat de les crítiques que sovint l'han titllat de pura dispensa de receptes cegues i, a més, de receptes que intenten, sempre que els és possible, manllevar als mestres la necessitat de dominar fins i tot les més elementals habilitats professionals. Creiem que la nostra proposta està lluny de caure en aquests paranys. En part, ja ho hem mostrat en referir-nos al caràcter mediador de les activitats i els materials i, en part, ho anirem mostrant en els següents punts.

En aquest sentit, pensem que la utilització de certes propostes d'activitats i la consideració dels materials que els escauen s'han d'entendre com a elements que faciliten una formació multidimensional, una formació que, almenys, ha de tenir en consideració aspectes com: a) la capacitació del professorat per adquirir un saber-fer pràctic en les àrees i per als cicles oportuns; b) la formació teòrica a l'entorn del que es creu que cal fer a l'aula, i un constant aprofundiment dels objectius i condicions d'aplicació d'aquest saber teòric; i c) l'adquisició de les capacitats per analitzar, criticar i millorar les condicions escolars concretes que dificulten les tasques de formació. Pensem, finalment, que cap d'aquest objectius és impossible des d'una proposta de formació basada en les activitats; creiem, en canvi, que precisament des d'una aproximació a la tasca escolar com aquesta, és més fàcil fonamentar la pròpia pràctica i, a l'ensems, aprendre a realitzar-la creativament i amb garanties.

En concret, el que hem intentat en el projecte de formació del professorat en l'àrea de l'educació moral ha estat, per una part, partir d'un esbós de disseny curricular on es considerava, d'una manera encara temptativa i que en el futur es precisarà, els objectius i els diferents tipus de continguts per a cada cicle; i, d'altra banda, elaborar i presentar als educadors que van participar en el procés de formació una proposta concreta d'activitats i de materials pensada per realitzar, i en cadascun dels cicles de l'ensenyament obligatori, una tasca específica d'educació moral. Ni els objectius i els continguts,

ni tampoc la proposta d'activitats, no es van considerar mai tancats i acabats. La major part dels mestres havien participat en un curs de formació previ on se'ls va donar una informació àmplia de com s'orientaria el treball en tots els seus aspectes, i tots ells l'havien acceptada, però sempre s'entengué que eren propostes obertes per a discutir, provar, avaluar i millorar. Això era així perquè el caràcter d'investigació que ha tingut el projecte que comentem impedia que fos d'un altra manera. Les orientacions, activitats i materials estaven dissenyats per endavant, però de manera temptativa en la mesura que, tot esdevenint elements de formació, havien de ser considerats productes inacabats d'un treball d'investigació per avaluar i perfeccionar. Per tant, no creiem haver caigut en una imposició unilateral i tancada de propostes pedagògiques incapaç d'escoltar totes les consideracions i aportacions del professors.

En síntesi, partint de la consideració d'una proposta curricular i d'activitats oberta i modificable, s'ha realitzat un procés de formació en l'àrea de l'educació moral que pretenia, d'una banda, facilitar l'adquisició d'un conjunt d'habilitats professionals coherents amb la proposta d'activitats i, de l'altra, aconseguir una fonamentació teòrica d'allò que s'estava fent, i que finalment volia distanciar críticament i constructivament els mestres respecte de la seva pràctica escolar diària.

b. Formació experiencial i reflexiva

Les sessions de formació que aplegaven tots els mestres i formadors participants en el projecte van anar desenvolupant el programa previst d'acord amb una metodologia de treball basada en el pas de l'experiència pràctica a la teorització fonamentadora. Malgrat que és un procediment prou conegut, ens sembla convenient presentar resumidament la manera com el vam aplicar donats els resultats prou acceptables que hem constatat.

Si hem dit que basàvem la tasca formativa en l'efecte analitzador o impulsor d'uns materials curriculars pensats per ser aplicats en la pràctica escolar i si, com veurem més endavant, enteníem que el nucli de la tasca formativa era en la formació en situació, és lògic pensar que el contingut de les sessions de treball comunes fos coherent i complementari amb aquestes dades. Això volia dir que l'objectiu formatiu de les sessions col·lectives havia de ser bàsicament doble: primer, capacitar tothom per aplicar amb la màxima desimboltura aquelles activitats escolars que requerien els materials; segon, considerar teòricament els temes sorgits del treball pràctic que per

algun motiu ens semblessin rellevant, i treure'n totes les conseqüències possibles amb vista a fonamentar el curriculum d'educació moral en procés de disseny. Com ja s'ha dit a bastament, preteníem una capacitació pràctica suficient que assegurés una aplicació reeixida i que permetés treure conseqüències teòriques positives. Quan l'aplicació de nous mètodes no va acompanyada d'un èxit/reforç suficients, és evident i natural la tendència a abandonar-los i a treure'n conclusions teòriques pessimistes. En síntesi, es tractava de fer una feina que ajudés a adquirir a tothom unes destreses metodològiques prou fonamentades teòricament i que, a la vegada, fossin la font de noves reflexions personals.

Per aconseguir aquests objectius en les sessions col·lectives de formació, hem aplicat un model de treball caracteritzat pels següents passos:

• Introducció i justificació del tipus d'activitat per desenvolupar per mitjà d'una breu fonamentació psicològica i pedagògica dels materials de treball, d'una aproximació a allò que pretenen formar en els educands, i d'algunes indicacions sobre la millor manera d'aplicar-les. Miràvem de tenir molta cura de no allargar massa aquesta part, ja que només es pretenia donar una primera descripió i contextualització de les activitats.

• El segon moment de la sessió se solia destinar a un dels nuclis del treball formatiu: l'obtenció d'experiència personal de primera mà sobre el mateix tipus de tasca escolar que després s'aplicaria amb els mateixos alumnes. Es tractava, doncs, d'experimentar al més exactament possible el mateix que en el seu moment viuran també els alumnes. D'aquesta manera, és possible conèixer directament algunes de les dificultats amb què es trobaran i ajudar-los a superar-les millor però, a més a més, creiem que si el desenvolupament i l'aplicació de l'activitat en la situació de formació resulta encertat, pot actuar com a model que els mestres tendiran a fer seu i a seguir posteriorment en la seva aula. De fet, es volia aprofitar de manera positiva aquella vella constatació que cadascú ensenya de la mateixa manera com ha estat ensenyat. Dit sintèticament, miràvem de provocar una mena d'experiència en què l'activitat que a la fi serà aplicada amb els alumnes, prèviament sigui viscuda de manera plenament real. Òbviament, això suposa que l'activitat no serà del mateix contingut que la de l'alumnat, sinó adaptada a les preocupacions i manera de pensar dels professors. Si, per exemple, s'està treballant la discussió de dilemes morals, es tracta, primer, que discuteixin entre ells un dilema, i en segon lloc, que discuteixin un dilema que els pugui interessar realment. Cal que l'exercici tingui els mateixos requisits que han de complir els adreçats als alumnes: ser interessants, motivadors i eficaços.

Aquest moment de la tasca formativa de vegades es pot fer d'una manera del tot real; si discutim un dilema o fem un aclariment de valors, cada mestre s'ha d'implicar en allò que pensa o raonar sense cap altra consideració. En canvi, hi ha exercicis que per les seves característiques exigeixen la simulació de la situació escolar. És evident que hi ha tasques que s'han d'aplicar a l'aula i que no es poden reproduir exactament en una situació de formació; per exemple, treballar la manera de moderar una assemblea escolar, és molt difícil fer-ho de manera creïble realitzant una assemblea real entre els mestres; en canvi es possible utilitzar exercicis de simulació en què els mestres prenen alternativament els papers d'alumne o mestre. De fet, es tracta d'aplicar tècniques de simulació o *role-playing*.

• El pas següent té per objectiu elaborar conceptualment el que s'acaba de viure, discutir-ne la utilitat que cadascú creu que pot tenir amb els seus alumnes, preveure els problemes que probablement apareixeran en cas d'aplicar-ho a la seva aula i, sobretot, emmarcar l'activitat en el conjunt del currículum d'educació moral que s'està treballant.

• Quan es conclou la primera aproximació pràctica i teòrica a cadascuna de les activitats considerades, s'inicia una segona fase en què es prepara l'aplicació d'aquella activitat a les aules respectives. En aquest sentit, el primer pas consisteix en l'anàlisi dels materials curriculars proposats. L'objectiu principal és exercir-ne un judici crític i procedir a modificar-los en tot allò que sembli pertinent per poder-los aplicar amb més garanties a la mateixa situació escolar. Aquesta feina de consideració crítica de materials lliurats prèviament ens va portar en una fase posterior al disseny de materials per part de cada mestre. Per a aquesta finalitat, es dotava els mestres d'aquelles indicacions i suggeriments que poden facilitar la tasca de creació i redacció de materials. De fet, pensem que aquest és un pas importantíssim si volem orientar-nos cap a models formatius que capacitin professionalment de veritat i que s'allunyin dels models basats en la pura aplicació de tècniques i exercicis.

• La següent fase consistia en la preparació concreta d'activitats per ser aplicades a les aules de cada professor. Aquesta tasca es realitzava de manera col·lectiva o individual, i per ser aplicada en col·laboració amb els formadors o no. Una vegada aplicada en llurs respectives aules, es procedia en una altra sessió a avaluar de nou el material i la manera d'aplicar les activitats.

• El darrer pas consistia en una nova conceptualització teòrica d'allò que s'havia fet, en un procés de reflexió per treure'n conseqüències, anar perfilant la manera d'entendre l'educació moral i, en definitiva, de donar-li un contingut assimilat personalment. Es tractava de fer explícit col·lectivament i discutir allò que cadascú

havia anat reflexionant i veient durant l'aplicació de l'activitat a la seva aula. En alguns casos, aquests moments servien també com a oportunitat per fer una síntesi de tot el procés per part dels formadors.

c. Formació en situació

Entenem per formació en situació la tasca d'aplicació i de reflexió de totes aquelles activitats d'educació moral lligades a la vegada al currículum de cada escola concreta i al programa global de formació del professorat. Aquestes activitats de vegades han estat realitzades pels mestres sols; aquest és òbviament l'objectiu darrer per assolir, però especialment aquí ens referirem a les activitats que els mestres i els formadors han aplicat en comú a les aules de cada mestre.

Aquesta modalitat d'intervenció educativa es realitza, com acabem de dir, després d'una preparació conjunta, en què participen el mestre de cada aula, els formadors especialitzats en cada edat i la resta dels mestres dels mateixos cursos que participen en el programa de formació. Posteriorment s'aplica també en comú, de manera que el mestre es veu reforçat amb la presència i participació a l'aula de investigador. Malgrat tot, l'aplicació conjunta d'activitats només es porta a terme molt poques vegades. Es tracta, doncs, que les activitats de formació que es realitzin estiguin plenament inserides en els respectius plans curriculars de cada escola i cada aula, a més de ser evidentment també coherents amb la temàtica i orientació general del programa de formació i investigació en curs de desenvolupament.

Ens sembla que no som davant d'una formació per a la pràctica, sinó d'una formació en la pràctica. La discussió, la preparació, l'aplicació i l'avaluació que formalment o informalment té lloc després d'aquestes sessions es fa sempre tenint com a horitzó immediat allò que ha de passar a la classe o el que acaba de passar. Per tant, aquest aspecte del programa de formació no es pot confondre amb unes pràctiques, ja que l'objectiu no és formar estudiants, i està també molt lluny de ser un mer reforç del mestre. Vol ser més aviat un procediment concret per dur a terme una formació cooperativa entre diversos actors implicats en l'educació i, a la vegada, un procediment que posi en contacte amb la realitat, i amb una realitat nova, tant mestres com investigadors. Els segons perceben tota la problemàtica complexa i difícil que està implicada dins d'un aula, i veuen que incorporar qualsevol novetat, per clara que estigui a nivell teòric, no és una tasca fàcil ni evident. Per la seva part, els mestres veuen també nous aspectes de la realitat, veuen de manera temptativa i un xic experimental l'aplicació concreta d'una novetat, i poden comprovar que, tot i les dificultats evidents, potser no és tan difícil adoptar

noves actituds, nous mètodes o noves maneres de fer la tasca escolar.

Es tracta d'afavorir i de donar suport a totes les novetats que els mestres vulguin provar a les seves aules, i de fer-ho aplicant-les conjuntament amb els investigadors de manera que tots, uns i altres, se sentint més tranquils en comptar amb una ajuda externa, els uns, o amb l'experiència del mestre, els altres. Per la seva part, els formadors/investigadors han de polir després de l'aplicació real les propostes concretes, i han d'anar assimilant allò que podríem anomenar una bona cultura escolar; és a dir, aquell *savoir faire* que es necessita per moure's amb habilitat en una escola i saber treballar-hi amb coneixement de causa. És, doncs, un aprenentatge mutu: tothom ha d'aprendre de tothom. Cadascú aporta allò que la pròpia experiència i lloc en el sistema educatiu li ha permès d'aprendre. Ningú no ha de tenir, per tant, un paper superior a l'altre. De forma intuïtiva, ens sembla prou evident la millora en l'actitud i manera de fer dels mestres, i d'altra banda hem notat també en nosaltres un millor coneixement de la realitat i de les possibilitats d'aplicar o no allò que proposàvem.

En la direcció del que acabem de dir, val la pena d'acabar recordant un parell de qüestions, malgrat que ja s'hagin comentat. Primer, que en el projecte descrit han convergit dos intents diferents i plenament complementaris: la formació permanent d'ensenyants en exercici, encara que no només la formació d'ensenyants, ja que paral·lelament hi ha hagut un benefici formatiu tant per als investigadors en formació (alumnes de tercer cicle principalment), com per als professors. En segon lloc, la concepció del projecte suposava la necessària imbricació d'investigació i formació, tot plegat amb l'objectiu de desenvolupar una proposta curricular d'educació moral per a l'ensenyament obligatori i, a la vegada, formar un grup de professors per aplicar-la en llurs escoles.

Per acabar, hem de dir una vegada més que l'*estatus* d'aquest escrit es peculiar; ho és, perquè en ell es pretén descriure i exposar el que es va fer, però també es pretén fer una reflexió de l'experiència a fi d'explicar-nos-la millor a nosaltres mateixos i saber millorar-la en el futur. Malgrat el caràcter temptatiu d'aquestes notes, pensem que merexia la pena publicar-les per posar en comú algunes idees, però principalment per poder gaudir dels suggeriments crítics dels possibles lectors.

Abstract

Descripción de la primera parte de una experiencia de formación permanente de profesorado, en el ámbito de la educación moral, sobre el curriculum entre los 6 y 16 años. Los apartados que se tratan son la relación entre la teoría y la práctica, tanto en la formación del profesorado como en la investigación educativa, los modelos más característicos de formación del profesorado y, finalmente, los principales elementos de la experiencia propiamente dicha. Entre éstos, cabe destacar la consideración de las actividades como mediadoras entre la teoría y la práctica, la descripción del tipo de sesión de trabajo realizada con los maestros y la reflexión sobre la idea de formación en situación

Cet article décrit une expérience de formation permanente de professeurs sur le curriculum de 6 à 16 ans, dans le domaine de l'éducation morale. Il s'agit des paragraphes suivants: relation entre la théorie et la pratique, aussi bien dans la formation de professeurs que dans la recherche éducative, les modèles les plus caractéristiques et, finalement, les éléments principaux de l'expérience proprement dite. Parmi ces éléments, il faut souligner la considération des activités en tant que médiatrices entre la théorie et la pratique, la description du genre de séance de travail effectuée avec les instituteurs et la réflexion sur l'idée de formation en situation.

This article describes the first part of an experiment in continuous teacher training in the field of moral education for learners aged 6 to 16 years. The ideas considered are the relationship between theory and practice, both in teacher training and in educational research, the most characteristic models of teacher training and, finally, the main elements of the experiment itself. Of these, remarkable is the consideration of activities as mediating between theory and practice, a description of the type of work session carried out with the teachers and a reflexion on the idea of in-house training.

La intel·ligència artificial i la seva aplicació en l'ensenyament

Begoña Gros Salvat *

L'objectiu fonamental d'aquest article és mostrar com les tècniques desenvolupades en intel·ligència artificial (IA) són d'una gran utilitat per tal de millorar el *software* destinat a l'àmbit educatiu. Per a això, en primer lloc, s'hi fa un breu resum de les finalitats i els objectius generals de les investigacions en IA realitzades fins al moment. Posteriorment, es descriuen les diferents aplicacions de la IA en l'educació dirigides als alumnes en tasques formatives i instructives, i als professors en tasques de disseny i planificació de les activitats docents. L'article acaba amb una reflexió sobre les tendències futures de la IA aplicada a l'educació.

Intel·ligència artificial

L'expressió *intel·ligència artificial* (IA) va ser suggerida per J. McCarthy, professor de la Universitat de Standford, el 1956 per tal de referir-se a una part de la informàtica dedicada al disseny de màquines que fossin capaces de simular algunes de les conductes realitzades per l'ésser humà, i que habitualment cataloguem com a *intel·ligents*. Durant molts anys, la investigació en IA va ser duta a terme fonamentalment en centres d'investigació universitària. Només dels darrers deu anys ençà alguns dels resultats d'aquests estudis van indicar com molts conceptes, procediments i tècniques desenvolupades als laboratoris podien tenir una valuosa aplicació en diferents àmbits, tals com la indústria, la medicina, les finances, etc. Cinc són les àrees més actives d'investigació en IA: el llenguatge natural, la robòtica, els *interfaces* de comunicació, la programació

---

* Begoña Gros Salvat és doctora en Pedagogia, professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. D'ençà 1983 s'ha dedicat a l'estudi del disseny i de la utilització de la informàtica en l'àmbit educatiu, i ha publicat diversos llibres i articles sobre el tema.

automàtica i els sistemes experts. Explicarem breument aquesta darrera, ja que és la que té actualment una clara connexió amb el desenvolupament del *software* educatiu.

El terme *sistema expert* no descriu un producte, sinó més aviat un conjunt de conceptes, procediments i tècniques que permeten utilitzar la informàtica en una nova dimensió. En essència, els sistemes experts permeten assistir en l'anàlisi i la resolució de problemes complexos. Intenten simular la conducta d'un expert humà en un domini específic de coneixement. Un sistema expert ha de contenir, doncs, tot el contingut que manejaria l'expert i, a més, la forma de raonament utilitzada per aquest; és a dir, la manera en què l'expert fa servir el coneixement. Per exemple, si volguéssim realitzar un programa que ensenyés a fer operacions aritmètiques, hauríem d'introduir en l'ordinador tots els coneixements que té un professor especialista en aquesta matèria (seqüència de les operacions, idees sobre la motivació dels alumnes, organització del material, etc.) i, a més, especificar els raonaments duts a terme pel professor durant el procés d'ensenyament (com decideix quin contingut s'ha de transmetre, com corregeix un determinat error, etc.)

Així, doncs, amb aquesta mena de programes s'estén el tipus d'utilització dels ordinadors actuals, ja que aquests no se centren únicament en la realització de tasques primordialment repetitives, sinó que es passa a una utilització de l'ordinador com a eina d'ajut en tasques complexes, tals com el diagnòstic o la presa de decisions. En aquest sentit, en el terreny de la indústria i del comerç hi ha moltes esperances dipositades en aquesta mena de *software*. No obstant això, és un producte que s'està començant a produir. De fet, la seva comercialització no va començar fins al 1980 i, donada llur complexitat de disseny, la producció d'aleshores ençà ha estat força lenta i minsa.

De tota manera, hi ha diversos àmbits on la producció ha estat més important. Ens estem referint, fonamentalment, a les aplicacions financeres, l'automatització d'oficines, els equips de manteniment industrial i en l'àmbit de la medicina. L'aplicació en el terreny educatiu, tal com veurem més endavant, encara està en una fase experimental i són molt pocs els productes que n'hi ha.

Menes d'aplicacions de la IA en l'educació

Les aplicacions educatives a partir de l'ús de tècniques d'IA varien, bàsicament, en funció dels objectius que es persegueixen amb el

disseny del programa, així com també de la mena de coneixement que l'aplicació ha de manipular.

Tal com es veu en la figura 1, hi podem distingir dos grups generals: les que van dirigides a proporcionar i facilitar un determinat aprenentatge a l'alumne i les que van dirigides a ajudar el professor en tasques com la planificació, el disseny i l'organització de l'activitat docent.

D'entre les aplicacions que permeten crear programes destinats a l'ensenyament, se'n poden distingir dues grans àrees: els micromons i els tutorials intel·ligents (TI). Ambdues modalitats es troben arrelades en dues posicions diferents de la utilització de la informàtica en l'àmbit educatiu. La construcció de micromons se situa en la recerca d'eines que ajudin la persona a construir el coneixement a partir de la interacció amb l'ordinador mitjançant processos d'aprenentatge basats fonamentalment en el descobriment. En canvi, els TI, a l'igual que el *software* propi de l'ensenyament assistit per ordinador (EAO), tenen com a objectiu la creació de programes que permetin transmetre un coneixement prèviament formalitzat adoptant una mena de conducta més "intel·ligent" que millori el procés d'ensenyament a través de la maquina. A continuació, les explicarem més detalladament.

Micromons

El concepte de micromon va ser utilitzat per M. Minsky i S. Papert el 1971 per fer referència a una possible multitud de petites fragmentacions en les estratègies de resolució de problemes en dominis interactius d'aprenentatge. Posteriorment, Papert torna a fer servir el concepte en els seus treballs sobre la construcció del llenguatge Logo (Papert, 1973).

El llenguatge Logo és una mena d'aplicació de la informàtica educativa que es diferencia de la resta per no ser un programa prèviament elaborat, sinó un llenguatge de programació que pretén, a més, apartar-se dels models clàssics de l'EAO. No va ser dissenyat perquè els nens aprenguessin a programar. La finalitat del seu ús va més enllà de l'adquisició d'una cultura informàtica. Logo pretén ser una eina que faciliti el desenvolupament de la persona i la construcció d'aprenentatges mitjançant processos de descobriment. No es tracta, doncs, que l'alumne aprengui mitjançant la recepció d'informacions emeses per l'ordinador amb un programa prèviament elaborat, sinó que l'alumne programi l'ordinador i aquesta activitat li permeti reflexionar sobre les seves estratègies d'actuació, de tal manera que construeixi així, de manera dinàmica, els seus mateixos aprenentatges.

S. Papert és la figura més representativa d'aquesta línia i és el principal impulsor del grup que va desenvolupar aquest llenguatge. El 1969 va crear el *Projecte Logo*, que tenia com a finalitat desenvolupar un llenguatge de programació que poguessin fer servir en l'àmbit escolar nens de qualsevol edat. Aquest mateix any, va aparèixer una primera versió del llenguatge Logo que es va presentar com un dialecte de LISP i, igual que aquest, pretenia ser un llenguatge orientat cap al processament de llistes, que permetés als infants desenvolupar un coneixement més profund de les idees matemàtiques i de les formes d'aprenentatge.

Malgrat això, Papert va observar que la utilització de les llistes implicava una mena de programació excessivament complexa perquè la poguessin fer servir infants petits. Prenent com a referència les investigacions i el desenvolupament d'artefactes mecànics de Grey Walter, va dissenyar la famosa tortuga mecànica els moviments bàsics de la qual són transferits posteriorment a l'ordinador mitjançant la creació d'un entorn gràfic. És a partir de la construcció d'aquest entorn quan Papert va insistir en la utilització del concepte de micromon com "un subconjunt de la realitat, o de la realitat construïda, l'estructura del qual concorda amb un mecanisme cognitiu determinat i pot subministrar un entorn on aquest darrer pugui operar de manera efectiva" (L. Rodríguez-Roselló, 1986, pàg. 11).

A partir d'aquestes primeres experiències es van anar generant nous dissenys del llenguatge més amplis i complets. Actualment, està compost per cinc entorns diferents de programació: gràfic (o geometria de la tortuga), processament de llistes, numèric, animació i música. Aquests es poden treballar de manera independent o, al contrari, es poden realitzar programes fent servir el vocabulari específic de més d'un entorn o de tots plegats.

De fet, en el context de la utilització del llenguatge Logo, el concepte de micromon posseeix avui dos sentits diferents; el derivat de l'obra de Papert i el desenvolupat per R. Lawler.

Papert (1980, 1988) atribueix a aquest concepte una visió força àmplia. Per a aquest autor, un micromon és un entorn de programació amb prou consistència en ell mateix com per permetre l'exploració de coneixements molt diversos. Des d'aquesta òptica, la geometria de la tortuga és un clar exemple de micromon, que pot servir per explorar aspectes matemàtics, geomètrics, físics, espacials, etc.

R. Lawler (1984) restringeix molt més el significat d'aquest concepte i considera un micromon com un procediment o conjunt de procediments al voltant d'alguna idea valuosa per tal de desenvolupar en l'alumne l'aprenentatge d'un coneixement o estratègia específica. Des d'aquest punt de vista, un micromon pot ser una cosa tan simple

1486

com un procediment per construir espirals, o una cosa molt més complexa com el disseny d'un programa amb el qual es subjecte pugui realitzar accions sobre diferents tortugues, provant reaccions físiques tals com la velocitat, l'acceleració, etc.

Considerat en un sentit més ampli o en un de més restringit, la idea central ve a ser la mateixa. És a dir, la construcció d'entorns oberts que permetin a la persona l'exploració d'idees a través de la interacció amb l'ordinador. No hi ha un enquadrament previ dels coneixements que cal transmetre, sinó que l'alumne els ha de descobrir mitjançant la seva pròpia acció. El concepte de micromon té, doncs, un model d'aprenentatge fonamentat en la teoria piagetiana.

L'EAO i els TI: aspectes comparatius

Una de les primeres i més conegudes aplicacions de la informàtica en l'àmbit educatiu el constitueix el denominat ensenyament assistit per ordinador. Dels anys seixanta ençà, una de les preocupacions fonamentals de la informàtica educativa ha estat la construcció de programes per a l'ensenyament. Aquests han adoptat modalitats diverses. Podem trobar programes centrats en la generació d'exercicis per a la consecució d'aprenentatges en què la pràctica sistemàtica i continuada és fonamental, programes de caire tutorial que assumeixen la transmissió d'informació en una àrea de coneixement determinat, programes de simulació que mostren al subjecte aspectes que difícilment podrien ser observats a la realitat, permetent a més la modificació de paràmetres, etc.

L'EAO comença a tenir una història força llarga i, per conseqüent, el volum de *software* és també considerable. Això dificulta la realització de valoracions globals sobre la seva qualitat tant a nivell tècnic com pedagògic. No obstant això, cal tenir en compte que, dins de les aplicacions de la informàtica en l'ensenyament, l'EAO ha estat, fins al moment, el prototipus de l'ensenyament tradicional. És un fet conegut que els primers programes realitzats van tenir-ne les arrels en l'ensenyament programat i en l'ús de les màquines d'ensenyar. La teoria del condicionament operant, juntament amb les aportacions sobre la naturalesa de les respostes de l'alumne en funció de la concepció ramificada de Crowder, ha estat el model de l'organització, estructuració i transmissió del coneixement en l'EAO. És evident que la tecnologia emprada per a la construcció d'aquesta mena de *software* té moltes limitacions.

En primer lloc, cal tenir en compte que la capacitat d'emmagatzematge dels ordinadors utilitzats en l'ensenyament és força li-

mitada. En conseqüència, els programes elaborats no poden ser excessivament potents. En segon lloc, cal tenir present que els llenguatges de programació emprats estan basats en el processament numèric i seqüencial, i això determina també la possibilitat de construir programes molt oberts. Per últim, fins fa poc la major part dels llenguatges d'autor comercialitzats només permetien construir programes amb una estructura seqüencial molt simple, cosa que afegida a la manca d'ús d'animació i gràfics donava com a resultat productes molt pobres tant des del punt de vista tècnic com pedagògic. Aquest darrer aspecte és potser el que més està canviant avui. De fet, hi ha ja una gran varietat de llenguatges d'autor que permeten la creació d'un *software* molt més interactiu, amb animació, gràfics, control de videodisc, etc. Fins i tot, en alguns casos, com per exemple el programa Hypercard desenvolupat per a Macintosh, s'han construït petits programes que processen la informació de manera semblant a com ho fan els sistemes experts que descriurem més endavant. Aquest és el cas d'Hyperx, que permet construir sistemes experts senzills que poden ser afegits a qualsevol altre *software* realitzat amb aquest mateix programa.

En definitiva, la frontera entre els programes d'EAO clàssics i el TI es va difuminant com més va més a causa de la millora de les eines de producció de *software*. Malgrat això, la major part dels programes del mercat actual, i molt especialment els elaborats per a l'ensenyament bàsic, presenten força limitacions, i per això molts en resulten d'escassa qualitat pedagògica.

Es critica fonamentalment dels programes d'EAO llur incapacitat per mantenir un diàleg obert amb l'alumne. Sempre és l'ordinador el que presenta la informació i espera la resposta de l'alumne, sense que aquest pugui adquirir d'altres informacions en qualsevol moment de la interacció. A més de l'aspecte comunicatiu, el *software* desenvolupat segueix estructures de transmissió del coneixement de caràcter seqüencial prèviament determinades i, per conseqüent, els programes manquen de la capacitat d'una adaptació real a les necessitats i a l'estil d'aprenentatge individual de l'alumne.

Cap als anys setanta, alguns autors (Carbonell, 1970; Sleeman, 1973) van començar a pensar que aquesta forma d'adaptació només podria aconseguir-se incorporant al disseny de *software* tècniques procedents del camp de la IA; així és com van sorgir els denominats tutorials intel·ligents.

Tal i com hem assenyalat, amb els micromons no es busca la creació de programes que actuïn intel·ligentment, sinó de mitjans d'exploració que facilitin el desenvolupament de l'alumne. Al contrari, en el cas dels TI es pretén que sigui el mateix ordinador el que adopti una forma de conducta intel·ligent que permeti controlar el procés

d'aprenentatge de l'alumne. Així, doncs, "els TI són programes d'ordinador que fan servir tècniques procedents de la IA per representar el coneixement i dur a terme una interacció amb l'alumne" (D. Sleeman i J. Brown, 1982, pàg.1).

L'objectiu fonamental dels TI és, doncs, proporcionar una instrucció adaptada a l'alumne tant en el contingut com en la forma, i superant d'aquesta manera alguns dels problemes més apressants del *software* educatiu existent avui. Podríem plantejar aquesta superació en termes comparatius, assenyalant que, mentre que l'EAO s'ha presentat com un material didàctic més proper al llibre de text o a la llibreta d'exercicis, els sistemes intel·ligents d'EAO apunten cap a un modelatge del comportament proper al del professor.

Quan es fan afirmacions com les anteriors, convé matisar una mica, perquè es pot transmetre la sensació que molt aviat tot l'ensenyament estarà contingut en programes que seran tan intel·ligents com els professors i que actuaran igual o més bé que ells. D'aquesta manera, la tasca instructiva que aquests realitzen, desapareixeria. En aquest sentit, és més important remarcar que la realitat és encara molt lluny d'assolir aquests propòsits. D'aquesta manera, mentre que hi ha un volum força considerable de programes d'EAO, no hi ha TI comercialitzats i utilitzats en l'àmbit escolar. Fins al moment, els productes dissenyats s'han mantingut com a prototips emprats exclusivament a nivell exploratori. Aquest és un aspecte que convé tenir present, perquè en moltes ocasions, en contraposar els objectius i les característiques de l'EAO amb els TI, és possible generar unes expectatives excessivament optimistes de la qualitat d'aquests darrers respecte dels primers, que no correspondrien exactament a la realitat del material dissenyat fins al moment.

L'EAO i els TI, tot i que aparentment se situen en un tipus similar d'aplicació de la informàtica en l'ensenyament, en realitat constitueixen dues menes d'aplicacions, entre les quals es poden apreciar força diferències. Ens centrarem a continuació en la descripció d'algunes (O. Park *et al.*, 1987, pàg. 31):

1. *Origen.* Tradicionalment, les investigacions i el desenvolupament de material per a l'EAO ha sorgit dels mateixos professionals de l'ensenyament. En contrast, els TI van ser dissenyats inicialment per investigadors procedents del camp de les ciències computacionals per tal d'explorar les capacitats tècniques de la IA en el procés d'ensenyament-aprenentatge. El focus dels projectes dels TI ha estat sobretot en els aspectes tècnics, més que no pas en el domini d'una àrea de coneixement o en els merament instructors. No obstant això, cal assenyalar que aquesta àrea de treball és, avui dia, fonamentalment interdisciplinària i aplega especialistes en ciència cognitiva, IA, educació, psicologia i lingüística.

2. *Bases teòriques*. Com hem dit anteriorment, els programes d'EAO se situen en el context de l'ensenyament programat i els plantejaments de la psicologia desenvolupada per Skinner. Pel contrari, els TI parteixen de les aportacions de la psicologia cognitiva. Per això, mentre que en els programes d'EAO es tendeix a controlar molt les respostes dels alumnes i els mecanismes de *feed-back* per tal que aquests arribin a donar la resposta esperada, en els TI interessa molt més anar avaluant les diferents respostes donades per l'alumne al llarg de la seva interacció amb l'ordinador per poder detectar-hi aspectes tals com l'estil de l'aprenentatge de l'alumne, el seu grau d'interès, comprensió, etc. En definitiva, els projectes en aquesta àrea han mostrat un més gran interès per detectar els processos interns de l'alumne que sorgeixen en una tasca específica d'ensenyament-aprenentatge.

3. *Estructuració i funcions*. En la major part dels programes d'EAO tots els components són emmegatzemats i incorporats en una única estructura, i encara que alguns sistemes tenen mòduls separats, l'actuació dels components està predeterminada algorítmicament. És a dir, tota la informació que es pretén transmetre està fragmentada en petites unitats i la seva seqüència ve definida per les respostes dels alumnes. D'aquesta manera, si un alumne vol obtenir una determinada informació, és possible que no ho pugui fer directament fins que no hagi contestat totes les respostes previstes pel programa.

Els TI tendeixen a l'organització de la informació en funció de sistemes de recerca heurística que permetin arribar a una barreja d'iniciatives entre l'ordinador i l'alumne. S'intenten construir mòduls separats als quals es pugui accedir sense necessitat de veure tot el programa prèviament. En resum, amb un programa clàssic d'EAO, tots els alumnes acabarien veient la mateixa informació en un ordre molt semblant, metre que amb un TI, aquests podrien accedir a parts del programa sense necessitat de treballar tots els materials que el tutorial té programat. La seqüenciació estaria en funció de l'elecció de l'alumne i de l'anàlisi del conjunt de respostes ofertes per aquest.

4. *Mètodes d'estructuració del coneixement*. El coneixement en els programes d'EAO sol estar estructurat, tal i com s'ha dit anteriorment, de manera algorítmica. La tasca principal està formada per un conjunt de subtasques que es van succeint seqüencialment. Els TI recullen les tècniques de representació del coneixement que no necessàriament ha d'estar organitzada de manera seqüencial, sinó que es possible accedir a parts específiques del mateix a través d'estratègies heurístiques.

5. *Mètodes de modelatge de l'alumne*. L'EAO fa fer servir un model d'alumne basat en el judici binari sobre les respostes donades per aquest a les preguntes presentades pel programa. Les accions

posteriors es troben en funció de l'encert o error d'aquesta resposta, sense tenir en compte la història particular de l'alumne. Així, doncs, la diferència fonamental entre els models usats pels programes d'EAO i els TI és que, mentre que els primers avaluen l'última resposta, els segons intenten avaluar totes les respostes de l'alumne durant l'execució del programa.

6. *Format de la instrucció.* En el cas dels programes d'EAO, el format de la instrucció es presenta bàsicament a través de quatre modalitats diferents: a) tutorial: l'ordinador actua com a tutor en una determinada temàtica; b) pràctica i exercitació: l'ordinador proporciona un conjunt d'exercicis per tal de permetre que l'alumne adquireixi una determinada habilitat; c) simulació: l'ordinador esdevé un laboratori amb el qual l'usuari pot experimentar situacions que resulten difícils de manejar en la realitat; i d) jocs. Aquesta darrera categoria aplega un conjunt de programes que adopten la forma de joc com a mitjà d'ensenyament.

Fins al moment, els TI s'han centrat en la confecció de programes pròxims als models tutorials i de pràctica i d'exercitació. Més endavant reprendrem aquest aspecte per veure amb més detall alguns exemples de TI.

7. *Hardware* i *software.* Els programes d'EAO funcionen en qualsevol mena d'ordinador personal i, fins i tot, en ordinadors amb poques possibilitats d'emmagatzematge d'informació. La major part d'aquests programes han estat construïts mitjançant llenguatges de propòsit general (BASIC, PASCAL, etc:), o bé a través de llenguatges d'autor. En contrast, la major part dels TI necessiten un *hardware* molt més potent que tingui més capacitat d'emmagatzematge de la que té un ordinador domèstic. Per a la construcció del *software*, cal l'ús de llenguatges específics d'IA, tals com el LISP o el PROLOG, o bé la utilització d'eines d'ajut per a la construcció de sistemes experts especialment dissenyades per a aquesta finalitat (*shells*).

Característiques generals dels TI

Els TI tenen quatre components fonamentals (J. Hartley i D. Sleeman, 1973): el *mòdul de l'expert*, que ha de posseir el coneixement que el sistema tracta d'impartir a l'alumne, el *model de l'alumne*, que indica com s'està produint l'aprenentatge de l'alumne, el *mòdul tutorial*, que especifica quan el sistema ha de presentar el material a l'alumne, i el *mòdul de comunicació*, que permet la interacció entre el sistema i l'alumne. La IA aplicada a l'educació s'ha enfrontat dels seus inicis amb la resolució d'aquests quatre components i la clau de

l'èxit de la construcció d'aquesta mena de programes està precisament en un més gran domini d'aquests mòduls. Domini que fa referència als aspectes purament tècnics, però també als aspectes pedagògics que condicionen el contingut d'aquests mòduls.

L'aplicació primària de la IA en la construcció de programes d'ensenyament se centra, doncs, en el domini del coneixement i en la representació de mètodes d'ensenyament. Idealment, aquesta empresa suposa tenir una teoria de l'ensenyament i de la naturalesa del coneixement que s'ha d'ensenyar. Un aspecte fonamental en la construcció de TI és que l'ordinador ha de contenir tot el coneixement que es té sobre el tema que s'ha d'ensenyar i sobre com s'ha d'ensenyar en cada moment segons l'actuació de l'alumne. Generalment, aquesta mena de coneixement es basa en el diagnòstic a traves de regles i relacions casuals, i és emprat durant els programes tutorials per generar solucions quan es compara l'estat real i ideal del comportament de l'alumne. La combinació d'una base de coneixements que contingui el coneixement que s'ha de transmetre i un intèrpret que decideixi quan aplicar-lo, constitueix un sistema expert.

Un sistema expert és "un sistema informàtic que incorpora, en forma operativa, el coneixement d'una persona experimentada, de manera que és capaç tant de respondre com aquesta persona, com d'explicar i justificar les seves respostes" (J. Ganascia, 1985, pàg. 1.213). Així, un sistema expert és un programa que fa servir una base de coneixements sobre el domini d'una tasca i un motor d'inferències que permet establir raonaments per assolir la solució del problema. D'aquesta manera, tot TI ha d'incorporar un sistema expert que contingui els coneixements necessaris sobre com organitzar la informació i quan transmetre-la a l'alumne.

Tipus de TI

Donada la complexitat que suposa la construcció d'un TI, tant des del punt de vista tècnic com del mateix disseny pedagògic, els programes construïts fins al moment han adoptat formes diferents, ressaltant maneres específiques d'aplicació. La major part d'autors coincideixen a distingir-ne tres tipus (P. Duchastel, 1988; P. Ercoli i R. Lewis, 1988): a) els que pretenen proporcionar instrucció a l'alumne a través del diagnòstic i detecció d'errors; b) els que se centren en l'ensinistrament d'una tasca; i c) els que desenvolupen mètodes de comunicació bidireccional per aconseguir guiar el procés d'aprenentatge de l'alumne a través del diàleg amb el sistema.

No obstant això, les fronteres entre aquests tres tipus no sempre són clares. En aquest sentit, opinem que, seguint la terminologia utilitzada quan es parla dels tipus de programes de l'EAO, és més clar afirmar que la major part de TI són programes tutorials i/o programes de pràctica i d'exercitació. La diferència entre els programes està en què, mentre uns destaquen el diagnòstic i la detecció d'errors, els altres destaquen l'assistència o ajut per adquirir un determinat tipus d'aprenentatge. En posarem a continuació dos exemples que mostren aquesta doble diferenciació:

a. Un TI per ajudar els infants a adquirir habilitats en el càlcul aritmètic.

Des del principi dels anys vuitanta (T. O'Shea *et al.*, 1988), s'han estat dissenyant un seguit d'eines que tenen com a finalitat ajudar l'infant a adqu.. habilitats bàsiques per a la realització de les quatre operacions aritmètiques elementals. El programa intenta oferir un ajut individualitzat a l'alumne, de manera tal que la primera cosa que aquest fa és detectar el grau de coneixement de l'alumne a través dels diferents tipus d'errors que aquest comet.

Cal destacar-ne que, a diferència dels programes d'EAO, aquest tutorial diferencia entre molts tipus d'errors diferents, i per cada un ofereix un tipus de solució diferent. Els resultats aconseguits són els següents:

1. un conjunt de diagnòstics sobre el nivell de l'alumne;

2. una extensa taxonomia d'errors de les quatre funcions aritmètiques bàsiques;

3. un conjunt de regles de producció per a les quatre operacions aritmètiques.

Aquest tutorial és, doncs, un programa de pràctica i d'exercitació que es fonamenta en el diagnòstic i la detecció d'errors.

b. Un TI per ajudar a adquirir habilitats sobre la composició de textos escrits.

Alguns processadors de text incorporen programes d'ajut que permeten realitzar correccions ortogràfiques. El programa que estan desenvolupant M. Sharples i C. O'Malley (1988) pretén ampliar aquesta funció i aconseguir incorporar-hi un tutorial que ajudi a compondre textos escrits que presentin un cert grau de complexitat. Per poder utilitzar aquest programa, cal haver adquirit unes estratègies elementals d'escriptura. El tutorial pretén ajudar en la manipulació del material des de tres aspectes diferents:

1. l'estructura: fa referència a les relacions entre les diverses idees o fragments del text;

2. la linealitat: es refereix a com transformar l'estructura real del text (les interrelacions conceptuals) en un text lineal;

3. l'organització: aquí el terme organització fa referència a la forma, i no al contingut del text; és a dir, com presentar la informació, com introduir-hi gràfics, esquemes, etc.

En aquest cas, el programa insisteix en l'ajut o assistència per tal d'adquirir un determinat tipus d'aprenentatge sobre el diagnòstic i detecció d'errors.

Eines d'ajut dirigides al professor

Hem esmentat abans com els sistemes experts poden ser una bona eina d'ajut en l'anàlisi i la resolució de problemes complexos. Aquest ajut es pot encaminar cap a la construcció de tutors intel.ligents, tal i com hem vist, però també es pot pensar en la producció de programes que assessorin i ajudin el professor en tasques de disseny, planificació i organització de les seves pròpies activitats. De fet, aquesta idea ja fa temps que és present i hi ha diversos equips de treball investigant-hi. A tall d'exemple, S. Wood, de la Universitat de Sussex (S. Wood, 1988a, 1988b) dirigeix un projecte l'objectiu del qual és construir un sistema expert que permeti guiar i aconsellar el professor en la seva tasca instructiva. Aquest sistema expert pretén incorporar una sèrie de processos que habitualment apareixen en una situació d'ensenyament-aprenentatge a l'aula, tals com: el control, la motivació, la comunicació, les relacions entre professor i alumne, la memorització, etc. I a partir d'aquests, segons la situació descrita pel professor, aconsellar-lo en la pràctica d'una determinada lliçó.

Un altre projecte que pot servir d'exemple és el que s'està desenvolupant a la Universitat de Utah (EUA) dirigit per D. Merrill (1989). En aquest cas, es pretén dissenyar un conjunt de sistemes experts que permetin assessorar en el disseny instructiu. Aquest sistema és, doncs, una mica més específic que l'anterior, ja que no s'ocupa de la totalitat de l'acció del professor, sinó únicament de com aquest ha d'organitzar el coneixement per ensenyar una determinada temàtica. De fet, els primers prototips desenvolupats per aquest equip s'han centrat en la creació d'un programa que doni unes idees generals sobre el disseny de la lliçó que s'ha de transmetre segons la teoria instructiva desenvolupada per Merrill mateix, i que ve a ser una adaptació de la teoria de la instrucció de Gagné.

Els programes dirigits a l'assessorament del professorat són, en la nostra opinió, una mena de material de gran interès però, igual que els TI, llur construcció és una tasca molt complexa i els resultats que

se n'han obtingut fins al moment presenten força limitacions. Una de les causes que han fet difícil el desenvolupament de TI és precisament el fet d'haver d'utilitzar tècniques i llenguatges propis de la IA. Una de les conseqüències d'això, és que els professionals de l'educació no han tingut massa oportunitats per participar en el desenvolupament d'aquesta mena de materials. Sortosament, aquest aspecte comença a canviar sobretot gràcies a la construcció d'eines d'ajut per a la programació de sistemes experts. Aquestes eines denominades *shells* permeten construir sistemes experts sense haver de conèixer un llenguatge de programació específic. De fet, aquest material és comparable als llenguatges d'autor en relació amb l'EAO.

Un *shell* proporciona una estructura buida que cal omplir amb el contingut que es pretén transmetre, i amb els raonaments que el sistema ha de manejar per decidir quin coneixement ha de transmetre i quan ho ha de fer.

Cada vegada s'han anat construint *shells* més complexos i cal tenir en compte que, tot i que no cal conèixer un llenguatge de programació, la seva utilització tampoc no es una feina fàcil. L'avantatge, en la nostra opinió, és que pot fer més comprensible el procés de construcció del programa i, en conseqüència, és més fàcil crear grups de producció de TI en els quals participin professionals tals com psicòlegs, pedagogs i professors. No obstant això, també s'ha de tenir en compte que, a més de les limitacions pel que fa a la programació, hi ha també problemes a l'hora de poder incorporar a la màquina els raonaments i inferències adequats per dur a terme un determinat ensenyament o ajut. De fet, la diferència fonamental entre l'aplicació de la IA en el camp de la medicina o les finances i l'educació està en la dificultat de concretar i detallar els coneixements psicopedagògics que l'expert aplica en una determinada realitat.

El futur de la IA aplicada a l'educació

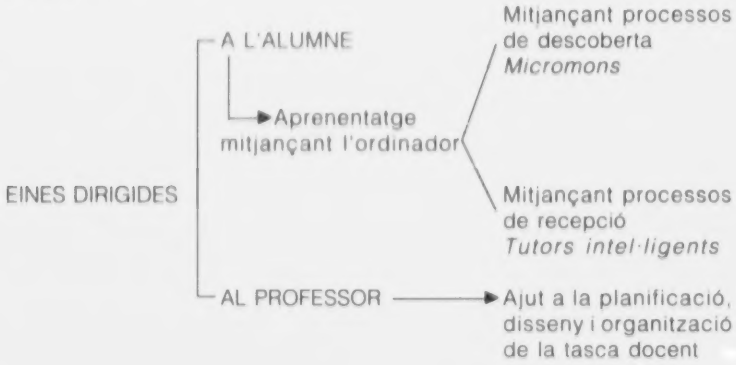
En definitiva, pensem que el futur de la IA aplicada a l'educació passa pel desenvolupament de dos aspectes que, encara que a nivell teòric estan diferenciats, a nivell pràctic aquesta diferenciació no pot ser excessiva. Ens referim als desenvolupaments de tipus tècnic i els desenvolupaments de tipus pedagògic.

Quant al desenvolupament de tipus tècnic, considerem que el futur de la construcció d'un *software* de més qualitat passa per una més gran producció de *shells* (B. Gros, 1989) que facilitin la construcció

d'aquests programes educatius. Avui dia, és ja possible començar a construir productes mitjançant l'ús de *shells* de tipus general. Però considerem molt interessant la creació d'eines pensades específicament per al sector educatiu.

Quant al desenvolupament pedagògic, pensem que cal una més gran investigació bàsica en el terreny dels processos d'ensenyament-aprenentatge en dominis específics de coneixement. Però, a més d'aquesta mena d'investigació, o millor al seu costat, cal una més gran formació dels professionals de l'educació per tal que aquests puguin participar en el desenvolupament d'aquesta mena de programes. Sense una incorporació dels coneixements pedagògics, no és possible l'evolució en la construcció de TI, però tampoc no és possible aquesta evolució si els professionals que hi han de participar no tenen uns coneixements tècnics adequats.

Figura 1



1496

Referències bibliogràfiques

DUCHASTEL, P. (1988) "Models for AI in educational tutoring systems", in ERCOLI, P.; LEWIS, R.: *Artificial intelligence in education*. Amsterdam, North-Holland, pàgs. 17-29.

GROS, B. (1987) *Aprender mediante el ordenador*. Barcelona, PPU.

GROS, B. (1989) *Análisis de herramientas de ayuda para la construcción de sistemas expertos aplicados al ámbito educativo*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona (informe intern).

HARMON, P. *et al.* (1988) *Expert Systems. Tools & Applications*. Nova York, John Wiley & sons.

KEARSKEY, G. (ed) (1987) *Artificial Intelligence & Instruction*. Reading, Addison-Wesley.

LAWLER, R. (1985) *Computer experience and cognitive development*. Nova York, Ellis Howood.

LAWLER, R.; YAZDANI, M (eds.) (1988) *Artificial Intelligence and Education*. Norwood, Ablex Publishing.

MERRILL, D.; LI, Z. (1989) "An Instructional Desing Expert System". *Journal of Computer Based Instruction*, vol. 16, núm. 3, pàgs. 95-101.

O'SHEA, T. *et al.* (1988) "Desing choices for an intelligent arithmetic tutor", in SELF, J. (ed.): *Artificial Intelligence and human learning*. Londres, Chapman & Hall, pàgs. 257-275.

PAPERT, S. (1980) *Mindstorm, Children. Computers and powerful Ideas*. Nova York, Basic Books.

PAPERT, S. (1988) "Microworlds: transforming education", in LAWLER, R.; YAZDANI, M. (eds.): *Artificial Intelligence and Education*. Norwood, Ablex Publishing, pàgs. 79-94.

PARK, O. *et al.* (1987) "Intelligent CAI: Old wine in new bottles, or a new vintage?", in KEARSKEY, G. (ed.): *Artificial Intelligence & Instruction*. Reading, Addison-Wesley, pàgs. 11-56.

1497

Abstracts

El objetivo fundamental de este artículo es mostrar la influencia del desarrollo de la inteligencia artificial (IA) en la confección de programas informáticos aplicados al ámbito educativo. Para ello, se describen en primer lugar las metas y objetivos generales de la investigaciones en inteligencia artificial realizadas hasta la fecha mediante una comparación entre los sistemas de enseñanza asistida por ordenador (EAO) y los tutores inteligentes (TI). Posteriormente, se hace un breve repaso de las diferentes aplicaciones de la IA en la educación para centrarse, a continuación, en el análisis de los aspectos más problemáticos que surgen en la construcción de los tutores inteligentes (TI). Para ello, se establece una distinción entre los programas instructivos y los programas dirigidos a la planificación y el diseño de las actividades docentes.

L'objectif capital de cet article est celui de montrer l'influence du développement de l'intelligence artificielle (IA) sur la production des programmes informatiques employés dans le monde de l'éducation. Pour cela, on décrit d'abord les buts et les objectifs généraux de la recherche en intelligence artificielle effectuée jusqu'à présent par l'intermédiaire d'une comparaison des systèmes d'enseignement assisté par ordinateur (EAO) et les tuteurs intelligents (TI). Par la suite, un court examen est fait de différentes applications des aspects les plus problématiques qu'on rencontre dans la création des tuteurs intelligents (TI). Pour cela, on établira une distinction entre les programmes instructifs et les programmes adressés à la planification et à la conception des activités de l'enseignement.

The main aim of this article is to show the influence of the development of artificial intelligence in the preparation of applied computer programmes in education. Firstly, the general aims and objectives of research in artificial intelligence up to present are described through comparison between computer- assisted instruction and Inteligent tutors. Next, a brief summary of the applications of AI in education is given, before the author goes on to analyse the biggest problems in the design and construction of smart tutors, for which a distinction is established between instructive programmes and those created with the planning and design of teaching activities in mind.

BEST COPY AVAILABLE

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

BERNSTEIN, Basil: *Poder, educación y conciencia. Sociologia de la transición cultural.* Barcelona, El Roure, 1990

Aquest llibre és la transcripció d'unes conferències donades per Basil Bernstein al CIDE l'any 1985 a Santiago de Xile (amb reelaboracions posteriors fetes pel mateix autor expressament per a aquesta edició a Espanya).

L'eix del pensament de Basil Bernstein és l'anàlisi de la relació educativa d'una òptica sociològica. Aquesta anàlisi és una tasca que cal emprendre per poder copsar en tota la seva magnitud la complexitat del sistema de reproducció -i regeneració- de la nostra societat.

És en el moment que ho fem, quan els límits d'aquesta relació educativa se'ns desdibuixen i entrem en un camp molt més ampli, com és la relació comunicativa.

La comunicació, aquesta pedra de toc de tantes disciplines, es fa imprescindible per abordar els mecanismes de transmisió cultural. Per abordar, per tant, la relació educativa.

La tesi que desenvolupa l'autor al llarg del llibre és clara. El poder i el control, presents a qualsevol societat humana, es tradueixen en principis de comunicació, i aquests principis de comunicació estan distribuïts de manera desigual en els grups humans. Això fa que els grups esdevinguin classes socials, on cadascú està en una classe determinada i on la relació entre classes hi està també determinada.

Els capítols I i II són l'explicació sobre com poder i control es tradueixen en dos nous conceptes: classificació i emmarcament. El poder porta a la classificació en categories, i porta també a les relacions entre aquestes. El poder implica, doncs, la divisió social del treball.

Pel que fa als individus, estan disposats en classificacions. Cada individu té relacions amb membres de la mateixa categoria i d'altres categories. Aquestes relacions, que són comunicatives, vénen determinades pel control. El control es tradueix en l'emmarcament, que selecciona el que s'ha de comunicar, el significat, la seqüenciació, el ritme, etc.

La continuació del pensament de Basil Bernstein es reflecteix al capítol III, on l'autor tracta d'un dels conceptes més coneguts de la seva obra: la *teoria dels codis*.

El codi és un principi regulador adquirit tàcitament i de manera informal. És un conjunt de principis semiòtics que regulen, i són regulats alhora, per exploracions gramaticals i lèxiques.

Hi ha dos tipus d'orientacions al codi: un codi elaborat i un codi restringit. Cada un selecciona un ús de la narrativa diferent i en diferents moments. L'ús predominant d'un tipus o altre de codi delimita les diferències entre classes socials.

La darrera part del capítol III és una ampliació d'aquests dos conceptes. L'autor exposa en aquestes pàgines que les diferències en l'orientació en el codi no es deuen a dèficits culturals i intel·lectuals, ni tampoc no es poden correlacionar amb el concepte de dialecte. Els codis fan referència als significats. Calia fer aquesta explicació, ja que ha estat un dels punts de debat més importants utilitzats pels crítics de la seva teoria. Bernstein, amb aquesta explicació, respon a aquestes crítiques aprofundint més en aquest concepte.

Més endavant, en el capítol IV, el llibre desenvolupa les repercussions en el camp educatiu dels conceptes fins ara analitzats.

Una primera repercussió comença amb l'anàlisi dels codis a l'escola. Si l'escola utilitza el codi elaborat, els infants de classe baixa, que han estat sociabilitzats amb un ús exclusiu del codi restringit, poden tenir greus problemes d'adaptació a les estructures que el nou codi comporta. En contraposició, els nens que han utilitzat de manera predominant el mateix codi a casa i a l'escola, tindran ja uns certs avantatges de partida.

Per completar una correcta lectura de l'obra, a més d'un interessant capítol sobre les relacions entre l'escola i la construcció d'una veritable democràcia, el llibre recull una entrevista que aclareix la postura teòrica de Basil Bernstein, i també inclou un glossari amb els conceptes bàsics de la seva teoria: una sociologia de la transmissió cultural.

Una visió que, sens dubte, ha aixecat amors i odis, però que mereix ser llegida en profunditat pel seu interès i per la seva important contribució al camp de la sociologia de l'educació.

Anna Escofet Roig

DE LA GARANDERIE, A.: *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*. Barcelona, Barcanova, 1990
DE LA GARANDERIE, A.: *Tous les enfants peuvent réussir*. París, Centurion, 1988

Vèncer el fracàs escolar, adaptar l'escola a la diversitat, defensar una pedagogia basada en l'èxit, heus ací diferents maneres d'expressar una mateixa aspiració: fer de l'escola un lloc real d'aprenentatge per a tots els ciutadans, un lloc on els nens i les nenes, els nois i les noies que hi passen bona part de llur infància i de l'adolescència s'hi trobin a gust, feliços i aprenguin.

1501

En un moment en què el poder públic, les institucions, els professionals, els pares i els alumnes es troben plens de dubtes, a les portes d'una reforma educativa, persones com Antoine de La Garanderie ens permeten de retrobar la confiança en la feina de pedagog i ens obren un camí optimista per conduir els nostres alumnes cap a l'èxit escolar.

Antoine de La Garanderie, pedagog francès, nascut el 1920 a Mayenne, està convençut, i ens ho demostra al llarg de la seva obra, que cada infant té en ell la possibilitat del seu èxit escolar. Pares i mestres han de poder arribar a ajudar-lo a trobar la via que li permeti de reeixir. *Tous les enfants peuvent réussir* és el títol suggerent i, sens dubte, ple d'esperança, d'un dels seus darrers llibres, escrit en col·laboració amb una periodista i mare de dos fills, que va voler apropar-se i viure com treballaven els mestres, els ortofonistes i els infants, seguint les seves teories.

Barcanova acaba de publicar dues de les seves obres principals: *Pedagogia dels mitjans d'aprendre* i *Comprendre i imaginar*. En aquests dos llibres, i d'una manera entenedora i optimista, l'autor ens explica els fonaments de la seva teoria, les descobertes i aplicacions del mètode que ell mateix ha anat experimentant a través d'un treball personal i d'equip.

La pregunta fonamental -com ensenyar a aprendre?- és resolta mitjançant l'estudi de les lleis pedagògiques de l'atenció, la reflexió i de la memòria. Basant-se en les darreres descobertes de la psicologia cognitiva, La Garanderie s'endinsa en l'estudi del cervell humà per descobrir-hi unes constants estables que determinen uns perfils pedagògics, uns determinats hàbits mentals. És la bona o mala gestió d'aquests hàbits, la adequació o inadequació a la tasca proposta el que definirà allò que en diem bona o mala "aptitud escolar".

El que ens proposa A. de La Garanderie és una pedagogia de «la gestió mental». El seu punt de partida és l'observació i l'anàlisi dels processos mentals que intervenen en l'acte d'aprendre. Resumim aquí algunes de les idees essencials d'aquesta teoria exposada en la *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*.

- La comprensió i les capacitats mentals de cada individu es generen a partir dels seus *gestos mentals*.

- Els *gestos mentals* són mecanismes mentals mitjançant els quals allò que percebem s'interioritza i s'enregistra en el nostre cervell, per tal de reutilitzar-lo després.

- Mitjançant els gestos mentals adequats, creem *imatges mentals* que són les que ens permeten comprendre i aprendre.

- Les imatges mentals poden ser *visuals* o *auditives*. Des dels primers contactes amb el món

1502

exterior, ens acostumem a utilitzar i a prioritzar unes formes de procediments respecte d'altres. En la evocació de la realitat percebuda, uns emprem amb més freqüència imatges visuals, d'altres més aviat imatges verbals o auditives.

• Aquelles persones que prioritzen alternativament unes i altres d'aquestes imatges, en funció dels objectius que es proposen, són les que empren tots els recursos i capacitats de llur cervell i, per tant, tenen més possibilitats d'èxit.

• Així com existeixen *gestos físics*, que cal aprendre -el gest de violinista, el tennista, o l'ebenista, per exemple-, també hi ha *gestos mentals*, un bon ús dels quals facilita l'èxit de l'alumne. Aquests gestos són essencialment tres: el gest de l'*atenció*, pel qual el missatge pedagògic és rebut per l'alumne, el gest de la *reflexió*, pel qual el missatge és assimilat i es torna operatiu, i el gest de la *memòria*, mitjançant el qual el missatge està disponible en el futur.

Perquè l'alumne sigui capaç d'atenció, de reflexió o de memorització, cal que sàpiga quin és el gest que ha de realitzar. No n'hi ha prou a dir-li: «Estigues atent». Cal que el mestre li expliqui en què consisteix estar atent, quin gest ha de realitzar, orientar l'alumne per tal que no es pugui equivocar amb un esforç voluntari truncat. Veiem l'exemple d'Eliane:

"(...) Eliane té molt bona voluntat. La seva mestra ha demanat a totes les alumnes molta atenció davant de l'explicació que està a punt de fer. Eliane fa un esforç de concentració.(...) Eliane pensa: no m'he de distreure, cal que em concentri... Durant tota l'estona en què la mestra es dedica a l'explicació que ha anunciat, Eliane només pensa en les paraules que ella es diu per estar atenta. De tant en tant, d'una i altra banda, arriben alguns retalls del missatge de la mestra (...) Eliane està atenta sobretot a la seva voluntat d'estar atenta (...) I quan la mestra ha acabat el seu discurs Eliane només ha retingut això: s'ha esforçat per estar atenta. Del que hauria hagut de capitalitzar no li queda pràcticament res". (*Pedagogia dels mitjans d'aprendre*, pàg.41)

Com ho hauríem pogut evitar? Ensenyant-li a dirigir bé mentalment l'acte d'atenció. Explicant, en cada cas, en què consisteix el gest adequat. En resum, ensenyant a tenir una bona gestió mental. Per això cal analitzar cada un dels gests i saber exactament en què consisteix, com es defineix. El gest mental de la atenció és definit intrínsecament pel *projecte* de fer viure mentalment en *imatges* el que es percep i per la *realització* d'aquest projecte. El gest mental de la memòria consisteix en el *projecte* de posar a la disposició del futur el que es vol adquirir. La memoria definida es termes funcionals es

1503

refereix a la conservació del *passat* en termes pedagògics, troba la seva concreció en l'imaginari, en el projecte del *futur*. Finalment, el gest mental de la reflexió és més complex que el de l'atenció. Consisteix en el *re-torn* a una llei, a una regla i després en l'*aplicació* d'aquesta regla al problema que cal resoldre. Hi ha *re-flexió* perquè hi ha re-torn.

D'aquesta manera, explicant i ensenyant a practicar els gests que calen, desenvolupem en els alumnes les aptituds escolars que els permeten de progressar en llur aprenentatge. "Aquestes aptituds escolars depenen de la gestió per part de la intel·ligència de l'individu de categories d'imatges mentals vísuals i auditives, que sempre es poden fer practicar (...) El mestre haurà de proposar a l'alumne uns exercicis que l'habituaran a regir interioment les imatges necessàries per adaptar-se bé a unes disciplines determinades. (op. cit., pàg.43)

La aportació de La Garanderie es basa, ens ho diu ell mateix, en una vella tradició pedagògica: sí, hi ha uns mitjans per ajudar el alumnes. "Per la nostra part, hem tingut tantes confirmacions de l'eficàcia dels consells donats a uns alumnes o a uns estudiants a propòsit dels seus mètodes personals de treball, que no tenim cap dubte sobre la necessitat que l'escola s'ocupi de l'ensenyament dels mètodes mentals" (op. cit., pàg. 116). Ens trobem, doncs, davant d'una obra entusiasta i plena d'optimisme, que no dubtem que pot ser d'un gran interès per a tots els que ja no parlen tant de fracàs escolar com d'adaptar l'escola a la diversitat.

Fina Miserachs i Busqué

EDWARDS, JEAN P. ; ELKINS, THOMAS E.: *Nuestra sexualidad: por una vida afectiva y sexual normalizada*. Barcelona, Eds. Milán-FCDS, 1990. Títol original: *Just Between Us* (1988).

No podem rebre d'altra manera que amb gran interès la publicació d'un text dedicat a la sexualitat de les persones amb disminucions intel·lectuals. I és que malgrat la gran importància que la sexualitat té en el desenvolupament de qualsevol persona, accentuada en les persones amb problemes de maduració, aquest ha estat un aspecte sistemàticament oblidat en la literatura sobre la disminució mental a casa nostra.

Aquest llibre és una planera descripció de les experiències dels seus autors; la de Jean Edwards, directora del Projecte sobre Sexualitat per a Persones amb Retard Intel·lectual a l'Oregon Healt Sciences University, i la de Tom Elkins com a director del Model Clinic for Reproductive Healt Concerns of Persons with Mental Retardation de la Universitat de Michigan.

La formació de la base dels autors, respectivament pedagògica i mèdica, i també el caràcter interdisciplinari dels programes que dirigeixen, dóna per resultat un llibre que pondera amb molt d'equilibri la complexitat d'aspectes implícits en la sexualitat de les persones amb disminucions, cosa no gaire habitual en treballs d'aquesta mena.

Així, doncs, una de les primeres coses que el lector agraeix és el fet de trobar-se amb un enfocament ric i matisat del paper de la sexualitat en el desenvolupament de l'infant o jove amb disminucions intellectuals, defugint la visió mecanicista a la qual semblaven reduir la sexualitat, quan es tractava de població afectada per disminució mental, obres anteriors.

Al meu entendre, els diferents temes que va proposant aquest llibre (cap dels quals queda exhaurit) tenen fortes implicacions en el nostre entorn social i professional. En llegir-lo, suggereixo que es tinguin en compte dos fets: d'una banda, que els temes lligats al sexe han deixat de ser tabú en la nostra societat: les diferents formes i manifestacions de la sexualitat humana, el control de la natalitat, les malalties lligades al sexe, etc., són, d'una o altra manera, presents en el nostre entorn quotidià. D'altra banda, també és acceptat avui a nivell social el principi d'integració; és a dir, el dret de qualsevol persona a desenvolupar-se en el seu entorn i a no ser-ne segregat per cap motiu.

Doncs, bé: quan intentem lligar ambdós fets, especialment en el terreny de les disminucions intel·lectuals, es produeixen encara situacions ben conflictives. O intentem "infantilitzar" les persones afectades atorgant-los una condició d'asexuats, o construïm mites a l'entorn de la hipersexualitat d'aquelles persones, socialment captada com a amenaçadora, amb la qual cosa s'han vingut justificant les en molts moments brutals polítiques d'esterilització, de les quals sempre han estat més víctimes que pacients.

Però la menys detinguda anàlisi del que representen les dues opcions que acabo de descriure ens palesa amb claredat que ambdues consisteixen a posar el cap sota l'ala de la realitat, amb què s'evita l'autèntica reflexió del paper de la sexualitat en el desenvolupament de l'infant afectat i en la seva integració a la vida adulta.

Precisament, és aquesta l'anàlisi que els autors proposen en el llibre, incidint en la importància de la sexualitat en la construcció de l'autoconcepte, bàsic per a l'assoliment real d'autonomia i de capacitat d'integració social.

Aspectes com la formació sexual, incloent-hi l'imprescindible coneixement, estimació i cura del propi cos, la masturbació, la vida de parella i en comu-

1505

nitat, la maternitat/paternitat, l'anticoncepció, l'esterilització, l'avortament i un especial repàs a la coneguda i sovint oblidada problemàtica dels abusos sexuals, conformen el nucli del llibre que ens ocupa.

L'amplitud temàtica farà que difícilment cap lector no se senti completament identificat amb totes i cadascuna de les afirmacions que es van fent en els diferents capítols, com ha passat al qui subscriu amb certs matisos que els autors adopten quan parlen de l'homosexualitat i l'avortament; però, ¿com no considerar això un valor afegit en un text d'aquestes característiques?

Ignasi Puigdellivol

SMITH, PETER B.; PETERSON, MARK F.: *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos.* Madrid, Pirámide, 1990. 214 pàgs.

Els professors nord-americans de Psicologia Social (Smith) i de Direcció i Administració d'Empreses (Peterson) són els autors d'aquest interessant llibre que apareix a la col·lecció "Psicologia" de l'editorial Pirámide de Madrid.

Encara que s'adreça a coneixedors de les teories de lideratge, sota la perspectiva del transculturalisme, es configura una nova manera d'entendre el comportament de les organitzacions i l'aportació dels líders a aquestes. Amb la voluntat de superar la concepció tradicional, en la qual s'admet la unidireccionalitat del procés de lideratge sobre els altres, se'ns ofereix l'intent de desenvolupar un enfocament de transversalitat, entenent la figura del líder com a participant, i donant resposta a les necessitats de la cultura específica d'una organització.

Aquest estudi dedica tota la seva primera part a la revisió de l'evolució del concepte de lideratge, i fa un repàs crític dels supòsits mecanicistes del conductisme i del subjectivisme individualista de la psicologia cognitiva. Els autors plantegen que és el context social de les accions allò que dóna significat i, conseqüentment, efecte als processos de lideratge.

Segons els autors, no s'han afegit grans conceptes nous, d'ençà que Maquiavel, el segle XVI, s'interessà per com un príncep, en els estats de la Itàlia medieval, podia manar eficaçment, amb la idea de "mantenir un flux adequat d'informació fiable sobre aquells assumptes en què cal prendre una decisió, i al mateix temps mantenir el respecte suficient per autoritzar que es portin a terme les decisions".

Els primers estudis moderns, especialment a partir de procediments d'avaluació psicomètrica, s'encaminen a desenvo-

1506

lupar investigacions entorn al liderat com a estil de comportament. Categories de trets, estils o motrius, que si bé contribueixen al liderat eficaç, no suposen un gran avenç en els fonaments. I l'aportació de la sociologia clàssica de les organitzacions, que encara dóna menys importància al tret de la personalitat, i més a l'assumpció d'un paper en una organització, ajuda a estancar més el tema.

Un dels models alternatius a l'acció del liderat ha estat el cognitiu, que no entén, com abans, la personalitat com a indicador d'estils particulars i invariables, sinó a partir de processos d'actuació on es produeixen situacions experimentades, processos d'elecció i elecció d'una conducta determinada. Són nous camins d'investigació que desenvolupen models eventuals (de contingència) que s'aprofiten d'altres àrees de coneixement fora de la psicologia social, com l'estudi i la comprensió de les percepcions del líder i dels liderats, i tècniques més rigoroses d'anàlisi.

En la segona part del llibre, s'hi analitza el liderat en el seu context social "amb la intenció d'entendre'l com un aspecte particular de la conducta de l'organització, més que no pas com un aspecte aïllat i insoluble de la psicologia social"; com els líders intenten dominar els esdeveniments ("fets construïts per un observador des de l'experiència, que es fonamenta tant en les estructures de coneixement intern com en els processos externs que s'observen"); i com el liderat esdevé una acció localitzada diferent en les diverses cultures i subcultures ("formes acceptades d'interpretar els signes, els símbols, els artefactes i les accions").

Sorgeix aleshores la necessitat de cercar diferents interpretacions culturals de l'organització. I el liderat des d'aquesta perspectiva, segons els autors, pren una nova dimensió: la d'entendre i donar resposta a una cultura específica. Resposta que es tradueix, i els capgira, en els conceptes de carisma, experiència, autoritat, informació i contactes, per negociar, relacionar, manar o representar.

A partir d'aquesta densa revisió dels models, les investigacions i les teories sobre el liderat, els autors van construint la comprensió d'un nou model que influirà en noves investigacions, especialment pel que fa als processos de formació dels líders.

Enric Ripollès

ARNOLD, P.J.: *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid, Ministeri d'Educació i Ciència-Ediciones Morata, 1991, trad. G. Solana.

No hi ha dubte que l'educació física és un aspecte de la formació integral que haurà de prendre progressivament més importància ens els *curricula* escolars. Aquest llibre d'Arnold ofereix bones raons per justificar tal importància. Ofereix una interessant reflexió teòrica i conceptual, relacionant, entre altres coses, l'educació física amb l'educació moral i l'educació estètica. També dóna pistes sobre la planificació del curriculum, l'avaluació i el paper del professor en la dimensió educativa del moviment i l'activitat física.

BARRIO MARTINEZ, Cristina del: *La comprensión infantil de la enfermedad*. Un estudio evolutivo. Barcelona. Ed. Anthropos, 1990, pròl. J.del Val.

L'autora, professora de Psicologia Evolutiva a la Universitat Autònoma de Madrid, exposa en aquesta obra una recerca sobre les idees dels infants entre 4 i 13 anys sobre diversos aspectes de la malaltia: com la defineixen i avaluen la seva gravetat, com n'expliquen les causes i la curació, etc. El llibre també incorpora algunes consideracions sobre l'aprenentatge de continguts relatius a la biologia, sobre l'educació per a la salut i sobre la relació de l'infant amb el metge.

GARCÍA CARRASCO, Joaquín: *La educación básica de adultos*. Barcelona, Ceac, 1991.

La bibliografia sobre educació d'adults és ja força extensa, no obstant això, no n'hi ha tantes obres sobre aspectes específics de la mateixa. Aquest llibre del professor García Carrasco, de la Universidat de Salamanca, tracta concretament de l'educació *bàsica* d'adults. Es un llibre que combina molt bé la reflexió teòrica i conceptual amb aportacions curriculars i pràctiques. Entre els aspectes que hi són tractats, hi ha els de la identitat de l'adult, l'importància social de l'educació bàsica, l'analfabetisme funcional, el disseny de l'educació bàsica d'adults, etc.

1508

FULLAT, Octavi: *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad*. Barcelona, Ceac, 1990.

L'autor, catedràtic de Filosofia de l'Educació a la Universitat Autònoma de Barcelona, i actualment president del Consell Escolar de Catalunya, ofereix amb aquesta obra el segon lliurament d'una trilogia de novel·les pedagògiques (la primera fou *Eulàlia, la ben parlada*). Amb clau literària i a partir de l'estructura narrativa d'un viatge per diferents països asiàtics, l'autor va introduint les seves reflexions filosòfiques i pedagògiques -fonamentalment d'axiologia educativa- amb la referència constant de la postmodernitat.

MOYLES, J.R.: *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ministeri de Educació i Ciència- Ediciones Morata, 1990, trad. G. Solana.

La utilització educativa del joc és un recurs llargament utilitzat en la història de la pedagogia, però de la qual encara no són prou conscients els professors. El llibre de Moyles, partint de nombroses investigacions sobre el valor psicològic i educatiu de l'activitat lúdica, demostra perquè cal estimular-la i promoure-la en les aules. Se centra en el període situat entre els 4 i 8 anys, proposant diferents formes d'integrar el joc en els *curricula* corresponents.

TIDOC-PROJECTE: *Escola i noves tecnologies*. Barcelona, Ceac, 1990.

Aquesta obra, escrita per un grup de recerca lligat al Centre Educatiu Projecte, ha estat guardonada amb el "XIIè Premi d'Educació Josep Pallach". En el marc d'una reflexió sobre el lloc de la tecnologia a l'escola, el llibre exposa diverses experiències d'aplicació pedagògica de les tecnologies de la informació, la documentació i la comunicació, algunes d'elles realitzades en el mateix centre esmentat. Es tracta, en definitiva, d'una proposta oberta per inserir la institució escolar en un procés de renovació en un context social en el qual informació i tecnologia en són elements fonamentals.

1509

TORRES, Jurjo: *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1991.

L'expressió *curriculum ocult* ha fet fortuna en la terminologia pedagògica. Aquest llibre és una aportació per continuar reflexionant sobre aquest concepte. Com es diu a la contraportada del llibre, l'autor intenta reinterpretar el que succeeix a l'interior de l'escola per tal de subratllar les possibilitats de desenvolupar-hi pràctiques educatives emancipadores, compromeses amb la defensa d'una societat més solidària i democràtica. Entre altres temes, el llibre tracta de les teories de la reproducció, de les discriminacions sexista i racista, de la desqualificació i requalificació del professorat, etc.

VALLE ARROYO, F.: *Psicolingüística*. Madrid, Morata, 1991.

L'autor d'aquesta obra és catedràtic de Psicologia de la Universitat d'Oviedo. Després d'un capítol introductori, en el llibre es dediquen sengles apartats a tractar de la comprensió, la producció del llenguatge i la neuropsicologia cognitiva del llenguatge. Una de les conclusions del llibre és que no es pot parlar ni de la comprensió ni de la producció com si es tractés d'operacions unitàries i indivisibles, sinó que cadascuna es pot subdividir en una sèrie de funcions diferents, totes les quals resulten imprescindibles per parlar i comprendre.

DE LA GARANDERIE, Antoine: *Comprendre i imaginar*. Barcanova, 1990

Un nou llibre d'aquest pedagog francès, en què l'autor analitza els gestos mentals. Aquesta anàlisi ha de permetre conèixer millor els processos mentals dels alumnes. Comprendre: quan sabem com es constitueixen les nostres representacions (visuals i auditives), quan sabem com utilitzar les evocacions mentals en la dinàmica del projecte de comprendre...aleshores comprenem. Imaginar: quan sabem com gestionar mentalment les evocacions en la dinàmica del projecte de descobrir o d'inventar... fem prova d'imaginació creadora. Antoine de La Garanderie ens descriu precisament aquests gestos i ens dóna les pistes pedagògiques per posar-los en pràctica de manera eficaç. És a través d'aquesta pràctica que podem aconseguir una bona gestió mental i descobrir la clau

de l'èxit escolar. És una lectura entenedora i encoratjadora, que s'afegeix a les grans tradicions de reflexió pedagògica, sense pretendre imposar-s'hi, ans senzillament afegir-s'hi.

MAURI, T.; SOLÉ, I.; CARMEN, L. DEL; ZABALA, A.: *El currículum en el centro educativo*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, 1990.

Aquest llibre pretén ajudar a comprendre i ampliar les qüestions bàsiques relatives al currículum i al seu desenvolupament en els centres. És tracta d'una bona contribució a l'anàlisi dels processos educatius i a llur possible millora. Està organitzat en quatre grans blocs: "Currículum y enseñanza", "Bases psicopedagógicas de la práctica educativa", "Proyecto curricular de centro", i "Materiales curriculares". És un llibre sobre teoria curricular, però fet des d'una perspectiva propera al professor i a l'aula, i de lectura profitosa per als professors de tots els nivells educatius.

És el quart exemplar de la col·lecció *Cuadernos de Educación*, editada per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i l'editorial Horsori.

1511

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

4. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

5. Cal adjuntar també algunes dades de l'autor: lloc de treball (departament, centre...), darreres publicacions, etc. En total, unes 4 línies com a màxim.

6. En full a part s'adjuntarà un resum de l'article de no més de 15 línies en castellà, anglès i francès.

7. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

8. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 2 exemplars de la revista.

9. La revista no es farà responsable de les idees i opinions expressades en els articles.

10. Els treballs s'han d'adreçar a la redaccció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n. 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TE, 1

1r. semestre 1989, 308 pàgines

Índex

Monografia: *PAULO FREIRE*

- Presentació. *Ramon Flecha*
- La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire. *Jaume Trilla*
- Freire i l'educació d'adults a Catalunya. *Jaume Botey, Alfons Formariz*
- De l'apostolat educatiu. El context cultural de l'obra de Paulo Freire. *Claudio Lozano*
- La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa. *Peter Jarvis*
- La pràctica educativa. *Paulo Freire*
- Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Paulo Freire*
- Conversant amb Paulo Freire. *Ramon Flecha*
- Bibliografia.

Tribuna: *EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT*

- El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes. *Miquel Martínez*
- La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. *Sebastián Rodríguez*
- Consideracions sobre el curriculum en el Projecte de Reforma de l'Ensenyament. *Vicenç Benedito*
- Reforma educativa i formació del professorat. *Francesc Imbernon*

Reflexions i recerques

- El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès). *Bogdan Suchodolski*
- Literatura tradicional, escola i territori. *Gabriel Janer*
- CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial. *Feliciano A. Castillo*
- Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència. *Delio del Rincón*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

1513

Índex

TE, 2

2n. semestre 1989, 400 pàgines

Monografia: *BASIL BERNSTEIN*
- Presentació. *José Luis Rodríguez Illera*
- Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *José Luis Rodríguez Illera*
- El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola. *Gunilla Dahlberg*
- Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació. *Paul Atkinson*
- Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein. *Cristian Cox*
- Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein. *Mario Díaz*
- La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem? *Alan R. Sadovnik*
- El currículum en la societat tancada. *Philip Wexler*
- La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*
- Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*

Tribuna: *EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA*
- Presentació. *Josep M. Puig*
- Educació i valors. *Josep M. Puig*
- Educar moralment és educar democràticament. *Victòria Camps*
- La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres. *Josep M. Rovira Belloso*
- L'ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme. *Jaume Lorés*
- Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat. *Joan Mestres*
- Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació progressiva. *Josep González-Agápito*
- L'educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador. *Rafael Grasa*
- Taula rodona. *Josep M. Puig*

Reflexions i recerques
- L'humanisme liberal. *Pere Grases*
- Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof. *Pierre Clanché*
- Concepcions i raonaments en l'ús de sistemes de referència galileans. *Marina Castells*
- L'educació científica a l'escola primària. *Fiorenzo Alfieri*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

1514

TE, 3

1r. semestre 1990, 290 pàgines

Monografia: *L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES*

- Presentació. *Margarida Cambra i Miquel Llobera*
- Aprenentatge intercultural i competència discursiva. *Entrevista a Claire Kramsch. Margarida Cambra i Luci Nussbaum*
- Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera. *Miquel Llobera*
- La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya: Problemes i perspectives. *Michèle Pendanx*
- Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental?. *Michèle Garabedian*
- "Bueno doncs, on commence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera. *L. Nussbaum*
- Fonaments per a la formació del professorat de llengües. *Henry G. Widdowson*
- Bibliografia comentada

Tribuna: *UNIVERSITAT I ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES*

- Elements per a l'anàlisi de les relacions entre la universitat i les administracions públiques. *Serafí Antúnez*
- Les relacions entre universitat, administració pública i les necessitats de recerca i de formació avançada. *Ramon Juncosa*
- Entrevista a Eulàlia Vintró. *Serafí Antúnez*

Reflexions i recerques

- Guies per a l'elaboració d'un currículum parcial (12-16). Geografia i educació per a les activitats de lleure. *Alberto Luis Gómez*
- La llengua i la literatura catalanes en els llibres de text de l'epoca franquista. *Joan Perera i Parramon*
- Investigar en organització educativa: algunes aportacions dels Estats Units. *Núria Borrell Felip*
- Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa. *Jorge Larrosa*

Recensions i notes bibliogràfiques

1515

Índex

TE, 4

2n. semestre 1990, 400 pàgines

Monografia: *L'EDUCACIÓ FÍSISCA: A LA RECERCA D'UNA IDENTITAT*
- Presentació. *Conrad Vilanou i Torrano*
- Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives. *Miguel Angel Betancor León i Conrad Vilanou i Torrano*
- Cap a una pedagogia de l'esport. *Alexandre Sanvisens i Marfull*
- Fisiologia de l'exercici en l'infant i l'adolescent. Algunes consideracions. *Dr. Joan Ramon Barbany*
- L'educació física avui: Contingut. Finalitat i principis. *Jaume Casamort*
- Educació física i educació biològica. *Josep Roca i Balasch*
- Aspectes biològics de l'esport en edat escolar *Ferran A. Rodríguez*
- Educació física i globalitat de l'ensenyament. *Teresa Lleixà Arribas*
- El material com a mitjà d'aprenentatge i de relació pedagògica. *Javier Hernández Vázquez*
- Enlairament, vol i aterratge. Els nous esports californians i els adaptats: possibilitats educatives. *Julián Miranda*

Tribuna: *LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A L'ESTAT ESPANYOL*
- Presentació. *Iñaki Echebarria Aranzabal*
- La formació permanent del professorat: la proposta del Ministeri d'Educació i Ciència. *Joaquín Prats Cuevas*
- Formació permanent del professorat a Euskadi. *Fermín Barceló GAldakano*
- Formació permanent del professorat a Catalunya. *Joan Badia i Pujol i Irene Rigau i Oliver*

Reflexions i recerques
- Les bases de dades educatives i el «Thesaurus Català d'educació». *Joan Mallart i Navarra*
- La dissolució de l'educant. Assaig d'arqueologia de la novel.la alemanya de formació. *Anna Poca*
- La participació dels diferents agents educatius en el desenvolupament del currículum: un enfocament democràtic per planificar-lo. *Albert Cots*
- Bases filosófiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilffred Carr. *Jorge Larrosa Bondia*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral.

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Província .....
Professió .....

Forma de pagament:
- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. .....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF .....

Preu de la subscripció

A partir del núm. 1 (Anys 89 i 90, Núms. 1 al 4)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles... .....6.000 ptes.
- ☐ Particulars ..... 5.000 ptes.
- ☐ Estranger ..... 7.000 ptes.

A partir del núm. 3 (Any 90, Núms. 3 i 4)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles... .....3.000 ptes.
- ☐ Particulars ..... 2.500 ptes.
- ☐ Estranger ..... 3.500 ptes.

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.A. c/ Rbl. Volart, 90-92 entr. 3a - 08026 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....
Compte corrent/Llibreta núm. .....
Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Província .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

Signatura

1517

Monografia: *Formació i empresa.*

Articles de Josep Maria Rotger Cerdà, Francesc Santacana i Martorell, Angel Font, Francesc Imbernon, Antonio Bartolome Pina, Wilfried Kruse, Oriol Homs, Serge de Wittté, Joan Mateo Andrés.

Tribuna: *Europa, Espai i temps per a l'educació. La formació i la recerca.*

Articles de Francesc J. Company i Franquesa, Francesc Pedro Salvador Garcia, Joan Lluís Vidal i Abril.

Reflexions i recerques:

Articles de Jean Paul Bronckart i Bernard Schneuwly, Mariano F. Enguita de la Villa, Josep M. Puig, Bernat Oriol Silvestre.

Recensions i notes bibliogràfiques.

1518

BEST COPY AVAILABLE

TE,6

Temps d'Educació

Revista
de la Divisió
de Ciències
de l'Educació

Universitat
de Barcelona

2on semestre 1991
Num. 6

Integració escolar

El sexisme
en l'educació

1519

BEST COPY AVAILABLE

TE,6

Consell editorial

Director

Consell de Redacció

Coordinació tècnica

Direcció tècnica

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2on semestre 1991
Núm. 6

Integració escolar

El sexisme en l'educació

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

1521

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla, S.A.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B- 6986-1992
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impresió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

1522

ÍNDEX

Monografia: INTEGRACIÓ ESCOLAR, 5

Presentació, 7
Ignasi Puigdellivol

Les fronteres de la integració escolar, 11
Ignasi Puigdellivol

Integració escolar, 27
Moon K. Chang

L'educació Especial en el Regne Unit, 39
Seamus Hegarty

Autoconsciència, 53
Andrea Canevaro

Què hem après de l'avaluació del programa d'integració escolar?, 69
Elena Martín, Gerardo Echeita, César Coll, Álvaro Marchesi, Mercedes Babio i Marisa Galán

El tractament de la diversitat a l'escola co a reflex de l'evolució de les concepcions psicopedagògiques, 85
Carles Monereo i Font

L'opinió dels professionals, 107
Joaquim Puig i Teresa Romeu

Reflexions sobre i des de la bibliografia, 125
Mercè Pallejà Guinovart i Caterina Lloret Carbó

Tribuna: PER UNA ALTRA LECTURA DE LES COSES. CONVERSES SOBRE L'ANDROCENTRISME I EL SEXISME EN L'EDUCACIÓ, 133

Presentació, 135
Pilar Heras i Trias

Punts de vista. Sobre reflexions i vivències, 139
M. Subirats, N. Pérez, C. Lloret, M. Moreno, M. de Borja, G. Sastre, A. Carreño, M. Pallejà, C. Panchón, G. Alvaladejo, I. Porta, M. RodrigueA. Sopeña, P. Martín, A. Piguillem, I. Rigau

La reforma de les ciències socials en l'ensenyament secundari obligatori, un joc de paraules?, 161
Amparo Moreno Sardà

1523

Reflexions i recerques, 177

Ciència, tecnologia i escola: ¿Com es pot afavorir la col·laboració entre professors i investigadors?, 179
Miguel Anxo Santos Rego

El sistema educatiu davant les drogues: proposta d'intervenció, 199
Amando Vega

La maçoneria, escola de formació. La seva presència a la Catalunya del dinou, 223
Bonaventura Delgado i Conrad Vilanou

La comunitat de filosofia i pedagogia lingüística a Ludwig Wittgenstein, 239
Anna Poca

Recencions i notes bibliogràfiques, 253

1524

Monografia:
INTEGRACIÓ ESCOLAR
Coordinador: Ignasi Puigdellívol

1525

Presentació

Ignasi Puigdellívol

La integració escolar és un tema avui molt debatut dins l'àmbit educatiu, com també ho és a nivell social la integració en la seva accepció més àmplia. Però no es tracta d'una moda, ni tan sols seria just considerar-ho una tendència de la pedagogia contemporània. Això és el que hem intenat argumentar en l'article que encapçala aquesta monografia i, al nostre entendre, el que confirmen la resta de treballs que la componen. I és que el desenvolupament de programes d'integració escolar no suposa únicament l'oferiment d'atenció educativa als alumnes amb necessitats especials dins l'escola conjunta. Com assenyala Moon K. Chang, professor de la Universitat d'Alabama (EUA), la cooperació entre les diferents persones involucrades en projectes d'integració escolar (alumnes, mestres, pares, altres professionals, administració, etc.), és quelcom imprescindible per a l'èxit d'aquells programes. Així, malgrat la llarga experiència d'IE amb què es compta als Estats Units, on aquell moviment ha tingut una àmplia repercussió social per haver-se inscrit en el context de la lluita contra la segregació i en favor dels drets civils, la integració del treball dels professionals i en general de totes les persones involucrades en els programes d'integració escolar és vista com una de les principals fites pendents d'assolir.

Des de l'altra banda de l'Atlàntic, el director de la National Foundation for Educational Research, d'Anglaterra i Gal·les, Seamus Hegarty, ens ofereix una àmplia visió del pas que en aquests països s'està donant des d'una estructura molt consolidada d'escoles i serveis específics d'educació especial cap a fórmules integrades, oferint una reflexió entorn dels aspectes més controvertits d'aquest procés, entre els quals destaca l'adequació dels recursos que s'ofereixen a l'escola en forma de suport més o menys específic, la col·laboració entre escoles d'educació especial (i en alguns casos la seva progressiva transformació) i les escoles conjuntades, i finalment l'imprescindible replantejament de la formació del professorat.

Des d'un context més proper, el professor de la Universitat de Bolonya, Andrea Canevaro ens amplia aquestes consideracions amb una reflexió entorn del procés de recerca de la pròpia identitat, procés fonamental en el desenvolupament de la persona i que ho és, amb més intensitat si es pot, en la persona afectada per qualsevol mena de handicap. No li serà difícil al professor Canevaro vincular aquesta necessitat amb l'oferiment d'entorns integrats als alumnes

1526

amb necessitats especials i obrir així un debat d'interès en l'anàlisi de les possibilitats i els límits de la integració escolar al servei del desenvolupament del nen. Aquest debat el portarà també a plantejar-se el paper de l'escola en relació amb la família i la resta d'institucions socials vinculades directament o indirecta amb l'activitat educativa. La qüestió de la discontinuïtat entre les tasques desenvolupades en diferents contextos -que no sempre és considerada com a negativa- constitueix un segon element de reflexió d'important transcendència en l'atenció de l'alumne amb handicap. I finalment caldrà prestar una especial atenció a l'enforament prospectiu amb el qual s'apunta la presumible evolució de les demandes d'educació especial en un context tan proper com l'italià, per la transcendència que pot tenir també a casa nostra.

Òbviament, no és casual que presentem aquestes dues col·laboracions, provinents del que podríem anomenar l'àrea anglosaxona i la italiana. El moviment d'IE a casa nostra ha estat influït per elles de manera notable, i és per això que ens ha semblat útil obrir la monografia amb aquestes col·laboracions.

Però per les característiques de la pròpia revista, el nostre principal interès ha estat l'oferiment d'una visió de la situació de la IE en els entorns que ens són més propers. I en aquesta línia hem tingut la col·laboració de l'equip que va dur a terme l'avaluació del «Programa de Integración de Alumnos con Deficiencias» del MEC. Possiblement la majoria dels lectors coneguin l'amplitud d'aquell treball d'avaluació que fa especialment imprescindible la presa en consideració de les conclusions que se'n deriven, i de les quals s'ocupen als autors de l'article que presentem. És interessant destacar la importància que prenen el que destacaríem com a condicions inespecífiques: la vertebració dels centres, les necessitats de coordinació i formació del professorat, etc., fet que dóna la idea de la integració com un procés que afecta l'escola, no d'una manera tangencial, sinó en la seva pròpia estructura.

El treball del professor Carles Monereo encara precisarà més aquesta anàlisi. L'autor s'estén en la consideració de la resposta que els diferents models psicopedagògics donen a la diversitat i apunta, també amb una visió prospectiva, els canvis que al seu entendre esdevenen ineludibles, no sols per afavorir la integració, sinó per respondre a una concepció actual del que és el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, la individualització de l'ensenyament, l'atenció al desenvolupament de les habilitats metacognitives i la pròpia coherència de l'organització del centre a través de Projectes Educatius que afavoreixin la seva inserció en el medi social on estan emplaçats són elements essencials.

La implicació dels diferents professionals és imprescindible, i el paper del professorat resulta bàsic en qualsevol programa que afecti

1527

d'una manera tan directa i substancial l'escola. L'article que signen Joaquim Puig i Teresa Romeu ens mostra els resultats d'una recent investigació en la qual s'analitza l'opinió del professorat. Caldrà prendre nota que les propostes d'integració que avui es fan a l'escola siguin enteses pels mestres, en el seu conjunt, com a quelcom molt utòpic. Com es deia en un dels articles inicials, el marc legal i administratiu és necessari, però no suficient per a l'èxit dels programes d'integració. En aquest darrer article percebem la considerable distància que hi ha entre les disposicions legals i la realitat viscuda a l'escola; distància que ha de portar a la reflexió entorn de la validesa dels canals de comunicació establerts entre la realitat escolar i els estaments que, a diferents nivells, se n'han d'ocupar: des de les diferents administracions fins a la mateixa Universitat, pel que afecta a la formació dels mestres i a la recerca.

La monografia acaba unes reflexions entorn de la bibliografia en les quals les professores Caterina Lloret i Mercè Pallejà proposen una interpretació de les principals dades que es desprenen de la recerca de bibliografia específica, i ens ofereixen una relació del que destaquen com a principals fonts documentals.

Una monografia com aquesta no pot exhaurir mai un tema tan ampli com el que ens ocupa. En el millor dels casos ens haurà permès abordar el tema de la integració escolar des de diferents enfocaments, cada un dels quals caldria tractar, alhora, amb més profunditat i deteniment. És per això que la intenció de la monografia que presentem no s'esgota en ella mateixa. Més aviat hauria d'esdevenir el punt de partida d'un procés de reflexió entorn de les possibilitats i realitzacions de la IE que, en el benentès que es tracti d'un procés que afecta absolutament tots els àmbits de coneixement i intervenció educativa, haurà d'impregnar, sens dubte, la major part dels treballs d'una revista centrada en temes educatius. Obviament, aquest fet seria una autèntica mostra d'integració.

Les fronteres de la integració escolar

Ignasi Puigdellívol *

Pocs conceptes se'ns presenten avui amb connotacions de relativitat tan amplies com el de frontera. Es per això que m'ha semblat adequat encapçalar aquest article fent referència a les fronteres de la integració escolar: voldria suggerir al lector la idea de la integració escolar (a partir d'ara IE) com un procés que afecta internament els sistemes educatius on es planteja i que, a més, es troba en expansió i, per tant, intentant superar unes fronteres que el limiten, a vegades d'una manera imprecisa i d'altres d'una manera ben contundent.

Caldrà, doncs, fer un recorregut per aquest *perimetre fronterer* analitzant-ne els components i diferenciant-ne els que apreciem com a autèntics límits, difícils de travessar amb les eines de què disposem ara, i els que en realitat són paranys que responen més a prejudicis i tendències a la immobilitat que a cap altra cosa.

Difícil resultaria l'anàlisi d'aquest perímetre sense haver definit el que hi ha dins: Què entenem per IE?

La integració en el sentit ampli la podriem concretar en el dret que assisteix qualsevol ciutadà a participar plenament en la societat a la qual pertany i, per tant, a fruir d'una manera no discriminada de tots els seus serveis. Es tracta d'un principi acceptat a la immensa majoria del que considerem societats avançades.

Però al concepte d'integració escolar li podem donar dues accepcions. La primera consisteix a definir-la com una derivació del principi d'integració al qual feiem referència abans. Sembla lògic que si argumentàvem llavors el dret a *participar plenament de la societat* i a *fruir sense discriminacions dels seus serveis*, tot això es reflecteixi en una escolaritat no segregada de la població infantil.

Ara bé, aquesta transposició mecànica del principi d'integració a la realitat escolar pot provocar confusions quan no es té en compte que la IE no pot ser un *principi* de la mateixa manera que ho és la integració social: la institució escolar, de fet, és una institució

---

*Ignasi Puigdellívol és professor d'Educació Especial (Dep. Didàctica) a l'Escola de Mestres de la UB i Coordinador del Grup de Treball "Adequacions Curriculars per a la interpretació escolar de nens amb NEE" a l'ICE de la UAB. Publicacions afers: "Historia de la Educación Especial" a *Enciclopedia Temática de la E.E.* (Madrid, CEPE, 1986), *Necessitats Educatives Especials* (Barcelona, EUMO, 1991) i *Adequacions Curriculars Individualitzades* (Barcelona, GRAÓ, en premsa).

1529

mediadora. La seva pròpia activitat va adreçada a la integració social dels qui en són els principals usuaris, els alumnes. En conseqüència, la IE no esdevé una finalitat en si mateixa, sinó un mitjà per a la integració social. Per tant, estaríem en condicions de fer dues afirmacions:

1. La integració social és una fita irrenunciable per a tots els components de la comunitat, amb independència dels seus límits i de les seves possibilitats de desenvolupament.

2. La integració escolar és una estratègia que sembla adequada i convenient per facilitar la integració social. Però com a estratègia que és, sols disposa de la bondat que li atorguen els seus resultats.

Entendre la IE com una estratègia ens obliga a analitzar-ne els resultats i a no deixar de provar l'ús de diferents entorns (més o menys integrants) amb la finalitat de potenciar el desenvolupament dels nens amb algun tipus d'afectació i les seves possibilitats d'integració social. Potser el canvi més important que en aquest sentit ha comportat el moviment integrador sigui que, actualment, la majoria de professionals coincidiríem a dir que, davant l'absència de sòlids arguments en contra, la ubicació adequada per a qualsevol nen és l'escola conjunta. Subscriuria així les paraules d'A. Fierro quan argumenta:

«El nen deficient té constitucionalment el dret de romandre en les classes ordinàries. L'exercici del seu dret només està supeditat al fet que la seva permanència allà no el perjudiqui en el seu aprenentatge i desenvolupament, ni tampoc els seus companys d'aula. Però aquest perjudici no ha de ser presumit per endavant, sinó que més aviat cal demostrar-lo positivament, i mentre no es demostri, la pressumpció serà a favor de la permanència en l'escola conjunta.»

A. Fierro, 1987, pàg. 126

Efectivament, a manca d'altres consideracions en ferm, sembla lògic optar per l'entorn escolar integrat. Ara bé, quan presumim raonablement que un altre entorn contribueix millor al desenvolupament del nen, no hem d'estar tancats al seu ús, ja que la IE en cap cas no esdevé un fi per ella mateixa.

El model social i la funció de l'escola

Intentaré argumentar com la dinàmica social dels diferents entorns on s'ha desenvolupat la IE ha contribuït, a l'ensems, al seu origen i

al fixament d'unes limitacions que l'escola difícilment pot travessar sola. Les expectatives i la funció social que s'atorgui a l'escola influiran també a delimitar les possibilitats de dur a terme una autèntica i eficaç integració dels nens amb necessitats educatives especials (a partir d'ara NEE).

El mateix concepte d'IE i les primeres accions que vers ella s'encaminaren no van sorgir exclusivament de la institució escolar i dels seus professionals.[1] Així, la poca efectivitat dels sistemes segregats, amb escoles i aules especials (tancades) per a deficients, s'havia constatat molt abans de l'inici d'experiències integradores. Als Estats Units d'Amèrica, ja s'havien realitzat, entre la dècada dels trenta (Bennet, 1932) i la dels seixanta (Goldstein *et al.*, 1965) nombrosos estudis que, com feia veure Gottlieb en una posterior revisió (1981) a l'*American Journal of Mental Deficiency*,[2] no mostraven cap diferència deguda a la ubicació dels nens en entorns més o menys integrats, o bé en mostraven a favor dels que s'ubicaven en aules ordinàries.

L'única excepció, encara que important, consistia en les dificultats en l'acceptació social dels nens integrats, concretament en el cas dels nens amb diferents graus de deficiència mental. La hipòtesi que el simple contacte milloraria la seva acceptació social ha estat desmentida repetidament (Cavallaro i Porter, 1980; Espósito i Peach, 1983; Morrison i Bothwick, 1983; per citar-ne tres exemples significatius).

Però el que aquí ens interessa és que malgrat els estudis d'eficàcia demostressin, ja des dels anys trenta, la inadequació d'un sistema segregat, la IE als EUA no va començar a prendre forma fins que a la dècada dels seixanta, confluïren amb l'efervescència d'el moviment antisegregacionista i per la defensa dels drets civils.

Una coneguda manifestació d'aquesta confluència fou la sentència del jutge Wright del Districte de Columbia[3] ordenant l'abolició dels nivells (Track System) amb què funcionava l'escola i que suposaven l'agrupació dels alumnes segons la seva capacitat. L'argument de la sentència es basava en la discriminació que aquell sistema comportava per als alumnes socialment o econòmicament desfavorits, la qual cosa s'entenia com una violació constitucional.

També en contextos més propers podem apreciar la influència dels canvis socials en la implantació d'iniciatives d'IE. Els mateixos canvis

---

(1) Una viva anàlisi d'aquest procés la trobem en el ja clàssic article de Dunn (1968). Una visió de l'origen dels diferents models d'IE podem cercar-la en l'ampli treball de Monereo (1986, pàg. 7-24).
(2) Traduïda en la compilació d'Ortega i Matson (1987, pàg. 38-50).
(3) Referida per Dunn (1968, pàg. 6-7).

1531

experimentats en els models mèdics i assistencials, especialment als països nord-europeus, tindran molta influència a afavorir una concepció també diferent (sectoritzada i d'enfocament més preventiu) en la provisió de serveis educatius (Monereo, 1988, pàg. 20-23).

I finalment, ¿com es pot negar el fort contingut social, i que abasta molt més enllà de la pròpia realitat educativa, del Moviment de Cooperació Educativa sorgit a la dècada dels cinquanta a Itàlia, imprescindible per entendre l'impuls de la IE, que en aquell país es desenvolupava paral·lelament a una radical reforma de l'assistència psiquiàtrica?

El model social, les pròpies contradiccions i fins i tot el seu esgotament més o menys parcial, ha influït en gran mesura en el sorgiment de les diferents polítiques i experiències d'integració. Passarem, doncs, a preguntar-nos com i en quina mesura esdevé una de les fronteres de la IE.

Per arribar a aconseguir una escola autènticament integradora, cal que aquesta assoleixi un paper molt actiu en l'educació del nen, ja que si els nens en general acostumen a aprendre molt d'una manera espontània i informal, quan presenten NEE acostumen a requerir una intervenció directa que estimuli el seu aprenentatge. I és difícil esperar això d'una escola on encara sembla primar una funció de custòdia dels nens, i netament reproductora, com ens indiquen nombrosos treballs fets des de la sociologia (Lerena, C., 1986; Bourdieu, P. i Passeron, J.C., 1981; Berstein, B., 1988; o Atkinson, P., 1989). La funció de reproducció de l'escola se'ns fa palesa encara més quan observem el repartiment dels indexs de fracàs escolar entre la població (Forquin, J.C., 1984), o les taxes d'accés a l'ensenyament superior i dins d'aquest, els trets diferencials en l'elecció de carreres (Mateos, S., 1990). Tot plegat facilita ben poc la compensació de les dificultats que els nens poden experimentar en l'aprenentatge.

¿Com afecta això els nens o els estudiants que presenten necessitats educatives especials? La pertinença a un grup social i, en definitiva, l'estructura de la societat on s'ubica l'escola, influeixen tant en la forma que adoptaran les NEE dels nens com en les possibilitats que l'escola tindrà d'integrar-los adequadament.

En primer lloc, perquè els nens amb NEE es distribueixen també d'una manera irregular entre la població, sobrecarregant el desavantatge dels sectors menys afavorits socialment. I les raons són assistencials, també de condicions de vida, però especialment socio-culturals.

En segon lloc, perquè els nens amb NEE i, en general, les persones amb algun tipus de handicap formen un grup desfavorit dins el grup social al qual pertanyen. Però per copsar l'abast d'aquesta afirmació cal tenir molt en compte la tercera consideració.

Aquesta es basa en l'extraordinària incidència de l'origen social com un dels elements determinants del perfil de NEE que presenta el nen. En aquest sentit, qualsevol persona mínimament familiaritzada amb el treball amb aquests nens haurà pogut constatar que handicaps ben lleus comporten necessitats educatives de molta intensitat quan es donen en nens provinents d'ambients desfavorits socialment i cultural. En canvi, handicaps molt més greus en nens que han pogut rebre molta atenció del seu propi entorn, comporten necessitats d'una especificitat molt menor a la que hom podria esperar a partir de la freda consideració del tipus i de la gravetat del handicap que els afecta.

Fins i tot quelcom aparentment tan «objectiu» com l'aspecte físic, que influeix clarament com a element discriminador entre els nens que presenten diferents deficiències (Richarson i Royce, 1968; Rose i Salvia, 1975), s'ha vist que en moltes ocasions no es deriva de la deficiència que presenta el nen, sinó de la seva pertinença a un grup social desavantatjat, com apunten els treballs de Zuker i Priesto, citats per Garcia i Alonso (1985).

La IE es pot veure, doncs, seriosament comprometesa quan l'escola resta fixada a una funció reproductora. Així, una visió molt poc ambiciosa de les seves funcions explica, per exemple, la idea, força generalitzada, que la IE serà més fàcil a les escoles on els nivells d'aprenentatge siguin més baixos. Darrera d'aquest concepte s'amaga una disminució d'expectatives vers el conjunt de nens de l'escola, sovint deguda a la seva procedència social. El baix nivell s'assumeix, no s'hi lluita, ja que en aquest cas s'interpretaria més aviat com una contraindicació per dur a terme qualsevol programa d'integració.

La IE no es veu facilitada pels suposats baixos nivells acadèmics quan el que es procura és una autèntica adequació del treball del nen integrat, ni té perquè contribuir a la disminució d'aquells nivells, per que sovint es posa de manifest davant l'aplicació de programes d'integració. Les anàlisis d'experiències dutes a terme amb els recursos i el suport necessaris,[4] coincideixen a apuntar que l'efectivitat de l'aprenentatge del conjunt d'alumnes no es veu perjudicada per la presència de nens amb algun tipus de handicap (Dueñas, 1988; Aguilera *et al.*, 1989; Ibeas i Garcia, 1991).

Malgrat tot, encara són majoria les situacions d'integració que no compten amb els recursos ni el suport adequat. ¿Podem descartar efectes contraproduents en aquests supòsits? L'obligatorietat d'atendre alumnes amb NEE[5] en situacions deficients quant a recursos

(4) Encara que cap d'elles no qualifiqui d'òptima la situació dels recursos en les experiències analitzades.

(5) Que em guardaré prou de discutir. Una altra cosa serà llavors la radicalitat amb que s'han d'exigir els recursos necessaris per dur a terme un autèntic «programa d'integració».

pot perjudicar, de fet, les possibilitats de treball del mestre i la dinàmica del grup-classe, perjudici amb el qual no es trobaran els centres que puguin ser selectius. És necessari assumir, doncs, que la IE esdevé un procés costós, que cal dur a terme juntament amb una acurada dotació de recursos a l'escola.

A mesura que l'escola es professionalitza elevant les expectatives que posa sobre *tots* els seus alumnes i atenent el punt de partida i les limitacions que cada un pugui presentar, avança en allò que hem convingut com la frontera del model social i la funció de l'escola.

La necessitat d'aprendre i les possibilitats d'ensenyar

En aquest punt intentaré argumentar com el déficit que inicialment presenta el nen té un pes relatiu, al costat d'altres factors, en la configuració del que seran les seves necessitats educatives, i apuntar la delicada qüestió de les possibilitats educatives dels nens amb afectacions molt greus. Serà necessari fer referència a alguns estudis encaminats a delimitar els efectes *directes* dels handicaps en el desenvolupament. Una autora anglesa, Viky Lewis (1987), ens n'ofereix una interessant recopilació.

Pel que fa a les afeccions motores, els estudis longitudinals de Gouin Décaire (1969), després en col·laboració amb O'Neill (1973-74), realitzats amb nens afectats per talidomida[6] mostren la poca incidència de les dificultats i en alguns casos impossibilitats manipulatives en el desenvolupament cognitiu del nen. Però potser són més aplicables al nostre context les investigacions de Lorber citades per Lewis (*op. cit.*, pàg. 87-88) amb nens afectats d'espina bífida.[7] Entre altres coses, aquest autor va deixar palès que el desenvolupament cognitiu dels nens no depenia de la intensitat de la seva afectació motora, però sí es relacionava, en canvi, amb la possible presència de lesions cerebrals.

D'altra banda, estudis fets amb nens cecs permeten canviar l'explicació que tradicionalment es donava del seu *retard* a assolir determinades fites de desenvolupament. Bower (1974), per exemple, fent la comparació entre cecs i vidents va arribar a la conclusió que

(6) Fàrmac d'efectes sedants que, administrat en els primers mesos de l'embaràs, pot provocar importants malformacions fetals, entre d'altres una manca de desenvolupament de les extremitats, especialment dels braços.

(7) Manca de tancament de l'espina dorsal que deixa, en algun punt, la medul·la sense protecció, la qual cosa pot comportar lesions medul·lars amb paràlisi més o menys extensa. També pot originar hidrocefàlia.

el *retard* atribuït generalment als primers a assolir la permanència de l'objecte era més aviat una acomodació a les condicions en què els nens cecs havien de dur a terme les proves que se'ls presentaven, acomodació per la qual també optaven els nens vidents posats en les mateixes condicions.

Amb idèntics arguments explica Schwam (1980) alguns *tradicionals* retards atribuïts a la sordesa, encara que en aquest cas, les dificultats d'adquisició de la parla influeixen clarament en el desenvolupament intel·lectual del nen. Això no obstant, treballs tan importants com els de Furth (1981), o al nostre país Marchesi (1987) han contribuït a una visió molt més matisada de la sordesa, descrivint la importància dels components no-verbals del pensament, realitzant una meticulosa crítica a la inadequació de determinats instruments utilitzats en l'estudi del desenvolupament cognitiu dels nens sords i avaluant la important incidència de factors independents a la pròpia sordesa, especialment el nivell cultural dels pares i el fet que es tracti de pares sords o no (en el primer cas els rendiments dels nens acostumen a ser inicialment superiors).

Dins l'àmbit de la deficiència mental disposem d'un estudi que, malgrat els anys que han passat des de la seva realització, esdevé molt il·lustratiu. Es tracta d'una investigació de caràcter històrico-comparatiu realitzada per Kucera (1969) en la qual s'interessava per constatar l'edat en què aprenien a caminar els nens afectats per la Síndrome de Down, separant les dades obtingudes dels nens nascuts abans del 1955 de les que corresponien a nens nascuts entre 1955 i 1966. Els resultats mostraven que els primers havien après a caminar en una mitjana de trenta mesos d'edat, mentre que la mitjana del segon grup s'avançava als vint-i-dos mesos. També Lambert (1987, 141-2) ens ressenya un conjunt d'estudis més actualitzats que mostren l'avui ja no sorprenent correlació entre el nivell cognitiu i l'origen sòcio-cultural en nens amb deficiència mental.

Encara que estiguin molt centrats en aspectes parcials del desenvolupament, sobretot l'evolució motora i cognitiva, aquests i altres estudis que no cito aquí han permès moure la frontera que per la IE representava la sobrevaloració del handicap. Cada vegada apreciem amb més claredat com el handicap que inicialment afecta el nen determina fins a un cert punt les seves necessitats educatives (vegeu fig.1). Però és la mesura en què els diferents àmbits d'intervenció educativa s'adapten a aquelles necessitats el que farà que les possibilitats (o potencial) d'aprenentatge del nen es vegin incrementades o bé, al contrari, disminuïdes. La inadequació de la resposta educativa (en forma de sobreprotecció, per exemple), contribuirà, a més, en la gènesi i el desenvolupament del que anomenem déficit secundari (en forma, per exemple, d'infantilisme o d'immaduresa en les relacions interpersonals), que sovint pertorba més les possibilitats educatives del nen que el mateix déficit primari.

1535

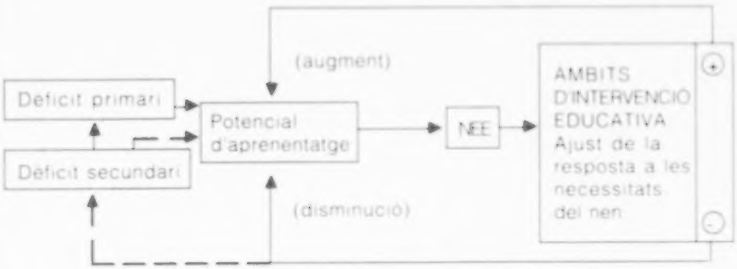


Figura 1. Incidència del handicap i de les intervencions educatives en les possibilitats de desenvolupament-aprenentatge del nen.

Però també cal ser conscients que, salvat aquest principi, la gravetat d'afectació constitueix en determinats casos una frontera extraordinàriment difícil de moure. Es important tenir-ho en compte per evitar la tendència a reduir les anàlisis de la IE als nens amb afectacions més lleus i a extrapolar-ne els resultats a tota la població infantil, obviant així la forta problemàtica dels nens amb greus afectacions, especialment en els plans intel·lectual i emocional.

El treball amb nens afectats per deficiències mentals profundes, per exemple, ens ha permès constatar que hi ha notables diferències entre ells i per tant entre llurs possibilitats, malgrat les dificultats de la psicometria per discriminar-les.[8] Mentre uns arriben a identificar l'adult, responen a determinats estímuls i realitzen aprenentatges senzills, sovint referents a l'autocura, n'hi ha d'altres que es mantenen en un inaccessible ostracisme i dificilment manifesten canvis en la seva conducta que puguin tenir la mínima persistència per ser entesos com a tals.

En un altre ordre, també podríem citar els casos més greus d'autisme infantil en què les possibilitats del *feed-back* necessari per a l'aprenentatge semblen si fa no fa inexistents. En ambdós casos, salvant les notables diferències d'etiologia i també de pronòstic, un dels problemes principals de l'actuació educativa rau en la suposada inexistència de *feed-back*. Ressalto que és suposada, ja que l'estat actual dels nostres coneixements no ens autoritza a concloure si el problema és que aquests nens no ofereixen cap resposta a la nostra estimulació, si som nosaltres els que no disposem d'instruments adequats per captar-la o, el més probable, si és la limitació dels nostres coneixements el que no ens permet adequar l'estimulació que els proporcionem.

---

(8) S'acostuma a utilitzar coeficients de desenvolupament, normalment inferiors a vint, i edats de desenvolupament que es mouen lògicament per sota els dos anys.

1536

En qualsevol cas, la pregunta, delicada pregunta, és: ¿Podem parlar de necessitats educatives en aquests supòsits? La resposta ens situa en l'extrem d'aquesta frontera, entre els conceptes d'educació i teràpia. Està clar que si donem al concepte d'educació el seu sentit més ampli, qualsevol persona, en qualsevol moment de la seva vida, s'educa i, per tant, també aquells nens presenten necessitats educatives. Però l'ús funcional del concepte d'educació, el que fem servir habitualment, fa referència a un procés mitjançant el qual accedim al coneixement del nostre entorn i a determinades habilitats que ens permetran incidir-hi.

En els supòsits que acabem d'analitzar, la manca de *feed-back* no ens permet constatar cap d'aquells processos. I la raó, a despit de les interpretacions que els diferents models psicològics ens puguin oferir, sembla relacionar-se amb el fet que aquells nens no han arribat a un autoconcepte, a una construcció mínima de la seva pròpia identitat, la qual cosa els impedeix relacionar-se amb l'entorn. Quines són, aleshores, les autèntiques necessitats d'aquests nens?

Al meu entendre es tracta de necessitats que podrien considerar prèvies al que entenem com a NEE. Aquest darrer concepte, tal i com és definit avui (V. Warnok, 1987 o Brennan, 1990), ja hem vist que fa referència a l'adquisició de coneixements, per simples que siguin, del propi entorn i d'habilitats per actuar-hi. Totes dues coses semblen fora de l'abast dels nens als quals ens acabem de referir. Malgrat que el desenvolupament propi es dóna en la interacció amb l'entorn, sembla raonable pensar que la intensitat de les necessitats d'aquests nens se situa prioritàriament en l'àmbit terapèutic.

Es pot argumentar que l'educació és o pot ser, alhora, terapèutica. És cert. Com també ho és que determinades teràpies, per exemple la psicoanàlisi,[9] són a l'antítesi del que s'entén habitualment per activitat educativa. El que considero en aquest cas un error és la priorització d'activitats de simple ensinistrament, sense abordar de manera preferent una tasca terapèutica adreçada a l'assoliment de la pròpia identitat. Això és tan important a l'escola especial com en les experiències d'integració, quan aquestes són possibles.

En síntesi, diríem que els diferents handicaps, i sobretot el coneixement que en tenim, constitueixen també un límit amb el qual topem en IE, que es veu reduït a mesura que assolim un coneixement més precís de les implicacions del déficit i de les nostres possibilitats d'intervenció, ponderant els àmbits educatiu i terapèutic en funció d'una correcta apreciació de les necessitats del nen.

---

(9) Em refereixo a la psicoanàlisi com a teràpia i als seus postulats formals. Cosa ben diferent són les transcendentals aportacions que ha fet en l'àmbit de l'educació.

1537

Les actituds

El penúltim límit de la IE que analitzarem constitueix una autèntica pedra de toc per al seu èxit: les actituds dels professionals, especialment mestres, que treballen directament amb aquests nens.

Nombrosos estudis les han analitzat des de diferents perspectives. En una revisió realitzada per Gottlieb (1979) es fa palesa, d'una manera difícil de contestar, la importància de l'efecte de l'actitud del mestre en l'estatus sociomètric del nen integrat entre els seus companys. Estudis fets en entorns més propers (García i Alonso, 1985) complementen aquestes apreciacions.

La manera com el mestre veu el nen i les expectatives que posa en ell condicionaran l'èxit del seu procés. Aquesta és una constant en qualsevol nen i en qualsevol situació educativa. Com bé remarca Rogers (1987), l'augment d'expectatives vers les possibilitats d'aprenentatge del nen provoca una millora en les realitzacions de l'alumne que, alhora, confirma i incrementa les expectatives del mestre: es crea així una dinàmica positiva en la seva relació (vegeu figura 2).

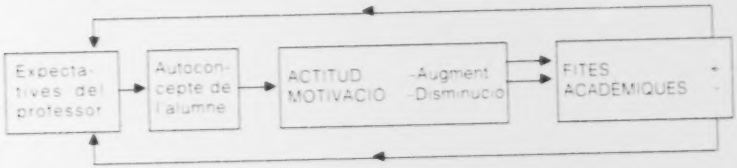


Figura 2. Efecte de les expectatives del professor en el rendiment acadèmic (basat en Rogers, 1987)

En el cas de nens amb NEE això passa per una ajustada percepció de les limitacions que comporta el handicap i per la consciència, per part del mestre, que l'educació del nen no demana *rebaixar nivells* com a únic recurs, sinó ajustar-los a les seves possibilitats d'aprenentatge, cosa que en cap cas no comporta automàticament una disminució del nivell d'exigència.

Si disposem d'un programa adequat per al nen, difícilment pensarem que li exigim un esforç menor al que han de fer els seus companys. Potser mentre aquells fan un delicat treball amb escuradents demanarem al nen integrat que sigui capaç d'utilitzar el pot de pintura i el pinzell adequadament i de recollir-los en acabar. Però de ben segur que això no representa per a ell un progrés menor a l'assolit per les delicades composicions dels seus companys.

1538

I aquest és un punt bàsic en el bon funcionament d'un programa d'integració. Perquè la majoria de nens, fins i tot amb deficiència mental, discriminen si se'ls exigeix o si se'ls dóna tasques de distracció que ni per a ell ni per a l'adult no tenen cap interès. I l'exigència és sinònim de valoració, amb la qual cosa el nen que se sent exigit, se sent valorat alhora i augmenta així la seva autoestima. Entre altres coses això demana una actitud del mestre adequada a les condicions del nen i l'establiment d'un bon nivell de relació.

Però la descompensació d'actituds (sobreprotecció, rebuig, ambivalència, etc.) és quelcom més que probable quan s'enfronten situacions amb fortes implicacions emocionals, si no es disposa d'un marc adient on poder-les elaborar. Es tracta d'un procés delicat, ja que les actituds en qualsevol persona poden instal·lar-se a dos nivells: un de superficial, que es manifesta preferentment mitjançant els canals de comunicació més elaborats, com ara el llenguatge verbal, i un de profund, més consistent i que es manifesta sobretot en el pla no verbal (expressió facial o corporal, apropament/allunyament, evitació, etc.).

El problema d'aquesta diferenciació és que, sovint, es prima el primer nivell, entenent la informació com un mitjà quasi suficient per al canvi d'actituds, mentre s'obvia o s'amaga el segon. Al meu entendre, això explica en part els resultats de la investigació en què Larrivée i Cook (1979) mostraven com els professionals més estretament vinculats al nen (mestres i directors) manifesten actituds menys favorables a la integració de nens amb NEE que els que ho fan d'una manera més indirecta (assessors, inspectors i càrrecs de l'administració). És evident que per als primers no es tracta sols d'una qüestió conceptual, moral o de principis, sinó que els implica directament, despertant actituds profundes tant en el sentit de l'acceptació com del rebuig, mentre que en el segon cas és més fàcil que les actituds es puguin mantenir en nivells més superficials.

Això no obstant, la frontera de les actituds s'ha mogut molt des dels temps en què l'educació dels qui es qualificava com *anormals* no es podia considerar de cap més manera que completament segregada. La formació dels professionals de l'ensenyament, entesa també com a formació d'actituds, sembla una eina imprescindible per avançar en aquesta direcció.

Els recursos

Diria que aquesta és una de les paraules que més es pronuncia en qualsevol conversa on es parli del tema de la integració, sent la

1539

frontera que més clarament percebem en la quotidianeïtat del treball a l'escola. Això no obstant, la qüestió dels recursos té dues lectures. D'una banda els recursos vistos com a resposta a necessitats immediates i, d'una altra, els recursos entesos com a projecte progressiu de transformació de l'escola, que porti al fet que es donin les condicions favorables per esdevenir una escola autènticament conjunta i integradora.

Situats en aquesta segona perspectiva podem assenyalar que avui estem en un procés en el qual és possible moure el que hem anomenat frontera dels recursos. La reforma del sistema educatiu i el concepte de curriculum en què es fonamenta podrien esdevenir eines útils en aquest procés.

Efectivament, si mirem els pressupòsits teòrics que fonamenten el nou curriculum podem apreciar que es tracta d'un model curricular semiobert (Coll, 1986), que implica l'oferiment a les escoles d'un conjunt d'objectius i continguts, com a màxim precisats en forma d'objectius terminals i de seqüenciació d'intercicles dels blocs de contingut.

D'alguna manera, hom admet que les diferents fonts[10] que inspiren el curriculum poden ser útils per a l'oferiment dels nivells més genèrics de la seva concreció (descrits com a nivells u i dos), però que l'activitat de l'aula es mou condicionada per molts altres factors, i sols l'anàlisi pedagògica del que hi passa pot aportar suficients elements per avaluar la idoneïtat dels procediments a utilitzar (Coll, 1986:16).

Aquesta és, al meu entendre, la principal novetat de l'enfocament curricular que tot just comencem a aplicar: l'anomenat tercer nivell de concreció, en preveure que cada claustre i cada mestre adeqüi el curriculum general a les condicions de l'escola i dels seus alumnes. Si aquest procés es porta fins a les últimes conseqüències, les possibilitats d'integració escolar dels nens amb NEE es veuran molt afavorides, ja que l'adequació que aquests nens necessiten en la majoria dels casos requereix un grau més elevat d'especificitat en relació amb llurs companys, però no té perquè tractar-se d'un procés diferent al que s'haurà de realitzar per adequar el curriculum al grup-classe.

Però perquè això es pugui traduir a la pràctica, és necessari admetre que la IE, tal i com l'hem descrita aquí, és un procés econòmicament costós. Amb això discrepo d'alguns autors que utilitzen l'argument d'una suposada reducció de costos en suport de les polítiques d'IE (Ibeas i Garcia, 1991). Estudis més específics, fins i

(10) Coll (*op. cit.*) esmenta, concretament, les anàlisis epistemològica, sociològica i psicològica.

tot sense tenir en compte el cost de serveis complementaris que consideraria imprescindibles, argumenten en sentit contrari (Mendoza, 1985). El desenvolupament d'un sistema escolar no segregat suposa costos directes i indirectes importants que, si s'assumissin, podrien revertir en una millora de la qualitat global de l'ensenyament.

En conseqüència, dificilment podrà reeixir la IE si no esdevé una autèntica prioritat en la planificació dels recursos educatius; en altres paraules, no pot prosperar un projecte d'IE entès com un simple apèndix de la política educativa.

Esdevé també una necessitat viscuda intensament pels mestres que treballen en IE l'anàlisi rigorosa de les esperiències que s'estan duent a terme. Actualment molts mestres es veuen obligats a reinventar recursos que sovint ja han pogut experimentar altres companys que, al mateix temps, no han disposat de l'oportunitat d'analitzar-los en profunditat ni de divulgar-los. Sols l'acumulació d'anàlisis d'experiències diferents ens permetrà, en el futur, afinar més en la previsió dels recursos necessaris per a cada cas en concret.

Finalment, hauríem de considerar imprescindible una avaluació longitudinal dels processos d'IE duts a terme. Com dèiem a l'inici de l'article en parlar de la integració com a estratègia, la bondat d'aquesta dependrà de la manera en què hagi afavorit la integració social de l'alumne ja fora de l'àmbit escolar; de la manera en què li hagi permès trencar fronteres.

Referències bibliogràfiques

Aguilera, M.J.; *et al.* (1989) *Evaluación del Programa de Integración Escolar de Niños con Deficiencias.* Memoria final. Madrid, CIDE.

Atkinson, P. (1989) «Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació». *Temps d'Educació*, 2.; pàgs. 45-61.

Berstein, B. (1988) *Clases, códigos y control II.* Madrid, Akal.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona, Laia.

Brennan, W.K. (1990) *El currículo para niños con necesidades especiales.* Madrid, Siglo XXI-C.P.MEC.

Cavallaro, S.A.; Porter, R.H. (1980) "Peer preferences of at-risk and normally developing children in a preschool mainstream classroom». *American Journal of Mental Deficiency*, 84; pàgs. 357-366.

Coll, C. (1986) *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori.* Barcelona, GOE-Dep. Ensenyament.

1541

DUENAS, M.L. (1990) «Revisión de investigaciones sobre integración escolar: Principales resultados y orientaciones». *Revista de Educación*, 291; pàgs. 291-301.

DUNN, L.M. (1968) «Special Education for the Mildly Retarded. Is much of it justificable?». *Exceptional Children*, 35; pàgs. 5-22. (Hi ha traducció catalana a Ortega i Matson, 1987; 5-20.)

ESPOSITO, B.G.; PEACH, W.J. (1983) «Changing Attitudes of preschool children toward handicapped persons». *Exceptional Children*, 49; pàgs. 361-363.

FIERRO, A. (1987) «Desarrollo cognitivo. Intervención e integración educativa en los deficientes mentales». *Revista de Educación*, núm. extr.; pàgs. 105-131.

FORQUIN, J.C. (1987) «El enfoque sociológico del éxito y del fracaso escolares: Desigualdades de éxito escolar y origen social» *Educación y Sociedad*, 3.

FURTH, H.G. (1981) *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid, Marova.

GARCIA, J.N.; ALONSO, J.C. (1985) «Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales». *Infancia y aprendizaje*, 30; pàgs. 51-68.

GOTTLIEB, J. (1981) «Integració: es compleixen les promeses?» A Ortega i Matson, 1987; pàgs. 38-50.

GOUIN DECARIE, T.; O'NEILL, M. (1973-74) «Quelques aspects du développement cognitif d'enfants souffrant de malformations dues à la thalidomide». *Bulletin de Psychologie*, 27; pàgs. 286-303.

IBEAS, M.; GARCIA, J.N. (1991) «Experiencia de integración de alumnos con graves problemas de comunicación». *Siglo Cero*, 133; pàgs. 46-53.

KUCERA, J. (1969) «Age at walking, at eruption of deciduous teeth and response to ephedrine in children with Down's syndrome». *Journal of Mental Deficiency Research*, 13; pàgs. 143-148.

LAMBERT, J.L. (1987) *Introducción al retraso mental*. Barcelona, Herder.

LARRIVEE, B.; COOK, L. (1979) «Mainstreaming: a study of the variables affectin teacher attitude». *Journal of Special Education*, 13; pàgs. 315-324.

LERENA, C. (1986) *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona, Ariel, 3a. ed.

LEWIS, V. (1987) *Development and Handicap*. Oxford, Basil Blackwell Ltd.

MARCHESI, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, Alianza.

MATEOS, S. (1990) «Educació i classes socials». A Rotger, J.M. (Coord): *Sociologia de l'Educació*. Barcelona UB-UAB-EUMO; Pàg. 131-155.

MENDOZA, X. (1985) *Els costos de l'educació especial a Catalunya*. Barcelona, Dep. Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

1542

MORRISON, G.M.; BORTHWICK, S. (1983) «Patterns of behavior, cognitive competence and social status for educable mentally retarded children». *Journal of Special Education*, 17; pàgs. 441-452.

ORTEGA, J.L.; MATSON, J.L. (Comps., 1987) *Recerca actual en Integració Escolar*. Barcelona, Dep. Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

RICHARDSON, S.A.; ROYCE, J. (1968) «Race and physical handing in children's preference for other children». *Child development*, 39; pàgs. 467-480.-

ROGERS, C. (1987) *Psicología social de la enseñanza*. Madrid, Visor-MEC.

ROSE, M.B.; SALVIA, J. (1975) «Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments». *American Journal of Mental Deficiency*, 80; pàgs. 96-98.

SCHWAM, E. (1980) «More is Less: Sing language comprehension in deaf and hearing children». *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, pàgs. 249-263.

WARNOCK, M. (1987) «Encuentro sobre necesidades de educación especial». *Revista de Educación*, núm. extr; pàgs. 45-73. (Es tracta d'una síntesi comentada de l'informe Warnock, feta per qui va presidir el comitè encarregat d'elaborar-lo. L'original, amb el títol *Special Educational Needs*, es va publicar el 1978.)

1543

Abstracts

La integración escolar entendida como una finalidad en sí misma puede verse reducida a una reproducción mimética de los mecanismos sociales que conducen a la segregación más o menos solapada de importantes sectores de la población. El autor argumenta que ello ocurre cuando predominan en la escuela funciones como la selectiva y de reproducción. Un recorrido por lo que se sugiere como actuales límites de la integración escolar permite percibir en ella un proceso que afecta al propio modelo de escuela y que requiere algo más que la provisión de servicios de apoyo. Se plantean reflexiones en torno a la función de la escuela, al concepto de educabilidad y necesidad educativa, al análisis de las actitudes y a la propia transformación del curriculum.

L'intégration scolaire comprise en tant que finalité en soi-même peut se retrouver réduite à une reproduction mimétique des mécanismes sociaux qui conduisent à la ségrégation plus ou moins dissimulée d'importants secteurs de la population. L'auteur argumente que cela arrive quand des fonctions telles que la fonction sélective et la fonction de reproduction prédominent dans l'école. Un parcours par ce qui est suggéré comme étant les limites actuels de l'intégration scolaire permet de la percevoir comme un processus qui atteint le modèle d'école lui-même et qui exige quelque chose en outre que pourvoir des services d'appui. Concrètement on pose des réflexions autour de la fonction de l'école, du concept de l'éducation possible et besoin éducatif, de l'analyse des attitudes et de la transformation du curriculum lui-même.

Integration in schools seen as an end in itself can become an imitative reproduction of those social mechanisms which lead to a more or less hidden segregation on the part of large segments of society. The author argues that this occurs when functions such as selection and the reproduction of models predominate in schools. Analysis of what seem at present to be the limits to integration allows this to be viewed as a process afftecting the very model of the school and which requires more than the mere provision of support services. Particular attention is paid here to the function of the school, to the concept of who can be educated and to the need for education, to an analysis of attitudes and to the transformation of the curriculum.

1544

Integració escolar

Moon K. Chang

Algunes de les qüestions més importants relacionades amb la integració en els Estats Units, a part de les filosòfiques, es poden resumir de forma pràctica en dues categories: una és la jurídica i l'altra l'educativa.

Qüestions jurídiques

Una de les causes que van produir un canvi d'actitud pel que fa a la integració va ser l'aparició de disposicions jurídiques i sentències judicials: la clàusula d'igualtat de protecció de la Catorzena Esmena de la Constitució dels Estats Units, que garantia els drets individuals a la llibertat personal i a la igualtat d'oportunitats; el Decret d'Educació per a Tots els Infants amb Desavantatges, de 1975 (Dret Públic 94-142), i la seva esmena: Dret Públic 99-457 (1986), que garantia una educació lliure i apropiada en les condicions menys restrictives possibles.

El moviment de la integració va sorgir durant els anys cinquanta com una extensió del moviment dels drets civils. De mica en mica, es va anar introduint en el camp de l'educació pública i va donar lloc a nombroses sentències judicials i a una legislació que donava suport a les persones amb incapacitats o impediments (Wook, 1989). En poques paraules: mentre els casos portats a judici a la costa oest dels Estats Units (per exemple, Diana contra la Junta d'Educació, 1971; Covarrubias contra San Diego, 1971; Larry P. contra Riles, 1971) estaven interessats que els nens mexicano-americans, negres i sino-americans deixessin de rebre una educació especial, els casos judicials a la costa est dels Estats Units (per exemple, PARC contra Commonwealth of Pennsylvania, 1972; Mills contra la Junta

---

*El doctor Moon K. Chang ha estat professor de la Nichols State University i actualment treballa en el Dept. of Curriculum & Instruction de: College of Education a la Universitat d'Alabama. És expert en el desenvolupament de programes adreçats a la IE, i ha col·laborat en publicacions i congressos adreçats al tema en el seu país i en diferents països europeus.

1545

d'Educació, 1972) es preocupaven per la situació dels infants dins l'educació especial. En el cas Diana contra la Junta d'Educació es va tractar de la inadequada classificació dels alumnes i es va exigir a l'estat de Califòrnia que els alumnes s'examinessin tant en la seva llengua materna com en anglès, que s'eliminessin les injustes proves orals dels exàmens, que es reavaluessin tots els alumnes mexicano-americans i sino-americans que havien estat adscrits en aules per a retardats mentals educables (RME) i que això es fes només utilitzant ítems no-verbals i examinant-los en la seva llengua nativa, i que es desenvolupessin tests de coeficient intel·lectual estandarditzats només per a mexicano-americans. En el cas Covarrubias contra San Diego es va aconseguir que s'indemnitzés els demandants que havien estat classificats com a alumnes amb deficiències. El cas Larry P. contra Riles va forçar l'estat de Califòrnia a deixar d'utilitzar tests estandarditzats d'intel·ligència que classificaven els nens negres com a retardats mentals educables o RME, va establir el control de la desproporcionada adscripció d'alumnes negres en aules de retardats mentals educables o RME, i va ordenar la reavaluació de tots i cadascun dels alumnes negres classificats com a retardats mentals RME. En el cas PARC contra Commonwealth of Pennsylvania es va demanar un major esforç en la identificació i avaluació de tots els alumnes de l'Estat retardats mentals, i que es reavaluessin tots els alumnes de l'escola pública que estaven adscrits en aules per a nens retardats mentals. En el cas Mills contra la Junta d'Educació es va defensar el dret dels alumnes que es complissin tots els tràmits pertinents abans que se'ls exclogués de l'escola, el dret dels alumnes amb incapacitats o impediments a una educació apropiada i la inconstitucionalitat de l'exclusió d'alumnes amb desavantatges de l'esmentada educació (Prasse i Reschly, 1986; Salvia i Ysseldyke, 1988).

De fet, la decisió del Tribunal Suprem dels Estats Units en el cas Brown contra la Junta d'Educació de Topeka (1954), dictant sentència contra la segregació, va crear un precedent que afavoria la igualtat d'educació dels infants amb desavantatges. L'article 504 del Decret de Rehabilitació de 1973 (Dret Públic 93-112) va desaprovar l'exclusió de tota persona amb desavantatges dels estudis professionals que rebien subvencions federals. El 1974, l'Article 111 del Dret Públic 93-516 va esmenar aquest decret i va exigir a tots els destinataris de fons federals que proporcionessin una oferta de serveis ocupacionals no discriminadora a persones amb desavantatges. (Wood, 1989).

Els articles 94-142 del Dret Públic (1975), reconeguts com una fita en la legislació de l'educació especial obligatòria, van ser pensats per satisfer quatre objectius bàsics:

1. Garantir que els serveis d'educació especial estiguin a l'abast dels nens que els necessiten.

2. Assegurar que el proveiment de serveis als estudiants amb desavantatges es faci de manera justa i apropiada.

3. Establir procediments i requisits clars de gestió i d'auditoria per a l'educació especial a tots els nivells de l'administració.

4. Proveir fons federals per ajudar els estats a educar els alumnes amb desavantatges.

Els articles 99-457 del Dret Públic (1986), esmenes als articles 94-142 del Dret Públic, exigeixen als estats d'oferir una educació pública lliure i apropiada als infants entre tres i cinc anys d'edat en el curs 1990-1991. A més a més, aquestes esmenes obliguen a proveir subvencions als estats perquè ofereixin serveis interdisciplinaris als infants de menys de tres anys amb desavantatges i a les seves famílies. Aquest projecte de llei també exigeix que els recursos i serveis federals, estatals i locals no educatius estiguin a l'abast de tots els nens amb desavantatges (Salvia i Ysseldye, 1988). Amb les lleis federals, els nens amb desavantatges van adquirir el dret a rebre l'educació i els serveis que s'hi relacionen de forma lliure i apropiada i en les condicions menys restrictives possibles. En conseqüència, l'educació d'alumnes amb desavantatges va esdevenir responsabilitat compartida per l'educació regular i per l'especial.

La legislació va aconseguir integrar amb èxit la majoria dels alumnes amb desavantatges en les condicions menys restrictives possibles. Segons el Desè Informe Anual al Congrés sobre l'Aplicació del Decret d'Educació per a Tots els Infants amb Desavantatges (Ministeri d'Educació dels EUA, 1988), més d'un 26% dels alumnes amb desavantatges van rebre educació especial en aules regulars, i un 41% més van ser atesos principalment en aules amb recursos. Això significa que la majoria d'alumnes amb desavantatges van rebre educació especial i els serveis que s'hi relacionen juntament amb els seus companys no afectats per aquesta mena de deficiències.

Qüestions educatives

Generalment parlant, es poden plantejar dues qüestions: on s'han de situar els alumnes amb deficiències? Quin tipus d'educació se'ls ha d'oferir?

Emplaçament adequat

La primera qüestió es relaciona amb la integració física (en l'espai) dels alumnes amb deficiències respecte als seus companys no afectats, en entorns integrats d'aprenentatge. Hi ha diverses opcions possibles: el marc d'una classe regular amb les modificacions necessàries; el marc d'una classe regular amb possibilitat de consultar un professor qualificat en educació especial; el marc d'una classe regular amb un espai especial diferenciat durant períodes de temps variables, depenent de les necessitats pedagògiques dels alumnes; l'emplaçament permanent en aules especials; i l'ensenyament a domicili (Wood, 1989). Encara es debat sobre els pros i els contres d'aquestes diferents opcions educatives: l'especialització, les aules regulars, i les aules regulars amb espais especials diferenciats.

Els resultats d'un estudi sobre l'opinió de 94 professors sobre l'educació regular del nord-oest d'Iowa demostra que els educadors són escèptics pel que fa a la possibilitat que alumnes amb deficiències lleus puguin ser educats íntegrament en el marc d'aules regulars, fins i tot si se'ls facilita tècniques específiques, classes de recuperació o una possibilitat de consulta addicional. Molts educadors creuen que els programes especialitzats no tan sols no s'haurien de retallar, sinó que haurien d'augmentar per donar als alumnes que ho necessitin una assistència més personalitzada i, a més, poder atendre alumnes que actualment reben assistència en el marc d'aules regulars (Coates, 1989). De tota manera, els programes especialitzats poden presentar el problema que s'apliquin a més alumnes dels que realment ho necessiten. Un altre problema és la qualitat dels programes especialitzats. En alguns casos, l'educació especial s'ha convertit en un «aparcament» per a alumnes als quals és difícil ensenyar, però que no tenen, de cap manera, impediments o incapacitats. La idea inicial de situar els alumnes en els programes especialitzats (és a dir, programes d'aules de recursos) tenia la finalitat d'ajudar-los a recuperar-se de les seves deficiències quant a habilitats perquè poguessin tornar a una classe regular com més aviat millor. No obstant això, una vegada situats els alumnes en programes especialitzats, rarament se'ls en treu (Singer i Butler, 1987). Segons un estudi elaborat en tres escoles urbanes, només un 4% dels alumnes que rebien programes especials van deixar aquests programes durant el curs acadèmic. A més, es perd una gran quantitat de temps per desplaçar-se fins a l'aula de recursos i tornar-ne; tot sovint, en els programes especialitzats, els alumnes fan servir material pedagògic que no té relació amb el programa bàsic que seguirien en una classe regular (Gestern i Woodward, 1990), i la qualitat de l'ensenyament que s'imparteix en els marcs especialitzats no és significativament millor que la de l'ensenyament donat en una classe regular (Ysseldyke, O'Sullivan, Thurlow, i Christenson, 1989).

Educació apropiada

La segona qüestió tracta de quins són l'ensenyament apropiat i els serveis que s'haurien d'oferir als alumnes segons les respectives necessitats, i de la durada de la integració en el programa. La qüestió se centra en la quantitat i el tipus de resultats acadèmics i socials per part dels alumnes amb deficiències, en relació amb els resultats d'aprenentatge dels seus companys no deficients. També cal posar particular atenció a combinar adequadament els alumnes amb deficiències amb els seus companys no deficients. A més a més de la preparació acadèmica, molts estudis destaquen la importància de l'aptitud social i de la baixa tendència a crear conflictes com a prerequisits essencials de la integració (Salend i Salend, 1986). La diversitat racial i cultural dels alumnes no té tan sols uns profunds efectes en el desenvolupament, l'aplicació i la revisió dels programes educatius, sinó que també té conseqüències jurídiques i polítiques. La integració social dels alumnes amb deficiències depèn de les actituds i els esforços dels educadors (Yager, 1985), i, per tant, els educadors han de crear oportunitats perquè els alumnes amb deficiències interactuïn amb els seus companys no deficients (Fitzgerald, 1985). Tot i això, aquest tipus d'intervenció per part de l'educador només té efectes positius al començament. Després, disminueixen o es capgiren tot i que l'educador continuï intervenint-hi. D'això es podria deduir que la intervenció hauria de cessar gradualment un cop establertes unes interaccions positives (Cole, 1986). Hi ha certs indicis que la transició a les aules regulars té més èxit quan els alumnes amb deficiències s'integren aviat. Un estudi d'educadors d'alumnes amb deficiències integrats no feia gaire provava que, mentre els educadors estaven en general satisfets del progrés acadèmic i de conducta dels infants, la seva satisfacció disminuïa a partir del sisè grau (Schneider i Byrne, 1984).

Els alumnes tenen diferents ritmes i estils d'aprenentatge, i les escoles i els educadors tenen una capacitat limitada per respondre a aquestes diferències. Slavin (1990) suggereix dues maneres bàsiques d'abordar el problema de l'heterogeneïtat de l'alumnat. Un d'aquests sistemes consisteix a reduir l'heterogeneïtat tot evitant que els alumnes quedin endarrerits; l'altre és atendre una sèrie més àmplia de capacitats i estils d'aprenentatge tot posant-hi els recursos necessaris.

S'han suggerit diverses estratègies per millorar les possibilitats d'integració: estimular el professorat d'educació regular (genera) perquè utilitzi pràctiques d'ensenyament efectives; tenir educadors de consulta, establir equips de pre-selecció; crear situacions d'aprenentatge cooperatiu; recórrer a tutors-companys; usar material pedagògic comercialment assequible, amb vista a canviar les

1549

actituds dels no deficients (Gersten i Woodward, 1990; Hallahan i Kauffman, 1988).

Iniciativa per a una educació regular

De fet, la iniciativa per a una educació regular tracta les dues qüestions ja esmentades: l'emplaçament i l'ensenyament. A mitjan anys vuitanta, alguns experts van començar a debatre sobre aquesta qüestió, i van arribar a la conclusió que l'educació dels nois de rendiment poc satisfactori hauria de ser responsabilitat de l'educació general. Els defensors d'aquesta idea creuen que es pot posar en pràctica tot establint un sistema general d'educació amb un funcionament millor, amb pràctiques d'efectivitat demostrable i mitjançant la col·laboració conjunta d'entitats educatives federals, estatals i locals en proves experimentals de formes integrades d'educació per a alumnes amb deficiències que ja reben serveis en programes no integrats (Jenkins, Constance i Jewel, 1990; Reynolds, Wang i Walberg, 1987).

Aquesta proposta de fusió de l'educació especial i de la regular en un sol sistema unitari ha resultat atractiva tant per als seus lleials defensors com per als que s'hi manifestaven crítics. El suport a aquesta iniciativa per a una educació regular sembla haver arrencat en els tres fets següents:

1. La poc convincent viabilitat econòmica d'aplicar simultàniament programes categòrics.

2. El fet que els criteris que decideixen quins són els alumnes amb deficiències que han de seguir programes categòrics especialitzats són qüestionables.

3. El progrés insatisfactori assolit pels infants amb deficiències en programes d'educació especialitzada (Byrnes, 1990; Epps i Tindall, 1987; Hallahan, Keller, McKinney, Lloyd, i Bryan, 1988).

No serien gaires els professionals del camp de l'educació especial que poguessin negar l'existència de molts dels problemes assenyalats pels autors de la iniciativa per a una educació regular.

De tota manera, han sorgit algunes crítiques convincents a la iniciativa per a una educació regular, que han aparegut en diverses publicacions:

1. Un dels impediments generals per a l'aplicació de la iniciativa per a una educació regular en l'ensenyament secundari és la gran descompensació existent entre els nivells d'habilitats dels alumnes i les necessitats espacials en les aules de secundària d'una banda, i,

1550

BEST COPY AVAILABLE

de l'altra, l'ensenyament intensiu que es requeriria per compensar els dèficits d'habilitat (Schumaker and Deshler, 1988).

2. És qüestionable el principi bàsic de la iniciativa per a una educació regular segons el qual els educadors d'aules regulars acolliran més fàcilment a les seves aules més alumnes difícils d'educar a mesura que esdevindran experts en l'ús de tècniques pedagògiques efectives (Kauffman, Gerber i Semmel, 1988).

3. Hi ha una manca de suport a la investigació dels models pedagògics alternatius que han proposat els autors de la iniciativa per a una educació regular, tals com el Model de Condicions d'Aprenentatge per a l'Adaptació, l'aprenentatge cooperatiu, els equips de pre-selecció, els professors de consulta, i la tutoria d'un company; de moment, l'evidència de la utilitat d'aquests models és més suggestiva que concloent, (Hallahan, Keller, McKinney, Lloyd, i Bryan, 1988; Lloyd, Gerber, i Semmel, 1988).

4. Deixant a part l'habilitat del professorat, només amb les modificacions d'aules no n'hi ha prou per satisfer adequadament les necessitats del grup heterogeni de nens amb deficiències greus d'aprenentatgeal perquè es diferiencien del nivell normal de realitzacions dels seus companys pel que fa al processament d'informació (Bryan, Bay, i Donahue, 1988).

Encara que calguin canvis pedagògics perquè la iniciativa per a una educació regular funcioni, no s'ha descrit amb prou precisió quina és l'envergadura dels canvis necessaris en l'educació regular per donar suport a la integració permanent (Baker i Zigmond, 1990). El fet, tanmateix, és que la majoria d'educadors d'aules regulars no tenen el temps que els caldria, ni tampoc les aptituds pedagògiques i l'actitud adequada per treballar d'una manera prou efectiva amb alumnes de rendiment poc satisfactori (Davis, 1989; Kauffman, Gerber i Semmel, 1988). El resultat d'un estudi sobre 100 educadors d'aules regulars va posar de manifest que desitjaven la seva participació en el procés d'integració, classes reduïdes, serveis de suport, assistència paraprofesional i serveis de consulta (Myles i Simpson, 1989). La unificació de l'educació general i l'educació especial aspira a un replantejament i una reestructuració fonamentals del sistema educatiu. Perquè la iniciativa per a una educació regular reixi, cal perfeccionar els procés d'ensenyament i d'aprenentatge (Miller, 1990).

Loucks-Horsley and Roody (1990) van suggerir que, perquè la iniciativa per a una educació regular pogués funcionar, caldria aplicar els descobriments de la investigació sobre el procés de canvi en l'educació. Van establir una relació dels descobriments següents: la necessitat d'un temps adequat perquè el canvi pugui donar-se, models concrets d'innovacions perquè els educadors puguin adaptar-los a les seves pròpies situacions, una assistència feta a mida de les necessitats dels educadors a mesura que s'impulsa el procés de canvi, oportunitats

1551

per als educadors de participar en la presa de decisions relacionades amb els canvis, i que els educadors tinguin una direcció i protecció adequades mentre es familiaritzen amb les noves actituds i els procediments requerits per al canvi.

El paper i la funció de la direcció són determinants en l'aplicació de tot canvi desitjable. Quan la direcció abona el diàleg professional entre el professorat, les condicions escolars poden ser més favorables a uns canvis reals. De tota manera, un estudi de reconeixement demostra que les direccions i el professorat d'educació especial tenien unes actituds refractàries a la línia general unitària pel que fa als assumptes administratius (Garvar-Pinhas i Schmelkin, 1989).

Molts dels fracassos de l'esforç d'integració van ser deguts a problemes organitzatius, polítiques destructives i falta d'habilitats o de bona voluntat per part del personal escolar (Bogdan, 1983). El professorat d'aules regulars va manifestar una actitud molt poc positiva amb vista a la unificació, compartida pel professorat d'educació especial quant als assumptes acadèmics (Garvar-Pinhas i Schmelkin, 1989). El professorat d'educació regular estava més interessat en els efectes que la integració tindria en els alumnes no deficients i consideraven que l'actitud del professorat no era tan important per a l'èxit dels alumnes d'educació especial, mentre que el professorat d'educació especial generalment veia l'actitud del professor com un fet bàsic per a l'èxit de l'alumne d'educació especial (St. Paul Public Schools, 1984).

Els procediments de reforma, lògicament, identifiquen com a factors essencials per a l'èxit la col·laboració de l'educació regular i de l'educació especial i el fet de compartir coneixements i preses de decisions. Unes condicions (és a dir, classes reduïdes, consulta, professionals de suport, temps de planificació) que afavoreixen mètodes i materials efectius, l'actitud de la direcció i del professorat, la participació dels pares, l'ús de plans d'estudis i de procediments creats per facilitar una millor comprensió i major sensibilitat de cara als alumnes amb deficiències són, tot plegat, factors importants (Simpson i Myles, 1990).

Les normes jurídiques també són extremadament importants; no obstant això, una integració significativa no es pot aconseguir amb la simple aplicació de normes jurídiques; cal trobar la cooperació de totes les persones implicades, mitjançant la concertació dels seus esforços, per tal que la integració sigui un èxit. A més, s'haurien de localitzar i desenvolupar més estudis basats en tècniques i materials pedagògics efectius.

Bibliografia

BAKER, J.M; ZIGMOND, N. (1990) «Les classes per a l'educació regular, estan equipades per atendre alumnes amb deficiències d'aprenentatge?» *Exceptional Children, 56* (6), pàgs. 515-526.

BOGDAN, R. (1983) «Funciona la unificació? Això és una pregunta sense sentit». *Phi Delta Kappan, 64* (6), pàgs. 427-428.

BRYNES, M. (1990) «Debat sobre la iniciativa per a una educació regular: Una visió des de dins». *Exceptional Children, 56* (4).

BRYAN, T.; BAY, M.; DONAHUE, M. (1988) «Conseqüències de la definició d'incapacitats d'aprenentatge en la iniciativa per a una educació regular». *Journal of Learning Disabilities, 21*, pàgs. 23-28.

COLE, D.A. i d'altres (1986) «Interaccions entre companys amb i sense desavantatges greus: dinàmiques de la intervenció del professorat». *American Journal of Mental Deficiency, 91* (2), pàgs. 160-169.

COATES, R.D. (1989) «La iniciativa per a una educació regular i les opinions del professorat d'aules regulars». *Journal of Learning Disabilities, 22* (9), pàgs. 532-536.

DAVIS, W. (1989) «Debat sobre la iniciativa per a una educació regular: promeses i problemes». *Exceptional Children, 55* (5), pàgs 440-446.

EPPS, S.; TINDALL, G. (1987) «L'eficàcia d'una programació diferencial en l'atenció a alumnes amb desavantatges lleus: opcions d'emplaçament i programació pedagògica», dins M.C. Wang, M.C. Reynolds, i H.J. Walberg (Eds.). *Handbook of special education: Research and practice, vol. I: Learner characteristics and adaptive education*. Oxford: Pergamon.

FITZGERALD, N.B. (1985) *Possibilitats i contextos del desenvolupament de l'amistat en un ensenyament pre-escolar contrari a la unificació*. ERIC ED 262 876.

GARVAR-PINHAS, A.; SCHMELKIN, L.P. (1989) «L'actitud de les direccions i del professorat davant de la unificació». *Remedial and Special Education, 10* (4), pàgs. 38-43.

GERSTEN, R.; WOODWARD, J. (1990) «Replantejament de la iniciativa per a una educació regular: importància de l'educador a l'aula». *Remedial and Special Education, 11* (3), pàgs. 7-16.

HALLAHAN, D.P.; KAUFFMAN, J.M. (1988). *Exceptional Children: Introduction to special education* (4th ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

HALLAHAN, D.P.; KELLER, C.E.; MCKINNEY, J.D.; LLOYD, J.W.; BRYAN; T. (1988). «Revisió de les bases de recerca de la iniciativa per a una educació regular: estudis sobre l'eficàcia i sobre el model de les condicions d'aprenentatge per a l'adaptació». *Journal of Learning Disabilities, 21*, pàgs. 29-35.

JENKINS, J.R.; CONSTANCE, G.P.; JEWELL, M. (1990). «Educació especial i la iniciativa per a una educació regular: principis bàsics». *Exceptional Children, 56* (6), pàgs. 479-491.

KAUFFMAN, J.M.; GERBER, M.M.; SEMMEL, M.I. (1988) «Principis discutibles subjacents a la iniciativa per a una educació regular». *Journal of Learning Disabilities, 21*, pàgs. 6-12.

LOUCKS-HORSLEY, S.; RODDY, D.S. (1990) «Utilització dels coneixements sobre el canvi per donar forma a la iniciativa per a una educació regular». *Remedial Special Education, 11* (3), pàgs. 51-56.

LLOYD, J.W.; GERBER, M.M.; SEMMEL, M.I. (1988) «Redefinició dels principis aplicats de la investigació: aprenentatge cooperatiu, preselecció, consulta a educadors, i intervencions mitjançant companys». *Journal of Learning Disabilities, 21*, pàgs. 43-52.

MILLER, L. (1990) «La iniciativa per a una educació regular i la reforma escolar: Les classes des del marc de la unificació». *Remedial and Special Education*, 11\(3), pàgs. 17-22.

MYLES, B.S.; SIMPSON, R.L. (1989) «Preferències de modificacions dels educadors regulars de cara a integrar els nens amb desavantatges lleus». *Journal of Special Education, 22* (4), pàgs. 479-491.

PRASSE, D.P.; RESCHLY, D.J. (1986) Larry P.: «Un cas de segregació, de tipus de proves, o d'eficàcia del programa?» *Exceptional Chidren, 52* (4), pàgs. 333-346.

REYNOLDS, M.C.; WANG, M.C.; WALBERG, H.J. (1987) «La necessària reestructuració de l'educació especial i de la regular». *Exceptional Children, 53* (5), pàgs. 391-398.

ST. PAUL PUBLIC SCHOOLS, MN. (1984) *Special education council mainstreaming study*. ERIC ED 268 753.

SALEND, S.J.; SALEND, S.M. (1986) «Possibilitats d'unificació dels alumnes amb deficiències d'aprenentatge a nivell d'ensenyament secundari». *Journal of Learning Disabilities*, 19 (2), pàgs. 91-94.

SALVIA, J.; YSSELDYKE, J.E. (1988) *Assesment in special and remedial education* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

SCHNEIDER, B.H.; BYRNE, B.M. (1984) «Presagis de l'èxit de la transició d'una educació especial independent a un marc d'aules regulars». *Psychology in the Schools, 21* (3), pàgs. 375-380.

SCHUMAKER, J.B.; DESHLER, D.D. (1988) «Aplicació de la iniciativa per a una educació regular en escoles de secundària: això ja és una altra qüestió». *Journal of Learning Disabilities, 21*, pàgs. 36-42.

SIMPSON, R.L.; MYLES, B.S. (1990) «El model de col·laboració de l'educació general: un model per a una unificació satisfactòria». *Focus on Exceptional Chidren, 23* (4), pàgs. 1-10.

SINGER, J.D.; BUTLER, J.A. (1987) «Decret d'Educació per a tots els nens amb desavantatges: les escoles com a agents de la reforma social». *Harvard Educational Review, 57* (2), pàgs. 125-152.

SLAVIN, R.E. (1990) «L'educació general segons la iniciativa per a una educació regular: com ha de canviar?» *Remedial and Special Eduaction, 11* (3), pàgs. 40-50.

MINISTERI D'EDUCACIÓ DELS ESTATS UNITS (1989) «Resum executiu desè informe anual al congrés sobre l'aplicació del Decret d'Educació dels desavantatjats». *Exceptional Children, 56* (1), pàgs. 7-9.

WOOD, J.W. (1989) *Unificació: una aproximació pràctica per al professorat*. Columbus, Ohio: Merrill.

YAGER, S. (1985) «Efectes de l'experiència dels aprenentatges cooperatiu i individualista sobre les relacions positives i negatives entre nens amb diferents desavantatges». *Contemporary Educational Psychology, 10* (2), pàgs. 127, 138.

YSSELDYKE, J., O'SULLIVAN, O.J., THURLOW, M.; CHRISTENSON, S. (1989) «Diferències qualitatives en l'ensenyament de la lectura i de les matemàtiques rebut per nens amb desavantatges». *Remedial and Social Education, 10* (1), pàgs. 14-20.

Abstracts

Existen dos cuestiones básicas relacionadas con la integración: la cuestión jurídica y la cuestión educativa. Se establecieron normas jurídicas que posibilitaron la acertada colocación de una mayoría de alumnos con deficiencias, en las condiciones menos restrictivas posibles, junto con sus compañeros no deficientes. No obstante, la integración pedagógica es mucho más importante y difícil de lograr, y mediante simples normas jurídicas no puede alcanzarse. Para que la integración sea un éxito, se debe procurar la cooperación de todas las personas implicadas, a través de la concertación de sus esfuerzos. Un cambio de actitud, el desarrollo de métodos y materiales pedagógicos más efectivos, la colaboración entre profesionales, la participación de los padres, las políticas constructivas y la reestructuración de los planes de estudio son factores decisivos para una integración efectiva.

Il existe deux questions essentielles relatives à l'intégration: la question juridique et la question éducative. On a établi des normes légales qui ont permis le placement opportun d'une majorité d'élèves ayant des déficiences, dans des conditions le moins restrictives possibles, avec leur camarades non-déficients. Cependant, l'intégration pédagogique est beaucoup plus importante et plus difficile d'atteindre. Les normes légales à elles seules, ne peuvent pas y parvenir. Pour que l'intégration soit un succès il faut procurer la coopération de toutes les personnes impliquées, moyennant leurs efforts concertés. Un changement d'attitude, le développement des méthodes et des matériaux pédagogiques plus efficaces, la collaboration entre les professionnels, la participation des parents, les politiques constructives et la réorganisation des plans d'études sont tous des facteurs décisifs pour une intégration effective.

There are two major issues related to integration: the legal and the educational issues. Legal mandates enabled successufully placing a majority of students with their non-handicapped peers. However, instructional integration is more important and more difficult to achieve. Legal mandates alone cannot make it happen. Cooperation must be sought through the concerted efforts of all persons involved in order to make integration a success. Attitude change, the development of more effective instructional methods and materials, collaboration among professionals, parental involvement, constructive policies and restructuring the curriculum are all important ingredients in making integration work.

L'Educació Especial en el Regne Unit

Seamus Hegarty *

L'Educació Especial en el Regne Unit

El Regne Unit consta de quatre països: Anglaterra, Gal·les, Escòcia i Irlanda del Nord. Entre ells hi ha algunes diferències administratives, especialment pel que fa a l'educació. Aquest estudi se centra en Anglaterra i Gal·les, que comparteixen un sistema educatiu comú, però ocasionalment es faran referències a dades del RU.

En el quadre 1 es resumeix certa informació demogràfica bàsica. El 1988 la població del Regne Unit era de 57.1 milions. El 20%, és a dir, 11.5 milions, tenien menys de setze anys. Amb una població de 47.3 milions, Anglaterra és, de molt, el més poblat dels quatre països. Anglaterra i Gal·les juntes representen el 88% de la població total.

Les xifres de minories ètniques són dificils de mesurar a causa de problemes de definició i a la manca de dades del cens. La estimació més probable suggereix que un 4.4% de la població s'identifica a si mateixa com a no blanca. Uns dos terços d'aquests són d'origen afro-caribenc o sud-asiàtic. La població de les minories ètniques està disseminada de manera irregular, i a algunes escoles del centre de la ciutat hi ha una majoria d'alumnes d'origen de minories ètniques.

La superfície del Regne Unit és de 144.100 quilòmetres quadrats, la qual cosa significa una densitat de població de 234 habitants per quilòmetre quadrat. Això significa que és un dels països de població més densa del món. Unes nou desenes parts de la població viuen en grans municipis o en ciutats.

---

*L'original d'aquest article ha estat publicat a l'*International Journal of Disability, Development and Education*, 37, 3.

Seamus Hegarty és director de la National Foundation for Educational Research d'Anglaterra i Gal·les i s'ha ocupat a bastament de la recerca en l'àmbit de la integració escolar.

Entre les nombroses publicacions sobre el tema en destaquem *Meeting Special Needs in Ordinary Schools* (1987), *Joining Forces: a study of links betwen special schools and ordinary schools* (1988), i la traduïda al castellà *Aprendiendo juntos* (Morata, 1990).

Quadre 1. Informació demogràfica bàsica sobre el RU

Població	% per sota de 16 anys	Superfície	Densitat de població (Habitants per km2)
57.1 milions	20	244.100 km2	234

El sistema educatiu general

L'escolarització és obligatòria dels cinc anys als setze. L'educació pública és gratuïta a tot l'Estat i en escoles subvencionades (la major part religioses). Al voltant d'un 7% dels alumnes van a escoles privades de pagament.

L'educació pre-escolar no està reglada i la seva organització és molt irregular. Menys de la meitat dels nens entre tres i quatre anys van a un jardí d'infància o a una classe d'infants dins una escola primària, i molts només hi van mitja jornada. Hi ha d'altres opcions per a nens de menys de cinc anys: diverses formes de d'atenció de dia i grups de joc organitzats per voluntaris.

L'educació primària cobreix els nens compresos entre cinc i onze anys (cinc i dotze a Escòcia). (En algunes zones, des dels anys seixanta s'ha posat en pràctica un sistema de tres etapes: escoles elementals, mitjanes i superiors, amb edats transitòries de vuit, nou o deu i dotze o tretze anys respectivament.) El 1988 hi havia 24.482 escoles primàries del sector públic, que atenien quatre milions d'alumnes de cinc anys en amunt. La proporció mitjana alumne-mestre era 21.9 i el nombre mitjà d'alumnes per classe era de 26.

L'educació és obligatòria fins als setze anys, i els alumnes poden seguir estudiant a l'escola durant tres anys més. El 1988, al Regne Unit hi havia 5.015 escoles secundàries del sector públic, que atenien 3.7 milions d'alumnes. La majoria de les escoles (86%) són integrades, tot i que encara hi ha alguns instituts d'ensenyament secundari, escoles d'ensenyament mitjà i escoles tècniques; recentment s'han creat unes quantes escoles d'un nou tipus, conegudes com a city technology colleges. La proporció mitjana alumne-mestre l'any 1988 era de 15.1, i el nombre mitjà d'alumnes per classe era de 21.

El 1985, a Anglaterra i a Gal·les es va introduir un sistema d'examen únic per als alumnes de setze anys en amunt. Es tracta del

General Certificate of Secondary Education (GCSE), que substitui els nivells O del GCE i el CSE.

Els joves de setze anys tenen diverses opcions: prosseguir l'educació secundària (a l'escola de secundària o al col·legi superior), assistir a un col·legi de tres etapes o a un col·legi d'educació posterior, apuntar-se a un programa de formació juvenil subvencionat per l'Estat o entrar en el mercat de treball. La relació de joves de setze a divuit anys que reben educació és relativament baixa: el 1988 només el 35% de joves d'aquest grup rebien educació o formació tota la jornada, i un 34% més assistia a cursos de mitja jornada.

L'educació superior s'imparteix a 47 universitats, 30 escoles politècniques, 14 institucions centrals (a Escòcia) i diverses facultats. El 1988 hi havia 627.000 alumnes d'educació superior amb horari complert en el Regne Unit (incloent-hi 61.500 estudiants de l'estranger).

Al curs 1987-1988 les despeses estatals globals en matèria d'educació foren de 17.820 milions de lliures esterlines. Això representà el 4.9% del producte nacional brut.

Actualment es van introduint tota una sèrie de reformes importants en el sistema d'educació públic. El principal instrument de canvi és el Decret d'Educació que es va aprovar el 1988 i les disposicions del qual es duen a terme gradualment. Els canvis clau són: la introducció, per primer cop, d'un programa d'estudis nacional reglat; el control dels pressupostos escolars es delegarà a les escoles; les escoles estaran facultades per escollir la no dependència de l'administració local (i ser finançades directament pel govern central) i una reducció del control de l'administració local sobre les institucions d'educació superior i posterior.

Provisió d'educació especial

Tots els nens en edat escolar estan sota la responsabilitat de Ministeri d'Educació i se'ls ha d'oferir provisió educativa. Els alumnes amb necessitats educatives especials -el terme handicap s'ha deixat d'usar en descripcions formals- són aquells que tenen una dificultat d'aprenentatge que exigeix que se'ls faci una provisió educativa especial.

En el Decret d'Educació del 1981, la provisió educativa especial es defineix com a «provisió educativa que sigui addicional a -o diferent de- la provisió educativa que es fa generalment per als nens en escoles finançades per l'autoritat educativa local corresponent».

Darrerament s'ha assumit de manera força generalitzada la idea que al voltant d'un 20% de nens necessita provisió educativa especial. D'aquesta provisió només queda formalment determinada per l'autoritat educativa local, mitjançant un procediment d'avaluació i anotada en una Relació de Necessitats Educatives Especials, la que correspon a un percentatge molt petit dels alumnes: un 2%. Molts d'aquests alumnes, encara que no pas tots, reben educació en escoles especials. Per a d'altres alumnes, la provisió educativa especial pren la forma de classes especials dins d'escoles normals o, més comunament, de modificacions a la provisió educativa unificada.

El 1988, en el Regne Unit hi havia 1.873 escoles especials, que atenien un 1.3% dels alumnes. S'hi incloïen 103 escoles independents subvencionades. Al voltant d'una quarta part eren residencials. Històricament, les escoles especials s'agrupaven segons el tipus de desavantatge -alteració auditiva, alteració física, subnormalitat educativa, etc- amb les escoles per a nens subnormals i nens amb deficiències físiques, que eren les més nombroses. En suspendre's l'ús oficial de categories de handicap, es va deixar de recollir informació classificada per tipus de handicap. Les escoles especials particulars van continuar reclutant alumnes entre el seu *electorat* tradicional, però hi ha proves que indiquen que les escoles comencen a reclutar amb més amplitud i tenint més en compte els requeriments educatius específics de l'alumnat.

La provisió educativa especial en escoles normals es dóna mitjançant classes especials, d'assistència parcial o completa, o mitjançant suport addicional en classes comunes. Un dels temes principals que se segueixen debatent és el de com introduir la provisió educativa especial dins l'escola global de forma que esdevingui part integral de l'oferta educativa de l'escola, disponible a tot l'alumnat segons les seves necessitats i no només als alumnes tradicionals de l'educació especial.

Serveis de suport

L'educació especial rep suport de diversos serveis externs a l'escola. Acostumen a estar sota la responsabilitat de l'autoritat educativa local, tot i que alguns corresponen a les autoritats sanitàries o als departaments de serveis socials. També existeixen organitzacions de voluntaris que proveeixen serveis de suport.

La font d'ajut més important és el servei de suport a l'aprenentatge; la seva funció principal és ajudar les escoles normals en la tasca d'educar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Els serveis de

suport a l'aprenentatge varien moltíssim en l'estructura, en la manera de treballar i fins i tot en el nom. Alguns han evolucionat a partir de serveis terapèutics ambulants; altres incorporen les funcions d'especialistes d'alteracions sensorials, i d'altres contracten personal per formar un servei de suport genèric per a les escoles.

El personal dels serveis de suport a l'aprenentatge passa la major part del temps a les escoles, educant l'alumnat i aconsellant el professorat. La segona d'aquestes tasques es va fent més important a mida que les escoles normals assumeixen més responsabilitat pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials. Quan el personal dels serveis de suport a l'aprenentatge educa l'alumnat dins l'escola, cada cop té més probabilitats de fer-ho dins l'aula en lloc d'endur-se els alumnes per tal d'instruir-los separadament.

La majoria dels responsables locals en matèria d'educació administren serveis ambulants d'especialistes per a alumnes amb alteracions auditives i alteracions visuals. A més dels educadors, el personal inclou especialistes d'alteracions sensorials i treballadors auxiliars. El personal d'aquests serveis treballa tant en escoles especials com en escoles normals. Entre les funcions que desenvolupen s'hi inclouen: avaluació, recomanacions als mestres, seguiment del progrés, assessorament, formació permanent, consells sobre l'ús d'ajuts, i treball amb nens de pre-escolar i amb els seus pares.

Tots els responsables locals en matèria d'educació disposen d'assessors/inspectors encarregats de proporcionar-los consell professional i de dur el control dels serveis que es proporcionen. Ultimament hi ha hagut un augment considerable del nombre d'assessors de necessitats especials amb lloc de treball fix. Les seves funcions principals inclouen: administració, desenvolupament de les provisions, suport al professorat i formació dels educadors en servei.

Els serveis psicològics escolars estan sòlidament establerts per la majoria de les administracions i, de fet, últimament s'han expandit considerablement. Avaluar els nens i contribuir a decidir on emplaçar-los segueixen sent les activitats principals del psicòlegs. Tradicionalment, això suposava per part dels psicòlegs una implicació puntual i relativament poc activa en les dificultats d'aprenentatge dels nens. La reacció de molts psicòlegs ha estat buscar lligams més pròxims amb les escoles i desenvolupar un paper gairebé consultiu.

A Anglaterra i a Gal· les, són les autoritats sanitàries de la zona les que ofereixen els serveis sanitaris escolars. Són els responsables de la provisió de personal mèdic, infermers i terapeutes a les escoles normals i a les especials, dels arranjaments per a revisions i immunitzacions, i de la supervisió de l'assistència sanitària a les escoles. (Els responsables locals en matèria d'educació han estat recentment facultats per cobrir alguns serveis terapèutics independentment de les autoritats sanitàries.)

Els serveis de benestar social són competència dels departaments de serveis socials dins les administracions locals. (També són independents dels responsables locals en matèria d'educació, però, a diferència del serveis sanitaris, encaixen dins una mateixa estructura d'administració i de gestió comunes.) A causa de les limitacions de personal, hi ha relativament poc treball social basat en les escoles. L'input dels departaments de serveis socials en l'educació especial inclou: avaluació, suport familiar, intervenció en moments de crisi i conexió amb els emplaçaments residencials.

La col·laboració entre els serveis sanitaris i els serveis educatius i socials segueix sent un gran problema tot i la coincidència parcial de les seves tasques. Un important estudi finançat pel govern va trobar que hi havia hagut molt poca planificació conjunta entre els serveis educatiu, social i de salut quant a la posta en pràctica del Decret del 1981 (Goacher et al. 1988). Actualment hi ha molt d'interès a millorar la comunicació entre serveis i establir mecanismes de planificació i finançament que facilitin la col·laboració entre serveis.

Integració

La política sobre la integració a la Gran Bretanya és fàcil d'enunciar; la pràctica és més difícil de descriure, no solament a causa de la usual distància entre la retòrica política i la realitat pràctica, sinó perquè la pràctica varia molt entre un i altre districte i fins i tot dins d'un mateix districte.

El Decret d'Educació del 1981 és el principal instrument legislatiu que governa l'educació especial. Conté un compromís sòlid, tot i que pragmàtic, amb la integració: si un alumne requereix educació especial, l'administració local haurà d'assegurar que el nen o la nena s'eduqui en una escola normal segons determinades condicions. Una vegada l'alumne és a l'escola normal, s'ha de complir un requeriment addicional: «que el nen participi de les activitats de l'escola, juntament amb d'altres nens que no tinguin necessitats educatives especials». Això també s'ha de complir en determinades condicions: que l'alumne rebi la provisió que necessita, la provisió d'educació eficaç als altres alumnes, l'ús adequat dels recursos i l'acord dels pares.

La política i la retòrica oficials tenen el suport d'un ampli consens a favor de la integració. L'escolarització especial té els seus defensors, però els partidaris de la integració els superen en nombre i probablement els fan sentir assetjats. Els arguments contra la integració tendeixen a centrar-se en les actuals deficiències de les escoles normals i en la seva incapacitat per atendre eficaçment els

1562

alumnes amb necessitats educatives especials. Fins aquí, les escoles especials només es defensen com al menor de dos mals i, al menys en principi, no tindran raó de ser quan les escoles normals hagin superat les seves deficiències.

No obstant això, el suport general a la integració no ha donat pas a canvis radicals. La proporció d'alumnes que assisteix a escoles especials no ha variat massa en la darrera dècada. Això es pot atribuir a una sèrie de factors: la inèrcia i els problemes inherents al fet de canviar un esquema de provisió establert des de fa temps; la lentitud del procés de posar remei a les deficiències de les escoles normals; i la dificultat de modificar les actituds.

El progrés cap a la integració en les aules ha estat més evident en uns grups que en uns altres. Els alumnes amb alteracions físiques o visuals són els que més s'han beneficiat del moviment d'integració; els alumnes amb dificultats d'aprenentatge moderades o greus se n'han beneficiat bastant menys, i els alumnes amb dificultats emocionals o de comportament, de fet, experimenten una major segregació que anteriorment.

Es pot informar sobre dues àrees de desenvolupament significatiu. La primera és la creixent acceptació de la integració com a part de la reforma escolar (per oposició a l'acumulació de programes individuals per a alumnes concrets). Com la majoria de països, Gran Bretanya tenia una visió tradicional de l'educació especial que no va ser qüestionada fins a finals dels anys setanta. Estava basada en un model de handicap deficitari, en el qual l'educació dels alumnes es definia segons els seus handicaps. D'aquí es va passar a una visió de la integració com a mitjà de facilitar l'emplaçament dels alumnes amb deficiències individuals en escoles normals.

A mida que els mestres i d'altres persones s'han adonat que molts alumnes no aconseguien aprendre perquè se'ls educava inadequadament -o incorrecta- el model deficitari de handicap ha donat pas a un model interactiu de necessitats educatives especials. L'èxit i el fracàs escolar són el resultat de la interacció entre les característiques d'aprenentatge de l'individu i els factors de l'entorn d'aprenentatge, incloent-hi l'escola. Això ha donat pas a una visió de la integració radicalment diferent. Si les escoles creen dificultats d'aprenentatge, la reforma escolar és un requisit previ a la integració. Aquesta reforma ha d'abastar la totalitat de l'escola- el pla d'estudis, l'organització acadèmica, el personal, la formació dins el servei, les relacions família-escola.

El segon punt a tenir en compte quant a desenvolupament és l'aparició de programes vinculants entre escoles especials i escoles normals. Un estudi de la NFER (Fundació Nacional per a la Recerca Educativa) que documentava l'abast d'aquests vincles en el 1985 va trobar que les tres quartes parts de les escoles especials tenien algun

vincle programat amb escoles normals, pel qual alumnes de l'escola especial passaven temps de classe en una escola normal primària o secundària (Jowett, Hegarty & Moses, 1988). Molts dels projectes de vincles també afectaven el personal, tant mestres com auxiliars d'aula. La major part del personal que es va moure ho va fer de l'escola especial a l'escola normal, tot i que també alguns ho van fer en sentit contrari per donar suport a l'evolució d'un pla d'estudis específic. El professorat d'escoles especials que va passar a escoles normals, tendí a dedicar-se a tres grans blocs d'activitats: ensenyament, donar suport a companys de la línia unificadora, i supervisar els vincles entre els alumnes.

L'aparició de programes vinculants és particularment significativa a la Gran Bretanya, on hi ha una llarga tradició d'escoles especials (amb molts recursos). És molt probable que, durant algun temps, segueixin existint com a provisió educativa especial. Per tant, és important trobar sortides per explotar la seva competència i fer-la més àmpliament disponible. Encara que de moment els projectes vinculats tendeixin a ser puntuals, representen la promesa d'un nou tipus d'escola especial que no seria un centre de segregació, ans tot el contrari, un centre de recursos que donés suport a l'educació d'alumnes amb necessitats especials en escoles normals.

Formació d'educadors especialitzats

Tot el professorat segueix un esquema comú de formació inicial, independentment de si pretenen treballar en educació especial o no. (La limitada formació inicial especialitzada de què s'havia disposat anteriorment va desaparèixer com a resultat d'un informe oficial publicat el 1984 [ACSET, 1984]). La formació s'imparteix a les universitats, a les escoles politècniques i als instituts d'educació superior i pot tenir la forma d'una llicenciatura de quatre anys o d'un curs de postgrau d'un sol any.

Tots els cursos de formació inicial necessiten una acreditació en regle. Els criteris d'acreditació cobreixen totes les necessitats especials. La circular governamental pertinent assenyala que: als estudiants se'ls han de presentar maneres d'identificar els nens amb necessitats educatives especials, se'ls ha d'ajudar a apreciar què és el que pot i el que no pot fer l'escola comuna per aquests nens i se'ls ha de donar informació sobre ajuda d'especialistes disponible i sobre com es pot aconseguir (DES, 1984).

No tots els cursos s'ajusten a aquets criteris igual de bé. Trobar temps per cobrir de forma realista les necessitats especials és un

problema, especialment en els cursos d'un any. L'escassetat de personal amb competència representa un fre per a algunes institucions. Un tema de debat important és si l'input de necessitats especials ha d'estar cobert per la institució o si s'ha d'integrar dins la formació com a totalitat. Un estudi recent sobre com es contemplava l'estudi de les necessitats educatives especials en la formació inicial del professorat dut a terme per la Inspecció de Sa Majestat, va trobar mancances considerables, particularment en relació al desenvolupament de la competència dels estudiants en l'avaluació i en la concepció global i coordinada del conjunt de necessitats especials (DES, 1990).

Donada la cessació de la formació inicial d'especialistes, la formació en servei juga un paper de molta importància. Les institucions de formació - universitats, escoles politècniques i instituts d'educació - són la font principal de formació adequada en servei. Es poden distingir quatre tipus de formació:

i) Estudis de postgrau perllongats. Solen ser a nivell de master o de doctorat. Es poden dur a terme seguint un horari complet o partit i poden perllongar-se d'un a cinc anys o més. Els estudis a aquest nivell, que sol tenir un enfocament acadèmic, encara són relativament poc comuns i constitueixen una petita part de l'esquema general de formació en servei.

ii) Cursos de jornada completa d'un any o el seu equivalent. Hi ha més de 80 cursos disponibles d'aquests tipus, amb horari complet o partit. Alguns tenen una estructura modular que permet una gran flexibilitat i possibilitat d'elecció. Aquests cursos juguen un paper clau en el desenvolupament de la competència en necessitats especials a les escoles. Abans d'inscriure's en aquest tipus de curs, els mestres normalment ja tenen una base sòlida d'experiència en l'ensenyament en escoles normals. Els mestres normalment assisteixen a aquests cursos com a base de suport, amb vistes a assumir una responsabilitat significativa de cara a la provisió educativa especial, ja sigui en una escola normal o especial. A *Dust* (1988) es presenta un estudi empíric sobre els cursos disponibles a Anglaterra i a Gal·les.

iii) Cursos d'un trimestre. Aquests cursos estan pensats per a mestres responsables de nens amb necessitats especials en escoles normals. Els cursos es caracteritzen pel seu enfocament pragmàtic quant a provocar un canvi en les escoles dels membres del curs i per l'estret lligam entre la institució de formació i l'administració local. A *Hegarty i Hodgson* (1988) es presenta un estudi dels 25 cursos que s'impartien el 1985.

iv) Curs a la Universitat oberta. Entre els cursos de la Universitat a distància n'hi ha un de molt popular sobre Necessitats Especials d'Educació. Cada any el segueix un gran nombre de mestres (més de 1.000) i d'altres persones, incloent-hi pares.

Els responsables locals en matèria d'educació tenen un paper molt important en la formació en servei, particularment a l'hora d'especificar quin tipus de formació atraurà fons, però també a l'hora de proveir certa formació en servei a tota la zona de la seva competència, ja sigui conjuntament amb una institució de formació o a partir dels seus propis recursos. Les escoles també juguen un paper cada cop més important a l'hora de definir les seves pròpies necessitats de formació i de fer arranjaments per satisfer-les, tot sovint mitjançant activitats d'ordre escolar.

Reptes per al futur

Actualment, a la Gran Bretanya, el repte principal de cara a l'educació especial és el probable impacte de la nova legislació introduïda el 1988. La legislació és molt àmplia i passarà bastant de temps abans que es puguin veure els seus efectes. Algunes de les seves provisions probablement tindran un impacte substancial, per bé que no planificat, en l'educació especial. N'hi ha dues que sobresurten particularment: la introducció d'un pla d'estudis nacional i d'un programa unificat de proves generals; i la gerència local de les escoles per la qual se'ls designa un pressupost determinat en gran part pel nombre d'alumnes, i se'ls dona llibertat per administrar-lo segons els sembli adequat.

Hi ha una preocupació general pel fet que aquestes evolucions podrien dificultar la creació per part de les escoles d'una provisió integrada per a nens amb necessitats educatives especials o fins i tot dificultar el manteniment dels programes existents per a alumnes de baix rendiment acadèmic. El fet de posar un èmfasi excessiu en els resultats de les proves, juntament amb un finançament basat en el nombre d'alumnes, podria exposar les escoles a forces de mercat que resultarien hostils per als interessos dels nens amb necessitats educatives especials (així com a quantitats considerables d'altres alumnes). Pot ser que les escoles que se sentin forçades a competir per ser elegides pels pares trobin convenient de minimitzar o fins i tot rebutjar les reformes encarades a aconseguir una escola global, una escola que dediqui una atenció igualitària, a nivells ben diferents, que garanteixi que els alumnes reixin i faciliti la màxima participació per part de tot l'alumnat.

Com a cosa positiva, un marc d'un pla d'estudis comú amb drets estatutaris incorporats ben segur que crea oportunitats per als nens amb necessitats especials. En principi, tots els alumnes tenen dret a la totalitat del pla d'estudis nacional i haurien d'estar capacitats per

1566

seguir un programa de treball ampli i equilibrat que sigui aplicable a les seves necessitats individuals. Es preveu que les excepcions que es facin al pla d'estudis nacional global seran les mínimes, i quan es facin, haurà de ser a escala individual, amb una justificació detallada per a cada cas. És clar que, per als alumnes amb necessitats especials, bona part de la consecució dels objectius dependrà de com es traduexin aquestes disposicions a pràctiques de treball.

Això està molt lligat a un segon repte de la provisió educativa especial a la Gran Bretanya, és a dir, a l'èxit de la reforma de l'escola global. Hi ha consens general sobre com és de desitjable la millora de les escoles i fer-les més eficaces per a tots els alumnes, incloent-hi aquells que tenen necessitats especials. No obstant això, fins ara, els progressos han estat limitats.

És comprensible en vista de la complexitat de la tasca. La creació de tals escoles suposa prendre mesures respecte al pla d'estudis, l'organització acadèmica, la pedagogia, el desplegament i els nivells del personal, els recursos, el desenvolupament professional i la implicació dels pares. S'ha de perseguir la reforma adequada a cada component individualment, però sense deixar de tenir en compte el fet que estan interrelacionats dins d'un tot únic. El repte per al futur consisteix en basar-se en la pràctica i la informació d'investigacions existents, de manera que es creïn a cada barri escoles que siguin veritablement integrades i que responguin a les necessitats individuals de tots els alumnes dins un marc comú.

Subjacent a tots els reptes de la provisió educativa especial resta el problema de l'assignació de recursos, encara sense resoldre. La qüestió és prou simple: ja que l'educació d'alumnes amb necessitats especials és més costosa que la d'altres alumnes, com es pensen fixar i fer disponibles els costos addicionals? Les pràctiques arreu del món exposen el dilema amb què s'enfronten els responsables del pressupost educatiu: una assignació massa específica va en contra de la idea de fer responsable l'escola de tots els seus alumnes i dels riscos que corre en seleccionar-los; una assignació massa lliure corre el risc que els fons addicionals no s'apliquin a favor dels alumnes per als quals estaven pensats i que es malgastin els escassos recursos.

La lògica de la reforma de l'escola global apunta en la direcció de l'assignació global, deixant que sigui l'escola la que decideixi quina és la millor manera d'organitzar qualsevol recurs addicional que li correspongui pel que fa a alumnes amb necessitats especials. La lògica de la programació i l'atorgament de drets individuals, tanmateix, apunta en la direcció contrària, ja que, perquè les declaracions d'atorgament de drets siguin significatives han de recolzar en els recursos adequats. Això és encara una tensió sense resoldre en l'educació especial a la Gran Bretanya, però podria tenir un gran impacte en la forma final de la provisió.

Bibliografia

ACSET (Advisory Committee on the Supply and Education of Teachers) (1984). *Teacher Training and Special Educational Needs*. Londres Des.

DES (Departament d'Educació i Ciència) (1984). *Initial Teacher Training: approved courses*. Londres: DES.

DES (Departament d'Educació i Ciència) (1990). *Special Educational Needs in Initial Teacher Training 1988-89*. Londres: DES.

DUST, K. (1988). The Diploma Courses. In: Hegarty, S. i Moses, D. (1988). *Developing Expertise: INSET for special educational needs*. Windsor: NFER-Nelson.

GOACHER, B., EVANS, J., WELTON, J. i WEDELL, K. (1988). *Policy and Provision for Special Educational Needs*. Londres: Cassell.

GRIFFIN, T. (Ed.) (1990). *Social Trends 20: 1990 edition*. Londres: HMSO.

HEGARTY, S i HODGSON, A. (1988). The One-Term Courses. In: Hegarty, S. i Moses, D. (1988). *Developing Expertise: INSET for special educational needs*. Windsor: NFER-Nelson.

HEGARTY, S. (1987). *Meeting Special Needs in Ordinary Schools* Londres: Cassell.

JOWETT, S., HEGARTY, S. i MOSES, D. (1988). *Joining Forces: a study of links between special schools and ordinary schools*. Windsor: NFER-Nelson.

MANAGEMENT DEVELOPMENT PROJECT (1989) *Decision-making for... Needs*. Loughborough: Tecmedia.

1568

Abstracts

En el Reino Unido, todos los niños en edad escolar están bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, que les tiene que ofrecer una previsión educativa. Cerca de un 1,3% de los alumnos asisten a escuelas especiales, otros alumnos con necesidades educativas especiales reciben diversos tipos de apoyo en escuelas normales. El Decreto de Educación de 1981 es el principal instrumento legislativo relacionado con la educación especial definió las necesidades educativas especiales, estableció la integración como principio conductor clave y asentó procedimientos detallados para la dirección de evaluaciones. Lo más probable es que la provisión educativa especial se vea significativamente afectada por el Decreto de Educación general introducido en 1988, pero las consecuencias exactas todavía están por ver.

Au Royaume-Uni, le Ministère de l'Education nationale a la responsabilité de tous les enfants d'âge scolaire et il est obligé de leur offrir une provision éducative. Environ 1,3% des élèves assiste aux écoles spéciales, d'autres élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux reçoivent différents sortes de support dans les écoles ordinaires. Le Décret d'Education de 1981 est l'instrument législatif rattaché à l'éducation spéciale, il définit les besoins éducatifs, il établit l'intégration en tant que principe clef, directeur de la provision des services et il fixa des procédures détaillées pour l'orientation des évaluations. Il est très probable que la provision éducative soit modifiée par le Décret de l'Education Générale introduit en 1988, mais les conséquences exactes ne sont pas encore claires.

All children of school age in the United Kingdom are the responsability of the Education Authority and must be offered educational provision. About 1.3% of pupils attend special schools, other pupils with special educational needs receive support of various kinds in ordinary schools. The Education Act 1981 is the main legislative instrument concerned with special education, it defined special educational needs, established integration as a key principle guiding service provision and laid down detailed procedures for conducting assessments. Special educational provision is likely to be adffected significantly by the general Education Act introduced in 1988 but the precise implications are not yet clear.

1569

Autoconsciència

Andrea Canevaro *

1. Premissa: la recerca d'identitat

Un infant conquereix a poc a poc la seva identitat tot reconeixent-se en els altres. Els àpats, el bany les cures corporals són els moments privilegiats en què el menut coneix el seu cos i al mateix temps reconeix el cos de l'altre: el reconeix semblant al seu. I no és tan sols el cos. Observa que les seves funcions físiques i psíquiques són com les dels adults que s'ocupen d'ell. *El reconeixement* li permet de sentir-se semblant i diferent alhora. S'hi sent unit i alhora se'n sent separat. Comprèn que la distància que el separa dels altres es pot superar amb les eines de la comunicació. Descobreix que un objecte pot desaparèixer i al mateix temps continuar-hi essent. Aprèn de recordar-lo, de preveure'n l'aparició, imaginar-ne la vida. I aprèn d'indicar les seves pròpies necessitats, de reconèixer-les i expressar-les. *Les respostes a les seves peticions li confirmen que és protagonista de les seves pròpies necessitats.* Sent pronunciar el seu nom. Un dia i un altre aquest nen conquereix la seva pròpia identitat per mitjà d'una munió de senyals emesos i rebuts, que sovint, per tenir sentit, es fonamenten en la capacitat de cooperar amb l'altre i a fer complementari allò que fa ell i fa l'altres.

Quan neix un nen amb un dèficit, la conquesta de la seva pròpia identitat pot ser més difícil per part seva. Pot tenir dificultats a reconèixer-se en els altres; aquestes dificultats són degudes a la diferència que el dèficit comporta. De fet, *cap de nosaltres no és realment igual a ningú altre*, és més: *cadascú de nosaltres és diferent dels altres i alhora hi és semblant.* Quan un nen és sa, els adults que l'atenen adapten amb una certa naturalitat els seus gestos, la seva veu, els seus comportaments a la seva mesura, la qual cosa facilita l'enllaç dels dos termes, *igual, és a dir semblant, i diferent. De vegades*

---

*A. Canevaro és professor de Pedagogia i Educació Especial a la Facultat de Magisteri de la Universitat de Bolonya, on treballa en estreta implicació amb els programes d'integració duts a terme en aquella zona d'Itàlia. Té nombroses publicacions entorn al tema. Com a més recents podriem destacar *L'integrazione degli handicapati attraverso la scuola di base* (1980), *Il corpo como misura* (1980) i *Handicap e identità* (1986). Entre les traduides al català destacariem *Infants amb deficiències*, (Rosa Sensat, Barcelona, 1979).

1579

aquests dos termes es connecten amb dificultat: és precisament aquí que neix un nen handicapat.

Per facilitar-li la conquesta de la pròpia identitat caldria que l'infant mateix es reconegués amb la seva deficiència. Molt sovint, en canvi, un infant disminuït viu passant d'un extrem a l'altre: hi ha moments en què tothom s'esforça a considerar-lo com si la seva deficiència no existís; altres vegades es veu identificat amb el seu handicap, i fora d'això sembla com si no hi hagués res més.

Totes dues dimensions —«som semblants» i «som diferents»— formen part de la seva vida, però no s'acosten ni es barregen. És ben cert que, malgrat tot, molts nens i molts adults conquereixen la seva pròpia identitat. Un educador famós, si bé no prou conegut, el suís de llengua alemanya Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), va escriure que sempre s'havia sorprès que la majoria d'infants puguin resistir la seva educació i sortir-se'n amb el cap sa i el cor no pervertit. Malgrat tot, deia Pestalozzi, els infants esdevenen subjectes, aconsegueixen aprendre, assolir capacitats d'elecció i d'organització de la memòria i de les previsions. Tot això implica la conquesta i assimilació d'una identitat autònoma. És això que pot resultar difícil per a un nen handicapat que no es pot reconèixer ell mateix com a realitat completa, amb la inclusió del dèficit.

Un nen disminuït rep moltes informacions dels altres. Com tothom, hauria d'adaptar a ell mateix les informacions rebudes, per emprar en cada circumstància només les útils i tenir d'aquesta manera una comprovació de la connexió entre l'ésser semblant als altres i alhora diferent.

Què pot passar si les informacions que el nen està a punt d'adoptar xoquen amb un fet que li resulta fosc, misteriós i desconegut? O si les informacions suggereixen moviments o actituds impossibles, o, encara millor, si han esdevingut impossibles pel dèficit ignorat?

Pot passar que el nen handicapat tanqui els seus canals de recepció de les informacions per no trobar-se en una situació humiliant i no patir frustracions. *Mai no sabem prou fins a quin punt unes determinades incapacitats, en un disminuït, són conseqüència del handicap, i no pas el resultat d'un condicionament.* Tot sovint, referint-nos a un nen disminuït amb una seguretat que no admet rèpliques, afirmem que «no ho entén» o que «no sap fer determinades coses». De manera més sàvia i realista, algú assenyala que, en una circumstància determinada, aquell infant semblava no entendre o que no sabia fer certes coses. Aquesta puntualització és extremament oportuna i deixa oberta la possibilitat que en una altra circumstància tinguem resultats diferents. En canvi, les sentències absolutes poden donar peu a equivocacions dramàtiques, i eliminar i llevar tot valor a la mateixa experiència directa. Són pocs els pares que, amb una actitud realista, entenen el límit de les proves a les quals ha estat

1571

sotmès el seu fill i que donarien com a resultat que «no té el concepte de número». Aquesta indicació contrasta amb les capacitats que el mateix noi pot demostrar si sap agafar tres galetes en comptes de dues. I no són gaires els tècnics que s'organitzen per tenir temps per estudiar l'experiència dels qui viuen amb un nen disminuït, no considerant-la en sentit absolut sinó comparant-la amb les proves que ells mateixos poden plantejar al menut.

La identitat inclou la capacitat de reconèixer la pròpia deficiència. Cada època i cada cultura ha tingut i té les seves eines específiques per ajudar en aquest sentit. No hem de pensar pas que l'únic reconeixement autèntic és el que acabem de mencionar: el model científic mèdic.

El reconeixement demana paraules i gestos, actituds. I les paraules també poden ser les d'un conte, i no necessàriament les d'un tractat de medicina. Les comunicacions complexes, verbals i no verbals, poden englobar l'exhortació i l'ajut per reconèixer-se en una veritat que comprèn la deficiència. En canvi, tot i la motivació pietosa que això pugui contenir, fingir que la deficiència no existeix és una exhortació a conèixer una realitat deformada i falsa. Pot ser expressió de bons sentiments, però no ajudarà pas l'infant a créixer.

Un infant ha de poder adaptar a la seva realitat original les informacions que rep. En els jocs d'imitació són igualment interessants els aspectes de fidelitat al model imitat i els d'invenció personal. Aquests últims poden ser adaptacions a la realitat de les informacions emeses pels altres. Tanmateix, quantes vegades, si aquestes invencions i adaptacions tenen com a protagonista un nen disminuït, no són immediatament corregides o destorbades amb l'única preocupació de reeducar o recuperar el petit? Fins i tot si el dèficit és de naixement, continuem parlant de reeducació i recuperació. Això significa que creiem que el nen en qüestió ha tingut, encara que només en la imaginació i fantasia d'algú, una normalitat cap a la qual ha de tendir. És ben cert que els qui l'esperaven se l'havien imaginat sense cap deficiència. I això és un dels aspectes més delicats i massa sovint negligits: el llenguatge tècnico-sanitari és molt distant, gairebé inassolible, respecte a la imaginació dels qui esperen un nen. Parlar de reeducació i recuperació és una conseqüència gairebé inevitable, ja que hom considera que una autonomia original, que potser posaria en relleu la deficiència, seria negativa, quan fins i tot seria desitjable un pas, ni que fos petit, cap a un model de normalitat. I això explica que una imitació poc fidel i molt caracteritzada per la imaginació personal, que posi en relleu la presència del dèficit, provoqui oposició. Sovint ni tan sols és considerada com a imitació i tot seguit hi ha una actuació correctiva.

La imitació i les activitats imitatives són importants per aconseguir la mescla abans esmentada entre ser com els altres i ser original. *Per*

1572

exemple, és molt important que el noi pugui disposar d'uns amagatalls des dels quals poder observar el món i comprendre com és, quan ell n'és absent. Això li permet d'aprendre tot observant, sense sentir-se immediatament posat a prova. Això també constitueix un punt crític per a un infant disminuït, que corre el risc de conèixer ben poques vegades el món gràcies a l'observació des d'un amagatall. Pot passar de ser objecte d'atencions excessives, i, de cop i volta, ser o sentir-se abandonat. En un parvulari, mentre tots els nens normals poden amagar-se sense que els educadors se'n preocupin immediatament, *un nen disminuït és controlat absolutament*, i si s'amaga en algun racó, de seguida sorgeix la preocupació perquè no prengui mal. *D'aquesta manera aquest nen corre el risc de conèixer només el setge de les atencions dels altres i els moments d'abandó.*

De vegades, la difícil construcció de la identitat pot passar ignorada molt de temps. Les persones que envolten un disminuït poden considerar que al davant tenen un individu que té poca consciència de qui és en realitat, poca comprensió de la realitat complexa; i que viuen amb un individu únicament capaç, i encara amb prou feines, d'estar en la realitat contingent. Sembla que les úniques necessitats que aquesta persona expressa siguin les immediates i que no hi hagi història, memòria, i per tant un futur, una perspectiva.

Si és així com percebem un disminuït, no ens ha pas de sorprendre que se'l consideri eternament un nen. Efectivament: *un disminuït pot passar d'una llarga infantesa a una ràpida vellesa sense ser mai adult.* És la negació del procés d'identitat. I és la negació dels diversos aspectes que acompanyen i caracteritzen la identitat: la sexualitat, la cultura, la política, la religió, etc. Cada una d'aquestes dimensions pot ser objecte de negació o d'un tractament especial, com en el cas d'un nen que no creixerà mai.

2. La integració entre diferents institucions

L'adequada complementació entre les diferents institucions que tenen cura de l'infant tindrà molt a veure amb les seves possibilitats de dur a terme el procés d'identitat. En passar del parvulari a l'escola obligatòria, l'infant passa de les atencions d'un equip a les d'un sol mestre. Sovint no hi ha una coordinació satisfactòria en les unitats sanitàries locals (USL), entre serveis infantils i socials. Aquesta falta de *continuïtat* de les actuacions genera sensació de poca confiança en els mateixos educadors i malestar entre les famílies.

1573

Pel que fa a la *falta de continuïtat*, en veiem dues dimensions, una de *vertical* i una d'*horitzontal*: l'objectiu ha de ser la recerca de modalitats organitzatives i metodològiques de comunicació i actuació en totes dues dimensions.

La discontinuïtat vertical, és a dir, el trencament de la història del nen en passar d'una institució escolar a l'altra —que sovint s'intenta resoldre amb una mena de persecució del nivell superior per part de l'inferior— cal considerar-la un «pas» productiu quan, gràcies a una formació apropiada dels professionals i a possibilitats de recerca i experimentació conjunta, s'aconsegueix de *crear les condicions per afrontar-la*, no pas per eliminar-la.

Aquesta discontinuïtat, efectivament, obre espais de llibertat tant per als infants disminuïts com per als altres. La resposta —cultural, educativa, sanitària— a l'infant disminuït ha de ser una resposta *a l'infant*, que assumeixi i aculli el déficit.

Pel que fa a la *discontinuïtat horitzontal*, tot i la coordinació entre les diverses institucions, àmbits d'actuació i competències professionals, es planteja el problema de qui «ha de tenir el nen al cap», és a dir qui ha de pensar a reconstruir la globalitat de l'actuació, oferint possibilitats i garanties de tipus jurídico-institucional, però de fet sense esdevenir el que «tot sol, atén aquesta globalitat». Aquest problema es planteja en cada institució (sanitària, educativa, familiar, etc.) i entre institucions diferents.

Hi ha dues iniciatives de la regió[1] sobre aquest tema que tenen una pertinència especial: la primera és una normativa que seguirà la sorgida del Segon Pla Sanitari Regional i afecta la coordinació interna dels serveis materno-infantils; la segona és la represa dels contactes amb els *Inspectors de* la regió per una comprovació de la viabilitat dels protocols firmats al llarg dels anys anteriors.

El *fenomen de la discontinuïtat* no és sempre ni totalment negatiu en si mateix.

De fet, si és conseqüència de la varietat de les actuacions, de la seva riquesa, de l'imprevist apropiat i estimulant, *constitueix la provocació útil* per a l'individu (i per tant també per a l'infant), que és el protagonista conscient de la construcció, determinada lliurement, de la seva continuïtat personal.

Si en canvi és conseqüència de moments i actuacions contradictòries entre si en una mesura que sobrepassa la capacitat personal de compensar-los, resulta un *fenomen negatiu* perquè frena, desorienta i afecta negativament el desenvolupament personal.

---

(1) L'autor fa referència a l'experiència italiana i més concretament a la regió d'Emília Romana.

1574

Cal doncs, intentar *reduir* en la realitat aquesta *discontinuïtat negativa*, per garantir a cada nen unes condicions més favorables d'autonomia en el seu desenvolupament.

Cercar una continuïtat completa possiblement pot significar també limitar l'estimulació quan es dóna una entesa global que pot instaurar un excés de control social.

Una forma eficaç de disminuir la discontinuïtat negativa consisteix a augmentar el nivell de coordinació entre els diferents professionals, tot animant les diverses institucions i cadascun dels seus departaments a no actuar exclusivament ells tots sols i adoptar sistemàticament referències d'altres institucions o serveis.

La barreja de referències, en plantejar contextos més amplis de realitat i per tant abandonant la identificació d'una única necessitat amb la totalitat de les necessitats, crea l'espai per a un desenvolupament elevat de la professionalitat. Es fonamenta en la consciència d'un marc més ample on s'introdueix la seva actuació.

Les dificultats de coordinació sorgeixen de les discontinuïtats, que actualment són les següents:

Discontinuïtats horitzontals (entre regió i provincies, per llacunes de recerca i informació; entre provincies; entre institucions de la mateixa provincia; entre departaments d'una mateixa institució).

Discontinuïtats verticals (educatives i assistencials en la història i creixement del noi).

Hi ha dos tipus de discontinuïtat: una entre les actuacions dels professionals de la mateixa institució i l'altra entre les actuacions dels professionals de diverses institucions en l'àmbit d'una realitat territorial limitada. Aquesta discontinuïtat és l'efecte d'una insuficiència de la coordinació de les actuacions que, en part per aquest motiu, assumeixen objectius sectorials; es concreta en una sèrie de problemes que afecten les relacions entre les institucions implicades.

Pel que fa als infants, d'ençà que neixen fins a sis anys, podem considerar: l'escola bressol, la USL, l'escola i altres recursos que es poden usar en cada cas, i en cada situació sorgeixen problemes d'informació i de recollida de dades importants per a l'elaboració de la memòria; de construcció de projectes integrats; d'adquisició de la capacitat de connectar amb moments anteriors, actuals i posteriors.

Tot això s'esdevé en tres nivells: el dels professionals, el del funcionament del servei i el de la política de la institució.

En cada problema de cada institució hi podem observar: l'aspecte polític, l'administratiu i de gestió, i el tècnic.

1575

En proposem uns quants exemples. La discontinuïtat entre el projecte i l'actuació pel que fa a un nen amb dèficit, respecte al que es fa en general (bressol i parvulari); entre les actuacions dels diversos professionals afectats; en la distribució de les informacions dins la memòria; i, a més, la discontinuïtat provocada per l'absència de referències externes respecte a les actuacions anteriors realitzades i projectades per altres institucions.

Cal destacar també la discontinuïtat de la informació que hauria d'acompanyar el nen en el pas d'una institució a l'altra; discontinuïtat generada perquè es considera absolut el propi model teòric de referència del creixement; i la discontinuïtat provocada per la falta de disponibilitat de la pròpia cultura professional comparada amb altres cultures.

Aquests problemes mereixen la màxima atenció i l'estudi d'actuacions capaces de promoure, donar suport i corregir.

Algunes propostes operatives:

1. Preparació de les condicions normatives, culturals, organitzatives per a la revisió de les «enteses» formals entre administracions locals, escola i USL allà on ja se n'han subscrit i per a la seva actuació generalitzada també allà on encara no se n'han estipulat.

2. Una sèrie d'actuacions adreçades als professionals interessats pel creixement dels infants d'ençà que neixen fins a sis anys en el marc de la seva formació de reciclatge. Efectivament, cal incrementar la capacitat de treball col·legial cap a una professionalitat oberta a les relacions i els intercanvis interinstitucionals. Les actuacions també poden adreçar-se al personal de l'escola, si consten entre les organitzades per a la requalificació del sistema escolar.

3. Per completar tot allò que els centres territorials podran recollir i elaborar, sembla útil elaborar un pla regional per al coneixement, l'estudi i l'intercanvi entre les diverses experiències locals, identificades com a recursos a explotar. Es tracta en definitiva d'organitzar i supervisar un flux moderat i ininterromput de notícies sobre allò que s'intenta i es produeix en l'àmbit local.

4. La formalització d'una relació estable entre la regió i els instituts regionals de recerca.

3. Els indicadors en la perspectiva de la integració

Hom constata la necessitat de cercar indicadors que ens ajudin a detectar la direcció en què avança la integració. Constatem que aquest

1576

procés ja s'ha iniciat en el camp regional; tanmateix creiem que ha seguit unes línies de tendència diferenciades que han tingut resultats positius o negatius. La direcció cap al pol positiu es caracteritza per elements dinàmics, innovadors, per sistemes complexos de lectura de les situacions, per un ús elàstic de les eines disponibles, per la recerca més «imaginativa» de recursos, per la utilització de diverses formes de comunicació, etc.

El pol negatiu, en canvi, és caracteritzat per la rigidesa de les solucions adoptades, per l'immobilisme, per la defensa aferrissada del funcionament del sistema tal qual, pel reforçament de les distàncies, per la pobresa dels llenguatges emprats.

Els indicadors que proposem ens permeten valorar més la qualitat que la quantitat dels objectius assolits pels diferents projectes d'integració partint de les respectives realitats educatives, tot eixamplant l'òptica del context social general per comprovar la solidesa de la «cultura» envers la disminució.

Entre els indicadors de direcció incloem els processos de *feed back social*, és a dir, les regulacions i els canvis que tenen lloc a partir de la manifestació de diverses exigències.

Quan vam iniciar la integració a l'escola dels nens des de la guarderia, el model de referència per a tots els components operatius estava per definir; hi havia, això sí, un *model a rebutjar*, el dels adults disminuïts a les institucions amb els seus historials de separació i allunyament. Hom treballava i vivia amb la idea assumida d'anar construint un món nou.

Avui, que per a molts aquell futur ja ha arribat, quina imatge o model d'adult disminuït hem construït a través de la informació de massa sobre la quotidianeïtat o sobre l'excepcionalitat?

Avui podem referir la integració dels nens fins a sis anys a les informacions que ens poden retornar de l'edat adulta i plantejar així un futur més clar, tot i que no programat de forma exhaustiva fins al punt d'eliminar-ne incògnites i incerteses.

La vida adulta d'una persona disminuïda respecte a les possibilitats d'integració esdevé *un indicador històric actual*, únic, ja que abans no hi era, sorgit de la història mateixa de la integració.

Per ser digna de crèdit, l'educació ha de tenir una perspectiva vàlida. Cal subratllar un aspecte: la integració de la infància tindrà lloc només si hi ha *una integració dels adults*. En cas contrari, algú es podria demanar si realment val la pena.

El compromís educatiu, sostingut per la incògnita d'un futur en tot cas millor que una institució o el manicomi, orientava tothom, fins i tot en una escala de motivacions molt àmplia.

1577

Avui que podem veure els efectes d'aquella educació i els resultats de la integració hem d'augmentar l'esforç, tant per confirmar una gran part d'allò que existeix en el camp de la recerca i de l'experimentació com per recomanar una gran atenció a la vida de la persona adulta i a les altres integracions, al treball, a la ciutat, en el medi natural.

No busquem pas una dada definitiva que anivelli exigències previstes i resoltes, sinó un moviment de «regulació social» continu.

En l'àmbit escolar hi ha hagut molts canvis de condicions i modalitats d'educació, que han aportat elements nous a les situacions educatives:

- un llenguatge que sap entendre els dèficits i les disminucions;

- un plantejament cognoscitiu basat en la complexitat de la realitat i en la relativitat de les maneres de ser;

- una importància destacada de l'organització dels contextos físics i relacionals i de les diverses formes de comunicar (atenció envers el context i els codis lingüístics);

- una capacitat d'utilitzar el medi per crear uns suports de l'autonomia.

Voldriem relacionar l'examen i la discussió dels aspectes educatius i legals de la integració amb el primer gran tema, que consisteix a valorar en termes de qualitat el creixement cultural davant la disminució.

S'ha creat una *cultura de la diferència?* Hi ha hagut intercanvi i regulació entre les parts?

Per respondre aquestes qüestions voldriem subratllar i proposar experiències que desplacin el punt d'observació des del noi disminuït cap als efectes produïts en els altres i en el medi tot procurant identificar els signes d'una educació a la cooperació. Simplement: què hi guanyen, els altres?

Al costat de tot d'experiències escolars documentades i de gran valor, voldriem destacar com a *part prepositiva teòrica* dues recerques que també examinen els altres: concretament la interacció entre nens disminuïts i els seus companys i la tasca de suport de l'educador-mestre.

a) De l'informe presentat per R. Vianello al VII congrés CNIS del novembre de 1989.

«Guralnick i Groom» (1987) van analitzar els comportaments de parelles de nens de menys de cinc anys amb competències iguals o diverses, amb la presència d'un nen amb retard mental o sense. [...] Va resultar que quan un nen amb deficiència mental està en parella amb un de normal de la mateixa edat cronològica, es produeix el doble

1578

d'interaccions positives (jugar plegats amb una mateixa joguina, imitar, cridar l'atenció, etc.) i la mateixa quantitat d'interaccions negatives (comportaments agressius, agafar amb males maneres la joguina de l'altre, etc.) que quan fa parella amb un altre nen retardat. [...] En canvi, no hi ha diferències entre una parella formada per un retardat i un noi de la mateixa edat mental i la parella formada per dos retardats mentals».

«Cole, Vanderkook & Rynders (1987) van fer una recerca anàloga amb nois normals entre nou i dotze anys i adolescents amb una deficiència mental greu (Q.I. mitjà inferior a 30). [...] En aquest cas va resultar que era sobretot el normal, de la mateixa edat o bé d'edat superior o inferior, el qui prenia la iniciativa. A més a més, en els jocs lliures la situació millor es produeix quan el normal té la mateixa edat cronològica o és una mica més gran que el retardat. [...] Aquestes recerques suggereixen que la situació d'integració en una classe normal amb nois de la mateixa edat és la més productiva, ja que la situació en la qual la parella era formada per nois de la mateixa edat mental no va donar pas els millors resultats».

b) La referència és un estudi elaborat per Assistance Educative et Recherches (AER), CTNERHI, Paris (1981) *Integration du jeune enfant handicapé en crèche et en maternelle*.

Per a una aportació a la reflexió al voltant de la integració per part de l'educador indiquem els punts següents:

- La relació privilegiada entre el nen deficient i una educadora és, sens dubte, un dels factors que faciliten la integració, però que al mateix temps planteja problemes de caràcter afectiu: per exemple, la por de perdre aquesta relació, dificultat a deixar marxar el nen, rivalitat amb les altres persones que se n'ocupen, gelosies per part d'altres nens (pàg. 36).

- No és fàcil determinar les motivacions de les educadores; les raons que esgrimeixen per defensar la integració són:

• per al nen és estimulant estar amb nens normals;

• en una institució especialitzada corre el risc de trobar-se amb nens més greus i de recular;

• els pares es tranquil·litzen amb el fet que el seu fill estigui amb nens normals;

• també per als altres nens és positiu estar al costat d'un company retardat des de molt petits;

• la tasca és més difícil, però alhora més variada i interessant; els primers progressos dels nens són molt gratificadors per a les educadores, que fins i tot arriben a sentir-se responsables de possibles absències de progressos o de possibles regressions (pàg. 38).

1579

- És important l'aportació dels altres nois, de dos anys, i que per tant ja tenen accés al llenguatge verbal. Un noi retardat té un paper específic en el grup, i els altres descobreixen com l'han de tractar (pàg. 42).

En la cultura que al llarg d'aquests anys s'ha format a partir del problema de la disminució hem de consolidar *moltes línies de treball* i de recerca que provenen de les escoles i, més en general, de les situacions educatives: n'assenyalem algunes.

a- RECERCA I CONFIRMACIÓ DE LES COMPETÈNCIES

Un infant disminuït pot trobar dificultats a reconèixer-se en els altres: aquestes dificultats són provocades per la diferència que el dèficit implica. Cal que, el nen s'arribi a reconèixer ell mateix amb el seu dèficit.

L'indicador de direcció és el llenguatge.

Quin llenguatge s'hi orienta, a la formació d'una identitat?

- el llenguatge tècnic sanitari;
- el llenguatge que acompanya l'activitat;
- el llenguatge del conte;
- els documents per definir la pròpia història;
- la comunicació no verbal.

També el llenguatge entra com a indicador en l'esforç d'explicar als altres el dèficit. És un *llenguatge de la responsabilitat* que no defineix d'un cop per sempre la realitat, sinó que l'acompanya en les seves variacions quotidianes. Es pot relacionar amb experiències directes de *coneixement* i d'experimentació de les possibilitats *del propi cos* amb diverses potencialitats expressives (ús de *diversos codis comunicatius*) i d'intercanvi.

b- VALORS CULTURALS DE LA INTEGRACIÓ

En aquest sentit podem definir l'indicador amb la paraula clau *complexitat*. Cal educar en la complexitat, perquè conté diferències i varietat d'oportunitats i cal arribar a considerar possibles maneres d'interpretar la realitat diferents de la pròpia.

Complexitat és col·locar els elements en un *context* i preocupar-se de relacionar-los entre ells organitzant-los en l'espai i el temps.

Quan, a més de l'ensenyant de suport, hom s'esforça a trobar els *suports adients* (objectes, ritmes de treball, regles, possibilitats organitzatives) es disposa d'una perspectiva articulada amb els diversos recursos a l'abast.

1530

4. Els problemes emergents

De les dades que es desprenen de l'observació epidemiològica dels darrers anys es destaca clarament l'evolució del fenomen «handicap» tant pel que fa a la seva tipologia com a les causes.

Apareixen *noves situacions problemàtiques que se situen en extrems oposats respecte a la gravetat*: per un cantó, *un nombre constant* (i més elevat percentualment) *de malformacions, disminucions i deficiències gravissimes*, que acostumen a ser la conseqüència de disfuncions genètiques (IMER-EUROCAT, Observatori Epidemiològic Regió Emilia Romana «recerca sobre les malformacions congènites», Informe Anual 1983-84-85-86-87); per l'altre *un increment significatiu de deficiències i disfuncions a nivell homes cognoscitiu*, que acostumen a ser conseqüència de pre-maduresa, dis-maduresa i de les teràpies intensives amb les quals s'eviten danys més greus i que tanmateix no sempre poden «salvar» totes les funcions cerebrals, en particular les superiors.

L'aparició d'aquestes «*noves*» *patologies* obliga els professionals i les famílies afectades a buscar respostes i solucions que moltes vegades són diferents de les emprades durant els anys anteriors (sovint consolidades i en tot cas ja experimentades) replantejant, tant per la gravetat com per la quantitat dels casos, les metodologies d'actuació.

Pensem per exemple quines i quantes dificultats es poden trobar les encarregades de qualsevol guarderia en l'atenció quotidiana d'un nen amb malformacions greus o amb deficiències gravissimes: sovint, les modalitats d'assistència que aquestes situacions exigeixen són més pròximes a un tipus d'assistència sanitària en sentit estricte que no pas a les emprades normalment amb els nadons.

O, al contrari, l'esforç que implica projectar i assolir la *realització de diversos plans de treball personalitzats* que permetin, en la mesura possible, que els nois d'un parvulari afectats per deficiències cognoscitives activin les capacitats o els potencials complerts, o totes dues coses alhora, per no caure en la insuficiència mental i arribar a l'escola primària amb un bagatge suficient d'estratègies de compensació.

És clar que, en plantejar aquest tipus de problemes, no partim del no-res, ja que l'experiència d'integració de tots aquests anys ha produït prou material per poder plantejar projectes capaços d'aportar resultats importants.

Tanmateix, creiem que val la pena repetir quins són, a parer nostre, *els elements positius* que han sorgit en les actuacions dutes

1581

a terme i *que cal consolidar* per garantir un treball eficaç per als dos tipus de problemes que hem enfocat: a) *gravissims* i b) *mancances cognoscitives*.

a) - Comunicació correcta (temps, maneres i llenguatge) del quadre clínic de l'infant als pares per part dels professionals de la salut.

-Acolliment immediat per part del servei competent del servei-sector de la USL del conjunt dels problemes sanitaris, psicològics, educatius que la família ha de resoldre.

- Suport concret per a la identificació d'un projecte global de vida per a «aquell» fill.

- Suport i conteniment de les angoixes o en tot cas dels components més destructius de les experiències viscudes pels pares.

- Elaboració del «dol» respecte al nen imaginat que no va néixer.

- Mobilització dels recursos (psicològics-pedagògics de recuperació) possibles per realitzar el projecte.

- Col·laboració constant entre professionals del Servei Materno-Infantil i educadors de l'estructura (guarderia, parvulari) en la qual es troba el nen.

- Comprovació puntual dels objectius assolits i replantejament conseqüent d'objectius.

b) - Identificació precoç del trastorn cognoscitiu, sobretot en els casos en què no hi ha una simptomatologia «major» o més greu.

- Recuperació personalitzada duta a terme amb una certa anticipació a l'entrada a l'escola primària.

- Elaboració i aplicació de plans d'actuació específics a la guarderia.

- Control constant de les manifestacions d'una simptomatologia en el vessant relacional, provocades per les dificultats d'aprenentatge.

- Reciclatges específics que permetin una atenció-sensibilitat més gran per part dels mestres de les guarderies envers el problema.

Tanmateix, davant de les patologies que es manifestin no podem ignorar que, fins i tot reforçant o utilitzant de la millor manera possible els punts que hem enumerat, toparem amb *dificultats diferents* de les que hem conegut fins ara. No podem obviar, per exemple, el conjunt dels problemes que van sorgir en diferents zones d'Itàlia a conseqüència de la introducció en les estructures educatives *d'infants seropositius o simplement fills de drogodependents*.

Tot això significa que cal recórrer al més aviat possible a noves energies i modalitats d'actuació, tot trobant els mitjans i les modalitats necessàries per fer-les rutllar, és a dir *detectant tendències de*

1532

recerca i/o experimentació que, en un termini curt o mitjà, puguin produir respostes eficaces, extensibles als diferents entorns socials.

En aquest sentit, pel que fa al problema dels casos més greus, creiem que és fonamental de defensar amb decisió d'integrar-los en les estructures educatives tot rebutjant amb fermesa les posicions que en nom del cost elevat d'energies humanes i econòmiques o, de manera encara més subtil, amb l'argument d'una millor eficàcia de formes «privatitzades» de recuperació o assistència intensives, prefereixen l'exclusió del nen disminuït dels grups de coetanis.

És molt interessant la possibilitat de plantejar una recerca que pugui *analitzar en profunditat els «actors», els projectes, els recursos utilitzats, les formes de comunicació privilegiades, les modificacions del context* que s'han esdevingut en el transcurs de les nombroses integracions realitzades o que es realitzaran.

Això també ens pot ajudar a sortir del cul de sac del lloc comú: «Fet i fet, no hi ha res a fer!».

A l'altre cantó, el dels trastorns cognoscitius, es pot engegar una *experimentació en el camp de les guarderies i dels serveis materno-infantils orientada a la creació d'una xarxa capil·lar de professionals diversos* (per exemple pediatres de base, educadors) que puguin copsar de forma cada cop més ràpida aquest tipus de dificultat dels nens, començant tot seguit l'actuació de recuperació en col·laboració amb especialistes del sector.

Finalment, cal destacar que aquestes «*noves tipologies de dèficit*» poden donar pas a un *ús incorrecte dels diversos termes*, provocant confusió de llenguatges i, per tant, comunicacions alterades i també, sobretot, alimentant deformacions conceptuals de fons que arrosseguen la conseqüència inevitable de la construcció d'uns projectes d'actuació no centrats i per tant destinats a fracassar.

1583

Abstracts

La autoconciencia, tan importante en la evolución de toda persona, se convierte en requisito indispensable para el desarrollo del niño que presenta algún tipo de handicap. En el artículo se argumenta que se trata de un proceso tan necesario como conflictivo, especialmente en el momento de discriminar entre las dificultades que experimenta el niño a causa del propio déficit y las que derivan de lo que el autor señala como vivencia, en gran parte inducida, del condicionamiento personal y social al que generalmente el déficit suele asociarse.
El autor continúa valorando lo que, a su parecer, son los indicadores principales del éxito de programas de integración, y acaba con una serie de referencias sobre la nueva configuración con que se presenta la deficiencia en la sociedad actual.

L'auto-conscience, si importance dans l'évolution de toute personne, devient une condition indispensable pour le développement de l'enfant ayant quelque handicap. Dans l'article on argumente qu'il s'agit d'un processus aussi nécessaire que conteste, spécialement quand il est question de faire la discrimination entre les difficultés éprouvées par l'enfant par suite du propre déficit et celles qui résultent de ce que l'auteur désigne comme un fait vécu, en grande partie induit, du conditionnement personnel et social auquel habituellement on associe le déficit. Par la suite l'auteur évalue, selon son critère, les principaux indicateurs de la réussite des programmes d'intégration et il finit par une série de références autour de la nouvelle configuration que prend la déficience pour se présenter dans la société actuelle.

Self-awareness, of such importance in the growth of any person, becomes an indispensable requisite in that of a child with any type of disability. The article argues that this is a process which is both necessary and conflictive, particularly as regards discriminating between the difficulties experienced by the child due to the disability itself and those derived from what the author calls «difficulties of life», largely induced, of the personal and social condition which we associate with disabilities.
The author continues by assessing what are, in his opinion, the main indicators of the success of integration programmes and concludes with a review of the new way in which disabilities are presented to modern society.

1534

Què hem après de l'avaluació del programa d'integració escolar?

Elena Martín, Gerardo Echeita, Cèsar Coll, Álvaro Marchesi, Mercedes Babío, Marisa Galán *

Temps d'Educació, 6 2on semestre, 1991

Introducció

El Ministeri d'Educació i Ciència va engegar el curs escolar 1985-86, en l'aplicació del Reial Decret 3/6/86 sobre Ordenació de l'Educació Especial i en l'àrea de gestió de la seva competència, un Programa d'Integració Escolar (PI), l'objectiu del qual era aconseguir crear les condicions que fessin possible l'educació dels alumnes amb alguna mena de discapacitat a l'escola ordinària. Fins aleshores, s'havien dut a terme experiències d'integració en pocs centres o per professors especialment compromesos amb aquest objectiu. El propòsit del ministeri era establir un pla sistemàtic que permetés, de manera progressiva i realista, garantir l'educació d'aquests alumnes.

Hom s'adona que les condicions en què s'havia de desenvolupar aquest programa no eren tan favorables com es voldria: professorat amb una limitada formació per encarar-se amb aquesta nova situació educativa, pocs recursos als centres, alguns recels per part de determinats sectors de l'opinió pública i dels pares. Tot això va fer recomanable escollir una estratègia basada principalment en els punts següents (Echeita, 1991):

1r. Adoptar totes les mesures possibles encaminades a sostenir la viabilitat del projecte a mig termini. Amb aquest motiu, es van crear equips interdisciplinaris de primera atenció, amb l'objectiu prioritari d'atendre els infants amb discapacitats. Es van ampliar els equips interdisciplinaris de sector; es va crear el Centre Nacional de Recursos per a l'Educació Especial. Es va millorar la dotació econòmica i material dels centres afectats i es van engegar accions formatives per al professorat; també es van enviar als centres professors de suport i especialistes (fisioterapeutes, vetlladors, logopedes) en els casos d'integració d'alumnes amb dificultats sensorials o motrius.

---

* Els autors ho són de la investigació duta a terme entre 1985 i 1989 en la zona corresponent al MEC, sota el nom de «Evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con deficiencias», en la qual també van col·laborar Maria Jesús Aguilera, Katia Alvarez i Rosario Martínez Arias. Els resultats estan publicats pel CIDE-Serv. Publ. MEC. Madrid, 1990.

1585

2n. Desenvolupar la implantació del programa de manera controlada, actuant amb prudència quant al nombre d'alumnes integrats en cada centre (dos per aula) i en la seva selecció; també desenvolupar el PI progressivament, de tal manera que es va començar només en els nivells educatius de pre-escolar i cicle inicial, amb la finalitat d'assegurar que els centres s'encaressin progressivament amb les dificultats i que comencessin per les més passadores; i partint d'una selecció entre aquells centres que voluntàriament volguessin participar en el PI.

3r. Avaluar el desplegament del PI durant la fase experimental (els tres primers anys). Aquesta mesura semblava imprescindible tenint en compte les condicions generals en què es desenvoluparia, d'una banda, i de l'altra, el fet que el ministeri no podia ni pretenia indicar «com» s'havia de fer la integració d'aquests alumnes, ja que són possibles múltiples concrecions, totes elles resultat de la interacció entre les característiques dels alumnes i les del context educatiu en el qual s'eduquen. Per tant, no es tractava pas de valorar si la integració era o no positiva i, en conseqüència, no s'esperava pas de l'avaluació un suport o un rebuig de la integració, sinó que permetés analitzar les condicions en les quals s'estava realitzant i els resultats als quals estava menant, per tal de procedir a efectuar els canvis i les rectificacions que calgués per poder assegurar l'assoliment dels objectius.

La posada en pràctica d'aquesta última condició es va concretar en un conjunt d'accions avaluadores convergents (MEC, 1988; MEC, 1989 a i b), la més important de les quals va ser una avaluació longitudinal duta a terme per un gran equip d'investigació[1] durant els tres primers anys d'aplicació del PI.

L'objectiu d'aquest treball és fer una reflexió sobre els «aprenentatges» que ens ha proporcionat el desenvolupament d'aquesta avaluació longitudinal, i que ens semblen vàlids no només per millorar el mateix PI, sinó també per desenvolupar d'altres innovacions que comparteixen amb aquell el desig de millorar la qualitat educativa. Que ningú no esperi d'aquest treball, doncs, una descripció detallada del marc teòric, disseny, resultats o conclusions de l'esmentada avaluació, que el lector interessat pot trobar extensament en d'altres publicacions (diversos autors, 1987; Aguilera *et al.*, 1990; Marchesi, Echeita i Martín, 1990). No obstant això, no és fàcil d'entendre ni d'assumir aquests aprenentatges sense una certa informació sobre el model teòric que s'ha adoptat per tal de guiar el procés avaluador i sobre les característiques bàsiques del disseny

(1) Aquesta avaluació, l'ha realitzada un equip de treball en el qual han participat, en diferents moments, les persones següents: J. Aguilera, M. Babió, A. Blanco, C. Coll, G. Echeita, A. Fierro, M. Galán, A. Marchesi, E. Martín, R. Martínez-Arias, J. Palacios, M. Rey, A. Rosa i K. Álvarez.

1586

assumit. En el segon punt d'aquest treball, per aquest motiu, presentarem una breu descripció del marc general de la investigació, i ens centrarem, en tercer i últim lloc, en l'objectiu pròpiament dit d'aquest article, que és exposar les conclusions que es van obtenir en l'avaluació i, el més important, els suggeriments que se'n deriven per millorar l'escolarització dels infants amb necessitats educatives en centres ordinaris.

Model teòric i objectius de la investigació

Tirar endavant una avaluació suposa establir els indicadors que s'utilitzaran per tal de valorar l'evolució experimentada durant el procés. Les diverses investigacions que s'han fet sobre programes d'integració han fet servir diferents criteris que, com remarquen Hodgson, Clunies-Ross i Hegarty (1984), es poden aplegar en dos grans tipus: els que fan referència als canvis que s'han produït en els alumnes integrats i els que se centren en les modificacions en el mateix sistema educatiu. El pes que s'atorgui a l'un criteri o l'altre determinarà, de fet, el model teòric de la investigació, com també l'enfocament metodològic.

En el nostre cas, es van emprar tots dos aspectes com a indicadors d'èxit per dues raons derivades de la idea bàsica que la integració és, abans de tot, un procés educatiu, amb peculiaritats, però amb tots els elements i les característiques bàsiques de qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, cal tenir sempre en compte els dos pols del procés, ja que només la consideració interactiva dels dos permet entendre'l. D'altra banda, els canvis que es produeixen en cada cas, encara que interrelacionats, són també prou independents com per estudiar-los separadament. Hi ha casos en què ens podem trobar amb dades força semblants pel que fa als alumnes integrats de dos centres diferents i, malgrat això, identificar evolucions significativament diferents entre ells si considerem el conjunt del centre com a unitat d'anàlisi.

Per tot plegat, i coherentment amb el model teòric que exposem a continuació, es va triar tres criteris d'èxit del programa d'integració que presentem amb ordre jeràrquic: en primer lloc, el progrés en l'organització general de l'escola i en l'elaboració d'un projecte educatiu de centre que tingués en compte la integració; en segon lloc, la millora de la pràctica docent del professorat a la seva aula; i, finalment, l'evolució dels alumnes i de les alumnes integrades, fonamentalment en relació amb llur adaptació social i llurs èxits acadèmics.

1537

Aquests indicadors responen, com ja hem remarcat, a un determinat model teòric que ha presidit la investigació i que ha estat una peça clau per guiar-la, atesa la complexitat de les variables que interactuen en un projecte d'integració i el risc de perdre's entre la gran quantitat d'informació possible que això comporta.

El model proposat és jeràrquic i es compon de quatre grans sistemes, entre els quals el primer té una més gran incidència damunt els altres tres, tot i que al seu torn els sistemes inferiors repercuteixen en els superiors. Aquestes relacions s'exposen a la figura I.

El primer sistema és el centre, definit per tres grans variables fonamentalment rellevants per al PI: l'existència d'un projecte educatiu, el grau d'acord amb què es va prendre la decisió de participar en el programa d'integració i el nivell d'experiència prèvia amb alumnes amb necessitats educatives especials.

El segon, el constitueix l'ambient proper d'aprenentatge, on s'inclouria l'estil d'ensenyament del professor, la seva formació i les seves actituds envers la integració. La variable «modalitat» s'inclou també en aquest sistema i fa referència a la manera amb què s'organitzen els suports de l'alumne integrat. La modalitat d'integració pot dependre del projecte educatiu del centre i/o de l'estil d'ensenyament del professor i de la seva formació, però també de característiques pròpies de l'alumne.

El tercer sistema es refereix als alumnes amb necessitats educatives especials. Les variables rellevants en aquest cas serien la mena i el grau de dificultat que els alumnes palesen tant en llur desenvolupament personal com educatiu.

Finalment, el model fa referència a un quart sistema que és el de la família, que rep influències de cada sistema, i al seu torn, repercuteix directament en el desenvolupament de certes dimensions de l'alumne, i només indirectament en els sistemes superiors.

Com es pot observar en les fletxes que en el gràfic senyalen relacions entre els sistemes, tots ells estan íntimament relacionats, de tal manera que la intervenció en l'un d'ells repercuteix en la resta. Aquest model sistemàtic dels elements implicats en el procés educatiu ha estat clau per dissenyar i desenvolupar l'avaluació. A partir d'aquest es van establir els quatre grans objectius de la investigació i les seves hipòtesis:

El primer objectiu era estudiar com es concretava a la realitat el programa d'integració ja que, com és un programa obert, podia acabar configurant-se de maneres diverses. El segon, analitzar l'impacte de l'aplicació del programa damunt l'ambient proper d'aprenentatge en què es duu a terme. El tercer, analitzar l'impacte de l'aplicació del programa d'integració damunt els infants integrats. I en quart i darrer

lloc, proposar estratègies d'intervenció adequades per tal de crear les condicions que possibilitin, en funció de les característiques del centre, la modalitat o les modalitats d'aplicació més positives quant a les seves repercussions damunt tots els elements implicats.

A partir d'aquests objectius, es van establir les hipòtesis principals, que són d'interès ja que, un cop posades a prova, poden orientar sensiblement la pràctica docent. Algunes d'aquestes hipòtesis, formulades ara de manera sintètica, van ser les següents: el projecte educatiu del centre seria el factor més important a l'hora d'explicar els canvis tant en l'estil d'ensenyament del professor com en la modalitat d'integració i el desenvolupament dels alumnes. Quan no existeix un projecte educatiu de centre, les variables del sistema professor (estil d'ensenyament, formació i actituds envers la integració) serien determinants de la modalitat d'integració triada, i ambdues dimensions influirien en el progrés dels alumnes integrats. Al seu torn, aquest progrés influiria en les actituds del professor i el motivarien perquè millorés la seva pràctica docent i participés en el projecte educatiu. El progrés dels alumnes tindria també una influència important damunt les actituds dels pares envers la integració.

Per acabar, s'establia com a hipòtesi que la incidència de les diverses estratègies d'intervenció dependria de la mena de centre, en especial del seu nivell d'estructuració.

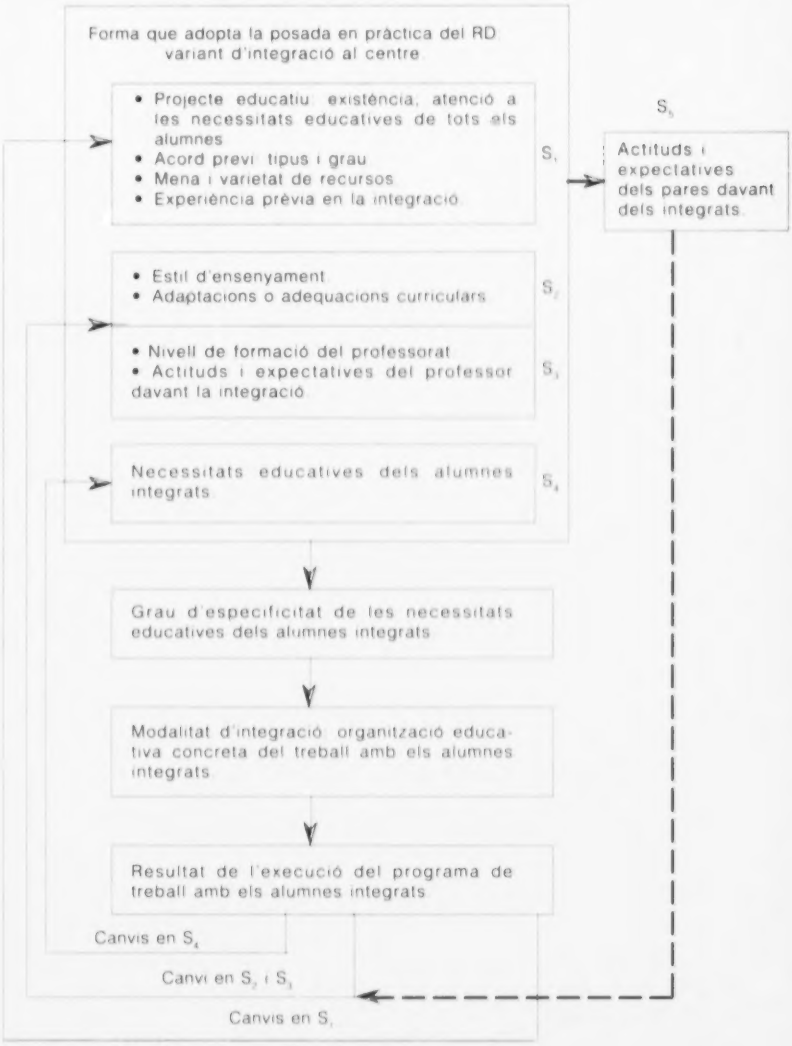
La complexitat dels objectius que l'avaluació es va fixar, de caràcter fonamentalment formatiu i no pas tan sumatori, concretats en les hipòtesis que acabem d'exposar, va obligar a fer servir una metodologia en la qual convergien diferents estratègies: un estudi logitudinal que va constar d'una primera fase quantitativa i una segona aproximació qualitativa a l'avaluació a través d'estudis de casos i la posterior intervenció en un nombre reduït de centres (Aguilera *et al.*, 1990) i, finalment, sengles qüestionaris que va respondre el professorat dels centres d'integració i els equips interdisciplinaris que hi treballen (MEC, 1988 i 1989 respectivament).

En la fase quantitativa, que es va prolongar durant tres anys, es van triar 60 centres entre els 183 que van començar el programa d'integració el curs 1985-86. En aquesta selecció, s'hi van tenir en compte variables com: rural/urbà, amb/sense experiència prèvia d'integració, i dimensions del centre. La mostra d'infants integrats era de 379. Les variables estudiades en cada sistema del model, com també els instruments utilitzats, es recullen en la figura I.

En la fase qualitativa, es van dur a terme quatre estudis de casos en centres que prèviament s'havien caracteritzat, a través de les dades quantitatives, en tipologies relacionades amb els valors que obtenien en les variables del sistema centre: centres molt vertebrats, amb acord unànime i experiència prèvia; centres amb una estructura

1539

FIGURA I. Model teòric de la investigació



S_1: Sistema Centre Escolar
S_2: Sistema ambient immediat d'aprenentatge
S_3: Sistema professor
S_4: Sistema alumne integrat
S_5: Sistema familiar

no gaire consolidada, amb acord, però sense experiència; centres sense projecte educatiu, en conflicte en el moment de decidir afegir-se a la integració i sense experiència.

Per a aquesta fase, que es va dur a terme el tercer any del PI, es va fer servir un model etnogràfic d'investigació. Els instruments bàsics consistien en l'anàlisi de documents i materials produïts pel centre, observacions en moments d'aprenentatge i de joc, i entrevistes semiestructurades a professors, alumnes i famílies.

Quadre I. Relació de proves aplicades i moments d'aplicació

- «Full descriptiu de les característiques físico-ambientals del centre» (Principi del primer curs)
- «QUAFE 80». Qüestionari per a l'anàlisi del funcionament de l'escola (4 aplicacions: al principi del primer curs, línia base, i final de cada curs)
- «Informe qualitatiu sobre el centre», realitzat per l'equip psicopedagògic (3 aplicacions, una cada curs)
- «Qüestionari d'aspectes curriculars i instruccionals» i «Qüestionari d'opinions pedagògiques» dels professors (3 aplicacions, una cada curs)
- «Escala d'actituds davant la integració» per a professors (4 aplicacions: línia base, i final de cada curs)
- «Full descriptiu de la Modalitat d'Integració» de l'infant (6 aplicacions: principi i final de cada curs)
- «Escales d'intel·ligència de Wechsler» (2 aplicacions: línia base i final del tercer curs)
- «Test de matrius progressives de Raven» (4 aplicacions: línia base i final de cada curs)
- «Test de Vocabulari Peabody» (2 aplicacions: línia base i final del tercer curs)
- «Escala de Desenvolupament de la Identitat Personal» EDIP (4 aplicacions: línia base i final de cada curs)
- «Full de Seguiment» de l'infant (6 aplicacions: principi i final de cada curs)
- «Escala d'Observació de la Interacció Social» (6 aplicacions: principi i final de cada curs)
- «Proves Pedagògiques de Terrassa» (2 aplicacions: final del segon i tercer curs)
- «Escala d'Actituds dels Pares davant la Integració» (4 aplicacions: línia base i final de cada curs)

La intervenció es va prolongar durant un curs acadèmic i es va dur a terme als centres en què es realitzà l'anàlisi qualitativa. L'objectiu del treball va ser semblant a totes quatre escoles, tot i que adaptat a les característiques específiques de cada una d'elles. L'estratègia d'intervenció bàsica consistia en sessions de coordinació amb el professorat per tal de treballar sobre el projecte educatiu en el seu conjunt o sobre aspectes més concrets d'innovació per a un cicle o una classe, fornint orientacions i recursos.

Per acabar, es van dur a terme dues enquestes sobre els principals temes recollits en les hipòtesis, l'una a tots els professors que havien participat en el programa, al cap dels tres primers anys de posada en pràctica, i l'altra a tots els equips interdisciplinaris de sector que estaven participant en el desplegament del PI. L'anàlisi convergent de tota aquesta informació és la que queda sintetitzada breument en l'últim punt d'aquest treball.

L'avaluació ret compte

Tal com ja hem remarcat abans, l'avaluació del PI perseguia com a objectiu global i amb una finalitat clarament formativa, d'una banda, analitzar les condicions en què s'estava desenvolupant el PI, i de l'altra, suggerir els canvis i les modificacions que calgués per assegurar el compliment dels objectius del programa. Considerem que el treball desenvolupat ha servit per portar a terme satisfactòriament tots dos aspectes, tot i que segurament es podrien haver assolit de manera més completa. Per això, avui tenim una més bona comprensió de quina és la forma que han adoptat en la pràctica els centres del PI, quins resultats els ha comportat aquesta innovació, pel que fa al professorat implicat i als alumnes, per quines raons. Igualment, creiem que el que s'ha après pot servir –i de fet ha estat així– per introduir canvis efectius que millorin el PI i, en definitiva, l'educació que reben no tan sols els alumnes del programa, sinó tots els alumnes.

Cal dir, en primer lloc, que l'estratègia seguida pel MEC en la posada en marxa i el desplegament del PI ha contribuït a aconseguir que la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials sigui, ara per ara, una realitat i un fet acceptats per la major part del professorat i dels pares. Aquesta acceptació, no cal entendre-la, però, com a sinònim d'èxit en tots els casos, en el sentit que la major part dels centres hagin millorat la resposta educativa que ofereixen a aquests alumnes i que, en conseqüència, la major part d'aquests alumnes hagin progressat tant com sigui possible d'acord amb llurs capacitats.

El pas de l'«acceptació» a l'«èxit» vindrà donat per un canvi substancial als centres escolars i a través de la consolidació de veritables equips docents que siguin capaços d'identificar els punts febles en el desenvolupament del seu projecte educatiu, com també de planificar i desenvolupar els canvis coherents per tal que hi tingui cabuda la millor resposta possible davant la diversitat de l'alumnat.

En aquest sentit, una de les conseqüències més valuoses que s'han obtingut de l'avaluació és el fet d'haver pogut identificar menes de centre en què és possible de pronosticar amb un significatiu grau de fiabilitat com s'hi durà a terme l'aplicació del PI, i probablement la d'unes altres innovacions. No s'han definit tan sols aquests tipus teòricament, sinó que s'ha pogut comprovar que existeixen en la vida real dels centres, i que es comporten globalment com es preveia en el model, tant pel que fa als resultats que se'n podien esperar, com pel que fa a les vies triades per tal d'intervenir-hi. Tal com acabem d'anunciar, les variables més rellevants per a la diferenciació d'aquests «tipus» són les que s'apleguen a l'entorn del projecte educatiu de centre:

- participació del professorat en l'elaboració del projecte;
- línia educativa del centre;
- estructura i funcionament del centre;
- nivell d'acord per tal d'adscriure-s'hi el centre;
- experiència del professorat com a equip docent.

Als centres escolars on la preocupació per les necessitats dels alumnes integrats s'ha pres amb una més gran seriositat, el projecte educatiu de centre és alguna cosa més que un document. És l'exponent de la qualitat professional d'un equip docent que, en conseqüència, és capaç d'analitzar-ne les limitacions i necessitats davant dels complexos problemes que origina l'educació dels alumnes amb necessitats especials i és capaç de proposar-hi respostes realistes, intel·ligents i creatives. Els centres sense projecte educatiu o poc elaborat ens indiquen que no són capaços d'encarar-se col·lectivament a aquests problemes. És per això que qualsevol innovació que demani una resposta grupal estarà seriosament compromesa.

D'una altra banda, identificar aquests tipus de centres no resulta especialment difícil. Els instruments estandarditzats emprats per a l'avaluació de tals variables, per exemple, el QUAFE 80 (Darder i López, 1985), tant com les estratègies i els instruments més qualitatius que també s'han fet servir (entrevistes, observació participant, etc.), han demostrat ser fiables i vàlids per a aquesta finalitat, sempre que s'utilitzin correctament.

Òbviament, la importància de tot plegat no rau en el mer fet de la classificació, sinó en allò que ens permet amb vista a la selecció

1593

dels centres apropiats, i a les intervencions que des de fora calgués realitzar en termes de formació del professorat o de dotació de nous recursos humans o materials.

Quan calgui fer l'engegada d'un programa, sobre un nombre reduït de centres, com era el cas del PI, el grau d'elaboració del projecte educatiu és un excel·lent indicador de pronòstic. Novament cal insistir que, quan parlem de projecte educatiu, hem de mirar més enllà del mateix document que l'explicita, i analitzar sobretot el nivell d'estructuració i de coordinació que hi ha al centre. En aquest sentit, l'avaluació va palesar clarament que la simple lectura dels «papers» era insuficient per avaluar realment la mena de centre davant el qual érem, i que centres que s'aplegaven en la mateixa categoria arran de la documentació aportada resultaven ser, en realitat, sensiblement diferents quan s'hi feia un estudi qualitatiu més profund i detallat. Fer aquesta anàlisi fina dels projectes educatius, amb aquestes finalitats, demana uns professionals especialment qualificats per a això, si és que es vol encetar de debó amb bon peu el difícil camí que suposa qualsevol innovació.

Tot i que una tria adequada del centre és la millor garantia d'un bon començament, certament no sempre és possible de fer-la i també és cert que, un cop arribat el moment de la generalització d'un programa d'innovació, les necessitats s'amplien. Això és el que s'ha esdevingut en bona part amb el mateix PI, on passats els primers anys ha calgut respondre al dilema entre el dret d'uns pares a una educació integrada de llurs fills amb necessitats especials i la inexistència de bons centres d'integració en el seu sector. En aquest moment, esdevenen crucials les qüestions relatives a com i on intervenir als centres per tal de facilitar-hi el desplegament del programa. I en aquesta qüestió l'avaluació també ens ha permès d'estimar l'abast d'algunes conjectures plausibles fetes a aquest efecte. La més elemental i previsible de totes elles és que l'estratègia de «café per a tothom» no sembla pas la més encertada, i amb això ens referim a idèntics recursos materials per a qualsevol centre, igual nombre de professorat de suport o idèntiques estratègies i continguts de formació per a tots.

Creiem que quan un centre té un projecte educatiu sòlid, el més rendible fóra concretar els suports en el sistema centre, és a dir, en les estructures generals d'organització i de funcionament que el centre coordinat, és probable que els ajuts —per exemple, en termes de formació—, siguin més rendibles si s'adrecen, en primer lloc, als mateixos professors, per assegurar una mínima, però adequada, atenció als alumnes. Es tractaria, per tant, en aquest segon cas, de treballar en el sistema ambient d'aprenentatge, amb el professor tutor i/o el de suport, i sobre els problemes concrets dels infants integrats de la seva classe. Això no s'hauria de fer en detriment total de les mesures de suport al centre, que poguessin servir a mig

1594

termini per consolidar el projecte educatiu i fer menys necessaris els ajuts individuals.

A ningú no se li pot escapar que una intervenció «a la carta» requereix unes unitats tècnico-administratives, en qüestions com la formació del professorat, la dotació de recursos humans i materials, etc., flexibles i dinàmiques, la qual cosa comporta un elevat grau de descentralització. L'existència d'aquestes condicions apareix així com un gran condicionant del desplegament del PI o d'innovacions semblants.

Aquesta avaluació ha contribuït a reforçar allò que hom va sabent gràcies a les investigacions que s'hi han fet, en aquest camp (García i Alonso, 1985), pel que fa a la important qüestió del paper que tenen les actituds en la consolidació d'un programa com aquest. En el nostre cas, ha quedat en evidència una relació circular entre les actituds i la mena de centre. El professorat dels centres que tenien un bon projecte educatiu, que servia en part de guia per a la planificació i l'avaluació contínua de les seves intervencions pedagògiques, tenia en general bones actituds, cosa que al seu torn li facilitava encarar-se amb els problemes que planteja el PI al centre. No cal dir que sentir que es respon a aquests problemes d'alguna manera contribueix a mantenir actituds positives. D'altra banda, unes bones actituds inicials entre el professorat facilita la implantació de la innovació, en la mesura que el professorat compensarà les dificultats inicials a càrrec de les seves actituds positives. En tots dos casos, el que és important és adonar-se que les actituds no són una variable estàtica i no modificable, ans al contrari.

Les actituds davant la integració, sobretot entre els professionals que estan més directament en contacte amb aquests alumnes, depenen en alt grau del nivell de capacitació d'aquests. Com més preparat hom se sent, més bones actituds hom té, cosa que ens mena a una de les qüestions centrals en el desenvolupament de qualsevol innovació, el tema de la formació del professorat que ha de desenvolupar tal innovació, i indirectament a la qüestió dels recursos i suports per tirar-la endavant.

Formació, suports i recursos són condicions bàsiques per a l'aplicació reeixida de qualsevol innovació de l'abast del PI. Però en cap cas la situació no es pot resoldre amb una mera opció quantitativa: com més millor. Cal un marc de referència que ens permeti de decidir quins han de ser els continguts bàsics d'aquesta formació, quines les estratègies formatives que cal impulsar, en quina quantitat i on s'han de situar els suports i quina mena de recursos materials són els més urgents i congruents amb la innovació que es proposa. El desenvolupament d'aquesta investigació ens ha permès reforçar les nostres conviccions sobre els marcs de referència que haurien de servir per guiar tals processos formatius i d'assignació de recursos.

1595

Quant a la formació, i des de la nostra creença en el caràcter interactiu dels processos d'ensenyament/aprenentatge, els plans i les activitats haurien de tenir com a referent obligat l'objectiu de millorar el procés i les capacitats mitjançant les quals el professorat ajusta l'ajut pedagògic que els cal als alumnes, és a dir, tot allò que els permeti revisar el currículum que ofereixen als alumnes del programa d'integració amb ajuda al professorat tant pel que fa a les tasques individuals, adaptacions del currículum, com a les del tan esmentat projecte educatiu. L'avaluació ha posat en evidència que aquesta continua essent una demanda insatisfeta i, per les mateixes raons, una assignatura pendent, la recuperació de la qual no es pot postposar *sine die*, encara que es comprengui que la magnitud de la tasca justifica un desfasament inevitable.

Des del punt de vista dels alumnes, cal dir que la major part en va progressar adequadament, sense que s'hi observés en general desfasament de més d'un any escolar en els seus aprenentatges.

No hem d'oblidar, però, que estem parlant dels alumnes que encetaren el PI als nivells de pre-escolar o cicle inicial. Òbviament, no es pot generalitzar aquests resultats al que s'hagi esdevingut a les etapes següents. Paga la pena remarcar que es va poder comprovar que «els altres alumnes», companys dels del PI, no van veure «afectades negativament» en cap moment llurs possibilitats s'aprenentatge, típica creença sense fonament que encara comparteixen moltes persones.

El que hem après durant aquests anys amb aquesta avaluació no acaba aquí, tot i que considerem que hem remarcat algunes de les conclusions més rellevants. Recordem al lector interessat a conèixer aquestes dades o d'altres amb més profunditat, que pot recórrer a la memòria final publicada integrament (Aguilera *et al.*, 1990). No obstant això, voldríem acabar amb unes darreres reflexions sobre l'abast formatiu que hagi pogut tenir el nostre treball, perquè aquest n'era un dels objectius centrals.

Potser resulti una mica estrany destacar, en primer lloc, que el treball realitzat ha estat molt formatiu per al mateix equip investigador —inclosos la major part dels equips interdisciplinaris que hi van col·laborar—, especialment pel que fa a allò que es pot esperar de cada una de les metodologies utilitzades. Així, hem comprovat molt significativament la importància de les aproximacions qualitatives (Woods, 1986) per a una investigació amb aquestes finalitats, i sense el concurs de les quals hauria estat impossible entendre en la seva magnitud i complexitat la dinàmica dels centres educatius. En aquest sentit, i si tornéssim a començar, considerem que aquesta estratègia tindria aleshores una més gran presència de la que ha tingut ara, sense que això signifiqui, però, una renúncia total a la recollida i interpretació d'informacions quantitatives, que en aquesta segona oportunitat estarien molt més ben aprofitades.

1596

En aquest mateix sentit, hem comprovat també la importància decisiva que ha tingut en tot el desenvolupament de l'avaluació la presència d'un model de la realitat que anava a ser avaluada, i que aspirava a representar les dimensions bàsiques per entendre el funcionament d'un centre d'integració. En aquest sentit, creiem que n'ha sortit reforçada la nostra visió, tant dels centres educatius com a realitats sistemàtiques, de manera que no és possible d'incidir en un o diversos dels subsistemes que hi ha sense que això no tingui cap mena de repercusió en els altres, com de les situacions d'ensenyament/aprenentatge com a processos interactius.

Creiem que les conclusions obtingudes han tingut més valor formatiu per a la mateixa administració que va encarregar aquest treball que per als mateixos centres implicats: el nivell d'incidència hi ha estat més petit del que ens hauria agradat. Tot i això, les oportunitats que hi ha hagut de retonar-los una certa avaluació del seu funcionament, encara que escasses, han estat valorades com quelcom positiu, situació contrària a la creença que els centres no volen aquestes avaluacions externes.

D'una altra banda, alguns dels més importants suggeriments fets als responsables de la direcció del PI al MEC han estat incorporats en bona part en els posteriors desplegaments del projecte. Aquest és el cas de la importància donada al pla de formació que s'oferirà als centres d'ensenyament secundari que s'incorporaran en un futur pròxim al PI (vegeu l'ordre ministerial del 16 de novembre de 1990, BOE del 20 de novembre de 1990). D'aquesta manera, ens ha quedat clar que, tot i que és cert que la relació entre la investigació i la política i les pràctiques educatives no és en absolut ni lineal ni unidireccional, hi ha entre elles àmbits d'intersecció i influència mutua que justifiquen treballs d'aquesta envergadura i permeten animar la creença que són possibles les innovacions educatives.

Bibliografia

AGUILERA, M. J. *et al.* (1990) *Evaluación del Programa de Integración de alumnos con deficiencias*. Madrid, CIDE-Centro de Publicaciones del MEC.

ALEXANDER, R.J. (1980) «Toward a conceptual framework for school-focused ISET». *British Jorunal of In-service Education*, núm. 3, pàgs. 137-143.

COWNE, E.; NORWICH, B. (1987) *Lessons in partnership*. Londres, Institute of Education, Universitat de Londres.

DARDER, P.; LÓPEZ, J.A. (1985) *QUAFE-80*. Barcelona, Onda.

1597

DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1991) *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid, CIDE-Centro de Publicaciones del MEC.

ECHEITA, G. (1991) «El programa de integración escolar del MEC». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 191, pàgs. 72-75.

GARCIA, J.N.; ALONSO, J.C. (1985) «Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 30, pàgs. 51-68

MARCHESI, A.; ECHEITA, G.; MARTIN, E. (1990) «La evaluación de la integración», *a* A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios (comp.): *Desarrollo Psicológico y Educación*. vol. III. Madrid, Alianza Psicología.

MEC (1988) *Evaluación de la Integración. Primer Informe*. Madrid, MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.

MEC (1989) a *Evaluación de la Integración. Segundo Informe*. Madrid, MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.

MEC (1989) b *Evaluación de la Integración. Tercer Informe*. Madrid, MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.

Diversos autors (1987) «Informe sobre la evaluación del proceso de integración. Marco general, hipótesis y fases del proyecto». *Revista de Educación*, núm. extraordinari de 1987, pàgs. 7-44.

WOODS, P. (1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid, Paidós/MEC (1987).

1598

Abstracts

En el trabajo se expone el marco teórico, las hipótesis y la metodología de una evaluación llevada a cabo sobre el programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1985. Se resumen asimismo las principales conclusiones obtenidas y las sugerencias que de ellas se derivan para favorecer la mejora de este tipo de programas educativos. Entre estas conclusiones se destaca principalmente la importancia de que los centros estén vertebrados por un proyecto educativo y un equipo docente coordinado, como condición indispensable para el éxito del programa. Se resalta igualmente la importancia de la formación del profesorado que trabaja con estos alumnos y el papel determinante de las actitudes de padres y profesores hacia la integración, así como la necesidad de realizar una provisión de recursos (humanos y materiales) ajustada a las características de cada centro escolar.

On expose dans l'ouvrage le cadre théorique, les hypothèses et la méthodologie d'une évaluation réalisée sur le programme déterminé par le ministère de l'éducation en 1985 concernant l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans des établissements ordinaires. On y résume de même les conclusions essentielles obtenues et les propositions qui en résultent pour avantager l'amélioration de ce genre de programmes éducatifs. Dans ces conclusions l'accent est mis sur l'importance que l'on accorde à ce que les établissements soient articulés par un projet éducatif et par une équipe d'enseignants coordonnés, en tant que condition indispensable pour la réussite du programme. On y souligne aussi l'importance de la formation des professeurs qui travaillent avec ces élèves et le rôle déterminant des attitudes des parents et des professeurs à l'égard de l'intégration, tout autant que le besoin d'effectuer une provision de ressources (humaines et matérielles) adaptée aux caractéristiques de chaque établissement scolaire.

This article discusses the theoretical background, the hypotheses and the methodology for the assessment of an integration programme carried out with students with special educational needs by the Ministry of Education and Science in 1985. The main conclusions obtained and the resulting suggestions for encouraging this type of educational programme are summarised. Among these conclusions, significant is that referring to the importance of an all-embracing educational project and centres and the presence of a coordinated teaching team for the success of the programme. Also emphasised is the importance of the training of teachers working with these pupils and the crucial role of parents and teachers in integration, as well as the need to provide suitable human and material resources according to the characteristics of each school.

1599

El tractament de la diversitat a l'escola com a reflex de l'evolució de les concepcions psicopedagògiques

Carles Monereo i Font*

1. Models psicopedagògics i diversitat escolar

Nicholas Humprey en el seu llibre *Consciousness Regained* (1983) explica com l'home hàbil de la prehistòria va haver de convertir-se en un *homo psychologicus* quan es va veure obligat a descobrir els objectius i les intencions que portaven els altres a actuar d'una determinada manera, mitjançant la interpretació de senyals externs, o de la seva mancança, i endevinant les experiències i els coneixements previs de cadascú, per tal d'anticipar-se a les seves reaccions i sobreviure.

Dins l'àmbit de la psicologia sabem que quan interaccionem amb un altre, no ho estem fent d'una manera equànime, «objectiva», distanciada, sinó que ens dirigim al **model cognitiu** que ràpidament hem elaborat de l'altre (que sap/no sap, que pot/no pot entendre, a quins valors/actituds respon...), primer a partir de senyals externs, i després a través de la informació, directa o inferida, que ens va arribant durant la relació, i que ens permet anar reajustant el model primigeni.

En psicopedagogia, disciplina que estudia les interrelacions i interconnexions entre els processos d'ensenyar i d'aprendre, aquest fenomen és especialment important, ja que el model cognitiu que el professor hagi elaborat dels seus alumnes determinarà, en gran manera, tant la forma en què els transmet els continguts que han d'aprendre, com les seves expectatives pel que fa al grau d'eficàcia que aconseguiran les accions pedagògiques que posa en joc. Ara per ara, ens resultaria difícil identificar amb rigor tots els factors que l'educador pren en consideració a l'hora de construir la «imatge

---

*Carles Monereo i Font és professor titular del Departament de Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Publicacions: *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar* (1987), *Integració educativa: sistemes i tècniques* (1988), *Elaboración de Proyectos de Centro basados en la diversidad escolar* (1990).

1600

cognitiva» dels seus alumnes, però acudint a la literatura podem afirmar que el docent parteix d'unes teories amb un diferent grau d'explicitació, encaminades a explicar per què l'infant aprèn o no aprèn, i què hauria de passar perquè el seu aprenentatge s'optimitzés.

En el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), aquest fet és especialment transcendent, ja que les decisions instruccionals que prengui l'educador, en funció del model i de les teories explicatives elaborades, tindran un efecte més tangible en comparació amb aquells estudiants que per les seves capacitats i condicions puguin aprofitar-se de situacions educatives de caire no formal i informal.

Sense oblidar l'interès que suposa l'estudi de les teories implícites que es troben a la base de la pràctica quotidiana del professor que ensenya alumnes amb NEE, (veure el respecte els interessants treballs de García Pastor, 1988; Garrido, Vásquez i Martínez, 1990; Guerrero, 1991), nosaltres dedicarem aquest primer apartat a revisar les principals teories explícites, de caràcter psicopedagògic, que durant aquest segle han remarcat determinades interpretacions, actuacions i tecnologies que han influït, directament, els centres d'interès i els avenços de la recerca en educació especial i, indirectament, postures d'entitats d'abast públic (administracions educatives, departaments universitaris, etc.) i particular (línies editorials, idearis de col·lectius específics, projectes educatius de centres escolars, etc.) pel que fa a la resposta educativa que s'ha de donar a la **diversitat escolar**.

A principis de segle, autors com Dewey, Claparède, Decroly o Montessori, posaven els fonaments d'un moviment renovador que, amb el nom **d'escola nova o escola activa**, propugnava una acció educativa centrada en els interessos i l'activitat de l'alumne. Des del nostre punt de vista (Monereo, 1988), són quatre els postulats que perfilen el model cognitiu del nen amb *NEE* defensat per aquest corrent:

1. El respecte pels interessos i les característiques de l'alumne facilita la motivació de l'infant envers l'aprenentatge, i l'ajuda a progressar cognitivament i, sobretot, personalment.

2. El treball en grups cooperatius (no competitius) afavoreix l'aprenentatge d'habilitats de socialització i, conseqüentment, la integració social de l'infant.

3. L'aprenentatge es potencia presentant la informació de manera globalitzada, és a dir, centrant els continguts temàtics al voltant d'experiències o fenòmens extrets de l'entorn quotidià a l'alumne, i no fragmentant artificiosament la realitat en àrees inconnexes.

4. L'alumne es troba en òptima disposició per aprendre quan s'encara activament a problemes que sent com a seus i en descobreix per ell mateix la solució.

Malgrat que tots aquests principis siguin encara vigents a molts centres educatius, que els inclouen dins el capítol de «caràcter propi» del seu projecte educatiu, i que la dicotomia escola tradicional davant de l'activa continua fent-se servir com a noció que diferencia dos sistemes suposadament antitètics (l'escola centrada en els «conceptes» i en la formació d'individus competitius, davant de l'escola centrada en els procediments i els valors, i en la formació humana i cívica dels futurs ciutadans), la recerca que posseïm actualment sobre com una informació es converteix en aprenentatge posa en dubte la validesa d'aquests tòpics.

Ara sabem que la significativitat i profunditat en l'adquisició d'un aprenentatge no està tan subjecta a la globalitat amb què s'exposin unes dades o al mètode d'ensenyament emprat, per recepció o per descobriment, sinó que depèn del fet que l'alumne pugui establir relacions semàntiques entre la informació presentada i els seus coneixements previs (Ausubel, 1973). En conseqüència, l'adopció de «bones» mesures pedagògiques que no s'ajustin al nivell, la naturalesa i l'organització dels coneixements que tenen els alumnes pel que fa a una matèria o experiència, no garanteix en cap cas l'assoliment d'uns objectius d'aprenentatge. Això novament és encara més inqüestionable amb estudiants amb dificultats d'aprenentatge, que mostren serioses limitacions en totes aquelles operacions psicològiques basades en l'establiment de relacions conceptuals distals, com ara la transferència, la deducció-inducció o l'abstracció.

Al voltant dels anys trenta va aparèixer la rèplica psicològica al positivisme filosòfic de la mà de Watson: el conductisme. Però serà Skinner, durant la dècada dels cinquanta, l'encarregat de posar els fonaments científics d'aquest nou enfocament de l'aprenentatge. Partint dels seus treballs en el laboratori animal sobre el condicionament operant del comportament, construeix una veritable teoria psicopedagògica emmarcada en els principis següents:

1. S'ha d'afavorir l'èxit continu en les respostes de l'alumne per tal que li proporcionin reforçament, evitant al màxim la producció d'errors, font de desmotivació i extinció de conductes pertinents. Per aconseguir aquest objectiu, s'aconsella esmicolar els continguts en etapes curtes de dificultat creixent que garanteixin el progrés permanent de l'aprenent.

2. Cal respectar el ritme d'aprenentatge de cada alumne, assegurant-li el període de temps que necessiti per avançar.

3. L'alumne ha d'actuar activament, emetent respostes susceptibles de ser reforçades de manera immediata. En situacions instruccionals, el reforçador per excel·lència és la confirmació de la correcció de cada resposta.

1602

Associadament a aquestes directrius, Skinner i els seus seguidors aporten tota una tecnologia pedagògica que tindrà repercussió diferent durant els anys següents: les màquines d'ensenyar, l'ensenyament programat, la instrucció individualitzada o els objectius operatius són exemples d'aquest llegat.

L'enfocament conductista, tot i que insisteix en el fet que el sistema cognitiu és una «caixa negra» inaprensible des de la metodologia científica amb «majúscules» (experimental), ens mostra una caixa en certa manera «translúcida», perquè es dóna per certa alguna mena de relació directa entre la conducta observable i els repertoris d'aprenentatge no observables que alumne posseeix emmagatzemats a «qui sap on» En qualsevol cas, la imatge cognitiva de l'aprenent que podem extrapolar, es fonamenta en una visió «gimnàstica» de l'aprenentatge, on l'exercitació i la repetició sistemàtiques faran progressar l'estudiant cap a metes més elevades.

El concepte d'individualització del que parteix està vinculat a un optimisme que ara ens resulta del tot ingenu: desglossant la informació a aprendre tant com calgui, seqüenciant correctament cada nou aprenentatge de la cadena, introduint reforçament de forma contingent a cada nova resposta encertada i permetent que cada estudiant avanci amb la seva pròpia velocitat d'aprenentatge, podrem aconseguir que qualsevol alumne assoleixi qualsevol objectiu.[1]

Tot i la prepotència d'aquest enfocament -utilitzant un terme de moda-, que ha pretès capitalitzar el concepte d'aprenentatge i l'epitet de «científic», no podem obviar les seves consistents aportacions a l'ensenyament dels alumnes amb NEE, moltes de les quals impregnen, de forma més o menys soterrada, les actuals propostes pedagògiques: la mesura dels coneixements d'entrada o pre-requeriments d'aprenentatge, l'estructuració en dificultat progressiva dels continguts, la definició clara i precisa dels objectius, l'ús intencional de les contingències socials (atenció, privilegis, elogis, valoracions) i, principalment, l'elaboració de programes individualitzats, entre els quals caldria situar els primers PDI (Programes de Desenvolupament Individual), dels quals parlarem posteriorment.

En termes generals, i tal com fan veure Marchesi i Martin (1990), el conductisme realitza un lloable pas endavant en revisar la consideració «d'incurabilitat» que tradicionalment, i des dels models mèdics, s'havia associat a handicaps com ara el «retard mental», explicant el dèficit i les possibilitats d'intervenció a partir de la manca d'estimulació de l'entorn i de la correcta aplicació dels principis d'aprenentatge.

---

(1) «Dona'm un nen que tingui al voltant dels tres anys i en vuit anys aconseguirà el seu doctorat» A Whaley, D , Malott, R (1978) *Psicologia del comportamiento* Barcelona, Fontanella, pàg 416

1603

Les veus dissidents de l'excessiu reduccionisme skinnerià es col·loquen al capdavant del corrent a la dècada dels setanta amb tres protagonistes destacats, Bandura, Gagne i Meichenbaum, que introduiran noves variables entre l'input (estímul) i l'output (resposta), com ara la retenció i l'evocació de conductes, o la producció d'imatges reforçades o inhibidores. Podríem resumir les seves aportacions en les premisses que s'exposen a continuació:

a) l'alumne aprèn molts comportaments mitjançant tant la imitació directa d'un model present i pròxim, com a partir de la imitació indirecta o vicària d'un model i un imitador allunyats i/o representats (televisió, còmics, cinema);

b) les conseqüències, reforçadores o castigadores, d'un comportament es poden presentar de manera encoberta o imaginativa, produint efectes similars sobre la conducta;

c) un aprenentatge implica l'assoliment d'un conjunt jerarquizat d'habilitats de diferent naturalesa i de diferent grau de complexitat.

La influència d'aquests postulats en la intervenció educativa es traduirà en un conjunt de pautes d'acció i decisió que tindran un paper destacat entre els arguments de caràcter tècnic que justifiquen la conveniència i possibilitat de respondre a la major part de les NEE des dels àmbits educatius ordinaris. Entre aquestes aportacions destacaríem:

- l'interès d'estar en contacte amb «models adaptatius» per poder imitar, i poder aprendre, habilitats socials que assegurin certes competències indispensables per sobreviure com a ciutadà adult (Monereo, 1985);

- la importància d'aconseguir que l'alumne autocontroli els seus propis comportaments mitjançant l'emissió d'auto-instruccions i l'aplicació de mètodes d'auto-avaluació i d'auto-reforçament, cosa que afavoreix la seva autonomia en l'aprenentatge;

- l'interès d'analitzar cada tasca d'aprenentatge identificant les exigències conductuals i cognitives que incorpora cada nou pas en la cadena del comportament per aprendre, per tal d'estructurar l'ensenyament en etapes de dificultat creixent, que han de variar en nombre i complexitat en funció de les possibilitats individuals.

A hores d'ara, l'alumne amb NEE torna a posseir una «ment» que capta, reté i reprodueix informació, i que és capaç d'autogovernar les seves conductes i adquisicions, però sempre ajudat per un entrenador competent, que sovint pot ser un company de la mateixa edat.

Probablement com a conseqüència desitjable de l'evolució cíclica que sembla mantenir el pensament humà i, si se'm permet una nova especulació, en un moment de més maduresa de la comunitat cienti-

1604

fica en l'àmbit educatiu, al llarg d'els anys vuitanta reneixen amb força els paradigmes cognitivistes que postularen Jean Piaget i Lev Semionovitch Vigotsky[2] els anys seixanta, de la mà de deixebles com Bruner, Ausubel o Feuerstein.

Aquesta revifalla dels models psicopedagògics més evolutius es complementa amb les aportacions dels estudis sobre processament d'informació. Així, mentre els primers tracten d'explicar com, a través del seu desenvolupament, l'infant adquireix els esquemes i les eines cognitives que li permeten conèixer el seu entorn, els segons intenten identificar i analitzar els microprocessos que es duen a terme quan el subjecte efectua tasques cognitives específiques.

Tots tres models consideren que aprendre una informació externa implica construir una representació interna d'aquesta informació, i és aquesta coincidència la que els ha agrupat sota l'epígraf de models constructivistes.

Continuant amb l'esquema iniciat, en sintetitzarem les bases teòriques.

- Els conflictes són el motor del desenvolupament en produir desequilibris entre els *esquemes explicatius* que posseeix l'alumne i noves situacions que no es poden interpretar en funció d'aquests esquemes, circumstància que obliga l'infant a reformular-los, acomodant-los als nous esdeveniments.

- Els agents culturals (pares, mestres i companys) tenen també un paper fonamental en el desenvolupament de l'estudiant perquè actuen de *mediadors* entre l'entorn i el seu sistema cognitiu. Mitjançant situacions interactives d'aprenentatge compartit, aquests agents guien l'activitat de l'alumne transferint els processos de control que exerceixen damunt la tasca a l'aprenent, que els va de mica en mica internalitzant per utilitzar-los de manera independent més tard.

- Aprendre comprensivament una informació és reinventar-la, altrament dit, personalitzar les dades relacionant-les amb els propis coneixements i atorgant-los un senyal individualment significatiu. Alguna vegada recalcant aquest fet, hem qualificat l'aprenentatge significatiu com a *idiosincràsic*.

- En l'aprenentatge específic d'una informació, hi hem de distingir les habilitats de processament que actuen sobre les dades, gestionant la seva manipulació cognitiva (observar, codificar, emmagatzemar, recuperar), d'aquelles altres que supervisen o regulen aquests processos (planificar, monitoritzar, regular), denominades habilitats executives.

---

(2) S. Vigotsky va morir el 1938, però com que la seva obra no va ser publicada en anglès, no fou coneguda pel gran públic fins als anys seixanta.

1605

Per al model constructivista, l'aprenentatge ja no és el producte de l'ensenyament, sinó el resultat d'un esforç actiu de comprensió per part del que aprèn. En el cas de l'alumne amb NEE, aquest esforç pot resultar estèril per diferents factors, però nosaltres en destacariem dos que han trobat un ampli ressò en la bibliografia especialitzada:

1. Per les dificultats que té l'alumne amb NEE d'aprofitar-se de la mediació cultural.

Feuerstein ha remarcat que la major part d'«endarreriments intel·lectuals» responen a dèficits en la mediació cognitiva d'experiències d'aprenentatge, a causa d'algunes característiques inadequades dels agents culturals responsables d'aquesta mediació (absència freqüent, psicopatologies, drogaddicció, privació cultural per manca d'identitat amb el grup al qual hom pertany) o del mateix discent (dèficits sensorials[3] o emocionals greus), i no tant a deficiències en les estructures cognitives, pròpiament dites, i nosaltres hi afegiríem que també són causats pel model cognitiu que els pares assignen als seus fills «disminuïts». Els pares són els primers a animar els seus fills amb NEE cap a un pensament concret i literal, convençuts que mai no arribaran a ser pensadors abstractes i reflexius (Wood, 1986).

Aquesta mancança mediacional afecta fins al punt que l'alumne pot modificar els seus esquemes cognitius per adaptar-se a les demandes de l'entorn, i conseqüentment limita de forma extraordinària la seva capacitat d'aprenentatge. Sigui com vulgui, aquesta situació no és irreversible i es pot corregir introduint-hi sistemes òptims de mediació que millorin les funcions psicològiques necessàries per resoldre tasques cognitives.[4]

2. Per mancança d'estratègies d'aprenentatge que li permetin treure profit de les seves capacitats i habilitats cognitives.

Per dur a terme eficaçment habilitats de processament, com ara comparar dos objectes, ordenar un conjunt de fets, representar gràficament un esdeveniment o resumir el capítol d'un llibre, cal comptar amb la capacitat bàsica per fer-ho, amb determinats coneixements lligats al contingut damunt el qual s'ha d'actuar i amb uns procediments concrets (sistemes, mètodes i tècniques) que

---

(3) Per exemple: la necessitat d'una mediació preferentment no verbal en el cas de l'infant amb un dèficit auditiu explica que el nen sord de pares sords presenti un millor pronòstic intel·lectual en un primer moment, que el nen sord de pares oients.

(4) J. Gallifa en el seu llibre *Models cognitius de l'aprenentatge* (1990, Raima), inclou una cita de Feuerstein que reflecteix el seu esperançat punt de vista: «Excepte en els casos més severs d'impediments genètics i orgànics, l'organisme humà està obert a la modificabilitat a tota edat i estadi de desenvolupament» (pàg. 56).

estableixin la manera de fer-ho, en funció d'uns objectius pre-definits. La major part d'alumnes amb NEE no presenten problemes en les seves capacitats genèticament constituïdes, i poden conèixer prou bé els continguts d'un tema puntual; en canvi, plantegen dificultats especials a l'hora d'utilitzar espontàniament, deliberadament i estratègicament un mètode o procediment d'aprenentatge.

La impossibilitat o limitació en la utilització estratègica de les habilitats de processament esmentades no només dificulta l'aprenentatge sinó que, sobretot, limita les opcions de transferència del que s'aprengui en nous contextos.

La imatge cognitiva que ens ofereixen els models constructivistes de l'aprenent és la d'un sistema que posseeix unes habilitats i estratègies que li permeten reinventar o reconstruir internament un contingut. Les dificultats d'efectuar aquesta reconstrucció cognitiva s'han de minimitzar i superar a través de l'ensenyament mediat d'habilitats cognitives, de processament i d'estratègies d'aprenentatge.

Actualment, tots aquests models persisteixen associats a col·lectius, publicacions i entitats diverses, però pocs experts discutirien l'hegemonia dels models cognitivo-constructivistes respecte als altres paradigmes, i la demostració més palpable la tenim en l'opció que han pres les diferents administracions educatives a l'hora d'escollir un context teòric i explicatiu que avalés el projecte de reforma que s'està instaurant, en especial pel que fa al marc curricular per a l'ensenyament obligatori (Coll, 1986).

Des del nostre punt de vista, la influència d'aquesta tria comença a potenciar, i ho farà molt més en un futur pròxim, línies de recerca, programes de formació i projectes d'acció educativa en tres grans fronts: en l'avaluació de les NEE, en la intervenció a través de recursos d'accés curricular i en l'ensenyament d'habilitats metacognitives.

2. L'avaluació de les necessitats educatives especials des dels enfocaments psicopedagògics actuals

En aquests moments, l'objectiu de l'avaluació ja no és trobar els trets que permetin situar determinats alumnes dins unes categories específiques -«etiquetatge diagnòstic»- (vegeu al respecte l'evolució d'etiquetes d'handicap des de 1886 fins a 1981 que presenta Tomlison 1982), sinó analitzar les seves potencialitats de desenvolupament i aprenentatge, valorant quins recursos educatius necessita i en quina mena d'escola els pot trobar. És en aquest sentit que el terme de

1607

«necessitats educatives especials» ha estat positiu perquè, més enllà de la seva imprecisió tècnica, ha significat un revulsiu històric que ha permès relativitzar d'altres termes, com «dificultats d'aprenentatge», «fracàs escolar» o «normalitzar», vinculant-los a la capacitat del centre educatiu per encarar-se amb una demanda diversificada (Evans, 1985; Marchesi i Martín, 1990).

Des d'una perspectiva psicopedagògica constructivista, l'avaluació s'ha de cenyir-se als factors que determinen directament els processos d'ensenyament-aprenentatge i, conseqüenment, hem de valorar el subjecte en qualitat d'«aprenent», i no en relació amb papers aliens a l'escola com «malalt», «minusvàlid», «marginat» o «psicòtic». Cal, doncs, identificar els requeriments cognitivo-conductuals que suposa realitzar un aprenentatge i els recursos o mitjans dels quals hem de disposar perquè l'alumne es pugui aproximar a aquests requeriments, partint de les habilitats i els coneixements que posseeix.

Són, doncs, dos els factors que s'han de valorar i que es troben clarament interconnectats: el perfil cognitiu de l'alumne i, en funció d'aquest, els recursos que, des de l'escola, s'han de posar al seu abast perquè pugui accedir al currículum comú.

2.1. L'avaluació del perfil cognitiu de l'alumne

Com molt encertadament explica Benedet (1988), en medicina i clínica l'ús d'etiquetes diagnòstiques ha complert una funció de comunicació interprofessional basada en un conjunt de taxonomies patològiques ben definides, associades a quadres funcionals diàfans i, sovint, a indicacions terapèutiques d'un alt valor prognòstic. Malauradament, en psicopedagogia l'extrapolació de l'etiquetatge és del tot inadequada, perquè ni existeix cap taxonomia psicològica que permeti definir, sense ambigüitats, les competències i limitacions d'una «classe» de subjectes, ni la multicausalitat que explica el progrés o l'endarreriment d'un estudiant en el seu desenvolupament i en el seu aprenentatge. Lligada a la inexistència de sistemes «infal·libles» d'intervenció, fan possible l'adopció de prescripcions «aprioristiques» lligades a una etiqueta.[5]

---

(5) Les actituds i els enfocaments relacionats amb el model mèdic subsisteixen en formulacions més subtils, però en un rerafons igualment confundent: el nen divers no és un aprenent peculiar, sinó un malalt amb transtorns i patologies que s'han de diagnosticar a temps. Aquesta òptica ha trobat ressò en l'actual debat universitari sobre els nous plans d'estudi, i són diverses les veus que defensen les matèries de psicopatologia i diagnòstic clínic en la formació dels futurs psicopedagogs.

BEST COPY AVAILABLE 160

Més enllà de proves generals, descontextualitzades i referides a productes, necessitem instruments que detectin quina és la «gramàtica mental» a partir de la qual l'estudiant pensa i aprèn, per tal de dissenyar unes prescripcions veritablement eficaces. Actualment, hi ha poques proves d'avaluació psicopedagògica referides a processos, encara que per força n'haguem d'esmentar dues:

a) Dins dels instruments d'avaluació estàtica, el Test K-ABC (Kaufman i Kaufman, 1983) que avalua la preferència de codificació d'informació de l'alumne (entre els 2 anys i mig i els 12 anys), ja sigui seqüencial-serial o simultània-concurrent, i proporciona una puntuació global de la capacitat de processament d'informació.

b) Entre els instruments d'avaluació dinàmica, el dispositiu per al potencial d'aprenentatge (LPAD) de Feuerstein (Feuerstein *et al.*, 1979; Sánchez i Prieto, 1987; Fierro, 1988; Gallifa, 1990), que mesura els processos cognitius utilitzant un procediment test-ensenyament-retest que combina l'ensenyament actiu i l'avaluació, mentre l'alumne efectua una tasca de solució de problemes. L'objectiu del LPAD és triple:

1. Identificar la quantitat i mena d'ajut que l'alumne necessita abans de realitzar la tasca de forma independent.

2. Conèixer la rapidesa amb què l'alumne aprèn una estratègia, principi o regla per executar la tasca.

3. Copsar l'eficàcia de retenir, aplicar i generalitzar allò que ha après.

No es tracta d'una situació de test, amb el característic distanciament i imparcialitat de l'examinador, i les limitacions de temps i material, sinó que és una situació d'aprenentatge on el mediador proporciona tasques variades quant a les operacions mentals, les modalitats de presentació escollides i el nivell de dificultat exigit, per tal d'avaluar, no el producte final, sinó en quines condicions la modificabilitat cognitiva d'aquest alumne és factible.

Des d'un enfocament psicopedagògic, però, aquesta avaluació del perfil cognitiu ha d'anar acompanyada d'una presa de decisions sobre la ubicació de l'estudiant dins del curriculum escolar. A continuació, ens referirem a aquest aspecte.

2.2 L'avaluació de la modalitat d'accés al curriculum

«La instrucció individualitzada per als alumnes amb NEE no és una opció, és una necessitat.» (Laycock, 1978; pàg. 29)

Les paraules de Laycock continuen sent absolutament vàlides a hores d'ara, si bé és cert que el concepte d'individualització ha tingut

i té nombroses accepcions. Des d'un punt de vista psicopedagògic, individualitzar es tradueix per dissenyar entorns d'ensenyament-aprenentatge d'on cada infant pugui treure profit segons les seves possibilitats i necessitats; vol dir, en definitiva, facilitar l'accés individual de cada alumne al currículum comú.

Aquestes vies d'accés al currículum han estat descrites per Brennan (1988) a partir d'un conjunt d'estadis taxonòmics que se sintetitzen en el quadre següent:

Modalitats d'individualització del currículum escolar

1. Individualització del ritme amb què aprèn l'alumne.
2. Individualització de la seqüenciació dels aprenentatges.
3. Individualització dels mètodes d'ensenyament i de les activitats d'aprenentatge.
4. Individualització de la complexitat cognitiva dels objectius d'aprenentatge.
5. Individualització d'alguns continguts escolars.
6. Individualització de part o de tot el currículum.

(Font: Brennan, 1988)

Comentarem breument els sis estadis a partir dels quals un alumne amb NEE pot accedir al currículum general:

1- Permetre que l'alumne *avanci al seu propi «ritme»* d'aprenentatge

Manipulant el factor temps, un gran nombre d'estudiants que presenten dificultats en l'adquisició de determinats continguts, o contràriament, que demostren gran facilitat per aprendre, tindrien l'oportunitat, en el primer cas, d'assolir els objectius mínims comuns, i en el segon de temptejar objectius optatius.

2- *Seqüenciar* de forma pertinent l'aprenentatge

Aquest segon nivell consistiria a efectuar una anàlisi de la tasca o contingut per aprendre, i desglossar-la en passos de diferent amplitud i dificultat, en funció de les possibilitats de cada alumne, de manera que cada subobjectiu per assolir es trobi dins del seu potencial de competències.

Aquest dos primers nivells de la taxonomia, propostes introduïdes des dels models conductuals, afectarien principalment la formulació de les unitats didàctiques.

3- Variar, apropiadament, *els mètodes i les activitats* d'ensenyament-aprenentatge.

1610

Modificant la forma en què es comunica la informació a la classe (per exemple, visualment, auditivament, tàctilment; per recepció o per descobriment), ajustant els materials de suport de l'aprenentatge que s'utilitzen (amb diferents gruixos, textures, amb agafadors, amb superfícies no-lliscoses), i/o adequant les formes en què l'estudiant pot demostrar el que ha après (per exemple assenyalant, dibuixant, gesticulant parlant, escrivint, construint), podrem aconseguir que els alumnes que presenten dificultats en els canals senso-perceptivo-atencionals, d'entrada de dades, i/o en els sistemes efecto-motors de sortida d'informació, puguin progressar en les seves adquisicions.[6]

4- Adaptar la *complexitat cognitiva* dels objectius d'aprenentatge

Davant d'un mateix centre o objectiu temàtic, podem establir diferents graons de dificultat atesos l'esforç cognitiu que exigim a l'estudiant a l'hora de realitzar un conjunt d'activitats d'aprenentatge dissenyades, tenint en compte una taxonomia cognitiva (per exemple, la de Bloom); la flexibilitat en els criteris de correcció que considerem per tal de valorar l'execució de l'habilitat apresa; o les condicions facilitadores o dificultadores de la tasca per resoldre.

Els nivells quart i cinquè s'originen dins dels enfocaments cognitivistes, i equivaldrien a les adequacions curriculars adreçades a grups petits dins la classe.

5- Introduir una porció de *continguts diferenciats* dins el curriculum general

Alguns estudiants necessitaran accedir al curriculum comú adquirint, amb anterioritat o de forma simultània, algunes competències bàsiques (habilitats d'autocura, d'aprenentatge, d'interacció social, d'auto-control, etc.) que de manera independent no podrien realitzar. En l'altre extrem, a alguns alumnes, els caldria un cert enriquiment o aprofundiment en alguns dels termes tractats.

6- Seguir un *curriculum específic*

Aquesta opció final s'adreça als estudiants que, per excés o per defecte, necessiten aprendre habilitats que escapen a les previsions del curriculum escolar comú, però que s'hi troben directament connectades.

Aquest dos darrers nivells requeririen ser tractats a partir de les adequacions curriculars individualitzades, de les quals parlarem en l'apartat següent.

---

(6) Es poden trobar interessants suggeriments en aquest sentit en l'obra de R. Dunn, K. Dunn, (1984) *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid. Anaya.

3. Adequacions curriculars

Del conjunt de canvis que incorpora l'actual reforma educativa, la proposta curricular esdevé, al nostre parer, l'aspecte més intrínsecament «reformador» i substancial. Aquesta proposta o disseny curricular preveu diferents nivells de concreció, que suposen diferents graus d'interpretació i adequació del *document curricular base* o *D.C.B.* (1r nivell de concreció), que tenen lloc en el moment de respondre als interrogants sobre quins continguts ensenyem/avaluem (què), en quins moments evolutivo-cronològics i sota quin ordre lògic els ensenyem/avaluem (quan), i mitjançant quina metodologia instruccional ho fem (com).

Quan la rèplica a aquestes tres qüestions correspon a un centre educatiu concret i per a uns cicles determinats, parlem de *projecte curricular de centre* (2n nivell de concreció), quan afecta un grup-classe,ens referim a les *unitats didàctiques* (3r nivell de concreció); si correspon a un agrupament dins la classe, podem parlar d'adequacions curriculars de grup (3r nivell de concreció), i quan es tracta d'un alumne concret s'utilitza la nomenclatura d'adequació curricular individualitzada o ACI (3r nivell de concreció).

Les adaptacions curriculars del DCB, en el tercer nivell de concreció, són considerades l'estratègia educativa idònia per respondre a la diversitat, i les ACI, el mitjà instruccional que més bé pot afavorir el progrés acadèmic d'aquells estudiants que haurien de seguir, parcialment o completament, un curriculum diferenciat (estadis 5 i 6 de la taxonomia de Brennan).

Experts com Molina (1990), però, han posat objeccions a les ACI per considerar-les actuacions contextualitzades dins l'àmbit d'un curriculum general, referit a uns objectius, nivells i àrees educatives concretes dins del projecte curricular d'un centre, que es poden ajustar als alumnes amb dificultats d'aprenentatge, però en cap cas als estudiants discapacitats que necessiten un curriculum específic:

«És per això que un model de disseny curricular que no accepti i potencii l'existència de curriculums específics convergents i complementaris de l'altre curriculum bàsic, és un model que, de manera implícita i encoberta, condemna aquest segon tipus d'alumnes a la clàssica xarxa paral·lela, integrada pels col·legis específics d'educació especial. D'aquí que, per als qui propugnem una única xarxa integrada i integradora, aquest model de disseny curricular ens sembli incomplet i molt perillós.» (pàg. 176)

Molina recupera els programes de desenvolupament individual (PDI) com a recurs diferenciat i complementari de les ACI, considerant-los plans d'acció per estimular, reeducar i rehabilitar el desenvo-

1612

lupament del subjecte amb handicap. Nosaltres estem d'acord amb aquest autor en la mancança d'una referència detallada i consistent, per part de la nova proposta curricular de l'administració pública, respecte als alumnes que no poden accedir al curriculum general; no obstant això, no creiem que la solució es trobi a diferenciar entre una doble opció individualitzadora ACI o PDI.

Històricament, podem considerar els PDI com hereus dels programes per objectius operatius d'enfocament conductista que van fer furor als EUA els anys seixanta. Efectivament la proposta que el 1982 fa l'alesores Instituto Nacional de Educación Especial (INEE, 1982) delimita unes àrees de competència en funció d'execucions observables que augmenten progressivament en dificultat, i on cada nova conducta és un pre-requeriment per a la següent. Aquesta concepció conductista, que es basa en els preceptes i la «imatge» d'aprenent comentada en el primer apartat d'aquest article, plantejava una clara contradicció amb els models constructivistes que inspiren les actuals alternatives curriculars. D'aquesta manera, neixen les ACI (Giné i Ruiz, 1990), que reben una triple influència:

a) d'una banda, el tarannà operatiu pels PDI, que defensa una explicitació clara i detallada de les intencions instruccionals;

b) d'una altra banda, l'influx dels Individual Education Plan (IEP) nord-americans en l'adopció d'un enfocament contextualitzador, tractant de vincular els objectius al curriculum comú, consensuador en facilitar la negociació formal entre les parts implicades, i promotor al demanar explícitament les condicions que permetran a l'estudiant passar a entorns educatius «menys restrictius»;

c) finalment, inclou la valoració d'aspectes cognitius encara que de forma una mica tímida i poc definida. Aquest darrer aspecte es podria completar proposant l'avaluació del perfil cognitiu de l'alumne per tal d'identificar les seves preferències de pensament-processament i el seu potencial d'aprenentatge, i poder efectuar prescripcions sobre la millor estratègia d'ensenyament-aprenentatge que cal aplicar.

Per a nosaltres, la solució a la dicotomia ACI / PDI passa per establir zones d'intervenció entre el curriculm general de cada centre educatiu i els curriculums paral·lels de tipus específic, subratllant el *continuum* entre els aprenentatges inclosos en un àmbit i l'altre. Aquestes divisions compartides dibuixarien una línia curricular central en diverses extensions que, en alguns casos, representarien repertoris pre-requisits (mínims per adquirir per tal d'afrontar-se a objectius escolars comuns), i en altres, aprofundiment en determinats conceptes, procediments o actituds. A partir d'aquest marc de referència, es poden formular les diferents adaptacions del curriculum fins a arribar a les ACI pertinents a les particularitats que cada casuística determini.

4. L'ensenyament d'habilitats metacognitives

El tercer front que els models cognitivo-constructivistes han potenciat està relacionat amb la noció de metacognició: capacitat que posseeix l'alumne per conèixer la naturalesa, l'estat i/o el funcionament dels seus propis mecanismes d'aprenentatge, amb la possibilitat de poder-ne optimitzar l'ús.

Ja hi ha un bon nombre d'estudis (Brown, 1974; Campione, Brown i Ferrara, 1982; Borkowski *et al.*, 1984; Gimeno, 1989; Marchesi i Martin, 1990) que remarquen la simptomàtica mancança o pobresa que respecte al coneixement dels propis mecanismes cognitius té l'infant amb dificultats d'aprenentatge: en relació amb l'atenció (què he de fer per estar més atent? quina mena d'atenció és més pertinent en cada situació: «connectar» o «desconnectar»?); en relació amb la solució de problemes (quines decisions he de prendre per avançar cap a l'objectiu?); en relació amb el raonament (quines idees prèvies em serveixen? de quina altra manera es pot explicar això? que passarà si faig allò?); i en relació amb la transferència d'aprenentatges (quines habilitats pre-adquirides poden ser aplicables en aquest cas?). En l'altre pol de l'espectre de les capacitats intel·lectives, els estudiants denominats «superdotats» són els que presenten un millor coneixement dels seus mecanismes d'aprenentatge.

Com podem veure, es tracta d'un concepte que implica dos tipus de fenòmens psicològics fonamentals:

A- La confecció d'una auto-imatge cognitiva: mitjançant aquesta capacitat, l'estudiant pot elaborar una imatge o un model d'ell mateix com a aprenent que, sens dubte, condicionarà les seves expectatives d'èxit davant les tasques d'aprenentatge i, per tant, la seva motivació.

B- L'activació de mecanismes d'auto-regulació cognitiva: la consciència cognitiva permet planificar, regular i avaluar els propis processos mentals, millorant-ne l'actuació.

D'una altra banda, la relació entre aquesta capacitat metacognitiva i la possibilitat d'efectuar un ús estratègic més deliberat i reflexiu dels procediments i mètodes d'estudi i aprenentatge (vegeu l'apartat sobre la mancança d'estratègies d'aprenentatge), sembla ser causal.

La consistència d'aquesta última asseveració permet formular conjectures sobre el paper mediador que, entre informació i aprenentatge, realitzen les estratègies cognitives auxiliades per aquesta consciència metacognitiva, i com la mancança o deficiència d'aquests processos mediadors (vegeu l'aportació de Feuerstein), i no de les estructures que els suporten, pot explicar un baix rendiment intel·lectual.

1614

Si aquesta hipòtesis s'anés confirmant, la clau per a una millora cognitiva se centraria en l'ensenyament internacional de procediments d'aprenentatge i, simultàniament, d'habilitats metacognitives que afavorissin una utilització propositiva i deliberada d'aquests procediments.

S'escapa de les possibilitats d'aquest article descriure els sistemes d'ensenyament que s'han instaurat per potenciar un ús més conscient dels procediments i de les estratègies d'aprenentatge, però en citarem els més rellevants:

- la imitació dels processos de pensament que segueix un expert per resoldre un problema vinculat a un contingut escolar que cal aprendre;

- l'anàlisi i la discussió retrospectiva dels processos cognitius seguits pels alumnes d'un grup o una classe després d'abordar una tasca escolar;

- l'aplicació de sistemes d'interrogació per part del professor amb l'objectiu d'ajudar l'estudiant que s'adoni de les fases, efectuades mentalment, per planificar una resposta o per arribar a una solució.

Per a una informació més detallada sobre les estratègies d'aprenentatge, es poden consultar les obres de Nisbet Schuksmith (1987), Ashman i Conway (1990) o Monereo (1991).

5. El tractament educatiu de la diversitat durant el proper decenni: claus prospectives

Després de rellegir l'article, em fa l'efecte que el que he exposat té un caràcter molt generalista i és difícil de ser enquadrat en el *keyword* d'educació especial i amb tota sinceritat he d'admetre que aquest resultat em sembla pertinent. L'interès per elaborar un model del funcionament cognitiu de l'infant amb la «síndrome de Down», «ambliop» o amb «paràlisi cerebral» s'ha d'anar substituint per l'avaluació del perfil cognitiu de l'alumne concret, amb les seves característiques, habilitats i necessitats úniques, dins un context educatiu específic que també té uns trets, recursos i mancances determinats. L'objectiu no ha de ser la integració dels sistemes i pressupòsits de l'educació especial dins l'escola ordinària, sinó senzillament ensenyar a tots els alumnes tenint en compte les NEE de cadascú (Hegarty *et al.*, 1988; Bigge, 1988; Ashdown, Carpenter i Bovair, 1991).

Com 'iem vist, cada model psicopedagògic defensa una imatge cognitiva de l'alumne com a aprenent que determina una pràctica educativa que, a la vegada, produeix uns efectes concrets. No és el mateix, per exemple, considerar l'error com a punt de partida per arribar a un aprenentatge més significatiu, que evitar-ho perquè és considerat font d'extinció de conductes i de desmotivació. En aquest sentit, no podem estar d'acord amb Ortiz (1988) quan assenyala, en defensa d'una suposada actitud oberta, flexible i interdisciplinària, que en Educació Especial no ens podem adscriure a un únic model teòric ja que, segons ella, tots resulten vàlids en determinades situacions.

Actualment, els models cognitivo-constructivistes són els que expliquen millor com aprèn l'alumne i, per extensió, aquell que presenta NEE. La influència d'aquests models és creixent i està afavorint canvis profunds en les concepcions i formes d'actuacions que fins fa poc imperaven al voltant del tema de la diversitat escolar; d'entre aquestes incidències, n'hem destacat tres sectors d'importància cabdal: l'avaluació de les NEE, l'accés al curriculum i les habilitats metacognitives.

Tractant d'inferir els efectes que tindrà el desenvolupament d'aquests factors i recollint els suggeriments apuntats per diferents autors (Blake i Williams, 1986; Marchesi i Martin, 1990; Monereo, 1990; Muntaner, 1991), creiem que estem en condicions de pronosticar les «megatendències» del tractament educatiu de la diversitat els propers anys:

1- S'anirà cap a un model d'escola basat en la diversitat on es consideri l'aprenentatge com un procés personal de reelaboració cognitiva, i on es respectin, no només les diferències inter-individuals, sinó també les diferències intra-individuals: un mateix alumne pot ser competent en algunes destreses, tenir dificultats en unes altres i mostrar importants «déficits» en alguna habilitat.

En aquest sentit, s'haurà de potenciar els mecanismes cognitius peculiars de cada alumne, amb el benentès que els processos d'ensenyament-aprenentatge són els que veritablement constitueixen el fet educatiu, i que respondre a la diversitat escolar implica *respondre a la diversitat cognitiva i psicològica* de cada estudiant.

2- Complementàriament al que hem expressat en el primer punt, l'ensenyament s'haurà de centrar més en l'alumne, en els seus processos cognitius i en les seves estratègies d'aprenentatge, interessant-se especialment en el fet que *aprengui a aprendre* coses i el fet que sigui *més conscient de com les aprèn*, amb la finalitat última de convertir-lo en protagonista autònom del seu aprenentatge.

3- Els centres educatius no s'hauran d'obrir al medi social i natural que els envolta, sinó formar-ne part integrant, estar immergits

1616

en la nova concepció de *ciutat educadora* i aprofitar les situacions i experiències que aquesta li proporciona.

4- El docent haurà d'anar adoptant el paper d'investigador actiu, encarregat de reajustar el curriculum als seus alumnes, interessat a conèixer la naturalesa i els efectes reals de les seves intervencions, mitjançant sistemes de formació que estimulin la *reflexió «en l'acció» i «sobre l'acció»* educativa.

5- Per la seva trascendència organitzativa i curricular, el tractament específic que es doni a la diversitat, dins una escola ordinària, s'haurà de reflectir en el *projecte educatiu* de cada centre.

Aquestes cinc prospeccions respecte al tractament que es donarà a la diversitat escolar els propers anys, donen la raó a la célebre frase de Myer, que ens atrevim a parafrasejar un cop més: el que és bo per a l'alumne amb NEE, és sovint bo per a tots els alumnes.

Bibliografia

Ashdown, R.; Carpenter, B. Bovair, K. (1991) *The Curriculum Challenge: Acces to the National Curriculum for Pupils with Learning difficulties*. Londres, Falmer Press.

Ashman, A.; Conway, R. (1990) *Estrategias cognitivas en Educación Especial*. Madrid, Santillana.

Ausubel, D. (1973) «Some Psychological aspects of the structure of knowledge»; Elam, S. *Education and the structure of knowledge*. Illinois, Rand Macnally.

Benedet, M. J. (1988) «La evaluación en Educación Especial», a Mayor, J. *Manual de Eduación Especial*. Madrid, Anaya; pàgs 220-237.

Biggie, J. (1988) *Curriculum Based Instruction for special Education Students*. Mayfield Pub. Co. Mountain Wiew.

Blake, K.; Williams, Ch. La investigación sobre educación especial en perspectiva, en: Morris, R.; Blatt, B. *Educación Especial. Investigaciones y tendencias*. Buenos Aires, Panamericana; pàgs. 202-316.

Borkowski, J.; Reid, M.; Kurtz, B. (1984) «Metacognition and Retardation: Paradigmatic, Theoretical and Applied Perspectives».

Brennan W.K. (1988) *El curriculum para niños con necesidades especiales*. Madrid, Siglo XXI.

Brooks, P.; Serper, R; McCauley, Ch. (1984) *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*. Hillsdale, Laurence Erlbaum.

Brown, A. (1974) «The Role of Strategic Behaviors in Retardate Memory»; Ellis, N. *International Review of Research in Mental Retardation*. Nova York, Academic Press.

CAMPIONE, J.; BROWN, A.; FERRARA, R. (1982) «Mental retardation and intelligence», a: STERNBERG, R. *Handbook of Human Intelligence*. Nova York, Cambridge Univ. Press.

COLL, C. (1986) *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona, Dept. Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

EYANS, P. (1985) «Psycology and Special Educational Needs,», a: FRANCIS, H. *Learning to Teach*. Londres, Falmer Press; pàgs. 135-154.

FIERRO, A. (1988) «Entrenamiento de estrategias cognitivas en retrasados mentales», a Huarte, F. *Temas actuales sobre psicopedagogia y didactica*. Madrid, Narcea; pàgs. 140-155.

GALLIFA, J. (1990) *Feuerstein. Perspectiva teòrica, programa d'enriquiment instrumental i sistema per a l'avaluació del potencial d'aprenentatge*. Moià, Raima.

GARCIA PASTOR, C. (1988) «La situación de conflicto vivida por una profesora implicada en la integración», a: MARCELO, C. (Comp.) *Avances en el pensamiento del profesor*. Sevilla , Pub. Univ. Sevilla. pàgs. 259-268.

GARRIDO, C.; VASQUEZ, A.; MARTINEZ, I. (1990) «La integración de los niños sordos en el sistema escolar: el caso de Adela G.», *Infancia y aprendizaje*, núm. 50, 43-62.

GIMENO, A. (1989) «Metacognición y deficiencia mental», a: MAYOR, J. *et. al. Manual de Educación Especial*. Madrid, Anaya; pàgs. 416-432.

GINÉ, C.; RUIZ, R. (1990) «Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo de centro», a MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación (III). Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza; pàgs. 337-349.

GUERRERO, J. (1991) «Teorías implícitas, planificación y toma de decisiones. El pensamiento pedagógico del profesor de apoyo», a: *Anuario Español e Iberoamericano de investigación en Educación Especial*. Madrid, Cepe; pàgs. 89-123.

HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos*. Madrid, Morata.

HUMPREY, N. (1983) *Consciousness Regained*. Oxford, Oxford Univ. Press.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1982). *Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

LAYCOC, V. (1978) «Assessing learner characteristics», a: ANDERSON, R. *et. al. Individualizing Educational Materials for Special Children in the Mainstream*. Baltimore, Univ. Park Press; pàgs. 29-55.

MARTINEZ, I. (1990) El *desafío de la integración*. Barcelona, Milán.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. (1990) «Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales», a: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. *Desarrollo psicològico y Educación (vol. iii)*. Madrid, Alianza; pàgs. 15-34.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. (1990) «Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje», a: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y Educación (Vol. iii)*. Madrid. Alianza. págs. 15-34.

MOLINA, S. (1990) «Implicaciones del diseño curricular base para la Educación Especial». *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. núm. 9. págs 169-179.

MONREO, C. (1985) «Los aprendizajes de supervivencia en situaciones de integración escolar», *Siglo Cero*. 1985. núm. 102. 29-43.

MONREO, C. *(1988)* «Integració educativa. sistemes i técniques». Barcelona. Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. *Documents d'Educació Especial*. 10.

MONREO, C. (1990) «Elaboración de proyectos de centro basados en la diversidad escolar». *Rev. Interuniv. Formación Profesorado*. núm. 7. 1990. págs. 115-134.

MONREO, C. (comp.) (1991) *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona. Casals.

MONTANER, J. J. (1991) «Reforma educativa y Educación Especial». *Rev. Educación Especial*. 8. págs. 9-24.

NISBET, J.; SCHUCKSMITH, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.

ORTIZ, M. DEL C. (1988) «Enseñanza adaptada a las necesidades educativas especiales». *Enseñanza*. núm. 6. págs. 17-133.

SANCHEZ, P.; PRIETO, M. D. (1987) «La evaluación dinámica como alternativa a la evaluación psicométrica en Educación Especial». *Rev. Interuniv. de Educación Especial*. núm. 0. págs. 19-30.

TOMLINSON, S. (1982) *A Sociology of special Education*. Londres. Routeldge and K. Paul.

WOOD, D. J. (1986) «¿Integrados con que?» a: diversos autors. *Integración en EGB: una nueva escuela*. Madrid. Fundación Banco Exterior. págs. 11-16.

1619

Abstracts

El tratamiento de la diversidad en la escuela como reflejo de la evolución de las concepciones psicopedagógicas

La "imagen cognitiva" del alumno con necesidades educativas especiales que los distintos modelos psicopedagógicos han establecido a lo largo de este siglo, y que, en términos genéricos, continúan presentes en la base explicativa de muchas prácticas educativas, ha contribuido, al mismo tiempo, a desarrollar una tecnología específica y unos determinados enfoques en la formación docente, lo que ha propiciado, abierta o solapadamente, la segregación de este tipo de estudiantes del sistema educativo ordinario.

La actual orientación constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje significa un avance, no tanto desde una perspectiva ético-ideológica como desde una óptica profesional, al incorporar cambios conceptuales y procedimentales de gran valor innovador. Entre estos aspectos se destacan en el artículo:

A.- La evaluación del alumno con necesidades educativas especiales, en relación a dos apartados referenciales: el perfil cognitivo (cómo se enfrenta a las tareas de aprendizaje) y los recursos educativos que precisa para acceder al currículum común.

B.- Las adaptaciones curriculares, especialmente las que se insertan en el tercer nivel de concreción (Adaptaciones a grupo-clase, a grupos reducidos e individualizadas).

C.- La enseñanza de habilidades metacognitivas que mejoren el control y regulación conscientes de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

Según el autor, estas aportaciones marcarán el tratamiento educativo de la diversidad escolar durante la próxima década.

"Le traitement de la diversité à l'école en tant que reflet des conceptions psychopédagogiques"

"L'image cognitive" de l'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux que les différents modèles psychopédagogiques ont établi tout au long de ce siècle, et qui, dans l'ensemble, continuent d'exister à la base explicative de beaucoup de pratiques éducatives, a contribué, en même temps, à développer une technologie spécifique et des approches déterminées dans la formation des enseignants qui ont rendu possible ouvertement ou en cachette la ségrégation de ce genre d'étudiants du système ordinaire.

L'actuelle orientation constructiviste des processus d'enseignement-apprentissage comporte un progrès, non pas tant selon une optique éthico-idéologique que selon un point de vue professionnel, car elle incorpore des changements conceptuels et de procédé d'une grande valeur innovatrice. Dans ces aspects l'accent est mis dans l'article sur:

A.- L'évaluation de l'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux, par rapport à deux éléments référentiels: le profil cognitif (avec lequel il fait face aux tâches d'apprentissage et les ressources éducatives dont il a besoin pour accéder au curriculum commun.

B.- Les adaptations du curriculum, et très spécialement celles qui sont insérées dans le troisième niveau de concrétion (Adaptations au groupe-classe, aux groupes réduits et individualisées).

C.- L'enseignement des habilités métacognitives qui améliorent le contrôle et la régularisation conscients des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage.

Nous croyons que ces contributions vont marquer le traitement de la diversité pendant la prochaine décennie.

-The treatment of diversity in the school as a reflection on the evolution of psychopedagogical concepts-

The «cognitive image» of the pupil with special educational needs established by the different psychopedagogical models throughout this century and which, in general terms, are still present at the theoretical base of many educational practices, has also contributed to the development of specific technology and certain elements of teacher training which have, openly or in more sub-conscious form, led to the segregation of this type of pupil from the ordinary education system.

The present constructivist approach to learning has been a step forward, not so much from an ethical or ideological point of view as from one of professionality as it incorporates important innovative changes in concepts and procedures. Of these, the following are emphasised in this article:

A.- The assessment of the pupil with special educational needs with regard to two areas: the cognitive profile which confronts the task of learning and the educational resources required in order to follow the common curriculum.

B.- Adaptations of the curriculum, and particularly those of the third level of concretion (adaptations to the group-class, smaller groups and individualisation).

C.- The teaching of metacognitive abilities which improve conscious control and regulation of the cognitive processes involved in learning.

In our opinion, these contributions will be central to the education of diversity over the coming decade.

10.U

L'opinió dels professionals

Joaquim Puig
Teresa Romeu *

Parlar d'integració dels alumnes amb minusvalies o dificultats a l'escola ordinària, és parlar d'un tema controvertit i que posa en alerta tant els ensenyants com la societat. Quan es planteja la integració d'infants amb necessitats educatives especials sense una sensibilització prèvia i un convenciment, la reacció més habitual és el dubte o qüestionar-se la seva efectivitat. Integrar no és fàcil, però tampoc no és impossible. La societat ha de plantejar-se quines possibilitats té d'afavorir la integració que està disposada a fer o a canviar per tal d'impulsar aquest nou camí.

Per aquesta raó es va realitzar una investigació per esbrinar quin era l'estat de la qüestió de «l'escolarització a l'escola ordinària de l'alumne amb problemes específics». Els motius fonamentalment varen ser:

- saber quin era el coneixement de la normativa reguladora de la integració escolar (Decret 117/84 sobre l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari) per part dels diferents professionals de l'ensenyament, i

- conèixer quina era la situació actual a Catalunya pel que fa a l'escolarització dels alumnes amb problemes específics dins el marc normalitzador de l'escola ordinària.

La diversitat de característiques individuals dels alumnes i les diferents necessitats educatives que presenten fa que els mestres hagin de diversificar les seves actuacions educatives, adaptant la seva intervenció pedagògica als diferents ritmes de desenvolupament i d'aprenentatge, sense que això vulgui dir rebaixar les exigències de cada un dels infants.

Cal trencar el patró d'homogeneïtat, adaptar les metodologies d'ensenyament que s'utilitzen a les característiques individuals dels alumnes, tenir clar que llegir, escriure, repetir, copiar, memoritzar, etc., no són les úniques capacitats que el nen pot emprar per aprendre.

---

*Joaquim Puig i Cea és pedagog i membre de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic del Garraf.
*Teresa Romeu i Llambrich és inspectora d'Ensenyament.

1621

els alumnes també poden observar, escoltar, experimentar, comprovar, manipular, inventar, etc. Aquesta és una altra manera d'estimular els coneixements.

L'escola, a més de posar unes bases d'aprenentatge, no pot renunciar a uns valors que fomentin el respecte als drets humans, l'actitud al diàleg i les relacions de convivència necessàries per a la construcció d'una societat democràtica. Per aquest motiu cal promoure el respecte a la pròpia persona i a la dels altres, l'acceptació de les diferències individuals i les pròpies limitacions.

A nivell teòric, ja fa temps que està sorgint una nova visió d'escola preocupada per la seva funció social i educativa, que vol afavorir el desenvolupament de tots els alumnes d'acord amb les seves característiques i les del seu entorn. Es vol aconseguir una escola oberta a la diversitat que sigui fruit de la reflexió i el compromís dels professionals de l'educació, dels pares i de la societat en general.

Però aquesta nova visió d'escola no està assumida per tothom, i és un fet evident que després d'uns anys de publicada la Llei d'Integració Social del Minusvàlid i el Decret sobre l'Ordenació de l'Educació Especial, aquestes no són ni conegudes ni assumides.

Si realment es creu que les persones amb necessitats educatives especials tenen dret a viure en el si de la societat, cal conscienciar aquesta societat i per aconseguir aquesta conscienciació i compromís, cal donar-li informació.

El camp d'investigació es va centrar a les comarques de Barcelona, significatives de la població de Catalunya i, per tant, podien donar una mostra prou àmplia i fiable en aquest treball de recerca.

L'amplitud i la imprecisió del Decret 117/84 feia necessari delimitar els aspectes a investigar. Per aquest motiu es varen agrupar en cinc blocs que feien referència al Decret, a la integració a l'escola i als alumnes a integrar, als recursos i a les perspectives de futur vers la integració.

De cadascun dels apartats s'analitzaren diferents aspectes:

Referent al Decret

- Coneixement i opinió que els diferents professionals de l'ensenyament tenen del Decret 117/84.

- Viabilitat i utopia pel que fa al Decret.

- Condicions necessàries per a la seva aplicació.

- Perspectives de futur.

Quant a la integració

- Concepte d'integració.

1622

- Positivitat i avantatges de la integració.

- Inconvenients i perills que comporta tenir alumnes integrats.

Pel que fa als alumnes a integrar

- Criteris que s'utilitzen per escolaritzar els alumnes en règim d'integració a l'escola ordinària.

- Conèixer la tipologia dels alumnes escolaritzats en règim d'integració.

- Saber si tota deficiència és integrable a l'escola ordinària.

- Què pot oferir l'escola ordinària i l'escola especial als alumnes amb necessitats educatives especials.

Quant als recursos

- Saber amb quins recursos compta l'escola per poder portar a terme la integració.

- Conèixer quin tipus d'atenció pot oferir l'escola ordinària als alumnes amb problemes.

- L'organització d'aula i la metodologia de treball com afavoridores de la integració escolar.

Pel que fa a les perspectives de futur

- Plantejar com hauria de ser l'escola on tingués cabuda tothom.

- Projecte educatiu i diversitat de curriculums com afavoridores de la integració.

- Formació del professorat.

A.- Anàlisi de la normativa vigent

Coneixement i valoració del decret 117/84

El Decret 117/84 de 17 d'abril sobre Ordenació de l'Educació Especial per a la seva Integració en el Sistema Educatiu Ordinari, parteix de la circular del 4 de setembre de 1981 de la Secretaria Tècnica del Departament d'Ensenyament per la qual «s'estableixen criteris d'actuació en el camp de l'educació especial», i engloba dins els seus plantejaments l'esperit de la Llei 13/82 de 7 d'abril «sobre la integració social dels minusvàlids».

En la investigació es volia conèixer si el decret era conegut o no, pels diferents professionals de l'ensenyament.

Les opinions emeses - 410 tutors dels diferents cicles d'EGB, pels 429 professionals de l'ensenyament (directors, mestres d'educació especial, equips psicopedagògics, inspecció d'ensenyament i professorat universitari -Ciències de l'Educació-) i 70 estudiants universitaris de Magisteri i Pedagogia Terapèutica-, varen proporcionar les següents dades sobre el coneixement o desconeixement del decret:

	Coneixen	Desconeixen
Tutors diferents cicles	201 - 49%	209 - 51%
Diversos professionals	375 - 87%	44 - 13%
Estudiants Universitat	50 - 71%	20 - 29%

Dels professionals que coneixien el decret no tots en tenien la mateixa opinió, mentre uns creien que era viable, uns altres pensaven que era utòpic i uns tercers opinaven que seria viable quan s'hi fessin modificacions.

Pel que fa a la viabilitat, utopia o modificacions al decret, els professionals que el coneixen opinen:

	viable	utòpic	modificar
Tutors cicles (201)	76 - 38%	125 - 62%	0 - 0%
Altres professionals (375)	138 - 37%	196 - 52%	41 - 11%
Estudiants Universitat (50)	10 - 20%	21 - 42%	19 - 38%

Valoracions quant a la viabilitat del decret

Les opinions que els professionals donen sobre la viabilitat del decret que regula la integració escolar es fonamenten en diferents raonaments:

- Té presents les necessitats educatives dels infants.

- Fa una anàlisi dels recursos que calen a l'escola per poder-se plantejar la integració.

- Planifica els terminis en què s'ha d'aplicar.

1624

- Planteja els recursos necessaris per atendre els nens amb necessitats educatives especials.

- És un inici vers la total integració i normalització del nen divers.

- La seva viabilitat ja està demostrada en aquells centres on es disposa dels serveis previstos en el Decret i hi ha una bona disposició per part del claustre.

- En general és una declaració de principis amb els quals tothom està d'acord.

- El marc filosòfic té una sòlida concepció pedagògica.

- És viable, però fan falta les ordres que el desenvolupin i el facin aplicable.

- Planteja la normalització escolar dels alumnes, malgrat que tots no podran seguir el mateix camí.

- Mostra una concepció diferent de l'ensenyament i obre nous camins a l'educació.

- El model d'altres països en què la integració està en marxa ha de facilitar que en el nostre també es pugui aplicar.

- Dóna les mateixes oportunitats a tots els nens.

Valoracions pel que fa a la utopia del decret

De les respostes donades es constata que hi ha tres aspectes que són els més valorats per justificar la utopia del decret, aquests fan referència a:

- La manca de recursos humans.

- La manca de preparació del professorat.

- L'excés d'alumnes a l'aula.

Entre els aspectes menys valorats i que sembla que no els preocupen, s'hi troben:

- La resta d'alumnes no rebran l'atenció adequada.

- Perjudicarà els companys en el seu nivell d'aprenentatge.

- L'escola especial pot atendre millor els alumnes amb problemes.

Altres aspectes manifestats per diferents professionals i que justifiquen la utopia del decret fan referència a diferents àmbits,

tant en relació amb el decret com a d'altres aspectes de l'educació; així agrupant les diferents opinions, aquestes fan referència:

Al decret

- Hi ha un ventall massa ampli de deficiències a integrar, i no tots els alumnes amb deficiències són integrables.

- No hi ha els mitjans ni els pressupostos suficients per dur-lo a la pràctica.

- En teoria, el que preveu la llei és molt correcte, però a la pràctica no hi ha els mitjans per portar-ho a terme.

- No defineix un model d'integració escolar que permeti atendre tots els alumnes.

- L'aplicació del decret comporta un canvi de mentalitat en els educadors i també en la societat en general, i aquest canvi no s'improvisa.

- Fonamentalment, el decret és utòpic per la manca de preparació del professorat i per la manca de recursos econòmics.

A l'escola

- La realitat escolar no s'adapta a l'esperit del decret.

- Les escoles ordinàries no estan conscienciades per rebre els alumnes amb problemes.

- No es plantegen un canvi real per portar a terme la integració.

- La infrastructura dels centres és inadequada.

- Hi ha un excés d'alumnes d'integració i no tots es poden atendre a l'escola ordinària.

- No es planteja un canvi a l'escola ordinària per portar a terme una veritable integració.

Als mestres

- Als mestres els manca la formació específica.

- Manca flexibilitat a l'hora d'organitzar els grups de classe, en funció de les necessitats i les característiques dels nens.

- Fan falta les actituds favorables per part del professorat i de la societat en general.

- És molt difícil que un professor de suport entengui i sàpiga donar resposta educativa a tota la varietat de minusvalies.

A la integració

- No s'ha fet un estudi previ de la situació real de la integració.

- La integració no es pot estandarditzar.

- Hi ha deficiències que no es poden atendre a l'escola ordinària.

- A partir dels 11-12 anys no es pot donar l'atenció que demanen els nens amb problemes específics.

Tenint en compte les condicions o modificacions que caldria fer al decret per tal que fos aplicable, les opinions queden agrupades de la manera següent:

Modificacions al decret

- Ha de deixar de ser filosofia i passar a ser realitat.

- L'Administració ha d'agafar un compromís seriós vers la integració.

- S'ha de desenvolupar i adaptar un compromís al marc escolar concretant-se els supòsits teòrics.

Modificacions que caldria realitzar a la societat

- La societat s'ha de mentalitzar que hi ha persones diferents.

- Els ciutadans han de canviar la seva actitud i mentalitat vers les persones disminuïdes.

- La integració ha de ser una qüestió educativa i no una qüestió política.

Modificacions que cal portar a terme a l'escola

- S'han de definir els requisits que han de tenir les escoles per poder-hi integrar alumnes.

- El decret s'ha d'aplicar sols en els centres que ho desitgin, concretant quines són les deficiències escolaritzables a l'escola ordinària.

- L'escola ordinària ha de canviar els seus objectius pedagògics i adaptar-se a la realitat de la integració.

- Cal no aplicar criteris d'uniformitat als alumnes.

Aspectes que han de considerar els mestres

- Els mestres han de prendre consciència del fet integrador.

- Hi ha d'haver un canvi d'actitud vers la integració.

- Els mestres han d'aprendre a treballar amb la diversitat.

- S'ha de disposar del temps suficient per a l'elaboració dels programes dels alumnes.

- Cal estabilitat en les plantilles dels professorats.

Modificacions referents a la integració

- S'han de definir uns criteris integradors clars i justos.

- S'han de contemplar diferents modalitats d'integració.

- La integració ha de ser un estímul i no una imposició.

- Hi ha d'haver un seguiment i una avaluació de les experiències.

- S'han de modificar i adaptar els curriculums escolars en funció dels alumnes disminuïts.

Recursos humans, materials i econòmics que cal considerar

- S'ha de dotar les escoles de mestres d'educació especial i d'especialistes.

- Ha de baixar la ràtio actual de les aules.

- Han d'augmentar les plantilles dels EAPs.

- Els pressupostos de l'escola ordinària han de ser iguals als de l'escola d'educació especial per poder afrontar les despeses de la integració.

Per aconseguir els objectius proposats, són necessàries un seguit d'accions que afavoreixin la sensibilització vers el tema de la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària. Aquestes accions hauran d'anar adreçades a diferents col·lectius socials, abraçant des dels propis alumnes, fins als professionals de l'ensenyament, passant pels diferents estaments de la societat.

La legislació educativa ha de planificar la implantació de la integració com un fet natural i coherent amb la resta del sistema educatiu. La integració escolar ha de deixar de plantejar-se amb termes d'obligatorietat, de conscienciació del professorat amb el voluntarisme corresponent, i ha de ser una realitat que contempli totes les necessitats i en garanteixi la realització.

El grau de responsabilitat vers l'educació i l'acceptació de la diversitat no és el mateix ni per totes les institucions ni per tots els ciutadans. És per això que cal pensar quines haurien de ser les tasques a realitzar a fi d'informar i formar tota la societat del fet que representa assumir i conviure en una comunitat plural capaç de respectar les diferències individuals.

Si l'educació ha d'oferir a cada alumne aquells mitjans i recursos que li han de permetre accedir a les finalitats educatives, i partint del fet que tots els nois i les noies són diversos quant a procedències, capacitats, ambients, etc., serà imprescindible trobar normes d'actuació educativa, tant institucionals com pedagògiques, que possibilitin donar resposta a aquesta diversitat. L'escolarització de

tota la població planteja una forta diferenciació quant a capacitats i circumstàncies d'aprenentage.

La integració dels infants amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària exigeix un curriculum específic per llurs característiques. Un curriculum flexible és la sortida a la diversitat, però per a l'aplicació d'un curriculum flexible cal la predisposició del professorat i l'ajut dels tècnics. En l'elaboració d'un curriculum específic cal posar l'èmfasi en la identificació de les possibilitats educatives de l'alumne i no en la classificació i categorització de les seves mancances, atès que, com ja s'ha dit, els fins de l'educació són els mateixos per a tots els infants, i les necessitats educatives s'han d'establir en termes d'allò que cal proporcionar.

B. Una escola per a tothom

Escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària

L'escola té com un dels seus objectius preparar i ajudar tots els infants i joves a desenvolupar plenament les pròpies possibilitats, oferint-los una formació integral com a persona, dins un marc idoni de treball i convivència, on els nois puguin exercitar-se en el diàleg, la discussió i el respecte mutu, i entendre la llibertat no sols com una qüestió individual, sinó com un fet col·lectiu.

L'escola, que és part important de la societat, no ha de ser entesa com una reproducció en miniatura de la mateixa, sinó que ha de tenir els propis objectius i la suficient autonomia per planificar les tasques educatives que li són pròpies i alhora determinar quines ha d'assolir en col·laboració amb la resta de la societat.

Atès que en el context actual el mestre no és l'únic posseïdor de la informació, que la seva tasca docent està en funció de l'intercanvi de metodologies i d'opinions contrastades, i que la seva activitat depèn dels alumnes i dels objectius pedagògics, caldrà que aquest aporti mètodes d'anàlisi i de reflexió, per arribar a una crítica constructiva i conscient, que li permeti crear un ambient d'aprenentatge, tant dins de l'escola com dins de l'aula, que culturalment sigui més eficaç i pedagògicament més estimulant.

En el «Full d'informació a les escoles» núm. 9 (1981) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, es comentava que no es tracta que l'escola prepari futurs ciutadans per

viure en una societat ideal, sense lligams amb la realitat concreta del medi escolar, ans al contrari, cal donar als infants els elements de judici necessaris perquè entenguin i puguin desenvolupar-se d'una manera creadora dins de la societat en la qual hauran de viure i assumir un paper actiu.

Un dels elements bàsics per millorar la qualitat de l'educació és el procés d'adequació de l'escola a la seva realitat concreta. Cal que l'escola s'adapti a les capacitats, possibilitats, necessitats i interessos de cada alumne.

L'escola s'ensenyaria a si mateixa si s'acontentés sols amb l'adaptació dels programes escolars. Cal conèixer les actituds, les motivacions, el nivell de coneixements i les necessitats dels alumnes i del seu entorn, si es vol arribar a trobar els mitjans adequats per a cada situació i poder aconseguir el màxim desenvolupament de les capacitats personals de cada noi i cada noia. Només en relació amb aquests elements es podrà fer una avaluació del procés educatiu dels alumnes.

Tenint presents les opinions emeses en la investigació realitzada i que fan referència a com hauria de ser l'escola on tothom tingués cabuda, se'n desprenen diferents característiques en relació amb els valors humans, principis pedagògics, i aspectes metodològics i organitzatius.

a) Pel que fa als valors humans i principis pedagògics que ha de contemplar l'escola perquè tothom hi tingui cabuda, aquesta hauria de ser:

- solidària
- respectuosa amb les diferències
- tolerant
- comprensiva
- receptiva
- oberta a les iniciatives
- dinàmica
- motivadora
- flexible
- activa
- innovadora
- democràtica
- plural
- apolítica

b) Tenint en compte els aspectes metodològics i organitzatius que l'escola ha de contemplar perquè tot alumne hi tingui cabuda, se'n desprenen els següents:

- Ha d'oferir una atenció personalitzada.

- Els mestres han d'estar motivats per la tasca que realitzen.

- Cal comptar amb recursos tècnics, pedagògics, d'estructura i organitzatius.

- Es necessari adequar els programes a les necessitats, les possibilitats i les característiques dels alumnes.

- Ha de comptar amb una plantilla estable de mestres que, a més de considerar els continguts acadèmics, tinguin en compte els diferents aspectes educatius, com també la seva inserció al medi.

- Ha de contemplar un curriculum obert.

- Cal potenciar un projecte de centre dinàmic i multidisciplinari, amb mètodes actius i participatius, i amb una organització i metodologia que arribi a tota la comunitat escolar, que tingui confiança en els alumnes, en la tasca que es realitza i en les possibilitats de l'educació.

Tots aquests aspectes no sols han d'estar contemplats en el projecte educatiu del centre, sinó també en l'ànim del professorat.

L'escola ordinària pot oferir a l'alumne amb necesitats educatives especials un seguit d'alternatives, de les quals cal destacar:

- Un model social normalitzador que per imitació l'ajudi en el seu desenvolupament.

- Un aprenentatge per imitació i estímul.

- La possibilitat de ser escolaritzat en el lloc que li pertoca com qualsevol altre alumne.

- Viure conjuntament amb la resta de la societat.

- Una situació més estimulant i, per tant, més socialitzant.

- Viure en un món més igualitari.

- Tenir una situació social més normalitzada.

- Una millora en comprensió i acceptació per part del grup que forma la societat.

- Un lloc en la societat com un esser normal i no com un individu diferent.

- Pot ajudar al fet que els alumnes normals siguin més solidaris i més sensibles davant certes problemàtiques.

- Que el vegin com un nen més.

- La no-marginació.

- Sentir-se membre del col·lectiu de la seva edat.

- Una interrelació més normalitzada entre els diferents pares.

- Un ambient més ric i estimulant per al seu desenvolupament psicològic i intel·lectual.

- Una realitat social amb la qual es trobarà un cop surti de l'escola especial.

- Un marc natural al qual tot nen té dret.

- Tots els avantatges de la socialització.

- Una relació de joc amb companys del seu barri.

- Un intercanvi d'experiències amb altres nens sense problemes.

- Treure els nens amb problemes del cercle tancat on estan ficats.

- La conscienciació de la societat que aquests nens existeixen i que se'ls ha de tenir en compte.

- Una visió i unes maneres d'actuar diferents de les que està acostumat a veure a l'escola especial.

- Un primer pas de normalització que després anirà encaminat cap a la vida social posterior.

Aquests aspectes valorats tenen un caire socialitzador que pretén normalitzar la relació entre els infants i al mateix temps potencien el dret a la diversitat.

Les estratègies per a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials han de contemplar dos aspectes fonamentals, la formació del professorat i la dotació de recursos humans i materials, que han de permetre que la integració sigui un fet real.

No es pot pensar que més formació i més recursos són ja garantia d'integració, cal, a més, que les actituds vers la mateixa siguin favorables i permetin que més alumnes aprenguin cada vegada més i alhora que es respecti el procés d'aprenentatge, com també les possibilitats i les capacitats de cadascun d'ells. Per garantir una resposta diversificada i assegurar el procés integrador, cal optimitzar tant els recursos personals del professorat com els del propi centre.

Sovint, en parlar d'integració, es creu que aquesta no es pot iniciar si no es disposa de més recursos dels que es tenen actualment. Aquest fet fa que no es qüestioni si una redistribució dels recursos existents permetria realitzar tasques de diferent manera, i fins i tot si se'n podrien realitzar d'altres.

1632

Cada professional posseeix uns recursos personals en relació amb la pròpia actitud, l'interès, la preocupació per disposar de més informació i formació, la inquietud per buscar noves alternatives metodològiques i organitzatives que permetin donar una atenció més específica al grup-classe, i realitzar un treball en equip amb els altres professionals. És evident que no tots els centres disposen dels recursos suficients, però també és cert que moltes escoles podrien donar un tipus d'atenció específica a determinats alumnes si els seus mitjans estiguessin més ben planificats o organitzats.

Les escoles, analitzant els recursos de què disposen i els que manquen, cal que planifiquin els que precisen en funció de les necessitats plantejades i sol·licitin a l'òrgan competent els que els calguin. Cal tenir present que no totes les escoles precisen els mateixos recursos, i que aquests han d'estar en funció de les necessitats dels alumnes.

Criteris, decisions i compromisos per a l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials

Els alumnes amb necessitats educatives especials poden ser escolaritzats a l'escola ordinària en règim d'integració o a l'escola d'educació especial. Aquests dos tipus de centre, per les seves característiques, ofereixen diferents alternatives i seran els pares els qui, en última instància, optaran per un tipus d'escolarització o un altre.

Decidir a quins alumnes els cal una atenció específica o precisen un tracte especial no sempre és una tasca fàcil. Moltes vegades els responsables dels centres escolars estan angoixats per haver d'assumir determinats alumnes pensant que l'escola ordinària no els pot oferir l'atenció necessària. Acceptar alumnes amb necessitats educatives especials comporta que els mestres tinguin una actitud positiva vers la diversitat i que comptin amb determinats recursos, i al centre l'obliga que dins el projecte educatiu contempli l'atenció a la diversitat.

Els criteris per escolaritzar alumnes amb necessitats educatives especials, segons els diferents professionals que varen emetre la seva opinió a través de l'enquesta realitzada, manifesten diversos punts de vista quant als criteris emprats per considerar que un alumne pot ser escolaritzat en règim d'integració, i aquests fan referència a les deficiències, a l'adaptació escolar, al rendiment acadèmic, al diagnòstic i a la normativa vigent.

1633

Pel que fa a les *deficiències*, es té en compte fonamentalment:

- Si les deficiències que presenten els alumnes són lleugeres.

- Si les deficiències són de tipus físic, psíquic o sensorial greu.

- Si la capacitat intel·lectual de l'alumne; fonamentada en el seu coeficient intel·lectual.

- Si presenta greus problemes que facin que l'alumne no es pugui valer per si mateix.

- Si tenen alguna anomalia física o psíquica que no els permet seguir el ritme dels companys de la seva edat.

- Si hi ha problemes afectius o psicomotrius.

Tenint en compte *l'adaptació* a l'escola:

- Que presentin problemes greus de conducta.

- Que presentin inadaptació social.

- Que presentin dificultats d'adaptació a l'escola o al grup.

- Que presentin trastorns de personalitat.

- Quan la seva actuació o la seva problemàtica és diferent de la resta d'alumnes escolaritzats.

Pel que fa al *rendiment* acadèmic, consideren que són d'integració:

- Els alumnes que no segueixen el nivell bàsic de la classe.

- Aquells que la seva problemàtica implica un treball totalment individualitzat dins de l'aula on estan ubicats.

- Els que presenten diferències d'aprenentatge respecte al grup, tot i l'ajut del mestre de suport.

- Aquells que els seus aprenentatges requereixen una didàctica diferenciada.

- Quan tenen dificultats d'aprenentatge.

- Quan presenten dos anys de retard en relació amb la classe.

- Quan presenten retards de llenguatge.

- Quan no poden seguir el ritme del grup-classe i hi ha problemes d'adaptació.

Respecte al *diagnòstic*, valoren:

- Els criteris que dóna l'EAP, basats en l'exploració, l'atenció i la valoració de l'alumne.

- Els criteris que consideren els especialistes a través del diagnòstic.

- La informació rebuda a través de l'entrevista amb els pares.

- Els informes del tutor i els de l'equip de mestres.

- Segons els resultats obtinguts en un test que passa l'escola.

- Quan després de fer una exploració psicològica i caracterial es detecta que necessita una programació individual.

- Quan el diagnòstic fet pels professionals indica un baix desenvolupament intel·lectual i una manca d'autonomia personal.

- L'estudi de l'EAP, els informes de la mestra d'educació especial i del tutor.

- Els criteris que s'utilitzen són discutits entre els mestres i es fa difícil establir un marc concret i precís.

Quant *a la normativa vigent*, manifesten:

- Els alumnes s'accepten en funció de la normativa establerta per l'Administració.

- Els criteris determinats pel Departament d'Ensenyament en les seves disposicions per a la matrículació en els centres públics.

Cada un d'aquests apartats ofereix un ampli ventall de criteris que els diferents professionals empren en el moment de valorar quins són aquells alumnes que han de ser considerats d'integració. Uns es basen en un únic criteri i uns altres en fan servir més d'un.

A través dels diferents criteris emprats es constata que hi ha alumnes que, tot i que presenten el mateix tipus de deficiència o problemàtica, tant estan escolaritzats en centres ordinaris en règim d'integració com en centres d'educació especial. Així doncs, queda palès que uns mateixos criteris s'utilitzen per diferents finalitats, i no sempre es tenen en compte les possibilitats reals dels alumnes, sinó que més aviat es contempla la seva deficiència i les seves dificultats. No es pot «etiquetar» amb la connotació d'alumne d'integració aquell que en realitat potser sols necessita una atenció més individualitzada.

Els alumnes amb necessitats educatives especials no tots estan acceptats per part dels tutors de la mateixa manera. L'acceptació està en funció del concepte que cadascun té de la integració. Així, les

1635

dades obtingudes a la pregunta sobre si acceptarien a la seva aula alumnes en règim d'integració, el percentatge de les respostes fou:

	Sí	Sí, però no convençuts	No
Preescolar	55%	26%	19%
Cicle Inicial	49%	33%	18%
Cicle Mitjà	31%	43%	26%
Cicle Superior	23%	40%	37%

Majoritàriament els tutors accepten tenir alumnes integrats, malgrat que un percentatge considerable no es mostra totalment convençut. Com es pot observar, l'index de rebuig augmenta en els nivells superiors i no es manifesten els motius pels quals els professionals mostren certes reticències a la integració.

Concepte d'integració

En una apartat de la investigació es va realitzar una anàlisi sobre el concepte d'integració i les repercussions que presenta a nivell social. Partint de les definicions obtingudes sobre el concepte d'integració i en base als resultats obtinguts en les conclusions, es comprova que no tothom entén el mateix, ni té el mateix compromís vers la mateixa, però si que tots els col·lectius opinen que la integració escolar ha de tenir uns objectius a aconseguir.

Aquests objectius han estat concretats mitjançant els verbs emprats pels professionals a definir el concepte d'integració. El contingut d'aquests verbs permet deduir la filosofia que els ensenyants tenen de la integració i quines són les finalitats a aconseguir dins el marc escolar. Aquesta concepció de la integració suposa un canvi a diferents nivells, i per portar-lo a terme cal una bona predisposició, i unes actituds favorables que l'impulsin i el facin factible.

El concepte d'integració no és igual ni per totes les persones ni per tots els països. N'hi ha que consideren que l'únic tipus d'integració real és la incorporació del deficient a l'escola ordinària, d'altres opinen que es poden utilitzar classes diferents, unitats especialitzades, ajuts especialitzats dins les aules ordinàries o rebre atenció específica temporal fora de les classes.

1636

Integrar és donar als alumnes amb necessitats educatives especials una educació que satisfaci les seves necessitats, d'acord amb una varietat de procediments en el marc de l'escola ordinària.

Els alumnes amb discapacitats necessiten models positius per tal de desenvolupar la seva pròpia personalitat, per això han de viure i aprendre en una situació que promogui la interacció amb persones de la seva edat i amb la resta de la comunitat, en lloc de relacionar-se únicament amb individus que tenen problemes similars en institucions separades.

La integració escolar té com objectiu escolaritzar tots els alumnes dins d'un mateix marc escolar, i la seva finalitat no és sols complir la legislació vigent, sinó poder donar les mateixes oportunitats a tots els alumnes, no discriminant cap infant per les seves característiques individuals.

Si es té en compte que tothom pertany a una mateixa societat i com a ciutadans es tenen els mateixos drets, l'escola haurà d'acceptar la diversitat i afavorir el desenvolupament individual de cada persona. A la concepció teòrica de la integració li cal un marc pràctic que li permeti desenvolupar-se, passant de ser una idea a ser una realitat.

La consolidació del fet integrador no ha de realitzar-se únicament durant un determinat període escolar, sinó que paral·lelament s'ha de portar a terme una tasca de sensibilització que permeti a les persones amb deficiències trobar el seu lloc dins la societat, tot oferint-los una convivència normalitzada al màxim.

Abstracts

Los autores ofrecen los resultados de una investigación sobre la opinión de distintos profesionales vinculados a la actividad educativa entorno a la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales en Cataluña y a la valoración del decreto que ordena la educación especial. Asimismo reflexionan sobre los resultados de la integración y proponen diferentes consideraciones al concepto mismo de integración.

Cet article présente les résultats d'une recherche sur l'opinion de différents professionnels associés à l'activité éducative autour de l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux en Catalogne, et à l'évaluation du décret qui statue l'éducation spéciale. Les auteurs examinent leurs résultats et ils proposent de différents considérations sur le concept d'intégration lui-même.

The article summarises the results of research into the opinions of various education workers of the integration into schools of pupils with special educational needs in Catalonia and evaluates the decree regulating special education. The authors consider the results of this decree and give consideration to the concept of integration itself.

1638

Reflexions sobre i des de la bibliografia

Mercè Pallejà Guinovart
Caterina Lloret Carbó *

Temps d'Educació, 6 2on semestre, 1991

Parlar sobre el que s'escriu o es deixa d'escriure en relació amb les anomenades necessitats educatives especials significa entrar de ple en la problemàtica que panteixa en aquest àmbit pedagògic. La definició i la delimitació d'aquest camp educatiu no sols presenta problemes semàntics sinó de fons. L'educació especial, la integració, la pedagogia de la diversitat són referències que encara no estan prou articulades en la teoria ni en la pràctica per organitzar-se en un conjunt coherent més enllà d'algunes concrecions, vàlides però sovint parcials.

No és d'estranyar, doncs, que la dispersió d'orientacions i criteris sobre aquestes qüestions es reflecteixi, malgrat que hi hagi un marc legislatiu i administratiu suposadament unitari, en les mancances i la parcialització de la bibliografia a l'abast. Per això, més que seleccionar una llista de les publicacions existents, creiem important valorar el sentit i l'adequació de la bibliografia respecte a la demanda de formació i informació dels ensenyants implicats. Ensenyants que d'acord amb les propostes institucionals vigents, almenys pel que fa a la integració, haurien de ser tots. Aquestes consideracions són les que ens porten a oferir aquí uns quants elements de reflexió sobre el tema.

1.— Ens trobem d'entrada amb un clar predomini d'articles aïllats o que formen part de publicacions monogràfiques, i amb el fet que hi ha moltes més revistes que llibres, la qual cosa afavoreix el tractament fragmentat dels continguts. Això no seria en si mateix negatiu si, alhora, la informació, l'anàlisi dels problemes o la presentació de les propostes educatives quedessin prou contextualitzades i relacionades amb el conjunt del sistema educatiu i amb els pressupòsits o models que les fonamenten. Tampoc no és fàcil trobar llibres que vagin més enllà d'aquesta limitació, tant per la seva composició —n'hi ha molts que, en realitat, solen ser un recull d'articles— com per l'escissió que es produeix entre els estudis concrets de les dificultats i/o necessitats educatives especials i els referents explícitament a uns principis teòrics o a un model ampli d'aplicació.

---

* Professores titulars de l'Escola Universitària de Magisteri de la Universitat de Barcelona

1639

Evidentment, la majoria d'autors o autores des d'una adscripció a un determinat paradigma teòric i pràctic, sovint més parcial en el psicològic —o mèdic— que englobat en el pedagògic. Però, fins i tot quan es fa amb un enfocament bàsicament educatiu, poques vegades queda prou clar el lligam entre les línies educatives generals i les qüestions plantejades. No és freqüent que es reflexioni sobre els possibles límits i problemes que pot comportar el mateix model o que es poden produir en el pas del model a una acció educativa contextualitzada. Llavors els lectors, davant d'una proposta parcial i tancada, obtenen pocs elements per valorar la proposta, llevat que tinguin assumit anteriorment l'enfocament o el model que la fonamenta. També pot passar que els lectors quedin momentàniament enlluernats o convençuts pensant que ja han trobat la solució a la seva demanda formativa o informativa sobre la qüestió, però a les persones que treballen o pensen a partir de l'enfocament d'una realitat diferent els serà difícil elaborar i aplicar les aportacions d'aquella publicació.

2.— En les publicacions sobre educació especial tenen molta presència, d'altra banda, els continguts temàtics referits a tècniques concretes de rehabilitació i reeducació. Aquestes tècniques, més o menys específiques, estan distribuïdes de manera molt desigual segons les categories de deficiències orgàniques i psíquiques ja establertes o segons la nova categorització de les dificultats que es presenten en l'escola o en el medi familiar i social. Respecte a determinats problemes existeix una producció bibliogràfica important (per exemple, sordesa, dificultats de llenguatge, motricitat, etc.) i en altres, al marge de la seva qualitat, la producció és molt més reduïda (aspectes cognitius, afectius i socials). No es tracta de contraposar aquí el servei que ens poden oferir uns treballs monogràfics o uns altres, o unes tècniques didàctiques especialitzades o unes altres. Ara bé, ens sembla digne de reflexió que, en l'actualitat, hi hagi un predomini tan significatiu d'estudis i materials concrets referits als déficits que semblen més recuperables i amb millors possibilitats adaptatives.

Un altre element a destacar és que quan s'ofereixen tècniques de rehabilitació i reeducació específiques, degudament delimitades segons dificultats concretes, per categories o aspectes, sovint no es va més enllà d'una visió molt delimitada del déficit, de les persones que el pateixen o del context de l'acció educativa. És com si se'ns proposés «a cada problema un remei» o una sèrie juxtaposada de remeis, que és molt diferent de pensar en cada persona segons les seves necessitats de desenvolupament integral. Aquest segon enfocament també podria quedar en una declaració de principis si no aconseguíssim situar les tècniques en una visió de conjunt que articulés una acció educativa global.

Incloure i articular un contingut monogràfic o específic en una visió de conjunt sol apuntar a la necessitat d'una transformació, de fons i de forma, de molts elements de l'actual sistema educatiu, ja

1649

sigui normal o especial. ¿Podria explicar això el fet que molts treballs eludeixin el compromís teòric i pràctic que suposa aquest plantejament? ¿És una conseqüència de l'escisió analítica de les disciplines científiques i de la seva aplicació tècnica? No obstant això, si volem treballar amb i a favor de subjectes més o menys educables o reeducables, no en tenim prou amb pròtesis d'adaptació per als desfavorits. Ens calen també criteris i recursos per a una autèntica interacció educativa molt més àmplia que aculli tots els nens i nenes, siguin quines siguin les seves dificultats, diferències i ubicació.

3.— A part de les monografies existeixen tota una sèrie de materials d'educació especial i d'integració que recullen experiències enllaçades a pràctiques d'intervenció concretes i que ens acosten a una visió més contextualitzada dels problemes. La difusió d'aquests documents acostuma, però, a quedar reduïda en àmbits restringits. Aquesta dificultat en la distribució no es refereix tan sols a materials d'altres països, per exemple italians, sinó que fins i tot dins l'Estat espanyol l'intercanvi d'experiències entre unes autonomies i unes altres és escàs, fins i tot quan es tracta de documents publicats amb el suport d'institucions públiques o privades. En canvi, és precisament en aquestes experiències on podem trobar treballs força suggerents. Encara que referits a aspectes i situacions concretes, n'hi ha alguns que solen reflectir un enfocament de conjunt, més o menys explícit, que la mateixa realitat de la pràctica els imposa. Altres, però, són més descriptius i no van acompanyats d'una suficient valoració i interpretació del sentit general de la mateixa pràctica. El que ens cal, doncs, són materials que ofereixin línies de treball i criteris a partir dels quals poder recollir els elements trasllladables a altres contextos educatius. Si no és així, el perill és que acabin sent un receptari més de fórmules i propostes dificilment aplicables a d'altres situacions.

Ara bé, quan la publicació del que fan i pensen els mestres a partir de la seva pròpia pràctica aconsegueix explicitar el sentit de conjunt del seu treball, aquestes aportacions esdevenen llavors instruments privilegiats per a la reflexió i l'anàlisi educativa. Malgrat que des de fa anys, és a dir des de final dels seixanta i dels setanta, abans de les actuals reformes i de les lleis d'integració, hi ha i hi ha hagut experiències d'educació especial i d'integració que ens podrien servir de reflexió i estudi, moltes no han trobat canals de recollida i divulgació.

A vegades els i les mateixes mestres no valoren prou les implicacions creatives de la seva feina si aquestes aportacions no reben el suport d'autoritats acadèmiques, administratives o editorials. En altres casos la divulgació i reflexió des de la pràctica docent tampoc no ha estat suficientment recollida per les línies de recerca psicològica i pedagògica. Creiem, doncs, que cal seguir promovent i avançant en unes línies d'investigació qualitativa i contextualitzada

1641

on mestres, criatures i altres persones subjectes d'educació no quedessin desdibuixades ni escindides de la seva realitat per un determinat discurs cientifista.

Es curiós, per exemple, que respecte a les possibles aportacions des de la pràctica no s'hagi continuat traduint llibres i materials de les experiències institucionals franceses, cosa que dificulta continuar la valoració i l'aprofundiment de les seves propostes. Perquè, evidentment, la cultura pedagògica no consisteix a seguir modes, sinó a analitzar degudament models i experiències. Encara és més sorprenent que, havent-se fet propostes institucionals en el camp de la integració educativa segons el model italià no s'hagin traduït els llibres i els materials més significatius d'aquest moviment pedagògic. ¿Quin pot ser l'interès a declarar «passat de moda» o «poc vigent» aquest conjunt d'experiències educatives? ¿Es que les implicacions polítiques, econòmiques i organitzatives —com seria el principi de sectorització no burocràtica— fan ara incòmodes les referències a aquest model? Però, sigui quina sigui l'explicació i les dificultats d'aplicació en el nostre país o a la mateixa Itàlia, és indubtable que la seva anàlisi ens podria aportar uns elements teòrico-pràctics de reflexió molt importants en aquests moments. En canvi, i sense negar-ne la utilitat, veiem actualment un clar predomini de les publicacions que provenen de l'àrea anglosaxona referides a sistemes, tècniques i formes organitzatives i que van lligades a d'altres pressupòsits respecte a l'educació especial i a la integració. Si volem obrir camí a la pedagogia de la diversitat, seria molt negatiu començar a tancar portes a partir de focalitzar les publicacions en una sola direcció.

4.- No podem oblidar, però, que quan considerem les publicacions en relació amb el que hi ha i el que manca en educació especial i en integració, estem parlant alhora d'un mercat editorial. Una producció editorial en la qual també intervenen les institucions públiques des de les seves pròpies publicacions, orientacions i recomanacions. Es determinen així vigències formals —o fins i tot semàntiques— que deixen en un segon pla treballs enfocats des d'altres perspectives. Per entendre'ns: hi ha estudis que, sense coincidir amb la terminologia oficial o oficiosa del moment («necessitats educatives especials», «disseny curricular», «adequacions», etc.), poden aportar elements molt vàlids respecte a aquestes qüestions. En efecte, la problemàtica de fons de l'educació especial i de la integració va més enllà de la conjuntura organitzativa i de les concrecions semàntiques establertes en un moment i en un àmbit administratiu determinat.

L'oferta editorial també està condicionada per les demandes dels lectors implicats en el tema. Aquestes demandes poden sorgir dels mateixos professionals de l'ensenyament, els quals se suposa que busquen respostes concretes i immediates per a la seva tasca, com si la seva feina quedés limitada a una simple aplicació de mesures

1642

educatives, restringint així l'abast teòrico-pràctic de la seva intervenció.

Una altra demanda bibliogràfica és la que prové de les persones en periode de formació bàsica, sigui per a mestres, pedagogs, treballadors socials o d'altres camps implicats (sanitat, sociologia, etc.), que no només necessiten temes especialitzats, sinó estudis que ofereixin una visió de conjunt.

Tampoc no s'haurien d'oblidar les necessitats formatives i informatives de les persones de l'entorn familiar i social implicades en situacions d'integració i/o d'educació especial; en aquest cas la urgència de delimitar i solucionar problemes, i la consideració que les publicacions no van destinades a especialistes, pot portar sovint a una difusió simplificadora de la informació, fet que dificulta un abordatge de la problemàtica des de la complexitat de la realitat viscuda. En la actualitat els pocs materials que cobreixen la demanda d'aquest sector provenen, generalment, de les publicacions fetes per les mateixes associacions d'afectats, ja que no troben prou suport en les editorials, cosa que dificulta llavors una adequada distribució.

Hem parlat aqui de les demandes i necessitats de lectors que treballen o han de treballar i conviure amb persones amb dificultats. ¿Podem parlar, però, de materials i publicacions que sorgeixin de les experiències i vivències dels mateixos interessats o que els siguin directament destinades? Realment encara és molt poc el que hi ha en aquest sentit. No valdrien excuses de «poca rendibilitat» per deixar de cobrir aquesta mancança si es pensa que, a més d'ajudar les persones directament afectades —adults i criatures— aquest material afavoriria també la manera d'enfocar el treball i les actituds convivencials de tots envers ells. No es tracta, en molts casos, que els afectats siguin els autors literals d'aquest tipus de publicacions, sinó que s'enfoquin de tal manera que permetin recollir l'expressió de les seves vivències i els seus interessos; perquè hi ha maneres d'escoltar i fer arribar el sentir de les persones amb dificultats.

5.- Demanem, doncs, un esforç integrador en i des de la mateixa bibliografia. Actualment la fonamentació teòrica de la integració educativa dels nens i les nenes i de totes les persones que ho necessiten, sol centrar-se —en gran part de publicacions sobre aquesta temàtica— en *el dret de la integració* educativa i social. Un dret que deriva d'un de més genèric, el de la igualtat de tots els ciutadans i ciutadanes davant de la llei, tal com es reconeix en les constitucions dels països democràtics.

Sense repetir, com ja s'ha fet sovint, que una cosa són les declaracions de principis i una altra la provisió de recursos perquè aquests principis puguin arribar a aplicar-se, cal remarcar que, en la pràctica, aquesta premissa socialment acceptada s'aplica de manera

1643

molt desigual. Concretament, en la ment dels professionals de l'educació poden coexistir el reconeixement dels drets dels nens i les nenes amb dèficits i, alhora, models i pràctiques d'actuació educativa clarament «no integradores». La integració sol tenir «poques imatges» que la representin, pot estar poc elaborada i desglossada i, en conseqüència, no estar instaurada en les pràctiques pedagògiques de la nostra comunitat educativa.

Una de les propostes que ens permetria avançar en el procés d'integració de les persones amb dèficit podria ser precisament buscar, provar, pensar un ventall ampli de procediments i de maneres d'actuar. Tornant, però, a les qüestions de fons: el *sentit*, la interpretació de conjunt de la humanitat com a diversa, com a heterogènia, com a rica i valuosa precisament per les diferències interpersonals i intergrupals. Aquesta *recerca de sentit* pot partir de la reinterpretació de les diferències humanes, de noves visions de conjunt d'aquestes diferències i d'una predisposició afectiva positiva respecte d'aquestes visions. Són, doncs, necessàries teories del coneixement que admetin enfocaments complexos, capaços d'interpretar situacions aparentment contradictòries i paradoxals.

Aquesta reflexió sobre el sentit de la humanitat diversa s'hauria de fer des de diferents ciències, revisant enfocaments, revisant conceptes i metodologies científiques, de manera que l'estudi de les diferències no comportés jerarquització entre categories conceptuals referides a les persones amb dèficits, ni suposés aplicació estereotipada d'aquestes categories, tant si són mèdiques com psicològiques, biològiques, socials, etc.

Resumint, en la bibliografia sobre educació especial es troba a faltar un replantejament de la fragmentació teòrica de les diferències humanes i del propi ésser humà individual i, en conseqüència, sobre la discriminació que es pot exercir sobre certs grups humans i certs individus a partir de l'aplicació de determinades línies de treball científic. Risc que en el nostre camp pot donar-se de manera més evident en certs enfocaments diagnòstics i en certs models de treball pedagògic.

Tot i que en aquest article no esmentem títols concrets, oferim una petita mostra de centres d'informació i documentació on es poden trobar fons bibliogràfics importants:

Servicio Internacional de Información sobre Subnormales (SIIS). c/ Reina Regente, 5, bajos. Donosti.

Instituto de Información y Documentación de Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC) (Consejo Superior de Investigaciones Científicas). c/ Vitrubio, 4, 6º. Madrid.

Centre d'Informació i Documentació Educativa Europea. Rambla de Catalunya, 8. 08007 Barcelona. Tel. (93) 317 04 28

Centre Municipal Fonoaudiològic Tres pins, 28. 08004 Barcelona. Tel. (93) 423 83 61.

Centre de Documentació Begonya Raventós (Fundació Catalana per a la Síndrome de Down). c/ València, 229. 08007 Barcelona. Tel. (93) 215 19 88.

Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals a Catalunya «Joan Amades». Carretera d'Esplugues, 102-106. 08034 Barcelona. Tel. (93) 205 20 11.

Centre de Formació i de Recursos «Pont del Dragó» (Noves tecnologies al servei dels grans disminuïts físics). c/ Andreu Nin, s/n. 08016 Barcelona. Tel. (93) 353 64 47.

HANDYNET. Reseau Communautaire d'Information concernant les Persones Handicapées. 32 Square Ambiorix, Bte 47. B-1040 Bruxelles. Tel. (32.2) 235 01 03.

Biblioteca Universitària de la U. de Barcelona, seccions de Psicologia i Ciències de l'Educació. Baldiri Reixac, s/n. (Tot i que el fons bibliogràfic sobre educació especial és molt reduït, disposa d'un apreciable nombre de publicacions periòdiques amb referències a aquella temàtica).

1645

Mercè Pallejà i Caterina Lloret

Abstracts

Este artículo recoge una reflexión conjunta de las autoras sobre enfoques y contenido conceptual y metodológico en las publicaciones del ámbito de la educación especial, sin referencias concretas a títulos o autores. El artículo centra vacíos temáticos, aporta ideas sobre posibles traducciones y ofrece propuestas sobre líneas de trabajo que se relacionan básicamente con el sentido de la humanidad heterogénea y diversa, como elemento teórico para reflexionar de nuevo sobre las relaciones entre teoría y práctica en educación especial y en educación de la diversidad.

Cet article réunit l'ensemble des réflexions des auteurs sur les approches et les contenus conceptuels et méthologiques dans les publicacions du cadre de l'éducation spéciale, sans faire référence concrète aux titres et aux auteurs. L'article, axé sur les vides thématiques, fournit des idées sur des traductions possibles et présente des propositions de lignes de travail relatives essentiellement aux sens de l'humanité hétérogène et diverse, en tant qu'élément théorique pour repenser les relations théorie-pratique dans l'éducation spéciale et dans l'éducation de la diversité.

The article contains the reflections of the authors on the conceptual and methodological contents of publications in the field of special education, without specific reference to works or authors. It pinpoints the shortcomings and proposes approaches related basically to the sense of heterogenous, diverse humanity as a theoretical element in rethinking the relations between theory and practice in special education and the education of diversity.

1646

Tribuna:

PER UNA ALTRA LECTURA DE LES COSES. CONVERSES SOBRE L'ANDROCENTRISME I EL SEXISME EN L'EDUCACIÓ

Coordinadora: Pilar Heras i Trias

1647

Presentació

Pilar Heras i Trias *

El tema que es proposa des d'aquest número de *Temps d'Educació*, en aquesta TRIBUNA, és un d'aquests temes dels quals, malgrat que se'n parli molt avui, no se n'ha acabat de treure l'entrellat, sobretot quan s'aborda la seva implicació en termes de canvi d'actituds i de preses de posició. Fa molts anys que es treballa directament o indirecta el tema de l'androcentrisme i, a vegades, recordar on comencen les opressions i les discriminacions és sinònim de reconèixer-nos-en responsables o, si més no, còmplices. En conseqüència sovint ens quedem en la superfície de les anàlisis, per no acabar de despullar-nos d'allò que ens fa actuar com si avui mateix acabéssim de descobrir que el problema existeix.

Quan a Catalunya, l'any 1976, es van organitzar les Primeres Jornades Catalanes de la Dona, el tema «Dona i educació» ja hi era present. Des de llavors han passat moltes coses, però de vegades sembla que el panorama no hagi canviat gaire, i en tenim prova en el fet que ara ens tornem a trobar per tornar a constatar que, en les relacions de sexe-gènere, el col·lectiu femení és el qui hi té la pitjor part.

De les Jornades ençà molta gent, fonamentalment dones, ha discutit en termes teòrics i debatut sobre la pràctica a l'entorn de l'origen de la discriminació de la dona, dels canvis que caldrien per tal que no es donés, etc. Ara continuem discutint a partir de moltes de les mateixes bases que van moure les primeres dones que van anar forjant el moviment feminista a casa nostra (que ara és considerat «desprestigiat»). S'ha dit que el debat no s'havia estès prou a nivell de la població en general; potser és cert i per això cal continuar escampant-lo i aclarint-lo cada vegada més. S'ha dit que el debat feminista, sobretot el teòric, ha deixat les organitzacions «de base» -amb prou feines sobreviuen en un context com l'actual-, ha deixat el carrer i s'ha traslladat a la universitat, al «temple del saber». Però aquí tampoc no sembla haver arrelat suficientment perquè s'hi sentin racionalment i vitalment implicats els diferents estaments (professorat, alumnat, personal administratiu i de serveis, etc.)

---

* Pilar Heras i Trias és professora de Sociologia de l'Educació i de Pedagogia Ambiental a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha participat i participa en diverses recerques relacionades amb el sexisme i l'androcentrisme. És autora de la tesi de doctorat *Dona i educació a Catalunya. Una mirada al sexisme educatiu des d'una pedagogia social no androcèntrica*.

1648

La universitat és androcèntrica -s'ha dit que és un dels espais més androcèntrics de la vida social- i els discursos universitaris en són una bona mostra, malgrat que sembla que en alguns moments tothom ha entès el missatge de la no-discriminació. Hi ha temes que es posen de moda en un determinat àmbit de la vida social i/o acadèmica perquè algú «amb autoritat» els proposa, o bé perquè la mateixa dinàmica social -canviant, però no tant- els imposa. I amb tot, es continua discriminant a partir de la jerarquia de gèneres i es continua educant en la discriminació amb el criteri d'afavorir per damunt de tot aquell model dominant de ser home, occidental, blanc, de classe alta, etc.

Aquest model androcèntric, classista, racista, etc., sobre el qual discutim gairebé cada dia, però només des de la *reflexió educativa*, resulta ser l'únic que es transmet en la *pràctica* en tots els nivells i àmbits educatius. Una altra vegada la persona que «pensa teòricament» i que fa disposicions sobre la pràctica -sense atendre-la, la major part de les vegades-, es troba allunyada (generalment no són dones) de la pràctica, amb la qual cosa es fa força inversemblant la voluntat que diuen tenir d'anar cap a un model no androcèntric de l'educació.

Com qualsevol aspecte de moda, el discurs sobre la no-discriminació, el no-sexisme, etc., tal com es planteja ara des d'algunes pedagogies, passarà (alguns ja consideren que «ha passat de moda», que ja està superat), i quedaran encara aquelles manifestacions quotidianes a casa, a les aules, en les relacions alumnat-professorat, professorat-professorat, sexistes i discriminatòries. Perquè aquesta és la realitat androcèntrica que trobem tan arrelada, també, en els esquemes mentals i en les pràctiques quotidianes de les persones que ens dediquem a educar.

Però a banda de la moda, hi ha un sector de la població educativa preocupada seriosament per aquest estat de la qüestió. Amb una part d'aquesta població hem volgut intercanviar opinions i discutir sobre l'androcentrisme, sobre el sexisme. Hem conversat -durant mitja hora, en alguns casos, o durant tres o quatre hores, en d'altres- amb dones relacionades amb la pràctica educativa que estan reflexionant i duent a terme accions, des de diferents àmbits, per fer «una altra lectura de les coses» menys androcèntrica i, per tant, menys etnocèntrica, menys jeràrquica, menys classista... I hem volgut escoltar també la versió més «oficial» sobre algunes de les activitats que es duen a terme en l'ensenyament referides al tema que ens ocupa.

Els resultats íntegres de totes les converses és impossible de transcriure, per raons òbvies d'espai. Però n'hem volgut presentar una mostra que s'ha

1649

estructurat de la següent manera:

1. «Punts de vista. Sobre reflexions i vivències»

Primerament, s'han extret de cada conversa algun dels paràgrafs que ens han semblat més significatius que expressen les opinions de Marina Subirats, Núria Perez de Lara, Caterina Lloret, Montserrat Moreno, Maria de Borja, Genoveva Sastre, Antonieta Carreño, Mercè Pallejà i Carme Panchón (des de la Universitat), de Gine Alvaladejo, Isabel Porta, Manuela Rodríguez, Montserrat Roset i Assumpta Sopeña (des de l'Institut de Batxillerat), Pilar Martín i Anna Piguillem (des de l'Escola) i Irene Rigau (des de l'administració educativa catalana).

En segon lloc, s'hi exposen alguns dels què, com i per què, a manera d'apunts per a la discussió sobre temes com el tractament de l'androcentrisme i del sexisme, la igualtat d'oportunitats, la diversitat, la discriminació positiva, els càrrecs i les càrregues docents, el feminisme i els estudis de gènere. Es tracta també de paràgrafs extrets de les converses mantingudes amb les persones esmentades.

2. «La reforma de les ciències socials en l'ensenyament secundari obligatori, ¿un joc de paraules?»

Finalment, i atès que un dels punts de referència en totes les converses ha estat la Reforma educativa, s'ha cregut convenient de dedicar-hi un espai en especial. Per això, sabent de l'anàlisi comparativa dels dissenys curriculars de ciències socials de secundària del MEC i de la Generalitat que Amparo Moreno ha fet, s'ha pensat que tenia interès demanar-li la seva col·laboració en aquest sentit.

1650

1. Punts de vista. Sobre reflexions i vivències

1.1. Necessitem un canvi cultural molt profund que no es pot aconseguir en dos dies...

Marina Subirats *

Pel que fa a la *desigualtat de gèneres*, en aquests moments i a nivell general, jo crec que partim d'un model que és el de la societat tradicional, en el qual hi havia una diferència entre homes i dones molt marcada i acceptada per la societat. En aquest model, se n'hi ha superposat un altre que és el de no admetre la desigualtat formal, que no pot ser que legalment hi hagi diferències quant als drets i a les possibilitats d'homes i dones; per tant, des del punt de vista legal, s'ha anat acabant la desigualtat. El que passa és que es continua mantenint una forma de desigualtat real, molt forta.

En aquest sentit, la situació actual, jo crec que es caracteritza pel fet que hi ha unes quantes dones que efectivament han aconseguit d'estar en el món públic, fent tot un seguit de feines professionals, algunes bastant rellevants... Hi ha algunes dones de les que ja tenen *nom propi* -per dir-ho així- i que ja tenen un espai reconegut. I això serveix per dir que tot ha canviat molt... De fet, a la major part de les dones, no és cert que això els hagi arribat i, si bé és cert que ara poden fer reconèixer molt més els seus drets que no pas abans, en les situacions reals, en les relacions socials, les dones continuem estant molt discriminades i ho veiem, per exemple, en els aspectes laborals. En l'enquesta metropolitana que hem fet ara, l'any 90, es veu molt clarament que en els últims cinc anys a l'àrea metropolitana ha augmentat molt el nombre de dones que treballen, però en els llocs més desqualificats, els sous són més baixos... És a dir, que de fet aquesta incorporació de les dones al món públic es fa, però amb unes condicions més precàries i inferiors a les dels homes.

I en el món privat, la desigualtat encara és més forta, perquè les dones continuen portant tot el món de la reproducció en primera persona i només, si de cas, amb *ajuts* dels homes, però no amb unes responsabilitats compartides al cinquanta per cent.

Des d'una perspectiva general, cal continuar insistint i cal continuar fent que augmenti la situació favorable de les dones

* Marina Subirats és professora titular del Departament de Sociologia de la UAB. És coautora del llibre *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. És membre del Consejo Rector del Instituto de la Mujer i directora del Programa de Coeducació de l'ICE de la UAB.

1651

en el món públic, en el món de la producció. Que cada vegada hi hagi més dones que tenen nom propi, que tenen capacitat de treball a alts nivells, que tenen decisions, i al mateix temps que s'obri el debat sobre el món privat i que aquest sigui molt més compartit a base de la incorporació dels homes en aquest món privat. Això vol dir bastantes coses perquè quan parlem de reproducció, tal com ho entenem dins de la sociologia, no és només la reproducció de la maternitat, és la reproducció també en la vida quotidiana, és la reproducció en termes psíquics, de suport a les persones, d'estimació, d'ajut, de tot un seguit de coses, i en tot això els homes no hi entren. I no hi entren potser perquè no se'ls hi ha deixat entrar o perquè se'ls ha forçat molt a eliminar-ho de la seva vida. Per tant, jo crec que aquí necessitem un canvi cultural molt profund que no es pot aconseguir en dos dies, però que ja és el moment que, de tot això, se'n parli -se'n continuï parlant- per tal d'avançar en aquest terreny.

En l'*educació* hi ha un aspecte que ha de quedar clar: el gènere. De vegades ens confonem. Del gènere, en parlem com una construcció social, però és una construcció social profundament encarnada en els individus, homes i dones, que no et pots treure com si et traguessis un vestit. Perquè segons quina visió en donem, sembla que diem: «això era la naturalesa, això no es pot tocar, després ve allò social i això ho canvies com vols». De fet, una vegada tenim una definició de gènere, és molt difícil modificar-la. Entre la gent adulta poden canviar algunes relacions tradicionals entre homes i dones -penso que es poden modificar i que moltes de nosaltres hem intentat modificar-les, tant en nosaltres mateixes com en la nostra vida familiar i de parella-, però els canvis en profunditat són més difícils. Hi ha uns sistemes de valors que ja t'han conformat i és molt difícil que tu puguis modificar-te totalment.

Per tal que les qüestions de les relacions entre homes i dones es puguin abordar d'una altra manera i les qüestions dels sistemes de valors dintre de la societat... gairebé s'ha de començar per la base, per formar d'una altra manera les noves generacions i que ja no tinguin el problema o el tinguin situat d'una manera diferent de com l'hem tingut nosaltres.

Jo crec que dintre de l'escola aquest tema ha entrat molt poc encara. Se n'ha parlat... però es parla de tantes coses...! L'escola té el problema que sembla que ho ha de recollir tot, totes les noves tendències i sovint tampoc no es pot. Penso que dintre de les famílies hi ha un esforç per sortir de les formes més tradicionals i que probablement tampoc no s'acaba d'aconseguir del tot, perquè després ve la TV i ens torna a «*matxacar*», en les campanyes de Nadal i de Reis, per exemple, amb les diferències

1652

en les joguines... I com això, tantes altres coses que continuen refermant unes diferències de gènere i, a més, unes diferències jeràrquiques.

A les escoles, la sensibilitat va augmentant i el que puc dir és que ara ja fa bastants anys que m'he dedicat a fer xerrades sobre sexisme, etc., amb els grups de mestres, homes i dones -sobretot dones-, i sí que he notat una gran sensibiliat quan els en parles. És un problema que està com tapat. Aparentment no passa res, perquè tots i totes anem reproduint els estereotips socials, la cultura, etc., però en el moment en què descobreixen que aquesta cultura amaga tot un seguit de trets sexistes, les mestres s'hi llancen moltíssim. Per tant, penso que amb una sensibilització canviarà el panorama, però encara no ha canviat...

1.2. ... quant a les fonts pedagògiques, els models que hem rebut i que, amb petites modificacions, donem a l'alumnat (...) són models que perpetuen les divisions de gènere clàssiques.

Seminari Universitari Interdisciplinari d'Estudis de la Dona *

- Jo crec que el problema és una mica el mateix en tot el procés educatiu. Es transmeten un seguit de continguts donats i no es transmet la capacitat d'anàlisi, de reflexió o de relació... tot això. Per a mi és fonamental plantejar la qüestió de gènere com una qüestió de mètode. I és un problema que no cal plantejar-se'l necessàriament des de la perspectiva feminista o de les dones, sinó que és una qüestió que marcaria *una manera diferent de pensar i de fer*... Penso, però, que aquí sí que el feminisme té, les dones tenim, aquesta característica de

* La conversa es va mantenir amb professores de les Facultats de Psicologia i Pedagogia i de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB que formen part d'aquest Seminari. Hi van intervenir: Núria Pérez de Lara, Caterina Lloret, Montserrat Moreno, Genoveva Sastre, Antonieta Carreño, Carme Panchón, Maria de Borja i Mercè Pallejà.

1653

treball diferent. Un treball que, d'alguna manera, porta a la reflexió sobre les realitats, sobre les pràctiques, etc. I encara que no ho sembli, aquest seria un tema molt relacionat amb la qüestió més academicista que vivim nosaltres, d'uns continguts donats... i del seu tractament.

- Es tractaria de trobar alguna altra manera de treballar i potser caldria parlar d'interdisciplinarietat... de veritat...

- Això també estaria relacionat amb les fonts epistemològiques del curriculum. I quant a les fonts pedagògiques, els models -ja no cal ni que ens fiquem amb grans teories del coneixement- que hem rebut i que, amb petites modificacions, donem a l'alumnat són models que perpetuen les divisions de gènere clàssiques. I això és conceptual, com deia ella, no és només organitzatiu.

- És que és tot alhora. Fixeu-vos que la conversa ha començat amb aquest punt, abans. Hem començat a parlar ja fa estona de continguts androcèntrics, hem passat a l'estructura sexista, per la jerarquia i tornem a estar als continguts... I em sembla que nosaltres mateixes ens hem encaparrat a dir que no és ideològic o que no és estructural o que no és.... És tot això!.

- De totes maneres, en aquests moments a l'empresa privada comencen a aparèixer modalitats organitzatives que no són tan jeràrquiques com les de la universitat que, com s'ha dit abans, encara està pendent de la Revolució industrial, encara manté estructures de relació feudals... Per exemple, en algunes empreses s'està treballant el concepte de promoció horitzontal *versus* el concepte de promoció vertical, que és el típic de la universitat. La promoció a la universitat és de no numerari o no numerària a titular i, posteriorment, a càtedra, amb uns grans daltabaixos; quan es bloqueja l'expressió de la voluntat d'accés a les càtedres, aquí de vegades trontolla el sistema... S'ha pensat, segons el que us deia, que no tothom pot arribar a tenir primers càrrecs de jerarquia vertical i han elaborat el concepte de promoció horitzontal segons el qual hi ha una promoció de tipus tècnic que comporta augments de sous, diferenciació de funcions i que no comporta ascensos verticals. Jo suposo que això pot ser problemàtic, però ho trobo interessant perquè em sembla que és el tipus de promoció que proposaríem com a dones, possiblement. No sé si parlaríem de promoció... però si en parléssim segurament seria així, com més qualitatiu. És una idea per anar treballant conceptualment a veure si ens ajuda a modificar el paradigma mental que hi ha darrera de l'esquema jeràrquic.

A part d'això, jo penso que en aquest moment, en l'àmbit de la ciència, de la teoria del coneixement, el principi jeràrquic

1654

(principi comú a la ciència, a l'organització, etc.), en aquest moment, es pot dialogar amb un altre principi que és l' hologràmic (el tot està en la part), que podria donar peu a això que dèiem abans del treball interdisciplinari, intercontinguts, continguts interrelacionats. Jo penso que conceptualment és un principi prometedor.

- Jo penso que es podria arribar a això quan les coses estiguessin clares... Penso que el «gran èxit» de tota aquesta estructura del món universitari, on estem nosaltres, és que el que es diu no és el que es vol dir. Funcionem, la major part de les vegades, amb interpretacions. La definició clara, ningú no la fa. Precisament, els llocs de poder, el que comporten és un accés a la informació, però això no vol dir que aquesta circuli... Quan les coses no estan clares i definides, és molt difícil d'organitzar-se adequadament i més de canviar de maneres de fer. Jo comparteixo el que estaves proposant, però veig que és molt complex.

- Tot plegat aquí és molt ambigu, molt imprecís...

- Si agafem el que dèiem sobre la decisió, l'execució, la gestió, etc., i si tenim en compte la realitat en la universitat on, em sembla que hi estarem d'acord, hi ha una ambigüitat molt forta i una gran imprecisió; si tenim en compte que en els càrrecs, en la major part de casos i en els llocs importants hi ha homes, arribarem a la conclusió que aquests, a nivell d'organització, són molt imprecisos, ambigus. Cosa que és tot el contrari del que normalment es diu. Si continuem i pensem que normalment les dones volem organitzar el desordre, la dona serà sistemàtica, organitzadora... Cosa que també està en contradicció amb el que es diu, que és més emotiva, no s'atura a definir, a relacionar... En tot cas, el que és segur i cert és que en les institucions docents hi domina l'home, el qual no s'atura a definir, es posa a actuar sense condicions gaire objectives... I després l'ambigüitat de tots aquests individus és clarissima. Entre la realitat i allò que teòricament es diu hi ha una gran distància.

- Aquesta imprecisió que em sembla que està clarissima, ja els va bé. Som nosaltres qui no ho veiem bé, si de cas, però «és el nostre problema».

- Posem un exemple: als nous plans d'estudis se segueixen el tipus de matèries, el tipus de classificació. Vull dir que realment és per la paraula que hi posem: «nou», i perquè parlem de crèdits, que potser també ens resulta nou. A les estructures, veiem que està tot ben lligat per tal que no canviï res del que fins ara s'ha considerat fonamental. En definitiva el que vull dir és que la imprecisió va molt bé i que en definitiva és imprescindible per no transformar res.

- Potser caldria que ens poséssim més optimistes i inten-

1655

téssim veure què podem fer davant de tots aquests aspectes que hem anat comentant al llarg de la conversa.

- Jo crec que un element clau és l'educació. Suposo que hi estarem d'acord...

- Bé, o una altra educació...O la reeducació, perquè em sembla que en alguns casos estem parlant de gent que «ja està educada»...

- Doncs, potser cal parlar de deseducació...

1.3. ... l'escola és una escola pensada per als nens on s'han inclòs les nenes i les professores. Nosaltres hem hagut d'aprendre i estem aprenent a ser professores i no professors...

Gine Alvaladejo, Isabel Porta, Manuela Rodríguez, Montserrat Roset i Assumpta Sopeña *

- És que bàsicament l'escola és una escola pensada per als nens on s'han inclòs les nenes i les professores. Nosaltres hem hagut d'aprendre i estem aprenent a ser professores i no professors, que és el que havíem fet. I el que expliquem també... Penso que és la gran trampa. Expliquem una part, la història dels homes, la ciència que han fet els homes...Perquè les poquetes dones que hi ha als llibres..., és una cosa brutal: de la Madame Curie, que és de les poquetes de qui parlen , diuen: «era polaca y su marido era un físico notable». I ella va guanyar dos premis Nobel i ell només un, però bé...

- I a nivell d'actituds, en el cas nostre, jo m'he trobat que pel fet de ser una dona i explicar unes matèries que són «científiques» i que sembla que són més «masculines», hi ha hagut, sobretot en aquests adolescents, aquella actitud de pensar «un ésser inferior ens explica coses com...» un motor, per exemple.

- Hi ha més manca de credibilitat, pel fet de ser dona. I problemes de disciplina i problemes d'altres menes. Però, encara penso que si fas «mates» o física, com que si porten un suspens és més greu per a la família que si el porten de català...

- Les «ciències» són molt més prestigiades en aquest sentit, teniu al darrera el reforç d'una «assignatura»... Al mateix temps m'imagino que també són més reacis, pensen que és estrany que tu ho expliquis, que una dona... per definició en sap menys.

* Són professores d'Ensenyament Secundari. Treballen totes a instituts públics del Barcelonès.

1656

- Els nois -no sempre, però en general- et posen molt en dubte. En el fons penso que tenen una idea que jo explico una cosa que no és o que no em toca explicar-la. Això, als 15 o 16 anys, quan descobreixen que han de ser molt mascles. D'una altra banda, quan tu poses un problema, els xicots es repten, ho han de resoldre; en canvi les nenes s'aturen més i, si de cas, et diuen: «no ho sé fer».

- Això és un tipus de comportament que pot variar en les noies. Per exemple, al meu institut, on portem ja cinc anys treballant el gènere des de diferents àrees -català i història, física i química i matemàtiques-, les noies i els nois han començat a valorar els continguts i les pràctiques científiques tenint en compte molt el gènere. Saben que són nois i noies. Si es treballa el gènere des de les diferents àrees i s'hi dóna una categoria important tant en continguts com en el tractament, accepten que sigui una dona la que estigui portant una carrera d'especialista, científica, el que passa és que les noies dubten de la seva capacitat i això que tenen un rendiment moltes vegades molt més elevat que els nois.

- I el tema aquest de la desigualtat de gènere és una cosa que s'ha de plantejar molt a primer de BUP. O sigui, si tu agafes un grup a primer i et passes un temps fent referència a aquesta desigualtat... després ja s'hi han familiaritzat, ho han assumit com una cosa que forma part de la realitat. T'has de basar molt en temes quotidians, perquè a 14 anys han de trobar un punt de referència molt proper. S'acaben adonant que realment existeix una desigualtat i això els prepara per quan, després, tu introdueixes, per exemple, la divisió sexual del treball. Tampoc no són tan reacis a rebre determinats continguts o a assolir un determinat tipus de coneixement. Si tens un grup de tercer que no has tingut mai abans ni han tingut altres «profes» que els n'hagin parlat, ho notes, hi ha una resistència prèvia que costa de trencar.

- Jo em poso molt en la vida quotidiana: la física i la química de la vida (si baixen pel tobogan, si van en «bici» quan frenen), i això m'ha portat a ficar-me molt a la cuina. Per tant, sí que pots arribar a valorar coses que, en principi, sembla que no tenen res a veure amb la matèria de curs: les mestresses de casa i les àvies quan feien conserva salada, en lloc de mirar densitats hi posaven un ou, i coses d'aquestes. Lligues la matèria i la vida. Aquí les nenes saben més d'aquestes coses que no pas els xicots. Poden explicar metal·lúrgia rentant plats: fregues l'òxid d'alumini... I pots dir als nois que no les saben, aquestes coses, perquè no cuinen o perquè no renten els plats, «perquè si vas fregant, treus l'òxid d'alumini amb aquests fregalls forts, torna a quedar brillant, l'alumini s'autoprotegeix...»

1057

- A mi em funciona bastant a partir de jocs de representació. Dintre del meu seminari sempre els utilitzo, a part de l'enquesta. Els fas dividir, els situes, ells i elles han de defensar, polemitzar... I em serveix molt per tal que després no hi hagi tanta resistència. Em serveix molt, en aquestes activitats, la quotidianitat.

- A més hi ha una cosa, és important relativitzar les coses. Jo ho intento fer a nivell de ciències. A la ciència, el que diuen els científics va a missa i cal saber que els científics són els qui més canvien d'opinió, un dia diuen una cosa; després resulta que allò no és ni acumulatiu, aquesta teoria se'n va per terra i en surt una altra. A l'alumnat, això els neguiteja, però cal dir-los que de tot els que els expliquem, hi ha unes quantes coses clares, com que el ferro es rovella, i moltes d'altres que canvien, que han canviat d'ençà que me les explicaven a mi a la universitat a com els les poden explicar quan hi vagin... En canvi, la idea que es ven, és que la ciència és la veritat. Jo sempre els poso exemples de vida quotidiana: «el peix blau i el colesterol: fa quatre anys el peix blau era terrible per al colesterol, ara es veu que no...» Cal desmuntar-los en aquest sentit i a nivell d'història també. A mi m'hauria agradat que ens haguessin dit: la història que expliquem és la dels homes, blancs, occidentals, etc., i n'és una part, perquè l'altra...I en el cas de la ciència no és altra cosa, els científics són els més «mentiders» en el sentit que apuntava ara. Qualsevol paradigma té tot un muntatge i tot quadra fins que... Penso que cal donar-los les coses i dir-los: tot això és probable...

1.4. No hem aconseguit ni que el 8 de març sigui una festa respectada per les escoles. Em sembla que encara no hem sortit del nivell de la marginació.

Pilar Martín i Anna Piguillem *

Des de les mestres és molt difícil de poder organitzar coses: no hi ha infrastructura, no hi ha temps. És un tema que fa por. A més, hi ha un altre aspecte que a mi em sembla molt important: la mestra que es preocupa pel tema de la coeducació, a la vegada és una mestra que està sempre posada en altres temes, també, i que a l'hora de la veritat, com que aquest tema tampoc és el més urgent i sorgeix senzillament del voluntarisme i de ser una mica militant amb això i ha

* Pilar Martín i Anna Piguillem són mestres i membres del Grup de Dones del Prat del Llobregat i de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, respectivament.

d'esmerçar-hi més esforços que en altres temes i amb més reticències per part dels companys i les companyes, a l'hora de posar-se a treballar, opta per altres coses... Això explica una mica perquè és tan difícil que surtin alternatives.

- En general, el que ens passa és que hi ha molt poca participació de les mestres. Som les del grup i muntem coses amb tanta il·lusió... però no hem aconseguit ni que el 8 de març sigui una festa respectada per les escoles. No. Em sembla que no hem sortit del nivell de la marginació.

- Els Moviments de Renovació Pedagògica...? Parlem-ne. Jo crec que no han acabat de fer seu el tema... tot i que hi ha documents on, per exemple, el tema de la coeducació s'esmenta. Al mateix document de les «cent propostes», quan es parla de nous valors per potenciar, es cita la coeducació i també la diversitat, la sensibilitat davant de la discriminació.

- Al Prat no hi ha un Moviment de Renovació..., però certament les persones que podrien ser-hi, gent que fan una revista, que per exemple s'avindrien de seguida a fer un estudi del medi, etc., respecte d'aquest tema tenen molt poca sensibilitat. És el cos d'ensenyants i també una qüestió del context social més ampli. A mi, el que em sembla curiós és que el Prat, amb la didàctica de les llengües estrangeres és capdavantera, s'hi estan fent coses d'innovació pedagògica en d'altres àrees curriculars que són clarament importants; en canvi, en això, no. Però jo diria que això és el reflex del que passa en general a la primària i a la secundària... I a la societat en general.

- Si mirem les Escoles d'Estiu... nosaltres hem hagut de tancar cursos que s'havien organitzat sobre aquest tema...

- Jo penso que és important que l'administració porti la iniciativa (posar-hi diners, etc.) Però hi ha dues coses, una és que ja sabem què passa quan una administració monopolitza les coses i l'altra és que el problema és més gros que tot això, va més enllà...

- Quina és la posició del mestre i de la mestra ? «Jo no en faig, de discriminació, jo tracto igual les nenes i els nens i vosaltres m'esteu dient que hi ha un problema on no hi és»... Una mestra t'acceptarà que fa la classe malament, que fa les matemàtiques malament, les experimentals, i que s'ha de reciclar...però que discrimina les nenes...!? Per a mi és aquest el problema. Com que «no veuen el problema», com que «de discriminació, no n'hi ha», com que «tracto igual les nenes que els nens... De què m'esteu parlant?».

- Jo em pensava, en un primer moment ingenu, que dirien «si és cert, però aquest tema no sé com abordar-lo», però no. Fas ofertes i fas propostes di-

1659

dàctiques i veus que no, que segons la gent «no hi ha problema». No és com amb les matèries que la gent va a buscar les receptes. En això no en busquen, ja està bé com està...

- La gent no té por de plantejar altres tipus d'innovacions, però aquest tema ..és el que genera més resistències.

1.5. El que hem de procurar és que les diferències no impliquin desigualtat. En aquest sentit, jo diria: visca la diferència!

Irene Rigau *

« Hi ha alguns fets en què jo diria que sí, que hi ha maneres de fer, de treballar corresponents a una certa cultura masculina o femenina. Per exemple, en tot allò que és quotidià, hi donem més importància, em sembla, les dones. O el que seria propi de la cultura adjudicada a la dona. Per administrar, segurament que la dona està molt preparada per administrar la casa i administrar un pressupost familiar i això segur que repercuteix. Podem passar més ràpidament d'un tema a un altre, perquè estem acostumades a passar d'una «maquinada» a una telefonada de feina, a una grip familiar, a anar a comprar al supermercat... Estem molt acostumades a solucionar problemes de diferent manera, de vegades has pensat fer la plaça d'una manera i l'has de resoldre d'una altra, has de canviar de menú perquè no has pogut portar allò que havies previst...; això estic segura que influeix. També és veritat que els homes, cada vegada, en aquests ambients, també hi col·laboren més. I, per tant, penso que és una cultura que s'anirà aigua avall. Ara, en el tema de sensibilitat, sí que hi ha una sensibilitat diferent, hi ha uns ritmes diferents. Però el fet de portar una casa o d'haver estat preparades per portar una casa i haver hagut d'assumir tots aquests temes, fa que les dones puguem passar més ràpidament d'un tema a l'altre, i això és molt important en un món on els missatges arriben tant tots alhora, que estàs en una reunió i t'arriba un fax i reps trucades ben diferents... Això sí que ens va a favor.

Moltes de les condicions que ara podem valorar com a positives de la vida de la dona, li han vingut determinades per una pràctica. És clar que una senyora que no hagi hagut de portar mai el ritme d'una casa, per més que sigui dona, tampoc no sabrà administrar una mesada ni una setmanada. No crec que sigui pel fet de ser dona, sinó per les pràctiques que la dona ha portat

*Irene Rigau és la sots-directora general de Formació del Professorat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

1660

a terme. El que hem de procurar és que les diferències no impliquin desigualtat. En aquest sentit jo diria: «Visca la diferència!». No crec que hàgim d'aconseguir que els nens i les nenes siguin iguals. Cal que tinguin els mateixos drets i que ningú no quedi perjudicat.

En la pràctica, hem de procurar ja des de l'escola, a l'hora de recollir les cadires, quan s'ha de recollir els papers o a l'hora d'arreglar el jardí de l'escola , de repartir les responsabilitats, que tot això sigui una pràctica igual per al nen i per a la nena: a partir d'aquí, entendre tota la vida d'una casa. S'hi ha de poder introduir les nocions de cuina, les d'administració de la llar tant per als nois com per a les noies. Perquè és veritat que un home ha de poder viure sol igualment bé que una dona quan viu sola. I aquí encara no hi hem arribat. En aquest sentit, l'home està en situació diferent, té menys possibilitats. Un noi que hagi viscut en un pis d'estudiants té moltes més possibilitats de sobreviure bé sol a quaranta anys que no pas un noi que ha viscut sempre amb la família. Per tant, és a còpia de pràctiques. Hem de procurar que l'educació i que la pràctica de l'educació tingui aquests principis clars. Jo, bàsicament, crec que és això. Tu et mires una família que funciona bé i veuràs que és una família que té repartits els papers i que el senyor, per més carrera que tingui, per més sou que aporti, és capaç de buidar, per exemple, la màquina de rentar plats.

Fins ara, potser, hi ha una adjudicació de feines en les quals l'home ajuda. Ara estem a la fase que hi ha homes que ajuden. Arribarem a la fase de la coresponsabilitat en les tasques de la llar, quan també hi ha la coresponsabilitat econòmica. Però hem de valorar també que és una fase positiva, la de l'ajuda, perquè l'home tampoc no ha estat educat en aquest sentit. Els nens han d'aprendre a coresponsabilitzar-se i així, d'adults, també ho faran.

Jo crec que el model androcèntric està esquerdat ja com a model. Jo tinc un vei que dóna l'esmorzar cada dia a la nena i la porta a l'escola, perquè la dona és metgessa... i és un executiu total. Què fa ? En comptes de donar-li l'esmorzar a casa, li dóna llet i un *croissant* al bar de la cantonada. No és l'únic cas. Difícilment avui una noia és esclava si té independència econòmica. El que hem de procurar és que puguin tenir una bona formació perquè puguin ocupar un lloc de treball en igualtat de condicions que l'home. I la base és que tingui una bona formació.

1.6. Androcentisme i/o sexisme

La primera qüestió que sorgeix en aquestes converses fa referència a la manera com

1661

es planteja el tema de la discriminació per motius de gènere i la perspectiva des de la qual cal encarar-la. Les posicions són diverses i no sempre responen a uns mateixos propòsits; algunes d'elles ja han estat esbossades en el primer bloc de punts de vista. N'hi ha de més explícites i de més ambigües, però totes sembla que tenen en comú que, encara que des d'alguns sectors no es vulgui parlar de la discriminació de la dona, en els programes educatius o en les propostes que es fan en els diferents nivells i àmbits de l'educació, aquesta és la conseqüència més clara d'un sistema social que basa el seu funcionament en les relacions de domini. I en aquest cas, de domini del gènere masculí sobre el femení, amb la conseqüent consideració de centralitat d'aquell masculí en tots els àmbits de la vida social.

Aquesta visió androcèntrica és la que trobem en els paradigmes científics i acadèmics, en les pràctiques educatives de cada dia. Ens eduquem i educuem en una visió de les persones i de les coses «centrada» en allò masculí; la resta, si de cas, en serien excepcions.

Professores d'Ensenyament Secundari: - Cal parlar de sexisme? d'androcentrisme? Mira, a la secundària és molt important el tema dels continguts i també són molt importants els valors i les pràctiques educatives. Però els continguts adquireixen molta importància i és evident que tots els continguts que s'introdueixen són androcèntrics en el sentit que volen fer passar -almenys en el cas d'història i de ciències socials és bastant clar-, com a història de tota la humanitat allò que en realitat és la història d'una part de la humanitat. Això m'imagino que és extensiu a d'altres matèries. I sexista? Evidentment, s'estableixen clares jerarquies de valor dintre de les activitats femenines i masculines; per tant, les dues coses són perfectament adequades per descriure el tipus d'ensenyament que es fa. Encara que jo crec que el sexisme s'estén a moltes altres coses més: a la mateixa concepció de la institució escolar, a les nostres pràctiques educatives, a molts d'altres aspectes.

1.7. Igualtat d'oportunitats

- A l'Administració sempre parlen d'igualtat d'oportunitats i no mai de sexisme ni de coeducació. Acceptaran la promoció de la dona o aquest tipus de formulacions supereformistes i, per a nosaltres, gairebé vergonyoses. No t'acceptaran cap altra mena de plantejament més estructural...

Marina Subirats: Parlar d'igualtat d'oportunitats com se n'ha parlat durant molts anys volia dir anar a una escola on no hi hagués lleis discriminatòries, però després figurava que ja

1662

depenia de cada persona. De fet, quan analitzem els mecanismes culturals, veiem que això no és ben bé així, perquè en la mateixa cultura ja hi ha mecanismes discriminatoris; per tant, si es tracta d'una igualtat d'oportunitats formal, no és suficient, sinó que la igualtat d'oportunitats real serà en el moment que tinguem una cultura que integri tots els elements culturals vàlids que s'atribuïen al gènere masculí i els que s'atribuïen al gènere femení, i que aquests estiguin a la disposició de nens i nenes. Això ja sé que és una utopia en aquests moments, però em sembla que és la utopia que ens pot dirigir una mica en l'actualitat i, en aquest sentit, el tema del gènere és fonamental. La igualtat d'oportunitats formal, ni en la qüestió del gènere ni en la de les races, ni en la de les classes socials, no ha demostrat ser suficient com perquè es produeixi una igualació o, almenys, una arribada als llocs de nivell alt igual per part de tots dos. Cal anar amb més profunditat.

Per a mi, a l'hora de portar-ho a la pràctica, això es concretaria en el que anomenem coeducació, perquè dins de la coeducació no cal només entendre que nens i nenes vagin plegats a l'escola, sinó que realment hi hagi un altre concepte del que és la cultura i de què és el que se'ls ha de transmetre. Què és important que sàpiguen i que no sàpiguen i que aprenguin a les escoles. Que no només facin atenció als elements que es presenten com a productius, sinó també a aquests que es presenten com a reproductius. Que aprenguin a cuidar el seu cos, a alimentar-se, a relacionar-se amb els altres, que aprenguin tot aquest altre món que aparentment s'anava reproduint tot sol, però que com més va menys es reprodueix tot sol, perquè l'escola absorbeix progressivament més hores, i les mateixes famílies no tenen gaire temps de transmetre les coses i tampoc no saben massa què han de fer, etc.

1.8. La diversitat

Professores d'universitat: Nosaltres, a l'escola, fem una assignatura optativa, que anomenem «L'escola de la diversitat». Tot i que el plantejament és obert, intentant recollir la diversitat que puguem copsar en aquest moment dins de l'escola, els dos blocs que hem anat treballant aquest curs han estat: educació multicultural i igualtat d'oportunitats per a nens i nenes. La gràcia que havia de tenir l'assignatura era veure si es podien fer plantejaments conjunts per treballar els dos subtemes dintre de l'escola.

- La meva experiència és que, quan fes una metodologia en què es preveu precisament la diversitat, treballant les diferències, quan en aquestes

diferències la variable és el gènere, la introdueixes enllaçada -no com una cosa aïllada- i articulada, hi ha molta més sensibilitat. Si tu planteges una metodologia en què l'element gènere tingui el pes que té en la realitat i tant en l'anàlisi de les pràctiques amb nens i nenes, homes i dones, com en els treballs més teòrics, això d'alguna manera s'assumeix molt més. I si a més, no és només una assignatura, sinó que dintre del mateix curriculum, per exemple, de les futures mestres se'ls planteja des de diferents assignatures, en treballar conjuntament, notes que hi ha una circulació d'informació. Això, penso que és molt important amb vista al feminisme en general, que sigui incorporat com un estudi de la realitat -més que no pas com una tendència ideològica, que ho és-, però una anàlisi d'una cosa que existeix i que ha estat silenciada i això ha implicat unes metodologies incorrectes pel que fa a l'anàlisi. Per això, quan aquesta metodologia s'adapta a la realitat, l'element gènere ja surt, no cal que facis una predica ideològica perquè surti la cultura de la nena o de la dona. El plantejament és per a totes les persones que estan ensenyant, des de l'EGB fins als doctorats, i està clarissim que hem d'optar per un canvi de metodologia.

- Es que mentre siguin parcel·les estanques, qualsevol iniciativa en aquest sentit sempre és anecdòtica. Si depèn i es relaciona amb la teva assignatura o amb la teva... Mentre no hi hagi un canvi que faci que aquesta línia transversal de la diversitat en general o del gènere... sigui real, estem fent la qüestió anecdòtica.

Irene Rigau: Nosaltres hem pensat sempre que cal introduir el tema en una dinàmica de projecte educatiu de centre englobada en una pedagogia de respecte a la persona. Ens sembla que no podem tractar sectorialment el multiculturalisme, la diferència d'origen social, la diferència de sexe..., perquè tampoc no aconseguiríem res si la persona fos respectuosa amb el sexe , però no ho fos en altres camps... Creiem que ha de ser una política de respecte integral a la persona en els seus diferents àmbits, si bé donant uns instruments i procurant que s'elaborin uns materials perquè això es pugui dur a terme.

Marina Subirats: El tema general és la diversitat. Dins de l'ensenyament, s'ha de passar d'un model que és el de l'home blanc, occidental, culte, de classe mitjana-alta... s'ha de passar a una forma d'ensenyament que serveixi per a tothom. Es el problema de la diversitat. Ara es requereixen metodologies específiques, perquè aquella idea tan antiga que quan fossim demòcrates hauria desaparegut la discriminació de les dones, ja s'ha vist que no ha funcionat. Lluitant per una altra cosa, no s'arreglarà pas aquesta. Hi ha d'haver accions espe-

1664

cífiques i el camp del gènere és un dels més clars per introduir-hi els temes de les diferències.

1.9. Discriminació positiva

Irene Rigau: Tu no pots discriminar una persona en funció del sexe. No podem dir: «han de triar una dona»; o «en aquest centre no es pot triar un home». Hem d'actuar globalment sobre tothom, perquè crec que no podem discriminar ningú. Podem intentar fer mesures que afavoreixin, ara, discriminar positivament. Depèn del que s'entengui per discriminar, és una contradicció en els termes.

Professores de Secundària: -Hi ha casos en que la discriminació positiva és l'única manera que les nenes no quedin marginades.

- Sí, és cert que les noies aprenen de manera diferent... Ja s'està plantejant la possibilitat de fer classes de matemàtiques, per exemple, especifiques per a noies i especifiques per a nois... Encara que hi ha molta discussió i que són coses que estan totalment a les beceroles... Però arran de diversos tipus d'estudis que s'estan fent, sí que hi ha grups que opten per aquesta mena de respostes...Això, de fet, es va plantejar l'any passat a les Jornades de Coeducació del País Valencià, en alguna de les intervencions, em sembla que la de les angleses, es va dir que això podia ser com una sortida a no haver sabut o no haver volgut tirar endavant seriosament el tema de la coeducació...

- És que les motivacions són diverses. En els mateixos temes... jo penso que no podem dir «temes de vida quotidiana on es sensibilitza més fàcilment les noies, fem un grup de noies que treballin això, i els nois, com que els agrada més la política i en el fons els costa menys d'entrada...» És perillosíssim, perquè al capdavall estàs fixant encara més els papers de gènere. Aquest és el problema que jo hi veig.

- Del que no es tracta ara és de fer un currículum separat. Si de cas, s'ha de veure com i què. Però el que sí està clar és que determinats punts que sembla que siguin importants de tractar en determinats moments, sí que la discussió o el tractament o el treball s'hauria o es podria fer separadament. Jo crec que sí. De vegades sembla que sí, que la creació d'un espai on elles puguin parlar, es puguin refermar i puguin dir el que els passa pel cap i puguin discutir determinades coses, que pugui emergir, al final, la seva pròpia experiència, jo crec que sí que és cert que s'ha de potenciar.

- Una altra de les opcions seria no separar noies i nois, però fer classes per a noies. La qual cosa resultava que, a més d'anar molt bé per a les noies, també anava molt bé pér als nois.

1.10. Càrrecs i càrregues

Professores de Secundària: - És que el sistema educatiu, tal com està muntat, no dóna importància a allò fonamental que és l'ensenyament pròpiament dit i la relació entre el professorat i l'alumnat. Això és el que menys valorat està. Les jerarquies impliquen immediatament menys hores de classe i els nivells més alts. La part més educativa, que és la cosa que deriva de la funció materna, és la que està menys valorada i, per tant, la que tothom defuig, especialment els que hi estan menys acostumats, que són ells. Els homes, tradicionalment, no se'n fan càrrec, d'aquests aspectes, ells ho farien d'una manera més pública... evidentment,no ho fan. I pugen, com més jove és l'alumnat, més dones hi ha. I si poden fugir de la tasca docent, millor, els homes: sigui perquè tenen negocis fora o perquè passen dintre de la carrera professional, acadèmica, a uns nivells més elevats del sistema educatiu. Perquè encarregar-se de la gent, com tantes altres coses, té una connotació femenina.

Mestres d'Ensenyament Primari: - Sí, la relació va clarament en el sentit de deixar-nos a nosaltres, les dones, el contacte directe amb l'alumnat i ells a pensar, a ser els llestos del sistema...

Professores d'Universitat: En aquest mateix Seminari es va parlar al començament que, en tot aquest sistema, que sembla tan irracional, s'aconseguia que les dones carreguessin amb la docència, amb el màxim nombre d'hores de docència, fent de «*matxaques*» de la institució... Això confirma la jerarquia, no només la jerarquia de l'estructura de la universitat, sinó la jerarquia de continguts. Si les dones hem de carregar amb el màxim nombre d'hores de docència, els homes dedicaran el màxim nombre d'hores a la gestió i a la investigació. És a dir, nosaltres ensenyem i qui sap el que hem d'ensenyar és l'«investigador». Amb la qual cosa tenim que, a la pràctica, les mestres faran de mestres i sempre hi haurà d'haver assessors, consellers, inspectors, etc., que ens hauran de dir què hem de fer i com ho hem de fer.

- Em fas tornar al que dèiem abans: les coses semblen fetes directament a benefici dels que tenen el poder. A la universitat, el que es valora no és l'alumnat, els plans d'estudi, etc., sinó el «com ens repartirem el pastís».

- Una universitat fortament jerarquitzada... en una societat també fortament jerarquitzada.

- I «curiosament», aquesta jerarquia és masculina...

- Evidentment, és una forma d'organitzar la societat absolutament masculina.

1666

1.11. El feminisme i/o els estudis de gènere

Sembla, doncs, que cal un replantejament de moltes coses i aquest ateny tant les formes de pensament com les d'actuació i d'organització. Per fer una altra lectura de la realitat, sembla que per a les dones un element important és la reflexió sobre la pròpia pràctica professional i, en aquest marc, la reflexió sobre les relacions de gènere que s'hi desenvolupen. Però hi ha tot un aspecte conceptual que no cal oblidar, un esforç per reconstruir (deconstruir, per a algunes persones) punts de referència que marquen les direccions d'aquella pràctica professional. En aquest sentit totes les participants estan d'acord a reconèixer, des de diferents interpretacions, el pes del feminisme com a font de molts dels canvis que possibiliten, entre altres coses, que estiguem fent una «tribuna» sobre aquest tema.

Marina Subirats: -En aquests moments el feminisme, com a feminisme militant o com a capdavanter d'un moviment, està bastant baix. Sobretot perquè el moviment ha anat estancant-se o desapareixent, la qual cosa no vol dir que no pugui renéixer en qualsevol moment, però si que és cert que els anys vuitanta al nostre país s'han caracteritzat per ser una època en la qual l'acció ha quedat molt en mans de l'administració i els moviments socials hi han tingut poc paper. Per tant, això també ha afectat els moviments de dones i en aquests moments, el feminisme militant té poca presència. En canvi, jo crec que ha penetrat molt més en alguns llocs, com ara la universitat o en les dones professionals, que s'ho plantegen en diferents àmbits professionals. Jo penso que, de fet, les que estem a la universitat o tantes i tantes dones que estan en molts llocs són feministes, ho diguin o no, i... de fet, és això avui el moviment feminista, més que no pas un moviment organitzat de caràcter grupuscular, com ha estat en altres èpoques.

La veritat és que el feminisme, quan tenia aquest caràcter grupuscular perquè era un moviment bastant jove, vivia encara molt dividit. Vivia l'etapa que passen els moviments socials, d'enfrontaments dins del mateix moviment, entre diferents grups, diferents objectius... i en aquest sentit, moltes vegades, també sovint ha estat desacreditat des dels mitjans de comunicació... De manera que, de vegades, no era fàcil que trobés una línia d'integració sostinguda i coherent. Penso que el que s'està fent des dels diferents àmbits on som en aquests moments les dones que treballem aquestes coses, és intentar trobar més línies d'intervenció més coherents i sistemàtiques. Evidentment és difícil, difícil per la mateixa situació, perquè la situació de les dones en aquest moment a Espanya és molt diversa, a Catalunya també i, per

tant, els objectius també poden estar molt fragmentats, perquè per a determinades dones que tenen una condició molt autònoma econòmicament, els objectius poden ser molt més de l'estil de com comparteixen les tasques de la llar, mentre que hi ha encara moltes altres dones el problema de les quals és, sobretot, com entren en el món del treball. Llavors, aquí també tenim el que s'ha dit «feminisme de la igualtat» i «feminisme de la diferència», que es barreja i que de vegades pot aparèixer com si estigués contraposat. Per a mi no és contraposat, sinó que correspon a fases diferents del mateix procés. Però de vegades tot això socialment costa d'aclarir i d'arribar a posicions més coherents de tot el moviment.

Pel que fa al que s'ha anomenat «estudis de gènere», crec que s'ha fet un gran esforç. Perquè en aquest moment hi ha un seguit de seminaris, a les universitats espanyoles, on hi ha dones de diferents disciplines que treballen intentant avançar aplicant la perspectiva de la diferència de gènere. El que passa és que també és veritat que tot això és una feina molt costosa, que s'ha fet amb molts pocs mitjans i d'una manera bastant voluntarista. En aquest moment, penso que s'està desenvolupant d'una manera encara poc visible, és a dir, que no és un canvi molt gran, sinó que, com tantes coses que s'han fet aquí, depèn de persones, de petits grups, de molt d'esforç voluntari, de manera que encara no en tenim una florida de textos. Potser on s'ha avançat més és en la història i en alguns estudis més de caràcter sociològic o psicològic, però en d'altres matèries, és clar, remoure això és remoure una pedra de segles. Llavors, penso que costarà anys.

De fet, si jo miro enrera i penso en el que es podria considerar com un punt de partida, les Primeres Jornades Catalanes de la Dona, ja fa quinze anys, penso que des de llavors fins ara l'aportació de les «acadèmiques» -per dir-ho així- o de les dones de l'ensenyament i la investigació, com l'aportació de les escriptores, a la reflexió ha estat molt important. És a dir que, finalment, per la banda de les intel·lectuals hi ha hagut un compromís bastant profund que ha fet que repensessin la seva activitat professional, des de paràmetres que venien del feminisme i que està donant joc, més que en d'altres àmbits laborals o professionals, on és més difícil repensar les coses.

Hi ha un esforç en aquest sentit i penso que, fins i tot això, ha substituït en part els moviments més organitzats, els que els anys setanta potser van tenir més militància.

Mestres d'Ensenyament Primari: - El que és cert és que les dones que treballen aquests temes ja estan conscienciades per altres bandes que no són precisament l'escola: el moviment feminista o els sindicats...

1668

O bé, pel seu compte han estudiat, llegit... Ara hi ha força material sobre els estudis de gènere, tot i que a primària no arriben oficialment ni les possibilitats d'apuntar-nos als cursos de post-grau. El magisteri no té promoció, quan deixes la mainada...

- Ara hi ha moltes dones a la universitat que estan treballant, que fan estudis i investigacions... i on s'hauria d'aplicar això, a la pràctica quotidiana, no arriba. A hores d'ara que ja hi ha força treballs, convindria establir què i, sobretot, com s'ha de fer arribar a les escoles. Els estudis de gènere no ens arriben. Potser perquè consideren que les dones que treballem a primària no som tan especialistes i no anem a buscar allò de «la dona a les ciències» o «a la història»... com si no féssim ciències o història... Però suposo que aquest deu ser l'esquema.

Irene Rigau: Aquesta és una qüestió que pot resultar, a la llarga, una mica ingrata. La gent que fa de punta d'un tema realment obre el camí i quan es va per generalitzar, aquesta no és la gent que es responsabilitza del tema. Això s'ha vist en altres aspectes socials i polítics, i també ha passat amb el moviment feminista. S'ha fet avançar molt amb posicions, de vegades una mica discutibles, però que segur que han estat necessàries per arribar-hi, i en el moment de la generalització, qui determina la política educativa en aquest camp o qui determina dintre d'un partit la política de la dona, no poden ser aquelles dones més capdavanteres. Però, això, jo crec que passa amb les polítiques ecologistes, amb les polítiques de la transició democràtica... Jo estic segura que ha servit, el moviment feminista.

Nosaltres, per fer els programes del curs de sensibilització de la dona, vam fer un repàs de veure qui, en la societat i des de diferents camps, havia treballat aquest aspecte, i concretament vam agafar tots els estudis de recerca que s'havien fet al respecte. I un seguit de noms i de propostes van sortir de la publicació de l'Institut d'Estudis Catalans en l'apartat de les universitats. Vam mirar, de cada àrea, què s'havia fet sobre la dona. Perquè ens semblava que ho havíem de fer més des del punt de vista de la recerca i, per tant, que ja era gent que si havia iniciat la recerca en uns determinats temes, és que ja n'era capdavantera.

Ara, els moviments socials feministes no han entrat en el pla de la formació, perquè tenim la tendència de fer-lo vinculant-nos amb la universitat. Però queden coses del moviment feminista, encara que queda una mica més rebaixat. Hem vist que és un tema en què, a diferència d'altres, moltes de les persones s'han implicat personalment, hi ha molta gent cremada en aquest tema. Hi ha gent que en la seva vida personal s'ha identificat amb la lluita i tampoc no és bo, després, anar a generalitzar amb

1669

aquesta imatge, per més raó que tinguin. Has de triar els models per a la generalització. I saber distingir entre el que es fa de manera institucional i el que és una vivència personal.

Potser aquí cal retornar a aquell tema del començament de la necessitat de veure el tema que tractem dins d'un enfocament global de respecte a la persona i dels valors de la persona.

Professores d'Ensenyament Secundari. - Les dones que estan intentant moure tot aquest tema són persones lligades al moviment feminista. La gent que estava treballant en aquests aspectes no venia dels canals institucionals. Les campanyes institucionals poden ajudar a nivell d'opinió pública, però les dones que actualment estan portant coses a terme als centres no han estat convençudes per les campanyes. Hi ha persones que potser ara accepten plantejaments que abans no acceptaven, perquè les campanyes els han arribat. Però no és cert que aquestes persones encapçalin un moviment antisexista als centres, d'això, ni parlar-ne.

- A part que les campanyes institucionals, jo penso que aquí arriben com a rebot.. Aquí el moviment feminista ha estat relativament feble, almenys comparativament amb el que ha estat a fora. I aquí hi ha tot el tema del Mercat Comú, perquè, al capdavall aquestes polítiques d'igualtat d'oportunitats, d'on vénen? Doncs, a partir de la Comissió Europea i de les normatives que s'hi estan donant. Llavors les porten aquí... i les institucions s'han vist obligades a acceptar aquesta política i a donar-hi carta de naturalització, perquè es veuen obligades a partir de les legislacions que s'estan portant a nivells supraestatals.

- Això mateix és el que fa que l'administració plantegi coses com aquesta. A fora hi ha un debat molt més ampli. Estic segura que el cas de l'administració educativa catalana és un clarissim exemple d'això que comentem. Perquè és evident que a una política conservadora no li fa cap falta plantejar el tema del sexisme per tal d'eliminar-lo o intentar-ho, però hi ha disposicions que vénen de més enllà...

- El més important és que -ho comentàvem l'altre dia- moltes de les coses de la teoria han arribat al món diari de les dones, no només en l'ensenyament, sinó també al nivell del carrer, i estan com assumides. Són coses que ja es donen, que ja se saben. I això és a partir d'una divulgació de la feina d'unes quantes que fa molts anys que estan fent o van fer i aquestes coses, totes les coses que es fan, encara que siguin en grups petits... Sempre passa això de la «taca d'oli»... Sempre s'estén. Aquí hi ha la feina, més que de l'administració, del feminisme i dels estudis de gènere.

- La llàstima és que manca molta relació entre la universitat i nosaltres. La universitat funciona pels seus canals i no està pensada per ser una eina d'ajut als professionals que es dediquen a l'ensenyament a d'altres nivells.

- Si plantegem, en aquest cas des del feminisme, una altra concepció de les coses, és ben segur que s'hauran de tenir en compte tots aquells elements que no han estat presents en el saber «oficial» i s'hauran de tenir presents les anècdotes o les experiències pràctiques...

- Jo crec que el que cal és veure com adaptes el tema en el curriculum i «passar» del rigor oficial, realment «passar» d'aquest concepte tal i com s'entén...L'altra possibilitat és intentar muntar, dins de la secundària, una EATP. És a dir, cada vegada més intentar deixar assignatures tradicionals de contingut i muntar una EATP o una assignatura de dues hores setmanals que et permeti treballar de manera que puguis reflexionar tu també sobre els aspectes de gènere a l'aula. El que passa és que de vegades has de parlar un nivell de generalització que seria impossible de «transcriure» el que coneixem dels estudis de gènere.

- I és que parles a gent de 15, 16 o 18 anys i, en definitiva, el que cal en les ciències socials és que entenguin el seu present. I comprendre el seu present de vegades es tradueix en pinzellades... En definitiva, a ells i a elles els queda la idea que hi ha coses, com aquesta de la desigualtat, que ja en el passat existia i que ha configurat la seva mateixa societat i hi ha una identificació de nois i noies, que aquestes noies han tingut un passat i lligues Grècia i la revolució urbana i el paleolitic... Llavors, potser no hi ha un estudi profund del que seria o és la divisió sexual del treball, però el fet que tu els vagis apuntant certes coses els explica una mica la seva divisió sexual del treball, el treball domèstic, etc.

Però si que hi ha una divisió entre el que és el món de la universitat i el món de la Secundària.

2. La reforma de les ciències socials en l'ensenyament secundari obligatori, un joc de paraules?

Amparo Moreno Sardà *

«No és més fàcil reformar un govern que crear-lo de nou, de la mateixa manera que és més difícil d'oblidar el que s'ha après que no pas aprendre per primera vegada.»

ARISTÒTIL. *Política*

Moltes i molt bones intencions han orientat la Reforma del sistema educatiu, segons es desprèn de les declaracions de principis i objectius de la LOGSE i d'altres textos de rang legal inferior. Però si llegim atentament els textos en què es concreten les noves propostes docents, almenys els que es refereixen a Ciències Socials, podem notar que continua vigent la sentència que Aristòtil va pronunciar fa uns dos mil·lenis i mig i que encapçala aquest text. Certament, tot i que s'ha de reconèixer l'esforç realitzat des de les instàncies oficials per combatre, amb un llenguatge acurat, alguns prejudicis que llasten el pensament acadèmic, aquests persisteixen en les noves propostes que, si les llegim amb deteniment, podem veure que no són gaire diferents dels anteriors programes, almenys pel que fa a les Ciències Socials. I és que la reforma del que es transmet a les aules exigeix, abans de res, que els i les professionals -és a dir, les persones que professem en aquesta forma d'explicar el món- desaprenguem pautes de pensament que vam aprendre després d'un llarg i dolorós ritual iniciàtic i que avui constrenyen la nostra capacitat per a re-conèixer el que vivim.

Així, en la *Introducción al Diseño Curricular Base del Area de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria*, elaborat pel Ministerio de Educación y Ciencia,[1] s'hi diu que una de les actituds que orienta els continguts de l'àrea és la tolerància i la solidaritat, «en particular con las personas, grupos y pueblos que padecen discriminación u opresión por cualquier motivo: edad, sexo, religión, cultura, raza, opinión política, desigualdad económica, etc.» Aquest i d'altres paràgrafs

---

* Amparo Moreno Sardà és periodista i professora d'Història de la Comunicació Social a la Universitat Autònoma de Barcelona. És autora de nombrosos treballs sobre el tema i dels llibres *Mujeres en lucha*, *El arquetipo viril protagonista de la Historia* i *La otra política de Aristóteles*.

(1) *Diseño Curricular Básico de Geografía, Historia y ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia.

16 72

semblants fan pensar que, en aquesta proposta, s'hi ha eradicat aquest sexisme adult, classista i racista (androcentrisme) que afecta tants textos acadèmics. Però una lectura atenta, tot fixant-nos en la noció d'allò humà, en el sistema de valors i l'univers mental que es propugna, permet d'advertir que no és així. Per contra, tals esquemes previs perviuen i restringeixen la capacitat per comprendre el passat i el present de la nostra vida social.

La voluntat d'eliminar aquests prejudicis, juntament amb la preocupació per desenvolupar unes propostes docents més convincents, que aconsegueixin interessar el professorat i l'alumnat, és comuna tant als textos elaborats pel ministeri com a la proposta del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya,[2]. En els textos del ministeri s'hi insisteix amb freqüència i de manera explícita en l'eliminació dels prejudicis discriminatoris tot i que, com veurem, amb un to planyívol sota del qual persisteix l'androcentrisme; en els de la Generalitat de Catalunya, s'hi remarca la modernització i l'europeïtzació, i potser per això s'exhibeix sense pudor (o impúdicament) el llenguatge propi de l'èpica tecnocràtica. Malgrat aquests matisos, en ambdós casos perviuen els mateixos esquemes previs que orienten el que se selecciona com a significatiu i el que es menysprea com a in-significant, el que es valora positivament i el que es considera negatiu i fins s'oblida.

No és fàcil de detectar aquests esquemes: al cap i a la fi, formen part dels hàbits de pensament de les persones que hem patit el mateix ritual iniciàtic escolar. Però una lectura atenta, detinguda i en la qual practiquem una saludable crítica autocrítica,[3] fixant-nos en allò que els textos valoren positivament i negativament, i en allò que inclouen i exclouen, ens permetrà descobrir el llast dels nostres mateixos hàbits mentals. I també, que sota la linealitat dels arguments racionals hi ha subjacent una estructura simbòlica de caràcter mítico-religiós, que ens mena a certes exclusions que permeten altres tantes inclusions, a formular determinades negacions en les quals es fonamenta allò que s'afirma, i apel·len a profunds pànics.

Començaré fixant-me en els models humans que apareixen en els textos: de quins éssers

(2) *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; primera edició, juliol de 1989.

(3) La metodologia d'aquestes lectures, l'he exposada i aplicada a textos de batxillerat i universitaris, respectivament, a Moreno Sardà, A. (1986) *El arquetipo viril protagonista de la Historia*. Barcelona. LaSal; i (1988) *La otra 'Política' de Aristoteles*. Barcelona. Icària.

humans es parla o no, a qui es valora positivament o negativament. D'aquesta manera, descobrirem la *noció d'allò humà* que es propugna i amb la qual s'identifica el *jo conscient* que ha produït el text. Examinaré, a continuació, de quines qüestions es proposa tractar i quins altres aspectes s'exclouen, i quin és el sistema de valors que orienta aquesta selecció i el tractament de les dades.

I.- Concepte d'allò humà

Per detectar amb quina noció d'allò humà s'han construït els textos de la Reforma, analitzaré primerament què es diu de les dones i de les criatures no adultes.

a) *Tractament de les dones*

En les vuitanta-vuit pàgines de què consta el DCB del ministeri, només apareixen tretze referències específiques, de les quals set en l'explicació dels blocs de contingut; d'aquestes, cinc es relacionen amb actituds, valors i normes, i només dues amb els fets, conceptes i principis. De manera que la (relativa) insistència en la discriminació de les dones, juntament amb l'escàs esment a fets i conceptes on aquestes apareixen com a actores o protagonistes, provoca una imatge sexista planyívola i negativa que alimenta, una vegada més, la creença en el protagonisme i predomini masculí.

D'una altra banda, Assumpta Sopeña Nualart, en la seva anàlisi crítica del *Disseny Curricular de l'Àrea de Ciències Socials* elaborat per la Generalitat de Catalunya,[4] considera que «cal destacar l'ús sexista del llenguatge en tot el redactat del Disseny Curricular de l'Àrea de Ciències Socials».

Potser els treballs promoguts per l'Instituto de la Mujer[5] han

(4) Sopeña, A.(1991) *Proyecto de intervención. Área de Ciencias Sociales, etapa secundaria obligatoria.* Treball per al Curs de Postgrau per a responsables de formació en coeducació, Barcelona.

(5) *Análisis de los textos de la Reforma Educativa desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades de la mujer*, que conté els resultats de l'estudi realitzat per «52 profesionales de la educación de distintos niveles y áreas y personal técnico de diferentes especialidades relacionadas con la educación», com també les modificacions proposades. En aquest text es restringeix l'atenció a la discriminació per raons de sexe i encara més les que afecten les dones. Sens dubte, aquesta visió reduccionista repercuteix en què finalment es digui que «sin modificar en absoluto la actual estructura de DCB presentamos una serie de enmiendas que pueden fácilmente adicionarse sin alterar la línea con la que ha sido diseñado, excepto en aquello que concierne a aspectos relacionados con la discriminación por razón de sexo, dejando bien sentado que, si bien en la mayoría de los casos la discriminación negativa recae sobre la mujer, existen también otros muchos casos en los que el perjudicado es el hombre, al negarle, por ejemplo, el ejercicio de una forma variada y rica de expresión de sus sentimientos y temores...»

incidit en el decret de continguts mínims del ministeri,[6] ja que entre els *Objetivos generales* es parla del rebuig de «las discriminaciones existentes por razón de sexo, raza, origen y diferencias sociales», i que en el *Bloc 3* dedicat a «El mundo actual», inclou «Contenidos actitudinales», la «Valoración de los derechos humanos como una importante conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc.» y la «Valoración y respeto por las funciones de las distintas personas que integran la familia y aceptación del reparto de responsabilidades entre las mismas, sin discriminaciones por razón de sexo».

Certament, com ja he apuntat, mentre que en els textos del Ministerio de Educación y Ciencia es diu insistentment que cal eliminar els prejudicis sexistes, etnocèntrics i de qualsevol altra discriminació, en els textos elaborats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, només ocasionalment es fa alguna referència a aquest problema. No obstant això, el fet d'insistir-hi més o menys només afecta l'exposició d'intencions, i en cap cas no transcendeix a una modificació dels continguts docents que es proposen.

b) *Tractament de les criatures no adultes*

Però si bé es manifesta una certa sensibilitat envers el sexisme i l'etnocentrisme, no passa el mateix amb l'adultesa: la creença en la superioritat adulta apareix assumida en aquests textos com a cosa natural, inqüestionable.

Examinem el tipus d'accions i qualificacions que s'associen amb les criatures no adultes (alumnes, adolescents...). En el DCB del ministeri, són considerades freqüentment com a subjectes passius i pacients de l'activitat docent, i rarament són valorades positivament. Més encara, se solen imputar (o atribuir) als adolescents uns prejudicis i un dogmatisme que no estaria malament de reconèixer en la pròpia mirada adulta.

En el DC de la Generalitat de Catalunya, el caràcter adult es referma de manera insistent en una letania d'«Objectius generals», on cadascun dels quinze enunciats s'inicia amb «L'alumne ha de ser capaç de...»

Finalment, cal destacar que en el text de Continguts Mínims del MEC, la discriminació per raó de l'edat no s'esmenta entre els «Objetivos generales», i només apareix al final, entre els «Contenidos actitudinales» corresponents al tercer bloc temàtic que tracta de «El mundo actual».

(6) *Educación Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Ministerio de Educación y Ciencia.

1675 BEST COPY AVAILABLE

c) *El «jo cognoscent» productor de la Reforma*

Però el problema no s'ha de situar en aquests éssers humans a qui s'esmenta poc i negativament. El problema fonamental es troba en el model humà que es defineix positivament, amb el que s'identifica el «jo cognoscent» que ha elaborat el text, i que es proposa inculcar en els i les adolescents: un *jo cognoscent* que es caracteritza no només per estar definit en termes masculins i adults, sinó també per una certa mala consciència etnocèntrica sense conseqüències, i decididament insensible a les diferències de classe.

Es tracta d'un model opac, és a dir, que no s'explicita clarament, sinó que s'encobreix. Un model particular que es representa com si es referís al conjunt d'éssers humans. I, a més, un model el sistema de valors del qual apareix com si fos natural-superior.

Certes frases delaten aquest *jo conscient* que ha produït el DCB del ministeri: un ésser que, en la mesura que parla de «solidaridad con individuos y grupos desfavorecidos, marginados y oprimidos en nuestra sociedad [...]» o de «solidaridad con pueblos y grupos humanos pobres y explotados[...]», «solidaridad con personas, grupos y pueblos que padecen discriminación u opresión por razón de edad, sexo, religión, cultura, raza, opinión política, desigualdad económica[...]», de «solidaridad con personas que padecen enfermedades asociadas al alcoholismo y la drogodependencia[...]», «solidaridad con personas socialmente desfavorecidas, en particular las que se encuentran sin trabajo[...]», manifesta que es considera no desfavorit, no marginat, no oprimit, que no forma part de pobles i grups pobres i explotats, que no pateix discriminació ni opressió pels diversos motius indicats, que no té mancances d'aliments ni de recursos, ni pateix malalties associades a l'alcoholisme o a la drogaadicció, i tampoc no es troba sense feina. Aquesta actitud de «*solidaritat amb*» perviu en el decret de Continguts Mínims, en dos paràgrafs que evidencien el classisme no contaminat pel problema de les drogues d'aquest «jo conscient» que ha elaborat el text. Així, entre els «Objetivos generales» es proposa la «solidaridad con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios». I entre els «Contenidos actitudinales» corresponents al tercer bloc, dedicat a «El mundo actual», es proposa el «conocimiento de los efectos nocivos del consumo de drogas» (se suposa que es parla només en el pla teòric) i «solidaridad con personas y grupos que padecen por causa de enfermedades asociadas a ese consumo».

Encara que de manera menys explícita, aquest també és el *jo cognoscent* que podem detectar

en la proposta de la Generalitat de Catalunya. Però en aquest cas, tal com ha assenyalat Assumpta Sopeña, la insistència en un pensament «des d'una òptica catalana» delata una perspectiva etnocèntrica encara que tenyida de catalanitat. A més, els termes i la perspectiva que s'adopten cada vegada que es tracta del problema de les migracions, manifesta que no es correspon als qui han emigrat, sinó a qui ha observat aquest fenomen com a immigracions.

II.- Allò inclòs / Allò exclòs, allò valorat positivament / negativament

Fixem-nos ara en el que en el text es considera significatiu i in-significant (el que s'inclou i el que s'exclou d'esmentar, el que es valora positivament o negativament), per tal d'aclarir el sistema de valors i l'univers mental corresponents a aquesta noció d'allò humà.

La tasca no resulta fàcil. Perquè potser el més innovador d'aquests textos és un abundant llenguatge pròdig en bones intencions psicopedagògiques, al qual cal habituar-se per destriar quines són les innovacions que s'hi introdueixen i quins els aspectes que es conserven sota el bagatge de la nova terminologia.

a) *Aspectes inclosos en les diferents propostes*

Certament, si examinem els aspectes que proposa abordar cadascun dels dissenys curriculars, i els que finalment ha recollit la proposta ministerial de Continguts Mínims, el primer que salta a la vista són les diferents nomenclatures que s'hi utilitzen i que indiquen, abans de res, un conflicte de jurisdiccions entre historiadors, geògrafs i altres estudiosos de les Ciències Socials.

La proposta inicial del Ministerio de Educación y Ciencia, de *Geografia, Història i Ciències Socials*, preveu catorze blocs de contingut, agrupats en quatre eixos temàtics: «1. Sociedad y Territorio; 2. Sociedades Históricas y Culturas diversas; 3. Sociedad y cambio en el tiempo; 4. El mundo actual». De cada bloc, se'n proposa tenir present: «Hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; y actitudes, valores y normas».

La proposta de la Generalitat de Catalunya és molt semblant, encara que altera l'ordre d'exposició dels diferents elements. Aquests s'estructuren, primer, en «Fets, conceptes i sistemes conceptuals; procediments; i actituds, valors i normes». Cadascun d'aquests blocs es desglossa, al seu torn, en «Continguts i objectius terminals». I aquests es subdivideixen alhora en un total de dos-cents setanta-vuit enunciats. Aquesta quantitat de divisions i subdi-

1677

visions en enunciats ordenats, no se sap exactament amb quins criteris, fa que resulti molt embullat de percebre la coherència interna que orienta la proposta. Però si centrem l'atenció en els cinc blocs en què se subdivideixen els «fets, conceptes i sistemes conceptuals», advertim els trets comuns i les diferències que hi ha entre ambdues propostes.

En primer lloc, els continguts que tradicionalment s'assignaven a Geografia, i que el DCB del ministeri engloba en el primer bloc sota el títol «Sociedad y Territorio» en la proposta de la Generalitat de Catalunya es desenvolupa en tres blocs: «1. Humanitat i medi físic; 2. Ocupació del territori: demografia, hàbitat i urbanisme; 3. Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tecno-científic». Mentre que els continguts corresponents a la Història, i que en la proposta ministerial es desglossen en els tres blocs següents: «2. Sociedades Históricas y Culturas diversas; 3. Sociedad y cambio en el tiempo;» i «4. El mundo actual», s'apleguen aquí en dues: «4. L'organització dels homes i del territori: política i societat; 5. La culturalització del territori: manifestacions culturals i artístiques». Es podria dir que en el plantejament català els continguts geogràfics ocupen un lloc preferent respecte dels històrics, i també que se'ls dóna més atenció que en la proposta ministerial.

Si, a més, llegim atentament els diversos enunciats en què es desglossen els «continguts i objectius terminals» en què s'organitza cadascun d'aquests blocs temàtics, ens adonem, d'una banda, que en la proposta de la Generalitat de Catalunya s'utilitza clarament un llenguatge androcèntric, de decidida exaltació tecnocràtica, molt més opac i diluït en el text ministerial (els reformadors catalans no tenen inconvenient a parlar d'«explotació del territori...», o de l'«organització dels homes...»). I finalment, que els dos blocs proposats per la Generalitat de Catalunya per emprendre la Història es refereixen preferentment el primer a la història de Catalunya en la més tradicional i restringida versió política, i el segon a una història de l'art i de la cultura que abraça, a més de Catalunya, el món occidental; mentre que el tractament de la Història en la proposta ministerial es refereix sempre a la cultura occidental i insisteix en un bloc específic dedicat al «Mundo actual». No obstant això, en ambdós casos perdura l'esquema cronològic habitual i una perspectiva etnocèntrica que s'intenta compensar amb referències a d'altres cultures, però que no resol el problema de fons, la pretesa superioritat de la nostra cultura.

Tot i això, si examinem atentament els continguts que es proposen, podem veure que, encara que es parli de Ciències

Socials, s'estan condensant els programes del que tradicionalment era Geografia i Història, incloent-hi la Història de l'Art en el text català.

Finalment, la proposta de Continguts Mínims per a *Educación Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, elaborada recentment pel MEC, només introdueix en el seu mateix esquema inicial petites modificacions. En primer lloc, agrupa en tres blocs de contingut el que anteriorment desenvolupava en quatre. El primer, «Sociedad y territorio», correspon a la Geografia, i els dos següents («2. Sociedades históricas y cambio en el tiempo; 3. El mundo actual»), a la Història. A més, els blocs 1 i 2 s'obren amb sengles temes dedicats, respectivament, a la iniciació als mètodes geogràfics i històrics.

Podem concloure, doncs, que sota la selva del profús llenguatge psicopedagògic, perviuen els tradicionals programes de Geografia i Història -i en algun moment també el d'Història de l'Art. Però ¿s'han modificat, almenys, els continguts d'aquestes disciplines acadèmiques? ¿De què s'hi proposa de tractar i què se n'exclou d'esmentar? ¿Què s'hi valora positivament i negativament?

Per respondre a aquests interrogants, cal passar a un segon nivell de lectura, tenint en compte alguns aspectes que ens ajudin a corregir els nostres propis hàbits mentals. Així, en lloc de restringir la nostra mirada a les actuacions i personatges propis dels escenaris públics, tal com és habitual en el pensament acadèmic, partirem de l'evidència que la nostra existència personal i col·lectiva transcorre entre els espais domèstics i privats i els escenaris públics. També tindrem en compte que la nostra capacitat d'entesa ha coexistit i coexisteix amb aquesta capacitat de saqueig i destrucció de què parlen predominantment els textos acadèmics. Més encara, considerarem la voluntat de domini d'uns éssers humans com una activitat antihumana, que sens dubte ha estat contrarestada per la capacitat d'entesa o, si no, ja no viuríem per contar-ho.

b) *Predomini d'allò públic, menyspreu del privat i naturalitat de les formes de domini expansiu*

Certament, en tots aquests textos, s'hi detecta alguna dosi de preocupació per tenir present les motivacions i aportacions personals, com també per la vida quotidiana i la família.

Tot i així, però, en el DCB del ministeri, allò personal apareix desligat de la dimensió històrica col·lectiva i a l'inrevés: l'organització familiar es tracta desvinculada de la resta de transformacions socials; i, en esmentar-se primer a propòsit de la Prehistòria i després en parlar dels «desequilibrios y conflictos del mundo contempo-

1679

ráneo», no se sap què passa amb aquesta institució durant el llarg període intermedi. Fins i tot es diria que la família és aliena a les fluctuacions demogràfiques (ja que no se'n parla en els temes dedicats a «Sociedad y territorio») i que no té res a veure amb la propietat privada (a propòsit, que només una vegada s'hi parla de «las injusticias que pueden derivarse de las desigualdades en la propiedad económica»).

També en la proposta de la Generalitat de Catalunya, hi trobem algunes referències a la vida quotidiana. Així, en l'exposició del «marc general» de l'Educació Secundària Obligatòria, es diu que «dins d'algun tipus de crèdit tots els alumnes hauran de tractar els temes següents: el consum i el mercat; educació per a la salut i educació sexual; el món laboral; economia domèstica; civisme i respecte a l'entorn; joventut i vida associativa; educació per a la pau», temes que tots ells estan profundament relacionats amb la vida quotidiana.

Tot i això, la lectura del Disseny Curricular de Ciències Socials, on sens dubte s'hauria de tenir present , ens fa pensar que aquesta problemàtica només es percep des d'una òptica pública, mai valorant com a significativa la que s'obté des del món domèstic. Perquè aquesta dimensió de la vida social no mereix ser considerada en el bloc de «Procediments» ni en tractar sobre «Interpretació i representació de l'espai i del temps», ni quan es parla dels «Procediments per obtenir i processar la informació», de manera que es menyspreen així les nombroses dades que podrien obtenir-se en i sobre la vida domèstica i que poden ser decisives per al coneixement de la societat de consum transnacional. En el bloc dedicat a «Fets, conceptes i sistemes conceptuals», l'enfocament es restringeix a allò extradomèstic en els temes que tracten d'«Humanitat i medi físic» i d'«Ocupació del territori: demografia, hàbitat i urbanisme», de manera que s'eludeix qualsevol esment a l'apropiació privada dels recursos, a les conseqüències que l'ús i abús d'aquesta apropiació produeix en el medi, a la relació entre parentiu i demografia... Solament en el tema que tracta de «Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tècnico-científic», entre els continguts s'esmenta els «Circuits i mecanismes econòmics quotidians»; però en llegir els «Objectius terminals» corresponents, ens adonem que tampoc aquí no s'enfoquen realment des de la perspectiva domèstica; i res no ens indica que es pensi en la relació entre la «transformació i explotació del territori i la degradació del medi ambient» de què es tracta en el tema primer. La perspectiva pública preval també quan, a propòsit de les «Actituds personals en la vida quotidiana i en l'estudi», la lectura dels

1630

enunciats indica que no es refereix a la quotidianitat domèstica, ni tan sols escolar, sinó a la que correspon a la vida pública.

En la seva anàlisi d'aquest disseny curricular, Assumpta Sopeña destaca dos enunciats que apareixen entre els «Objectius terminals» del bloc de «Procediments»:

«4.7. Construir o confeccionar mitjançant diferents materials objectes de la vida quotidiana d'altres temps.

4.8. Construir i simular mitjançant treballs manuals diferents eines, màquines o artefactes importants en el desenvolupament tècnic de la Humanitat.»

«Des de la meva opinió -comenta- aquest redactat jerarquitza de forma clara els instruments de treball. Els "objectes de la vida quotidiana" del passat es consideren a part de les "eines, màquines o artefactes importants en el desenvolupament tècnic de la Humanitat". Amb aquest redactat s'infravalora automàticament tot allò que afecta la vida quotidiana».

A més, d'acord amb l'anàlisi d'aquesta autora «els continguts del bloc de demografia ignoren, l'essencial paper de la dona en la reproducció biològica i legitimen el control sobre el cos de la dona..., no es planteja la necessitat de reconceptualització de termes bàsics com treball, població activa, economia...

El títol del tercer bloc, «Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tècnico- científic», ja pressuposa una determinada concepció del progrés humà limitat als fenòmens de «transformació i explotació del territori», és a dir, a l'obtenció d'una quantitat creixent de béns materials, i no a una millora de les relacions entre les persones i els grups humans...

Paral·lelament, es presenta l'economia reduïda a les activitats productives realitzades en l'esfera pública, ignorant completament el treball reproductiu (reproducció de la força de treball i de les condicions de la vida quotidiana). I curiosament, una de les escasses referències a la vida quotidiana es fa en els termes següents: "3.20 Conèixer els conceptes econòmics d'ús comú en la comunicació i vida quotidianes: pressupost, plusvàlua, impost, inflacció, renda, PNB, etc." ¿És això incorporar la vida quotidiana en el discurs científic?», conclou.

Aquesta limitació de la mirada a l'àmbit públic afavoreix que s'assumeixi com a natural el sistema de valors que hi regeix: és a dir, la voluntat de dominar el món. De manera que no s'evita l'etnocentrisme eurocèntric que, de vegades, es denuncia, malgrat les bones intencions de no

1681

incórrer-hi que es declaren en tots aquests textos.

En el DCB del ministeri, les societats contemporànies que no sobrepassen el marc de l'Estat espanyol i de l'Europa occidental, queden relegades a l'eix temàtic que tracta de les «Sociedades históricas y culturas diversas», i relacionades amb un passat ja superat per la «sociedad postindustrial».

La mateixa jerarquia valorativa es manifesta en alguns paràgrafs del DC de la Generalitat de Catalunya. Així, en el bloc dedicat a «Fets, conceptes i sistemes conceptuals», entre els «Objectius terminals» del tema que tracta de la «Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tècnico-científic», es proposa: «3.1. Distingir entre agricultura de subsistència, de mercat, intensiva, extensiva, i explicar les característiques de l'agricultura en els països desenvolupats i subdesenvolupats». No obstant això, el que destaca en aquesta proposta no són les frases negatives o despectives respecte d'altres cultures, sinó l'escassa atenció que mereixen i l'exaltació de la nostra cultura.

També en el Decret de Continguts Mínims s'ha reduït l'atenció envers d'altres cultures. Entre els «Objetivos generales», s'hi proposa «valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por las opciones y opiniones que no coinciden con las propias sin renunciar por ello a un juicio crítico y autónomo sobre las mismas», idea que es torna a repetir més endavant. En el primer bloc de contingut, titulat «Sociedad y territorio», s'hi dedica un punt als «nivells de desenvolupament econòmic i l'intercanvi desigual», amb aquesta terminologia que comentàvem abans; i també traeix el llenguatge quan es proposa, entre els «Contenidos actitudinales», un «rechazo ante el reparto desigual entre los pueblos del Planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos», frase que manifesta no només aquest generós punt de vista etnocèntric sinó, a més, la nul·la sensibilitat davant les diferències per raó de classe social que es donen en el nostre col·lectiu i que delata que només es pensa en l'alumnat de les classes acomodades.

Però hi ha un paràgraf que exhibeix tota càrrega de l'androcentrisme en aquest text, fins al punt de provocar una redacció de difícil comprensió. Entre els «Contenidos conceptuales» que s'enuncien en el segon bloc, titulat «Sociedades históricas y cambio en el tiempo», el text següent requereix una lectura atenta per tal d'entendre tot el que s'hi vol i el que no s'hi vol dir:

«Sociedades y culturas diversas: diversidad y relativismo

cultural a través del análisis de algunos elementos de culturas distintas a la propia: cultura tecnológica y adaptación al medio, estructura social, sistema de género, sistema simbólico, creencias».

En parlar d'altres societats, no es tracta de Ciència i Tecnologia, ni d'una Economia que s'ocupa de l'explotació agrària, o de les primeres matèries, sinó de la cultura tecnològica i adaptació al medi. A més, en aquestes cultures si que es pot parlar del sistema de gènere, expressió amb la qual se suposa que es fa referència a les divisions socials en funció del sexe i la problemàtica de la qual no s'esmenta en tractar la nostra cultura. Però també ara es parla de «sistema simbòlic,creences» enfront de «la cultura i l'art» i «les tradicions religioses» de la nostra cultura.

Ara bé, igual com en el tractament de les dones i de les criatures no adultes podem descobrir que el problema fonamental es troba en la masculinitat adulta que es pretén superior, també el menyspreu d'altres cultures ha de conduir-nos a descobrir que l'etnocentrisme és, abans de res, una actitud d'autoafirmació que construeix aquest repertori de negacions i exclusions per autoafirmar-se. Per tant, que no s'elimina aquest prejudici amb propòsits commiseratius envers ...¡qui no participa de la nostra envejable situació! Cal reconèixer que aquest llenguatge etnocèntric expressa una pràctica també etnocèntrica, és a dir, un gaudi privat i públic del botí obtingut gràcies al saqueig del món. Només així, si de debò pretenem eradicar aquestes pràctiques, haurem de començar per dotar-nos d'un altre llenguatge i d'altres explicacions que ens permetin, si més no, reconèixer com es produeix aquest saqueig que genera uns beneficis del quals gaudim aquest terç de la humanitat que participem del banquet transnacional.

Perquè precisament és aquesta realitat el que encobreix sota uns conceptes i un discurs que considera natural-superior el procés històric que ha conduït a l'actual sistema mundial d'organitzar les relacions humanes, a còpia d'exaltar l'expansió territorial i, alhora, silenciar les repercussions d'aquesta expansió en la vida social del grup que la practica. I és que, en reduir la vida social a allò públic i eludir considerar la seva relació amb allò privat -és a dir, amb el gaudi domèstic i quotidià de l'apropiació privada dels recursos-, dificilment es poden percebre les repercussions que el botí obtingut com a conseqüència de l'expansió territorial té en les condicions de vida i en les activitats (privades i públiques) del grup que la practica. Per això el discurs de les Ciències Socials no facilita detectar aquesta relació -que ens consta que existeix- entre la dinàmica expansiva que impregna les nostres relacions perso-

nals i col·lectives d'agressivitat i connotacions bèl·liques, i els diferents nivells de comfort domèstic.

c) *El món contemporani: tractament de la cultura de masses*

Tots aquests prejudicis repercuteixen decisivament en l'explicació del món contemporani, ja sigui en l'eix temàtic que tracta «El mundo actual», en el text ministerial, o en els diversos enunciats de la proposta de la Generalitat de Catalunya. Perquè no es poden abraçar les dimensions d'aquest «veïnat» transnacional al qual ens aboquem des de la televisió de casa nostra si, en la millor tradició del discurs androcèntric de les Ciències Socials, es menyspreen les transformacions que s'han produït en els espais domèstics i en el sistema matrimonial-patrimonial sobre el qual s'assenta la resta de relacions socials (parlar de les «transformacions familiars , la família com a unitat de consum , nous papers masculins i femenins i dels joves» resulta massa pobre). I tampoc, si atribuïm a les demarcacions estatals i als actors polítics un protagonisme que, durant el segle xx, ha estat superat per l'aviació, la ràdio, la televisió, els satèl·lits de comunicació... i els interessos financers que potencien aquestes tecnologies, en la fase actual de conquesta de la Terra des de l'espai.

Potser per això, encara que els mitjans de comunicació de masses reben més atenció de l'habitual en moltes obres d'Història Contemporània, es diria que es pensa en ells abans de res com un recurs didàctic atractiu «per la seva especial idoneïtat per a alumnes menys motivats per les tasques escolars o amb relatives dificultats davant de determinades tasques», però, en canvi, se'ls acusa que poden «reforçar actituds passives», i que es recomana utilitzar-los amb una actitud crítica que no es propugna respecte als textos escrits acadèmics.

L'anàlisi del tractament d'allò privat i d'allò públic i del procés històric d'implantació de les trames transnacionals pròpies de la societat de consum i dels mitjans de comunicació de masses, ens permetrà de detectar fins a quin punt els textos que es proposen reformar el sistema educatiu proporcionen o no pistes per comprendre el món en què vivim.

Examinem, en primer lloc, la proposta inicial del Ministeri sobre l'eix temàtic dedicat a «El mundo actual» i que abraça els quatre blocs: «Desequilibrios y conflictos en el mundo contemporáneo», «Arte y cultura actuales», «La organización económica y el mundo del trabajo», y «Poder político y participación ciudadana».

Hi ha en aquest esquema un ritme que condueix d'una visió conflictiva i fins catastrofista a l'exaltació de l'activitat políti-

ca com a potencialment redemptora d'aquesta situació.

Així, entre els «Hechos, conceptos y principios» del primer bloc que tracta dels «Desequilibrios y conflictos en el mundo contemporáneo», s'abraça des dels «Desequilibrios económicos internos e internacionales» fins als «Focos de tensión y nuevos valores en las sociedades postindustriales», on es parla de «Los ritmos de vida en las megalópolis; Las transformaciones familiares (la familia como unidad de consumo, nuevos roles masculinos y femeninos y de los jovenes); Nuevas élites y nuevos marginados; Drogodependencia y nuevas enfermedades físicas y psíquicas; La publicidad y los medios de comunicación en el cambio de actitudes y valores».

En la presentació del segon bloc, titulat «Arte y cultura actuales», es diu que es pretén «desarrollar sobre todo la capacidad de los alumnos y alumnas para percibir y apreciar críticamente el arte y la cultura del siglo xx, así como tratar con cierto rigor aspectos muy presentes en la vida cotidiana del alumnado (cine, vídeo, música, diseño, cómic, etc.)». Aquest plantejament no exempt de regust elitista postmodern, que es manifesta en el menyspreu per la ràdio fins al silenci, es palesa més quan es desenvolupen els «Hechos, conceptos y principios», alhora que es contrasta amb una nul·la referència al sistema escolar i al coneixement científic, com si aquest fos inocu o indiscutiblement benèfic.

En el tercer bloc, dedicat a «La organización económica y el mundo del trabajo», no hi trobem ni rastre de les profundes transformacions que s'han produït en el sistema patrimonial i en les dimensions i organització de la vida domèstica, que han convertit la família en nucli bàsic de la societat de consum. Per tant, l'economia de què es tracta es redueix a fenòmens institucionals públics, tot ignorant la seva relació fonamental amb el que surt d'aquest marc.

I, finalment, l'eix es tanca amb un últim bloc, l'objectiu principal del qual és la «formación del alumno como ciudadano», on la restricció de la mirada cap a allò públic de caràcter polític és definitiva, de manera que l'estudi d'«España en el mundo» eludeix considerar aquesta trama financera transnacional que s'estén fins als reductes més íntims de la nostra privacitat.

Aquesta visió esbiaixada del món contemporani es redueix encara més en la proposta de la Generalitat de Catalunya la qual, com hem vist, només emprèn aquesta temàtica en el marc dels diferents blocs, sense dedicar-n'hi cap d'específic, i amb els mateixos esquemes previs que en la proposta ministerial, només alterada per aquesta òptica que podem definir com a catalanocèntrica.

Per acabar, en la proposta de Continguts Mínims del ministeri

s'altera l'ordre de l'esquema del bloc temàtic dedicat a «El mundo actual» i s'hi introdueixen només petites modificacions.

Un joc de paraules?

L'anàlisi detinguda de tots aquests textos ens permet detectar que, sota l'embullat argot psicopedagògic innovador, s'hi troben (o s'hi amaguen) els antics programes de Geografia i Història, amb tots els vicis androcèntrics tradicionals. Es diria que es tracta simplement d'un joc de paraules, més encobridor com més ens modernitzem. I és que només portant la crítica fins a l'autocrítica de les pautes amb què hem après a explicar el món acadèmicament, podem adonar-nos de la persistència d'aquests prejudicis que restringeixen la nostra capacitat per a reconèixer el món en què vivim. Ja que, com va advertir Aristòtil, «és més difícil oblidar el que s'ha après que no pas aprendre per primera vegada».

1686

Abstracts

El objetivo de esta Tribuna es presentar las reflexiones, las vivencias y las opiniones de un grupo de mujeres profesionales de la educación, preocupadas por el tema del sexismo y del androcentrismo, que están trabajando en ello en los distintos niveles de la enseñanza en Cataluña.

Para conseguir este objetivo se han mantenido una serie de «conversaciones» individuales y colectivas con Marina Subirats, Irene Rigau, profesoras de Universidad, de Primaria y de Secundaria donde se han expuesto y debatido puntos de vista sobre la realidad educativa en cuanto a la desigualdad de géneros, la discriminación de la mujer, la igualdad de oportunidades, la diversidad, la discriminación positiva, la jerarquía, el feminismo y los estudios de género y la Reforma educativa. En este sentido cabe mencionar la aportación crítica del artículo de Amparo Moreno Sardá.

L'objectif de cette Tribune est celui de présenter les réflexions, les expériences et les opinions d'un groupe de femmes professionnelles de l'éducation, preoccupées par la sexisme et l'androcentrisme, qui sont en train de travailler sur ce sujet aux différents niveaux de l'enseignement en Catalogne.

Pour atteindre cet objectif on a eu un grand nombre "d'entretiens" individuels et collectifs avec Marina Subirats, Irene Rigau, avec des professeurs de l'Université, de l'école primaire et secondaire où l'on a exposé et discuté des opinions sur la réalité éducative quant à l'inégalité des genres, la discrimination positive, la hiérarchie, le féminisme et les études de genre et la Réforme éducative. Dans ce sens il faut signaler l'article de Amparo Moreno Sardá.

The aim of this article is to present the reflexions, experiences and opinions of a group of women working in the field of education, concerned with the problem of sexism ans male-centred teaching in schools, and who are working on this at different levels within the educational institutions of Catalonia.

The contents are based on a series of conversations, held singly and in groups with Marina Subirats and Irene Rigau, university lecturers, primary and secondary school teachers, where they gave their opinions on the state of the education system regarding disequalities betwen the sexes, discrimination against women, equal opportunities, diversity, positive discrimination, hierarchies, feminism and sex-based studies and the present Educational Reform, concerning the last of which we should mention the contribution of Amparo Moreno Sardá.

REFLEXIONS I RECERQUES

1688

Ciència, tecnologia i escola: ¿Com es pot afavorir la col·laboració entre professors i investigadors?

Miguel Anxo Santos Rego*

Introducció

El tema que ens proposem de tractar i desenvolupar en aquest assaig té moltes perspectives, angles i derivacions en la seva anàlisi. Tants que emprendre'l pot ser una temeritat, per no dir una imprudència, si es fa pensant en un format com el que aquí s'assumeix. Tot i el risc, el repte és estimulant. La qüestió és repensar, bo i considerant la vehiculació d'objectius i fins educatius clau en aquesta societat de fi de mil·lenni, una part de l'educació de la ciència i de la tecnologia en el context escolar. Així, a partir d'observacions i acotacions de caràcter general sobre allò que representa el coneixement científic i tecnològic per a l'home i la seva formació en aquest temps, intentem d'arribar a justificar i realçar papers i possibilitats professionals de millora a través de noves estructures i vies d'aprenentatge col·laboratiu entre persones que duen a terme llur activitat principal en la docència o en la investigació.

Em fa l'efecte que no m'erro si dic que fa dos o tres segles un adult considerat «educat» estava familiaritzat amb una gran part, si no amb la immensa majoria, del que se sabia sobre la ciència. D'aleshores ençà, gradualment però sistemàtica, els humans hem presenciat un enorme augment del coneixement científic, el caràcter del qual no va experimentar canvis veritablement significatius fins a les albors del segle XX. És un fet que, per exemple, en els camps de la relativitat i de la física quàntica, els científics van començar a descobrir la natura en termes que semblaven inconsistents, i fins i tot contradictoris, amb l'experiència comuna.

Òbviament, el creixement cognoscitiu ha continuat i, com a conseqüència, el coneixement en ciència s'ha anat especialitzant de

*Miguel Anxo Santos Rego és doctor i professor de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Santiago de Compostel·la.

1689

manera fermament progressiva. Fins fa poc, el president de la nostra Reial Acadèmia de Ciències afirmava, ni més ni menys, que les publicacions dels darrers cinc anys relatives a matemàtiques, física, química i biologia, convenientment arrenglerades, ocuparien una prestatgeria imaginària que en tindria els extrems a la Terra i a la Lluna, i que el nombre de treballs rellevants en els àmbits de la física, la química i la biologia passa de tres milions (Martín Municio, 1991). Deixant de banda consideracions macroscòpiques, la veritat és que, avui dia, una persona que puguem considerar «entesa» en una determinada especialitat no arriba a conèixer possiblement més que una fracció del saber que es genera en la seva disciplina. I, naturalment, els que no romanen activament implicats en la investigació o negligeixen la seva tasca i actualització en l'estudi dels darrers avenços, es poden veure ràpidament «fora de joc» en llurs camps d'activitat.

Ciència i tecnologia: la distància entre l'avenç i la transmissió

La mutació social i tecnològica, que és ja una constant a les nostres vides, provoca inevitablement la mutació dels objectius educatius i formatius (Danzin, 1988; Nickerson, 1986), encara que creiem amb rotunditat que el sistema educatiu no pot representar únicament el paper de «servent» inexorable de les exigències tecnològiques. Això demana un esforç mancomunat, segons els encertats mots d'un célebre pedagog espanyol (Vázquez Gómez, 1988), de diversos enfocaments i construccions científiques per fer la pedagogia que exigeix el nostre temps, a saber, la pedagogia del pensament tecnològic i la de la tecnologia dels valors (vegeu també Castillejo *et. al.*, 1986).

Gairebé ningú no dubta que la ciència i la tecnologia poden millorar les condicions de vida de la gent. Fóra bo que aquesta idea arrelés definitivament en el nostre teixit social ja que, per diversos avatars i circumstàncies que ara no fan al cas, Espanya no ha gaudit mai d'aquesta tradició -ben destacada, per exemple, en el cas suec (Sydow, 1990)- que consisteix a creure que sense coneixement no es pot gaudir d'una bona vida (Sánchez Ron, 1988). La realitat pròxima i la realitat internacional estan demostrant que el progrés i fins i tot la supervivència social i individual depenen en gran manera d'una tecnologia avançada, intel·ligentment utilitzada (Perntz, 1990; Sanmartín, 1990). Aquelles prediccions d'Alvin Toffler en el seu *La tercera onada* ja no es poden considerar pas deliris melodramàtics perquè, efectivament, la nostra ja no és pas una civilització indus-

1639

trial sinó, més aviat, una civilització tecnològica (Toffler, 1983). La ràpida difusió dels microprocessadors, indicava el mateix analista fa sis anys, la biotecnologia, l'electronificació dels diners, la convergència d'ordinadors i telecomunicacions, la creació de nous materials, les exploracions de l'espai exterior, la intel·ligència artificial, etc., no representen una extensió rectilínia de les grosseres màquines de l'era industrial, sinó un salt a un estadi completament nou del desenvolupament humà (Toffler, 1984).

Tot això és bàsicament cert. Ara bé, allò que convé de ressaltar des del terreny educatiu en aquest moment, és la immensa complicació que els mateixos avenços de la ciència aboquen damunt el procés de transmissió dels coneixements que s'hi generen. Els seus components tecnicistes i abstractes salten a la vista amb el risc que, una altra vegada, pugui ser percebuda com una cosa desesperançadament allunyada de la vida de les persones (Quintanilla, 1989; Ziman, 1984).

La vertiginosa successió de canvis suscita, si més no, preguntes coincidents des de diferents plataformes i espais amatents al bon desenvolupament i millor transmissió de la ciència i la tecnologia: ¿Per què cal ensenyar ciència i tecnologia? ¿Quina ciència cal presentar i ensenyar a les generacions següents? ¿Com, on i quan cal ensenyar-la? ¿Com s'ha d'integrar ciència i tecnologia en el curs principal de l'educació i de la cultura contemporània? (Baez, 1988; Núñez Centella, 1988; Bentley i Watts, 1989).

Ens permetrem de fer un «alto» conceptual en aquesta exposició. Estem segurs que a l'amable lector li agradarà saber el nostre punt de vista sobre què entenem com a ciència i com a tecnologia. Sobre això, s'hi detecta moltes vegades una noció general no del tot correcta, ja que solen esmentar-se com a «avenços de la ciència» allò que, de manera més precisa (ordinadors, dispositius electrònics, etc.), són desplegaments de la tecnologia a partir del progrés en el coneixement científic. Ara bé, per tal de no repetir notes àmpliament conegudes al voltant de la veritable tasca científica, potser sigui més entenedora una «distinció per exclusió». N'hem trobat una que considerem impecable: la feta en el marc d'un debat internacional realitzat a Madrid («L'educació davant les innovacions científiques i tecnològiques» -fundació Santillana-) pel president honorari de la Comissió d'Educació de la Unió Internacional per a la Conservació de la Natura i dels Recursos Naturals, Alberto Baez, el qual, després d'un categòric «la tecnologia no és pas cap ciència», i d'associar aquella amb «els coneixements pràctics d'allò que es pot fer i de quina manera», hi afegia:

> «No es tracta d'un conjunt de lleis i principis teòricament relacionats entre si. La tecnologia es caracteritza per les tècniques, els dispositius,

> els procediments, els processos i els materials que sorgeixen d'una activitat creativa (...) La tecnologia consisteix, més aviat, en un conjunt d'informacions pràctiques aplicables a la tasca de dur a terme alguna cosa» (Baez, 1988; pàg. 42).

És preferible, doncs, no estendre'ns més en la distinció, sinó entrar ja en àmbits més acostats a l'objecte de l'assaig. Això ho farem sense massa marrada. Estem convençuts que, entre les paradoxes que han acompanyat el ritme i l'avenç dels èxits en ciència i tecnologia, hi té un lloc d'honor la notòria discrepància entre aquestes consecucions i la manera en què són tractades/presentades a l'escola. Aleshores, quan ja no es resisteix durant més temps la palpable, encara que «callada», insatisfacció pel que fa a l'estat de coses en els nivells educatius, és quan comencen a alçar-se veus -a propòsit, no del tot compassades i harmòniques- a favor de reformes amb una certa profunditat. Només als Estats Units van aparèixer durant els darrers anys més d'un centenar d'informes crítics i d'importantíssims estudis sobre educació; l'«educació de la ciència» (*science education*) hi té un lloc destacat. Un exemple d'això és que la comissió de la prestigiosa *National Science Foundation*, que va informar de la situació en matemàtiques, ciència i tecnologia en nivells d'ensenyament no universitari, advertia fa poc més d'un lustre:

> «Un important nombre de joves estan deficientment formats per tal de contribuir a aquesta societat tecnològica i beneficiar-se'n (...) En un moment en què la seguretat nacional, el benestar econòmic i el liderat mundial depenen de les matemàtiques, la ciència i la tecnologia, la nació s'enfronta a un seriós declivi quant a les habilitats i els coneixements que d'aquestes àrees té el nostre jovent» (*National Science Board Comission*, 1985).

La continuïtat, en fi, dels avenços en la ciència i la tecnologia dependrà d'individus ben formats en aquestes àrees vitals. Al mateix temps, però, es planteja amb creixent i legítima força la qüestió educativa dels no especialistes. Encara que s'apel·li a raons d'ordre educatiu, social i ètic, ja no es pot sostenir que el coneixement pugui ser prerrogativa d'un reduït nombre de persones. Si, tal i com s'afirma des de diferents nivells, la construcció de la democràcia depèn d'una ciutadania (in)formada (Hamburg, 1984), aleshores el que queda és el definitiu convenciment que el futur és ja una funció de l'elevació del nivell global de coneixement científic i tecnològic a la nostra societat (diversos autors, 1990).

1692

Educació de la ciència en temps de canvi accelerat i de reformes escolars

Ara bé, cal reconèixer que l'ensenyament de la ciència, com el d'altres àrees i/o matèries integrades en el currículum escolar, forma part d'un complex sistema els eixos del qual només responen amb lentitud al canvi. Fins ara, l'organització de l'educació pre-universitària s'ha fet pensant en la bona preparació discent (que, diguem-ho de passada, tampoc no s'ha assolit) per al seu acompliment posterior en l'*Alma Mater*, descurant olímpicament objectius formatius fonamentals per a la major part de la població, que no té accés a les aules universitàries.

Els aspectes relatius al paper de la ciència i la tecnologia en els primers nivells i cicles d'educació són radicalment importants en aquesta etapa de reforma i de nova configuració curricular a les aules. No cal insistir més en el risc que correm actualment: obrir un abisme entre els que entenen i fan servir els coneixements científico-tecnològics i aquells les vides del quals són governades per ells. Per tal de prevenir aquesta dissociació, la formació científica no pot ser només tractada per salvar les aparences i començar solament a l'ensenyament secundari (Harlen, 1989; pàg. 34). Aquesta formació s'ha d'inscriure coherentment dins l'educció bàsica o fonamental. Tal com diu el professor Vázquez Gómez (1988; pàg. 70), hem de saber construir un programa d'educació bàsica, que permeti a l'home de la societat actual i futura comprendre els fenòmens de la innovació i del desenvolupament tecnològic, i ordenar-los al servei d'una condició humana progressivament més justa, participativa i lliure.

Recuperem el fil principal. Més enllà de la càrrega lectiva en continguts rebuts, el que continua sent una constant de la realitat objectivable és que la major part dels alumnes acaben llurs estudis amb una molt modesta consciència científico-tecnològica. En aquest sentit, potser calgui dir sense embuts que la tradició continua dominant la manera de fer les coses. ¿En què es fonamenta gairebé totalment l'ensenyament de les ciències ara com ara? La resposta està cantada: en els llibres de text, vehicle primari d'ordenació de contingut i d'anivellament i seqüenciació (Goodlad, 1984) ¿I què cal dir més quan, per recollir part dels avenços en un camp s'acaba afegint més material al text? El resultat ha estat, sovint, una més gran compressió del contingut per estudiar, amb la qual cosa no és estrany trobar conceptes fora de context amb molt poca, o cap, relació amb l'experiència comuna. Així, hipòtesis, teories i afirmacions factuals esdevenen indistingibles. A l'Amèrica del Nord, un informe sobre llibres de text de ciències va assenyalar que a cada pàgina

s'introdueixen al voltant d'entre set i deu nous conceptes, termes o símbols, amb la qual cosa s'obstaculitza el desenvolupament de molts cursos a causa de l'enorme quantitat de material dedicat a atendre més les descobertes recents que no pas a exaltar l'esperit de la ciència (Budd, 1983).

D'altres aportacions van posar en relleu una «reveladora» seqüenciació dels mateixos textos. És a dir, sembla que s'esdevé una marcada tendència a organitzar el material en termes de pre-requisits. Primerament s'identifica un concepte i després se'n descomponen els elements; posteriorment, s'ordenen serialment unitats d'informació altament prescrites, tal i com ho ressalten Pallrand i Lindenfeld (1985): els alumnes han d'aprendre «A» per tal de comprendre «B»; aprendre «B» per tal de comprendre «C»; i així successivament. Al principi, es presenta el material fonamental i es deixa per a les pàgines següents el més avançat. És força notori que aquesta ordenació afavoreix un enfocament clàssic de la ciència, a saber, els alumnes han d'aprendre allò que se'ls posa al davant, i així se'ls prepara per tal d'aprendre el material subsegüent; el resultat qualitatiu és que molt pocs arriben a conservar -suposant que l'hagin arribat a adquirir- un nivell alt d'interès i de motivació fins al moment de poder fer servir de manera mínimament significativa i ardida el que han après.

D'altra banda, tampoc en l'ensenyament, concretament en l'àmbit de la programació, no han estat revolucionaris els canvis al llarg d'aquest període de contínu desenvolupament científic i tecnològic, cosa que explica en part la persistència d'aquest sistema rígid al qual ens referiem en el paràgraf anterior i el paupèrrim foment d'aquesta «cultura del nostre temps». Deixant de banda recomanacions rigoroses, hom continua amb els programes de sempre i, a la pràctica, la innovació no ultrapassa el límit d'una presentació més efectiva de conceptes, materials, etc. El que és greu, però, és que el ferment de la ciència i de la tecnologia dels nostres dies passa tremendament inadvertit en centenars d'aules (Aguirre de Carcer, 1985).

Explorant vies d'acostament

No hi ha sistemes per conrear a l'escola la substància de la ciència i la tecnologia. Sovint, no hi ha ni tan sols massa possibilitats en vista dels mitjans de què hom disposa. La meva intenció no és, ni per desig ni per càlcul de probabilitats d'èxit, rivalitzar amb acreditats experts

1694

en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències (Gega, 1982; Giordan, 1985; Harlen, 1989; Shayer i Adey, 1984). Modestament, es tracta de cridar l'atenció sobre algunes vies d'acostament entre professors i investigadors de laboratori, que estan donant com a resultat fructifers processos de col·laboració i d'interacció i una millora professional (pel que fa a interacció col·laborativa i millora de l'ensenyament, vegeu l'interessant article d'Ellis, 1990). Hem explorat aquest punt de l'estudi, com és lògic, a través de les pertinents consultes bibliogràfiques i documentals, a partir de les afinades observacions i propostes del professor nord-americà d'educació George J. Pallrand, al voltant de possibles connexions d'aprenentatge i desenvolupament entre científics i tecnòlegs que treballen en laboratoris d'investigació i professors de ciències a les escoles (Pallrand, 1989).

Alguns programes desplegats darrerament als Estats Units no han estat aliens a la difícil replicació a les escoles de l'ambient existent en un laboratori d'investigació. Es va oferir l'oportunitat a professors de ciències en escoles secundàries de poder treballar en laboratoris d'avantguarda durant alguna setmana de l'estiu o, si s'ho estimaven més, al llarg de tot l'estiu. Tot i que la configuració d'aquests programes és força diversa, la tendència general és que els professors (com acabem d'esmentar, docents d'ensenyament secundari) participin i treballin en la recerca que s'estigui duent a terme en aquests moments pels científics. Cal esperar que, a mesura que els professors participin en projectes de recerca, no només es faran particips dels més recents avenços, equipaments i tècniques experimentals, sinó que també respiraran la mateixa atmosfera del laboratori.

Ara bé, l'hipotètic entusiasme del professorat motivat que es derivi d'aquesta mena d'implicació, ¿en quina mesura els ajudarà quan retornin al centre? La pregunta planteja que, a més de la desitjable participació dels professors en la vida dels laboratoris de recerca, cal preveure l'ajut suficient que els permeti transferir aspectes presents en aquesta «cultura» a l'escola, *transfer* que podria adoptar la forma d'experiments, materials, aparells o tècniques pensades i desenvolupades en col·laboració entre professors i científics. De manera concreta, els científics podrien formular i estructurar alguns temes, en tant que els professors es dedicarien a organitzar i seqüenciar materials i a examinar amb deteniment la conveniència i l'oportunitat de diferents enfocaments i metodologies instructives. Així mateix, s'endegarien canals interessants per tal de poder aplicar directament a les aules materials d'interès científic i tecnològic actualment, per a la qual cosa fóra bo un plantejament de format de tipus modular.

L'experiència modular com a referent

Gràcies al treball de Pallrand (1989) i a alguns fullets tramesos des de la *Higher Education Commission* de l'estat de Nova Jersey, estem en estat de referir alguns programes universitat-indústria, que inclouen elements com els esmentats, per a l'educació de la ciència en la Rutgers University (prestigiosa institució sostinguda bàsicament amb fons públics i que té el seu *campus* principal a la ciutat de Nova Brunswick). Vegem-ne algun. El 1984, per exemple, un grup de professors de ciències en el nivell secundari van treballar conjuntament amb científics i investigadors d'una firma de productes farmacèutics (Merck & C.) i de la universitat de l'estat que acabem d'esmentar. L'estiu següent, és a dir, el 1985, es va ampliar el programa per tal d'incorporar-hi científics d'empreses tan importants com *AT & Bell Laboratories* i *Bell Communications Research*.

El propòsit era desenvolupar materials de curs en forma de mòduls, amb un format flexible i en els quals s'havia d'il·lustrar algun aspecte de la ciència i de la tecnologia amb demostrada influència damunt la vida contemporània, a més, és clar, d'explicar principis científics fonamentals. Va ser així com es va començar a desplegar (fins a l'any passat, 1990, que nosaltres sapiguem) un ampli ventall de temes, des dels additius alimentaris fins als semiconductors.

El procediment era completat de la manera següent: a les classes de tardor-hivern, els professors participants hi aplicaven els mòduls que havien contribuït a confegir durant l'estiu. Un cop provats i revisats plenament, passaven a formar part de programes i d'activitats de formació a fi i efecte de millorar la preparació d'altres professors de ciències. Dos mòduls de biologia («antibiòtics» i «enfocaments moleculars en l'estudi de l'activitat dels gens») i cinc mòduls de física («làser i naturalesa de la llum», «ressonància i imatges per ressonància magnètica», «comunicació òptica», «magnetisme i mecanismes d'enregistrament magnètic» i «semiconductors i transistors») eren objecte de tractament preferencial el curs 1989-90 amb professors de l'àrea.

Tornem de nou als mòduls. Suposem que no cal dir que un mòdul és una unitat d'ensenyament altament flexible dissenyada per poder ser emprada durant un període d'alguns dies o setmanes. El seu ús pot permetre als professors la realització de tants canvis com considerin oportuns dins el curriculum; i cadascun pot constar, o anar acompanyat, d'un segment independent de matèria o contingut susceptible de ser introduït en els cursos ja existents, amb la qual cosa aquest contingut incrementa les seves possibilitats innovadores i d'experi-

mentació, i hi pot incloure també material d'interès científic a nivells i en formats diferents dels que normalment anomenem «convencionals».

Un mòdul com, per exemple, l'intitulat «enfocament molecular en l'estudi dels gens» introduiria els alumnes a un nombre determinat de conceptes i tècniques dignes de ser conegudes en l'enginyeria genètica, un camp que segurament continuarà generant aplicacions no només espectaculars, sinó també molt controvertides. D'aquí la necessitat d'algun coneixement en biologia molecular que, tot i ser mínim, ajudarà una mica que els nostres alumnes puguin entendre més bé notícies i debats que sorgeixen, entre d'altres coses, a l'entorn de la repercussió pública i social de la recerca, experiències, etc., en enginyeria genètica. El professor George Pallrand, que hem esmentat abans, fa al·lusió a un mòdul centrat en aquests temes, però concretant en el gen ADH que es troba en la mosca de la fruita comuna (*Drosophila melanogaster*). L'ADH especifica la formació d'*alcohol dehydrogenase**, un enzim que la mosca de la fruita fa servir per tal de metabolitzar l'alcohol que es troba a la fruita podrida. Doncs bé, sembla ser que les mutacions induïdes en laboratori, destructores o modificadores de la conducta electroforètica d'aquest gen, són utilitzades per investigar la regulació de l'activitat genètica. Aleshores, les lliçons apreses estudiant el control dels gens en la mosca de la fruita es podrien aplicar en el maneig o la cura dels errors innats del metabolisme i d'altres defectes d'origen genètic en els éssers humans.

En la mateixa línia, està ben comprovat que els mòduls permeten als professors fer servir una diversitat d'enfocament dins d'un curs i, a mesura que s'hi afegeixen mòduls addicionals, poden ser introduïts de diferents maneres i en diferens moments, afavorint tant l'evolució adequada del currículum de ciència com una resposta en regla als desenvolupaments científico-tecnològics, i a les canviants necessitats de cada situació local, regional, etc.

Pensant en la comprensió i la significació

Tampoc no són aquests els únics temes afavorits en el seu tractament per aquest conducte. Quan, com és el cas als nostres dies,

*Agraïm en aquest punt les excel·lents explicacions i els valuosos comentaris del nostre col·lega, doctor Manuel Sanmartín (Departament de Microbiologia i Parasitologia de la Universitat de Santiago de Compostel·la)

1697

el coneixement s'eixampla amb tanta rapidesa, els alumnes arriben a sentir-se incapaços de veure les connexions entre vida personal i explicacions científiques, tot i el quotidià i, sovint, crític encontre dels més joves amb la ciència i la tecnologia (píndola per al control de natalitat, transistors, xips de silici, etc.). Mai les tecnologies no han exercit com avui tal grau d'influència damunt la vida de les persones, ni tampoc mai no vam disposar de millors contextos i mitjans per a la presentació i demostració dels principis científics bàsics. Per exemple, un mòdul sobre «el làser i la naturalesa de la llum» pot implicar l'ús del làser heli/neon per investigar moltes de les propietats fonamentals de la llum, com també el paper dels raigs làser en la recerca contemporània. El làser serviria per centrar gran part de la teoria principal presentada en el mòdul, mentre que els alumnes es plantejarien l'assumpció d'experiments com la mesura de la longitud d'ona de la llum del làser, la mesura de la seva velocitat a través de fibres òptiques, juntament amb una altra possible investigació sobre la naturalesa de les seves partícules d'ona tal com són revelades per un tub fotomultiplicador.

Gairebé de la mateixa manera, un mòdul sobre «magnetisme i mecanismes d'enregistrament magnètic» faria servir un magnetòfon infantil modificat i un *floppy disk* per proporcionar les bases d'un sistema d'enregistrament simple. Les partícules magnètiques microscòpiques contingudes en aquest disc són les unitats emprades per a l'emmagatzematge de la informació. Aleshores, allò que fa el mòdul és descobrir la naturalesa d'aquestes partícules i les formes d'ús amb la finalitat de llegir i escriure informació, oscil·lant des del so d'una peça musical als bits en un programa de computació. La virtualitat que cal destacar passa per remarcar la comprensió de la naturalesa dels materials magnètics, des de la pretèrita bruixola del mariner fins a les troballes dels científics/tecnòlegs espacials a l'entorn dels camps magnètics interplanetaris.

En resum, convé animar un coneixement organitzat, que serveixi per estimular la comprensió de l'ambient tecnològic i per determinar nuclis d'aprenentatge rellevants en aquest ambient, a més d'afavorir una millor comunicació de la ciència amb la realitat. Perquè si es vol, com hem insinuat diverses vegades al llarg del treball, una bona pedagogia de la ciència, és clar que l'aprenentatge s'ha d'assolir en primer lloc a còpia de referents en el món proper de l'alumne, el que coneix i el que procura comprendre en tot moment.

1698

Sobre el professor i la seva eficàcia percebuda

L'incessable impacte de la ciència i la tecnologia demana més atenció i suport professional per a tot el professorat. En el cas dels professors que més directament s'ocupen d'àrees, matèries o disciplines de ciències (matemàtiques, biologia, química, física, etc.), les coses no han anat bé del tot la darrera dècada. Alguns informes importants lligats a moviments i tendències de reforma educativa han criticat en gran manera la formació rebuda o exhibida per molts professors. Els déficits destacats en estudis amb l'abast dels presentats a l'Amèrica del Nord pel Holmes Group (1986), la National Science Board Commission (1985), o per Weiss (1987) indiquen pronunciades mancances quant a domini de continguts disciplinaris i d'insuficient preparació pedagògica, i tot plegat es tradueix en una notòria disminució dels estàndars d'èxit en ciències per part dels alumnes (Coleman, 1985; Husen, 1983) i de l'augment, amb les seqüeles afegides, de greus sentiments d'ineficàcia en els professors.

Aquesta construcció d'«autoeficàcia» és particularment interessant pel que fa al cas. Desenvolupat en el marc de la teoria sòcio-cognitiva, fa referència a un mecanisme de processament cognitiu que guia l'acció humana i es concreta, conceptualment parlant, en la capacitat percebuda de cada un per realitzar una actuació reeixida en una situació o activitat determinada (Bandura, 1982, 1987, 1989). D'acord amb el plantejament, l'autoeficàcia afecta igualment els pensaments, les accions i les emocions dels individus. Els pensaments inclouen tota mena de cognicions sobre com ens arrangem adequadament en una situació o activitat. Naturalment, els judicis d'autoeficàcia afecten el nivell d'acompliment i de les aspiracions, fins i tot les pròpies metes d'aprenentatge o d'una carrera professional (Santos Rego, 1989). Sembla lògic postular que la més gran persistència en una tasca és estimulada quan la persona creu en les seves aptituds per sortir-se'n malgrat els possibles obstacles.

Si algú es percep a si mateix com incapaç de comprendre principis científics de primer ordre, o de comunicar amb sentit explicacions sobre temes o punts d'un programa, aleshores és probable que hom no s'acosti de bon grat a determinades matèries i punts de la ciència i la tecnologia, o simplement que tracti de defugir a tot preu situacions que suposin una amenaça i una font d'ansietat palesa, cosa que exigeix l'estudi d'aspectes inherents a una educació de la ciència amatent al control del procés d'ensenyament-aprenentatge. Ara i aquí, coincidint amb Czerniak i Chiarelott (1990, pàg. 54), és d'importància crucial valorar la importància relativa d'una creixent preparació en continguts de ciència *versus* preparació pedagògica en estratègies d'intervenció

per a la millora del sentit d'eficàcia d'aquests docents i del nivell educatiu de llurs alumnes, si hom aspira amb rigor a un grau suficient d'èxit en l'actual dinàmica de reforma educativa (vegeu l'interessant estudi, que també esmenten els anteriors, de Wasterback i Primavera, 1987).

Els darrers anys s'ha anat acumulant una apreciable càrrega d'escepticisme en no pocs professionals de l'educació. Se'ls demana molt i se'ls concedeix poc i, a més, se'ls parla de reforma en la formació i/o perfeccionament professional que mai no arriba o no ho fa amb traces d'operativitat i pertinència pràctica. I, tot i això, per renovar i reformar el currículum i les pràctiques d'educació de la ciència i de la tecnologia cal entusiasme i disposició per anar més enllà d'un treball formal a les aules, aprofitant les possibilitats potencials que ofereixen les cases/museus de ciències, els parcs naturals i zoològics, els centres d'experimentació de conreus marins, i d'altres molts recursos disponibles a la comunitat. Aquí destacàvem abans els avantatges d'una implicació col·laborativa, tan directa com sigui possible, dels professors de ciències en el disseny i desplegament de mòduls. Desvetllar i mantenir l'interès dels educands per la cultura científico-tecnològica és impossible sense algun grau de participació docent en aquesta cultura.

La col·laboració entre docents i investigadors: obrint perspectives de formació

Estem persuadits que l'experiència que podrien adquirir molts docents en els laboratoris/centres de recerca seria inestimable des de molts punts de vista. Les activitats dels científics d'investigació en laboratoris (entesos aquests en un sentit obert) proporcionen models d'indagació científica; molts professors d'educació secundària obligatòria, de batxillerat, etc., poden treballar i/o col·laborar amb científics que estan planejant o duent a terme programes d'investigació experimental, cosa que els donaria l'oportunitat de discutir amb ells aspectes de la seva feina. Complementàriament, aquests professors assistirien a seminaris i participarien en diferents aspectes i esdeveniments de la vida intel·lectual que té lloc en una comunitat investigadora. Si res de tot això no és vist com a previsió realista d'avenç, aleshores no aconseguim d'albirar vies de progressiu eixamplament de les perspecives docents (i discents) a l'entorn de la ciència. Recorrent novament a Pallrand (1989), ens convencem que

no són aquests els únics resultats que poden derivar de la suggerida implicació dels docents. Perquè si considerem la qüestió del material instructiu per fer servir i no oblidem que el coneixement que es genera als laboratoris és de caràcter moderat o altament tècnic (que pot comportar un ús disfuncional en el cas de persones no familiaritzades, totalment o parcial, amb aquest argot), convindrem en la bondat de tornar a formular conceptes a fi de facilitar el desenvolupament cognitiu dels alumnes.

En efecte, encara que suposi un repte, l'experiència col·laborativa entre docents i científics mobilitzaria ressorts cara a la seva superació avantatjosa. En igual direcció, podem esperar que, a mesura que els professors comencen a desenvolupar activitats, a re-pensar conceptes i a elaborar materials basats en llurs experiències viscudes en laboratoris de recerca, el resultat sigui una més gran comprensió i, amb això, una més gran profunditat en el coneixement de llurs disciplines. Augmenten les probabilitats que les descobertes importants de la investigació arribin a ser percebudes, abans de tot, com a idees mereixedores d'exploració conjunta amb els alumnes, i no tant com a punts i epígrafs d'un llibre de text per impartir durant el curs acadèmic (Gil Pérez, 1985; Gil Pérez i Carrascosa, 1985).

Mentrestant, és possible que en el mateix desenvolupament d'aquests mòduls instructivo-formatius apareguin un bon nombre de temes pedagògicament interessants. Sense anar gaire lluny, un estil narratiu en què es faci servir l'analogia i la metàfora per relacionar el material didàctic amb l'experiència i els coneixements previs dels alumnes ha demostrat un grau acceptable d'efectivitat en diversos plans de la intervenció, inclòs, naturalment, el de la motivació en el procés (Egan, 1986; Santos Rego, 1990). No deixa de ser tampoc un avantatge el manteniment del material d'ensenyament de manera que estimuli la seva revisió a mesura que avança el coneixement i en tant que els professors aprenen a presentar de manera més efectiva els materials del mòdul en qüestió.

Ara bé, per damunt d'altres consideracions tècniques, els resultats d'aquest desitjable accés presencial/temporal dels professors en laboratoris d'investigació dependrà que els científics els acullin i acceptin com a «col·legues» i col·laboradors, ja que és així com es pot crear l'atmosfera necessària per tal que els docents no només hi trobin agradable llur estada, sinó per tal que la considerin també professionalment gratificadora i recompensadora. Igualment, atès que elaboren i preparen materials que han de fer servir a les aules, o que corregeixen aquells que ja fan servir, és probable que es mostrin més ben disposats a l'exercici crític i reflexiu de llurs competències i habilitats (sobre el tema de les competències, vegeu Butzow i Qureshi, 1978). Això enllaça amb un altre aspecte important

que cal tenir en compte per als professors participants, és a dir, llur promoció gradual mitjançant l'acompliment de papers com «professors de formació»/«professors tutors»/«associats» -o com hom vulgui dir-, la tasca dels quals és fer partícips a d'altres col·legues dels plantejaments i materials que acaben de desenvolupar (a través de seminaris i sessions de treball a les escoles locals, en un centre universitari proper, en una empresa industrial emplaçada a la localitat, etc., cercant sempre fórmules àgils de formació en servei).

Així, doncs, fóra bo refermar de manera equilibrada preparació en continguts i en metodologies pedagògico-didàctiques que poden ajudar decisivament a reduir l'elevat grau d'ansietat en l'ensenyament de la ciència, optimant previsiblement de passada l'eficàcia percebuda dels professors que la imparteixen (Czerniak i Chiarelott, 1990; Dembo i Gibson, 1985). En aquest sentit, i tornant al que és més important en aquest treball, introduir els professors en els mòduls tan bon punt es dissenyin i comencin a desplegar-se (amb el suport d'exposicions bàsiques), pot representar una manera suggeridora d'actualització de coneixements i l'elaboració/recepció de materials adaptats a les necessitats que va marcant la seva experiència a les aules.

Els mòduls poden ser presentats en un context de laboratori on els professors tenen a la seva disposició infrastructura i equipament i on, òbviament, poden participar en diferents activitats experimentals. Els temes o punts d'interès acadèmic que vagin lligats a aquesta dinàmica, sota la responsabilitat de científics procedents de la indústria, de la universitat o d'altres «agències», ajudaran segurament a assolir una comprensió més global i profunda de la matèria continguda en el mòdul escrit. És essencial no perdre de vista que allò que es pretén amb aquests temes d'avantguarda és inserir el mòdul en el context dels més moderns sistemes tecnològics i de recerca científica. És en aquest marc on els professors han de començar a considerar diferents estratègies d'ensenyament i d'intervenció davant dels alumnes, que els permetin de comunicar, sense massa càrrega d'abstracció, tant als alumnes com a persones no-especialistes, els principals conceptes científics.

Nota final: afavorir sistemes de suport

Malgrat això, no hi ha dubte que una iniciativa com la que som a punt d'acabar d'esbossar, requereix receptivitat, impuls i ajut concret

1702

per part de l'administració educativa, i també per d'altres agències públiques i privades. Que nosaltres sapiguem, el programa resultant del projecte esmentat pàgines enrere va rebre el suport financer del departament d'educació superior de l'estat de Nova Jersey, però també el de la famosa National Science Foundation i de firmes industrials importants. Un bon criteri de partença per al programa ha de ser servir en les seves primeres fases als professors de l'àrea amb els quals sigui possible i factible mantenir contactes freqüents.

Igualment, per encoratjar l'ús persistent dels materials i llur permanent adaptació a les necessitats més evidents, cal procurar-se un sistema de suport continu a experiències o activitats d'aquestes característiques, pensant sobretot en el suport que l'equip configurador de cada mòdul ha de proporcionar, incloent-hi aquells científics que poguessin estar adscrits a universitats, empreses industrials, etc.

Avui, la mateixa tecnologia ens està oferint nous i efectius canals encaminats a mantenir aquests sistemes de suport. Professors i científics ja poden conferenciar o posar en marxa tot un seguit de possibilitats gràcies a l'ús de xarxes interactives d'ordinador que, direm de passada, poden dur sense cap problema a fer realitat cercles i xarxes d'aprenentatge intercultural (Riel, 1990; Riel i Levin, 1990). No és difícil intuir que aquestes xarxes són un perfecte vehicle per tal que els professors facin arribar suggeriments sobre els mòduls, tant mentre hi estiguin treballant a les aules o bé després d'haver-ho fet.

Enllestim. Els professors són, sens dubte, l'anella més important en la cadena que enllaça la ciència i la comunitat en general. Avui més que mai se'ls ha de donar suport amb fets en la tasca de transmetre els continguts i l'esperit de la ciència als més joves. En aquest sentit, creiem que la dimensió tècnico-professional de llur feina es pot veure substancialment millorada per la via d'estructures col·legials i cooperatives de formació convingudes amb científics i investigdors de la universitat o de la indústria. Llur desafiadora tasca al servei del que hem anomenat «cultura de la ciència i de la tecnologia» en aquesta canviant societat de fi de segle, té aquí un camí tan potencialment beneficiós com insuficientment aprofitat.

Referències bibliogràfiques

AGUIRRE DE CARCER, I. (1985) «La enseñanza secundaria de las ciencias ante la dècada de los 90: ¿es necesaria la reforma?». *Revista de Educación*, 278, setembre-desembre, pàg. 89-98.

BANDURA, A. (1982) *Teoria del aprendizaje social*. Barcelona, Plaza y Janés.

BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca.

BANDURA, A. (1989) «Social Cognitive Theory», a Yasta, R. (ed.): *Annals of child development*. Greenwich, CT, JAI Press, vol. 6, pàg. 1-60.

BAEZ, A.V. (1988) «Cuestiones clave para la enseñanza de las ciencias», a diversos autors: *La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas*. Madrid, Fundación Santillana, pàg. 41-49.

BENTLEY, D.; WATTS, M. (1989) *Learning and teaching in school science*. Milton Keynes, Open University Press.

BUDD, R. (1983) «Science education: a framework for decision makers». *Daedalus*, primavera, pàg. 123-142.

BUTZOW, J.W.; QURESHI, Z. (1978) «Science teachers competencies; a practical approach». *Science education*, vol. 62, 1, pàg. 59-66.

CASTILLEJO, J.L. *et. al.* (1986) *Tecnología y educación*. Barcelona, Ceac.

COLEMAN, J. (1985) «International comparisons of cognitive achievement». *Phi Delta Kappan*, vol. 66, 6, pàgs. 403-406.

CZERNIAK, C.; CHIARELOTT, L. (1990) «Teacher education for effective science instruction -a social cognitive perspective». *Journal of Teacher Education*, vol. 41, 1, gener, pàg. 49-58.

DANZING, A. (1988) «Mutación tecnológica y social. Mutación de la educación», a diversos autors: *La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas*. Madrid, Fundación Santillana, pàg. 50-53.

DEMBO, M.H.; GIBSON, S. (1985) «Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement». *The Elementary School Journal*, vol. 86, 2, pàg. 173-184.

EGAN, K. (1986) *Teaching as storytelling*. Londres, Althouse Press.

ELLIS, N.E. (1990) «Collaborative interaction for improvement of teaching». *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, 3, pàg. 267-278.

GEGA, P.C. (1982) *Science in elementary education*. Nova York, Wiley.

GIL PEREZ, D. (1985) «El futuro de la enseñanza de las ciencias: algunas implicaciones de la investigación educativa». *Revista de Educación*, 278, setembre-desembre, pàg. 27-38.

1704

GIL PEREZ, D.; CARRASCOSA, J. (1985) «Science learning as a conceptual and methodological change». *European Journal of Science Education*, vol. 7, 3, pàg. 231-236.

GIORDAN, A. (1985) *La enseñanza de las ciencias*. Madrid, Siglo XXI.

GOODLAD, J.I. (1984) *A place called school*. Nova York, McGraw-Hill.

HARLEN, W. (1989) *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid, Morata.

HOLMES GROUP (1986) *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. Michigan, East Lansing.

HUSEN, T. (1983) «Are standards in U.S. schools really lagging behind those in other countries?. *Phi Delta Kappan*, vol. 64, 8, pàg. 455-461.

MARTIN MUNICIO, A. (1991) «El vocabulario científico y técnico de la Real Academia de Ciencias». *Politica Científica*, 26, febrer, pàg. 56-60.

NATIONAL SCIENCE BOARD COMMISSION -N.S.B.C.- ON PRECOLLEGE EDUCATION IN MATHEMATICS, SCIENCE AND TECHNOLOGY (1985) *Educating Americans for the 21st century*. Washington C.C., National Science Foundation.

NICKERSON, R.S. (1986) «Technology in education in 2020: thinking about the non-distant future». Treball presentat a l'*Educational Technology Center (Harvard) Panel on Technology in Educations in 2020*, octubre, pàg. 15-17.

NUÑEZ CENTELLA, R. (1988) «La enseñanza de las ciencias y de la tecnologia fuera de la escuela», a diversos autors: *La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas*. Madrid, Fundación Santillana, pàg. 61-65.

PALLRAND, G.J. (1989) «Science, Technology, and public knowledge». *Phi Delta Kappan*, vol. 70, febrer, pàg. 460-464.

PALLRAND, G.J.; LINDENFELD, P. (1985) «The physics classroom revisited: have We learned our lesson?». *Physics Today*, novembre, pàg. 46-52.

PERUTZ, M.F. (1990) *¿Es necesaria la ciencia?*. Madrid, Espasa Universidad.

QUINTANILLA, M.A. (1989) *Tecnologia: un enfoque filosófico*. Madrid, Fundesco.

RIEL, M. (1990) «Cooperative learning across classrooms in electronic learning circles». *Instructional Science*, vol. 19, 6, pàg. 445-466.

RIEL, M.; LEVIN, J.A. (1990) «Building electronic communities; success and failure in computer networking». *Instructional Science*, vol. 19, 2, pàg. 145-169.

SANCHEZ RON, J. (1988) *Ciencia y sociedad en España*. C.S.I.C., Madrid.

SANMARTIN, J. (1990) *Tecnologia y futuro humano*. Barcelona, Anthropos.

SANTOS REGO, M.A. (1989) «Auto-eficacia percibida, aprendizaje y motivación en el aula: repaso a un modelo». *Bordón*, vol. 41, 4, pàg. 701-718.

SANTOS REGO, M.A. (1990) «El relato como integrador de procesos en el aprendizaje del niño». *Dársena* (Revista de la UNED-La Corunya), 2 gener, pàg. 77-84.

SHAYER, M.; ADEY, P. (1984) *La ciencia de enseñar ciencia*. Madrid, Narcea.

SYDOW, B.V. (1990) «La política de investigación sueca». *Política Científica*, 25, desembre, pàg. 11-15.

TOFFLER, A. (1983) *La tercera ola*. Barcelona, Plaza y Janés.

TOFFLER, A. (1984) «Europa en la era de la tecnopolítica». *El País*, 4 de novembre.

Diversos autors (1990) *Ciencia y cambio tecnológico en España*. Madrid, Fundación 1º de Mayo.

VAZQUEZ GÓMEZ, G. (1988) «Objetivos y medios para la formación de especialistas en tecnología de la información», a diversos autors: *La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas*. Madrid, Fundación Santillana, pàg. 70-73.

WASTERBACK, M.; PRIMAVERA, L. (1987) «Anxiety about science and science teaching», a SPIELBERGER, C.D.; BUTCHER, J. (eds.) *Advances in personality assessment*. Hillsdale (Nova Jersey), Erlbaum, vol. 7, pàg. 175-202.

WEISS, I. (1987) *1985-86 National Survey of Science and Mathematics Education*. Research Triangle Park (Carolina del Nord), Center for Educational Research and Evaluation, Research Triangle Institute.

ZIMAN, J. (1984) *An introduction to science studies: the philosophical and social aspects of science and technology*. Nova York, Cambridge University Press.

1706

Abstracts

Este trabajo, considerado la vehiculación de objetivos y metas educativas claves en esta sociedad de fin de milenio, intenta ayudar a re-pensar una parte de la educación de la ciencia y la tecnología en los contextos escolares. Así, partiendo de observaciones y acotaciones de tipo general sobre lo que representa el conocimiento científico y tecnológico para el hombre y su formación en este tiempo, se procura llegar a justificar y realzar ciertos roles y posibilidades profesionales de mejora mediante nuevas estructuras y vías de aprendizaje colaborativo entre personas que ejercen su actividad principal en la docencia o la investigación, se termina pidiendo que se propicien sistemas de apoyo efectivos en favor de una mejor unión entre escuela y ciencia-tecnología.

Cet ouvrage essaie d'aider à repense, considérant la véhiculation des objectifs et des buts éducatifs en tant qu'élément clé dans cette société de fin de millénaire, une partie de l'éducation, de la science et de la technologie dans le contexte scolaire. Ainsi, en partant d'observations et d'annotations générales sur ce que représente la connaissance scientifique et technologique pour l'homme et sa formation dans cette époque, on essaie d'arriver à justifier et à mettre en valeur des rôles et des possibilités professionnelles d'amélioration par l'intermédiaire de structures nouvelles et de voies d'apprentissage collaborateur entre des personnes qui réalisent leur activité principale dans l'enseignement ou dans la recherche. Nous finissons par demander que des systèmes d'appui effectif en faveur d'un meilleur assemblage école-science-technologie soient assurés.

This study attempts to reflect on one aspect of the teaching of science and technology within the context of the school, considering some of the important aims and objectives of our society as it approaches the millenium. Beginning with some general observations and remarks on the meaning of scientific and technological knowledge to the education of the individual in these times, we go on to justify and enhance the role and professional possibilities of improvement through new systems and structures of collaborative learning among professionals engaged mainly in the teaching of science or in research. We conclude by appealing for effective support systems for improved links between the school, science and technology.

BEST COPY AVAILABLE

1707

El sistema educatiu davant les drogues: proposta d'intervenció

Amando Vega*

Introducció

Si ens fixem en el sistema educatiu, a ningú no li passa per alt que falta un projecte coherent i compromès que conjumini esforços i estalvii recursos humans i materials per tal d'aconseguir els millors resultats possibles. Resulta fàcil constatar la varietat d'enfocaments, la multiplicitat de programes, l'abundància de tècniques utilitzades en la intervenció dita «educativa», en una sospita, de vegades, justificada, que el més important és fer sense preocupar-se gens ni mica pels resultats que se'n puguin assolir. La droga està de moda i el qui es preï d'estar al dia i de tenir consciència social es veu obligat a «fer alguna cosa». Però, en el fons, sembla haver-hi el convenciment que ben poca cosa es pot fer en els centres educatius.

Poques vegades apareixen projectes seriosos que, a partir d'una comprensió del problema de les drogues en tota la seva magnitud, intentin donar una resposta educativa coherent amb les necessitats reals en un esforç compromès a curt i a llarg termini, i que amb aquesta finalitat es disposi dels recursos humans i materials necessaris per tal de dur a terme la intervenció proposada.

Ignorar la complexa realitat del problema de les drogues i totes les variables que confluïxen en qualsevol intervenció educativa, no justifica a ningú que tingui un mínim de sentit comú i una ètica professional. Per «fer educació», no n'hi ha prou de tenir bona voluntat. Fins ara s'han presentat ofertes de tota mena davant la problemàtica de les drogues: farmacològiques, repressives, informatives, religioses, moralitzadores... i educatives, amb pretensions d'oferir «solucions màgiques» al problema. Els esdeveniments, però, van mostrar que alguna cosa fallava en els plantejaments quan el problema no només es mantenia, sinó que fins i tot augmentava. No hi ha solucions fàcils per a problemes complexos.

---

*Amando Vega és professor de pedagogia de la Universitat del País Basc.

1708

Importa, per això, saber fins on podem arribar en qualsevol intervenció educativa. En el nostre cas, fins on pot arribar la intervenció educativa en els centres educatius.

Les drogues com a repte al sistema educatiu

No és ara el moment d'estendre's en l'anàlisi del problema, tractada d'altra banda en moltes publicacions (Nowlis, 1982; Vega, 1987; diversos autors, 1987 *Llibre Blanc sobre la Drogaaddicció*; etc.), però n'hi ha prou de pensar en la dependència que precisament el consum de les substàncies anomenades «drogues» poden crear, per adonar-se'n que l'abús de les drogues aconsegueix precisament tot el contrari que l'educació, és a dir, si la intervenció educativa té com a finalitat promoure l'autonomia, la independència, la llibertat, l'abús de les drogues no mena més que a la dependència i a la destrucció. Per aquesta raó, cada dia es valora més l'educació entre les mesures que cal tenir en compte en la lluita contra els problemes de la drogaaddicció.

Cal recordar que la problemàtica de les drogues no sembla minvar, ans al contrari, amb nous consumidors afegits als vells, amb noves ofertes de substàncies capaces de crear dependències (per exemple, drogues de disseny), amb nous estils en l'ús de les substàncies tradicionals, amb un inici com més va més precoç, amb nous problemes associats als tradicionals (per exemple, la SIDA). Es tracta, d'altra banda, d'una problemàtica a nivell mundial, com reconeix la Junta Internacional de Fiscalització d'Estupefaents (1988) en el seu informe de l'any 88: «L'ús indegut de diverses drogues continua sent un greu problema i continua amenaçant tots els països i tots els segments de la societat. Els riscos per a la salut augmenten amb el consum simultani de dues drogues o més, sovint en combinació amb l'alcohol i el tabac, a causa de l'aparició de drogues susceptibles d'ús indegut més potents i quant a la seva utilització de maneres com més va més perilloses».

És, a més, una problemàtica amb implicacions personals i socials, alhora que incideix en els diferents nivells de la personalitat humana: físic, psíquic, social i personal (espiritual), raó que demana el ple compromís del sistema educatiu i de les seves institucions. Aquest treball fa referència sobretot a l'escola com a símbol per excel·lència del sistema educatiu que bé podria denominar-se sistema escolar, però el seu contingut es pot estendre amb facilitat a qualsevol servei o programa relacionat amb l'educació de les persones, naturalment

1709

amb les oportunes adaptacions a les seves característiques específiques.

L'educació sobre drogues en els centres educatius constitueix així un element imprescindible en qualsevol pla d'actuació davant la problemàtica de les drogues. D'una banda, l'escola és la institució educativa per excel·lència, responsable de l'atenció educativa d'infants i adolescents, alhora que els prepara per a la vida. A més, el consum de drogues s'estén a les edats escolars, en principi a nivell experimental, tot i que no hi falten casos d'abús tant de drogues legals com d'il·legals (Vega, 1987; Mendoza, 1988).

La institució educativa té com a primer recurs d'intervenció davant les drogues la tasca educativa ordinària; l'educació en si ha de ser la millor manera de prevenir i de tractar la problemàtica de l'abús de les diferents drogues. Però, al mateix temps, pot posar en marxa programes i serveis específics sobre drogues quan calgui. No es poden oblidar aquí tots els avantatges que l'escola té damunt qualsevol altra institució atesa la seva relació «especialitzada» amb infants i adolescents.

Malgrat això, la tasca educativa en l'escola no és fàcil donades totes les limitacions que li vénen imposades, cosa que provoca no poques crítiques a la seva actuació. Les declaracions de principis sobre el paper de l'escola a la societat no sempre corresponen amb l'oferta dels recursos necessaris per tal que aquesta pugui complir la seva missió. L'educació no sol ser un camp d'interès preferent entre els polítics ni en la societat en general, i quan s'engeguen grans projectes de reforma, hi ha el perill que no s'esmercin els recursos necessaris, per part dels uns i dels altres, per dur-la a bon terme. Encara avui continua sent vàlida l'afirmació de Huxley (1980): «Despenem actualment en beguda i tabac més del que despenem en educació»; sense oblidar al mateix temps d'altres despeses més grans orientades a la mort i la destrucció.

Al País Basc, com en d'altres llocs, s'han donat respostes de tota mena davant la problemàtica de les drogues, més o menys reeixides en llurs resultats, tot i que resulta difícil, per no dir impossible, llur valoració precisa per manca d'avaluacions serioses (diversos autors, 1987; Vega, 1988; Pérez Arrospide, 1988). Però convé conéixer el que s'ha realitzat amb més profunditat i valorar el seu impacte educatiu per tal de tenir un coneixement precís d'allò que ha significat i pot significar actualment l'educació sobre les drogues al nostre país.

No es pot oblidar que el fenomen del consum de drogues és un fenomen canviant amb unes característiques pròpies en cada context sòcio-cultural. En aquest sentit, les respostes educatives dels cen-

2710

tres educatius tindran en compte el context sòcio-cultural i respondran als problemes reals de consum que hi hagi en el mateix medi en cada moment.

L'estès consum de les diferents drogues, tant de les legals (alcohol, tabac, etc.) com de les il·legals (cannabis, cocaïna, heroïna, etc.) entre la població de totes les edats, inclosa l'escolar, fa que l'educació sobre drogues sigui una urgència que necessita concretar-se en respostes immediates. Perquè el problema de les drogues té totes les característiques pròpies d'un problema educatiu, ateses les seves implicacions en el desenvolupament integral de les persones. Com assenyala Perucci (1985), «es tracta d'un problema d'educació, sense cap altra adjectivació substancialment reductiva».

Fins i tot el tràfic de droga resulta un aspecte que caldrà considerar des del punt de vista educatiu en el moment que també aquí hi ha unes persones implicades, directament les unes, indirectament les altres, moltes més d'allò que a simple vista pugui semblar. Com assenyala un fullet publicat a Veneçuela (CONACUID, 1988), «el tràfic de droga com a indústria il·lícita transnacional és un problema d'ordre polític, econòmic i social dels estats». Però aquesta situació mai no pot servir de justificació per eludir les nostres pròpies responsabilitats com a persones, com a ciutadans i com a professionals. «El comerç d'estupefaents (...) requereix que es creï un determinat clima moral en què el consum d'aquells estigui més "justificat", com resten d'altres hàbits, costums i pensaments» (Caro Baroja, 1984). Queda clar que si no hi ha una demanda de drogues, l'oferta no tindria sentit. Les drogues s'acabaran quan la gent no les necessiti per a res. W. Burroughs (1979), amb gran experiència personal en aquest món, no pot ser més expressiu quant a això: «Si volem anorrear la piràmide de la droga, hem de començar per la base de la piràmide: l'addicte del carrer, i deixar-nos estar de quixotescos atacs als dits "els de dalt", tots ells reemplaçables a l'instant. L'addicte del carrer que necessita la droga és l'únic factor irreemplaçable en l'equació de la droga. Quan no hi hagi addictes que comprin drogues, no hi haurà tràfic. Però mentre existeixi necessitat de droga, hi haurà algú que la proporcioni.»

És veritat que avui les institucions educatives es van adonant a poc a poc de llur responsabilitat davant el problema actual del consum de drogues. La constatació de l'abús d'aquestes substàncies, fins i tot entre els seus mateixos alumnes i les seves demandes d'informació, les pressions dels pares, la conscienciació duta a terme per d'altres professionals preocupats per la qüestió o la inquietud educativa dels mateixos mestres provoca que es busquin respostes que l'escola doni tant dins com fora del seu recinte.

Malgrat això, aquesta recerca pot esdevenir avui una aventura, ja que no hi ha unanimitat de plantejament sobre la mena d'in-

171

tervencions per fer a l'escola. Resulta fàcil detectar, en l'actualitat, la diversitat d'enfocaments, mètodes i tècniques emprades per a una educació sobre les drogues a l'escola, tant al nostre país com en d'altres, cosa que provoca no poc desconcert entre els professionals que s'acosten per primer cop a aquesta tasca educativa. De vegades, pot semblar, fins i tot, que es busca de manera angoixosa un programa, un mètode, una tècnica «mágica» que resolgui de manera fàcil i ràpida els múltiples interrogants plantejats per l'educació escolar sobre les drogues. Una conseqüència d'aquesta inseguretat i d'aquesta indefinició en la tasca educativa sobre les drogues és que professionals que van començar a treballar amb il·lusió en aquest camp, abandonin tota activitat sobre drogues, entre el desencant i la desil·lusió. Una altra sortida davant d'aquesta situació és recórrer amb facilitat a respostes repressives de tota mena, postura com més va més estesa a la nostra societat.

Davant d'aquesta situació, el mestre, el professor, el professional que vol intervenir com a educador davant les drogues, es troba perplex i indecís sense saber què fer ni on anar per aclarir la seva posició. És la mateixa indecisió que també podem trobar en els responsables de l'Administració i en els polítics, que no hi veuen clar en una problemàtica que perceben difícil i complicada. Sorgeixen, aleshores, posicions de tota mena, des de la negació del problema fins al compromís responsable en la recerca de solucions.

La responsabilitat del sistema educatiu

Els educadors dels centres educatius en general no semblen adonar-se de totes les implicacions que el consum de drogues legals i il·legals té o pot tenir per al futur desenvolupament dels individus. Només mostren preocupació en el cas del consum de drogues il·legals, i sobretot quan aquest consum té lloc dins de l'edifici escolar. Les drogues legals (alcohol, tabac, medicaments, etc.) no creen cap inquietud, ni tan sols en els casos de clar abús. Per a les situacions critiques, en què pot sorgir l'escàndol fora de les parets de l'escola, té a la seva disposició un remei eficaç: l'expulsió. En els altres casos, la més gran preocupació és no «provocar l'escàndol». S'entén així que siguin pocs els professors que consideren problema important la drogaaddicció en els centres escolars, tal com apareix en l'enquesta sobre aspectes professionals dels docents del CIDE (1986).

Però la realitat és que vivim en una cultura en la qual tant les drogues legals com les il·legals s'ofereixen com a solució a tota

mena de problemes, quan no s'incita a consumir-les de diferents maneres (publicitat, pressió de grup, etc.). Aquest infant que va a l'escola serà, en un futur no gaire llunyà, consumidor d'alguna. ¿Qui educa per tal de no caure en el consum abusiu d'aquestes substàncies? ¿No està l'escola per ensenyar a viure? Fins i tot els textos escolars reforcen les actituds socials vigents davant l'alcohol, com demostra l'estudi realitzat sobre els textos escolars (López i López, 1985). També a l'escola els mestres poden conèixer alumnes amb uns pares alcohòlics (Vega, 1983), per no parlar d'altres situacions. Tampoc no podem deixar de banda la possibilitat que alguns alumnes s'implicaran en un futur més o menys llunyà en el negoci de les drogues de manera més o menys directa.

En principi, allò que està ben clar és que el consum de drogues dificulta l'aprenentatge i deteriora el ple desenvolupament educatiu de les persones, incloent-hi aquelles que no han consumit per si mateixes les diferents drogues (per exemple, fills de pares alcohòlics). Per aquesta raó, si l'escola no dóna resposta adequada a la problemàtica de les drogues, no complirà amb la missió que la societat li ha encomanat. L'escola, com a institució educativa, no pot estar al marge de cap dels problemes que afecten el desenvolupament de les persones.

Aquí importen poc les distincions entre drogues o els debats sobre quina pot ser la més perillosa. Allò que importa és que els individus confiats a l'escola puguin arribar a ser dependents de qualsevol substància que altera l'estat anímic de l'individu, sense deixar de banda d'altres possibles efectes negatius. En aquest sentit, caldrà donar un relleu especial a substàncies com l'alcohol, la droga per excel·lència al nostre país, sense oblidar el consum d'altres substàncies legals, com el tabac i els medicaments.

No és sobrer recordar aquí el comentari de Glasser (1981) a propòsit del tema que ens ocupa: «L'ús de drogues estupefaents i d'alcohol va augmentant entre el nostre jovent, especialment en dos grans grups: a) els que estan fracassant en el nostre sistema educatiu; i b) els que no veuen pertinència del sistema educatiu a llurs vides o als problemes del món.»

La meta és aconseguir que els estudiants aprenguin a prendre decisions sanes davant totes les drogues que la nostra societat ofereix, siguin legals o il·legals. A l'educador, li correspon posar els mitjants per tal d'assolir aquest objectiu, no només amb intervencions pròpiament preventives, sinó també amb un diagnòstic i una intervenció precoç quan calgui, com també amb les actuacions terapèutiques que calguin. En aquest darrer cas, es tracta de promoure el canvi de la conducta consumidora de drogues per opcions sanes i encaminades a la realització de la persona.

La societat, en el seu compromís educatiu, posarà a disposició de les institucions escolars tots aquells recursos que siguin necessaris per poder assolir els seus objectius educatius. Perquè, com assenyalen les Nacions Unides (1988), cal comptar amb programes d'educació amplis i eficaços, tasca gens fàcil i que cal considerar-la «com un procés continu i un llarg i ardu afany».

Però el problema de les drogues en llur relació amb el sistema educatiu no es pot reduir al fet que els infants consumeixin o no drogues dins del recinte escolar. A la institució educativa en el seu conjunt, li ha de preocupar tant el «dins» com el «fora», l'abans i el després, el consum i el tràfic, l'ús i l'abús, més enllà d'allò que estableix la llei i de les actituds de la societat en general. Naturalment, aquesta preocupació ha d'incloure també tots aquells subjectes en edat escolar, que no assisteixen a llurs aules (Vega, 1989). Aquí cal considerar l'existència d'una cultura de les drogues (Comas, 1985; Navarro, 1986; C.I.S., 1986), que envolta les institucions educatives, amb unes determinades implicacions tant per al consum de les diferents drogues com per a les respostes educatives que cal donar.

Al mateix temps, els mestres són membres vius de l'escola amb unes actituds i uns hàbits, no estranys al problema escolar de les drogues. Avui està clar que els mestres constitueixen un element clau, sigui això bo o dolent, a l'hora de comprendre el problema que intentem d'analitzar. No s'ha d'oblidar que una escola que no respongui a les necessitats educatives de les seves drogues, en no oferir-los recursos perquè es puguin enfrontar amb els problemes de la societat actual, entre el quals les drogues (legals i il·legals) hi tenen un lloc preferent.

I com que professors i alumnes conviuen en els centres per oferir i rebre una formació integral, tampoc no es pot oblidar aquí els programes educatius que es duguin a terme dins del projecte educatiu, tractin o no sobre el tema específic de les drogues. No hem d'oblidar l'existència d'un currículum ocult en els centres educatius on es poden detectar informacions, actituds, valors i conductes no precisament educatives en relació amb la problemàtica de les drogues.

Aquests tres elements (alumnes, professors, programes) són els pilars bàsics del problema de les drogues en els centres educatius, per la qual cosa convé conèixer la seva relació amb les drogues, si volem apropar-nos a comprendre el problema de les drogues a l'escola. I tot plegat, sense oblidar que l'escola està inserida en un medi sòcio-cultural que l'envolta i la condiciona en totes les seves actuacions. Caldria tenir en compte, en aquest sentit, els pares dels escolars, els mitjans de comunicació social, el barri, l'Administració, etc. Perquè l'escola és un fidel reflex de la societat a la qual pertany.

Els centres educatius poden tenir una influència decisiva en l'estil personal de vida de l'infant, després de la família. En aquest sentit, el suggeriment que Deniker (Vega, 1984) ens fa, constitueix gairebé una denúncia per als educadors: «Quan un jove es droga, cal interessar-se per l'educació que ha rebut cinc, deu o quinze anys abans.» Ciari (1981) encara va més lluny: «L'infant que ha viscut cinc anys de veritable escola, de genuina educació, no només afronta el món sense el perill d'experimentar passivament les influències negatives de l'ambient, sinó que aporta al mateix ambient un esperit actiu i se situa com a agent transformador de l'ambient mateix».

Els fets pressionen, d'altra banda, cada dia amb més força. Com més va més gran és el nombre d'estudiants que consumeixen drogues il·legals i abusen de les legals, alhora que baixa l'edat d'inici en el consum d'aquestes substàncies, ranejant a l'edat escolar (Comas, 1986). De poc serviran la lectura, les matemàtiques, etc., si després qualsevol substància anomenada droga trunca el desenvolupament de l'individu. La realitat és que les drogues, legals o il·legals, cada dia estan més al nostre abast. Els infants que assisteixen a les escoles són els que es troben més indefensos davant d'aquelles. ¿Qui els protegirà en aquesta situació? ¿Qui els ensenyarà a sobreviure enmig de tanta oferta?

Són moltes les raons que ens mostren que els centres educatius estan en una posició avantatjosa per educar, sense que per això s'oblidin els seus límits i d'altres condicionaments a la seva tasca. Així, es poden tenir en compte, entre d'altres, els aspectes següents, sobretot en relació amb l'escola:

- L'infant assisteix a l'escola precisament a l'edat en què resulta més educable: l'infant vol saber, vol créixer, vol viure.

- L'infant passa la major part del temps a l'escola o ocupat en activitats escolars.

- L'infant està en mans d'unes persones, en principi, preparades per educar-lo amb els mitjans adequats.

- El professor té la possibilitat d'organitzar els programes adequats a cada nivell amb fàcil accés als alumnes i la possibilitat de tractar el tema de les drogues amb familiaritat.

- L'escola fàcilment pot obtenir la col·laboració de les institucions socials, sanitàries i educatives de la comunitat en què està integrada.

- L'escola aconsegueix fàcilment la detecció precoç dels individus o grups d'alt risc en l'abús de les drogues, atès el seu coneixement de l'infant.

1715

- L'escola finalment, pot orientar (millor que ningú), coordinar i dur a terme alternatives més interessants que l'abús de les drogues.

Aquestas exigència interna de la mateixa escola, de responsabilitzar-se de l'educació sobre la drogaaddicció, requereix tot un procés, impossible d'improvisar, que planteja molts interrogants, dubtes i dificultats que caldrà resoldre a poc a poc i que requerirà el ple suport institucional i social.

Condicions de la intervenció educativa

Està clar que l'educació constitueix avui un recurs imprescindible en la lluita contra l'abús de tota mena de drogues, estiguin o no culturalment assumides, com ja hem dit. Si cal intervenir sobre el tràfic de les diferents drogues, és inevitable també actuar sobre la demanda d'aquestes substàncies per part de la població. En aquest sentit, sense entrar aquí en els possibles factors que puguin portar a fer-les servir, s'entén que hi hagi el dret a rebre una educació adequada davant d'unes substàncies que puguin ser perilloses per a l'individu, ja que vivim en una «cultura de drogues». Al mateix temps, el problema es reduiria si no hi hagués unes altres persones que ofereixen, de manera no sana, aquestes substàncies que poden provocar dependència. Des d'aquest plantejament, les drogues esdevenen un contingut que cal tenir en compte a l'escola.

Però convé matisar totes aquestes afirmacions per tal de no caure en tòpics fàcils, que ens duguin a una més gran confusió en un tema per si mateix difícil i complex. Només així podrem comprendre el sentit i l'abast que té l'educació i ens estalviarem esperar solucions «màgiques» d'una tasca que, si pretén ser eficaç, ha de ser tècnicament adequada sense oblidar tots els condicionaments socials al mateix temps que compromet tota la societat per obtenir els seus resultats a curt i llarg termini. Perquè l'educació no és sinó «la posada en marxa dels mitjans adequats per tal d'assegurar la formació o el desenvolupament dels individus i grups socials dins d'una òptica de promoció de la salut col·lectiva» (OPTAT, 1974).

L'educació en cap moment no es pot reduir a simple informació sobre les drogues tot i que aquesta sigui molt objectiva i que es plantegi amb els mètodes més didàctics. Avui està clar que, com indica Nowlis (1982), «l'educació definida com una informació seleccionada, transmesa de manera indiscriminada i acompanyada d'unes exhortacions explícites o implícites, ha caigut en desgràcia; se l'ha

1716

considerada ineficaç, quan no contraproduent en molts casos». Però tampoc no es pot confondre la intervenció educativa amb el control o la repressió.

Tot i això, hi ha gent que pensa que amb anuncis, pel·lícules, documentals en TV, fullets o xerrades, es pot prevenir l'ús indegut de les drogues, sense tenir en compte el problema real existent. En aquest mateix error, s'hi pot caure amb programes adreçats a grups específics que, encara que estan més ben elaborats des del punt de vista didàctic, aporten més coneixements que no pas un canvi d'actituds i hàbits de conducta. Si es comprèn la complexitat de la drogaaddicció, s'entendrà també la necessitat d'intervencions àmplies que cal emmarcar en tot el context familiar, escolar i social en definitiva (Itza i González, 1989). Si s'entén la complexitat del fet educatiu, es veurà també la necessitat d'una reflexió més profunda a l'hora de plantejar intervencions educatives concretes (Gimeno, 1986).

En aquest sentit, no es pot equiparar l'educació sobre les drogues amb els programes que parlin directament de les drogues. El que és més important és que l'escola, i també la família i qualsevol institució amb una funció educativa, «eduquin» en el més ple sentit de la paraula. En definitiva, es tracta d'educar per tal de prevenir o per resoldre els problemes que ja existeixin. El tema de les drogues apareixerà de manera específica sempre que sigui necessari i de la manera més normalitzada possible. En cada cas o situació caldrà veure quin és l'enfocament més adequat.

En el nostre país, pel que fa a l'escola, no sembla pas que hàgim superat aquesta fase informativa, resposta sovint a una demanda angoixada de pares i professors, encara que no falten intents seriosos d'uns programes preventius inserits en la dinàmica educativa escolar, quan es diu que l'escola ensenya, però no educa. Quant a la família, hom troba a faltar el protagonisme dels pares en el compromís educatiu davant les drogues que superi pors i dramatismes inútils.

L'educació sobre les drogues constitueix així un repte a la nostra societat i ens ha de conduir a una anàlisi de totes les nostres actuacions dites educatives, tant si es duen a terme a la família, en l'àmbit social o al barri. Aquesta reflexió ajudarà, no només a comprendre més bé el problema de les drogues, sinó també a planificar les intervencions educatives adequades a la família, a l'escola i a qualsevol institució compromesa amb el desenvolupament integral de les persones.

Avui està clar que l'educació sobre les drogues (legals i il·legals) en el marc escolar continua sent una assignatura pendent. Davant del sensacionalisme i l'ambigüitat dels mitjans de comunicació de masses, la inhibició de l'administració educativa i la por de pares i d'educadors,

1717

no falta gent que se n'aprofita per tal de mantenir el seu gran negoci de producció i venda de productes que poden crear un dependència en la persona. L'objectiu, com és fàcil de constatar, és aconseguir el major nombre possible de clients per mantenir la gran rendibilitat econòmica de les drogues, tant legals com il·legals. El sistema educatiu d'avui no sembla preocupar massa al «negoci» de les drogues.

No obstant això, cal deixar palès que com més va més gran és el nombre de persones de totes les professions preocupades per la problemàtica de les drogues i que, sense sensacionalismes ni pors, intenten de fer una feina compromesa pel ple desenvolupament dels individus com a persones, feina que no deixarà de donar els seus fruits.

Però no podem oblidar tots els problemes que el sistema educatiu té per desenvolupar intervencions educatives sobre drogues. Només si coneixem els condicionaments de la intervenció educativa en els centres, podrem oferir respostes coherents amb la realitat dels centres educatius.

En primer lloc, caldrà tenir en compte les disponibilitats i limitacions que l'educació té en si mateixa, que inclou tant l'educabilitat i l'educativitat o capacitat per educar, com les limitacions conseqüència de l'herència i del medi.

Caldrà tenir en compte, en segon lloc, la situació actual del sistema educatiu i, en especial, de la institució escolar i totes les critiques que rep des dels fronts més diversos (Illich, 1974; Goodman, 1973; Reimer, 1973, etc.). Es parla, en aquest sentit, de la crisi mundial de l'educació (Coombs, 1973) i del fracàs de l'escola com a institució (Holt, 1977) o de la necessitat de reforma del sistema educatiu actual (MEC, 1989).

Els alts percentatges de fracàs escolar reconegut són una mostra palesa d'aquesta crisi. (Què hi aprèn, doncs, l'infant? Holt (1977) ens dóna una resposta contundent: «L'infant aprèn de fet a viure sense prestar atenció a res del que passa al seu voltant. Hom pot dir que l'escola és una bona lliçó de com "desconnectar-se" dels altres, cosa que pot contribuir a explicar perquè tants joves que busquen una més gran consciència del món i comunicació que les que van tenir de petits, creuen que només les poden trobar en les drogues.»

El consum abusiu de les diferents drogues, legals i il·legals, esdevé així un simptoma de la inadaptació escolar o un pas que pot abocar en aquesta situació inadaptada, la qual cosa resulta justificació suficient perquè el sistema educatiu assumeixi la responsabilitat que li correspon, sense oblidar el tràfic de drogues.

1718

Tot i això, cal matisar per no demanar a les institucions educatives allò que aquesta no pot donar. Com diu Charlot (1981), «l'escola és alienant en la mesura que reflecteix una alienació social davant ella». Pel que fa als mestres, convé tenir en compte les funcions reals que la societat els atorga.

Aquí caldrà considerar la mateixa implicació dels mestres en el consum de les diferents drogues. Fimian i Col (1985), en un estudi sobre els professors nord-americans, assenyalen l'estreta relació entre situació d'estrès i ús de psicofàrmacs i d'alcohol; entre un 6% i un 11% del professorat admet una gran necessitat de fer servir psicotròpics en situacions d'estrès, mentre que un 3% i un 11% els estava emprant en aquells moments de manera diària o habitual, en tant que un 10% recorre a l'alcohol en dosis elevades en èpoques de tensió. Quant al nostre país, hi ha algun estudi que mostra aquesta mateixa implicació en el consum per part dels professors. A Biscaia (Barreiro i Goiriena, 1986), el 63,8% dels professors consum alcohol, dels quals el 41% ho fa de manera habitual i el 58,8% de manera ocasional; el 58,8% són fumadors, tot i que no tots ells fumen dins del recinte escolar; el 51,2% declara fumar a la sala de professors, un 29% afirma que fuma al pati del col·legi, i un 7,5% fuma també a classe. Pel que fa als barbitúrics, només el 2,5% diu que consumeix aquests fàrmacs, cosa que els situa per dessota de la mitjana nacional (5,3% de la població compresa entre els 15 i els 65 anys). Només el 2% dels professors admet que consumeix *cannabis*. Encara avui ens consta l'existència de professors que fumen dins de la classe, malgrat la legislació vigent.

D'altra banda, cal tenir en compte també el poc prestigi que solen tenir els professors per tractar el tema de les drogues dins dels centres escolars. En general, els estudiants s'estimen més la informació que els arriba dels mitjans de comunicació social (Edis, 1981). De tota manera, convé deixar palesos possibles canvis existents, com es pot detectar en l'estudi de Sant Sebastià (Elzo *et al.*, 1987), on pares i professors són com més va més valorats com a font d'informació sobre les drogues.

Podem assenyalar d'altres dificultats a l'hora de dur a terme l'educació sobre les drogues a l'escola. En l'estudi realitzat entre els mestres de Barcelona, semblava evident que ni els coneixements a l'entorn de les drogues ni les tècniques educatives utilitzades per tractar el tema a l'escola responien al paper educador que correspon al mestre. Al mateix temps, apareixien postures contraposades en la manera d'entendre l'educació davant d'aquest problema, que anaven des de les postures repressives a posicions més liberals (Vega, 1983). S'hi podien recollir d'altres dificultats:

1713

- Absència d'una política escolar davant de les drogues que delimiti les funcions dins del sistema educatiu en el seu conjunt.

- Crisi de valors i problemes de salut mental en els mateixos educadors.

- Més gran preocupació per la transmissió de coneixements que no pas per una autèntica formació humana.

- Escàs contacte humà del professor amb els alumnes, a causa de l'excessiu nombre d'alumnes per classe, els continus canvis de professors, l'absentisme laboral.

- Manca de personal especialitzat que col·labori amb els mestres a l'hora d'enfrontar-se amb els problemes de fracàs i inadaptació escolar dels alumnes.

- Manca de recursos didàctics adequats a les necessitats per fer servir a la classe.

- Poc suport per part dels pares i de la comunitat en general a les tasques educatives.

No podem oblidar tampoc el «malestar docent» com a disfunció personal i professional (Imbernón, 1989). Les causes són l'excés de funcions i responsabilitats, el desig perfeccionista desenvolupat en els professors i el baix *status* professional dels professors a la nostra societat. Les conseqüències provocades per aquest malestar són ja conegudes: físiques, professionals i pedagògiques (Esteve, 1987). En un informe sobre les dificultats previsibles en el desenvolupament a França d'un programa educatiu, s'hi pot llegir: «Cal esperar les màximes resistències: la falta de motivació dels professors i el rebuig a realitzar activitats de manera voluntària deguts al deteriorament de les condicions materials de la professió i de la falta de temps» (Vuylsteek, 1979).

L'educació sobre les drogues en el projecte educatiu

Avui ningú no nega la importància de la salut tant per a les persones com per a la societat en el seu conjunt. Encara més, hi ha una consciència creixent del seu valor, de manera que la salut ha esdevingut avui un objectiu prioritari a la nostra societat actual. El dret a la salut és un dels Drets Humans de la societat postindustrial, com indica R. Farson (Racionero, 1988). «Salut per a tothom» és el lema que més bé defineix en aquest moment aquest dret progressivament

1720

més reconegut, i ha de ser un objectiu permanent per a totes les nacions fins a l'any 2000 i en endavant, com es va dir en la reunió convocada per l'OMS (1988) a Riga.

Però l'assoliment dels objectius de la salut, com es pot comprendre, exigeix molt més que disposar en el centre d'una assignatura centrada en els temes de la salut. Cal abans de tot una escola sana per tal que el programa d'Educació per a la Salut assoleixi plenament els seus objectius. Des d'aquest plantejament, l'assignatura, quan hi sigui, ha de ser el motor de l'educació de la salut a dins i a fora de l'escola. El repte actual de la salut es concreta a construir una «cultura de la salut», cultura que és conseqüència i funció d'estils de vida saludables adoptats per diversos grups humans (Polaino-Lorente, 1987). L'educació per a la salut troba el seu ple sentit i desenvolupament en el marc de la Promoció de la Salut, amb els seus objectius (Costa i López, 1986):

1. Desenvolupar hàbits i costums sans en la gent.

2. Modificar les pautes de comportament de la gent insanes o perilloses per a la salut.

3. Promoure la modificació d'aquells factors externs a l'individu que influeixen negativament a la seva salut.

4. Aconseguir que els individus i els grups organitzats, quan acceptin la salut com a valor fonamental, assumeixin responsabilitats i control de les circumstàncies i condicions que l'afecten.

Educació i salut són, doncs, dos conceptes íntimament lligats, encara que moltes vegades sembli que han estat sempre separats. El ple desenvolupament de la persona es correspon perfectament amb el concepte de salut que més es fa servir avui dia, en abastar aquesta tant la salut física, com l'afectiva, intel·lectual, social i personal (Perry, Jessor, 1985, 1986). Resulta impossible dur a terme l'educació per a la salut, per exemple, a l'escola quan aquesta institució és, per si mateixa, antieducativa. Però no hi podrà haver una escola compromesa amb la salut en el més ple sentit de la paraula si no hi ha una societat compromesa en la mateixa línia i, sobretot, de les institucions més relacionades amb la salut dels individus.

L'escola sempre ha estat i serà fidel reflex de la societat a la qual pertany, encara que no faltin esforços per aconseguir el contrari.

S'entén així la resolució adoptada pel Consell i els Ministres d'Educació de les Comunitats Europees (BOCE, núm. C, 3/2, 5-1-89), on es valora l'educació per a la salut com «un ampli procés pedagògic que ha de ser assumit tant per la família com per la comunitat docent i social».

1721

En el Projecte de Reforma (MEC, 1989), la salut com a meta apareix recollida en els objectius generals de les tres etapes (educació infantil, primària i secundària obligatòria). En aquest moment, no s'hi recull en la secundària obligatòria, encara que hauria de ser així, coherentment amb la meta del ple desenvolupament de la persona a la qual pretén dur l'educació en general. D'acord amb aquests objectius, la salut es desenvolupa en els objectius de cada nivell, en els blocs temàtics i en els objectius de cada àrea. El més important en aquest document és que la salut és una cosa que cal tenir en compte en tot el pla del centre. Ara depèn dels educadors que tots aquests plantejaments esdevinguin realitat en els nostres centres educatius amb el compromís de tota la comunitat educativa.

Tenim, doncs, dibuixat un marc adequat dins del sistema educatiu que permet considerar la problemàtica de les drogues en tota la seva magnitud dins de les intervencions educatives dels centres. Però són els centres els que han d'analitzar en cada cas les característiques pròpies del problema de drogues que els incumbeix, per poder oferir respostes educatives adequades dins del mateix Projecte Educatiu.

I si el Projecte Educatiu del centre ha de ser elaborat per la comunitat educativa, en cada cas s'estudiarà quin és el model organitzatiu que més bé respon a les necessitats existents entre la població escolar a la qual s'adreça l'educació sobre les drogues, com també la disponibilitat de recursos humans i materials. Sí que sembla convenient que tots els temes relacionats amb les drogues es tractin de la manera i amb el to més normalitzat possible dins dels centres escolars, per a la qual cosa pot ser útil disposar d'un curriculum sobre drogues que serveixi de marc de guia per a tots els temes que es puguin relacionar amb les drogues. Com constata la Comissió d'Estupefaents (1989) de les Nacions Unides, l'ensenyament sobre drogues s'accepta cada dia més com a part normal dels plans escolars d'estudi i es destaca la participació dels pares, dels docents i d'altres joves que poguessin influir en el jovent.

De tota manera, cal assenyalar que no podem restar satisfets amb la resposta curricular, entesa aquesta en el sentit tradicional, encara que estigui perfectament elaborada i aplicada amb precisió en els seus programes. Al costat d'aquesta educació formal, no es bandeja l'educació informal, la qual no està inclosa dins dels programes, tan important, sinó més, que l'educació formal, atesa la seva influència en les actituds i els hàbits sans, tant la que té lloc dins de l'escola com fora, amb la participació o no dels centres (Vega, 1983). No podem oblidar que, en definitiva, es tracta d'oferir l'oportunitat de créixer com a persones, d'aprendre a viure.

També s'ha de valorar la importància bàsica d'un clima escolar sa, que constitueix el brou de cultiu que permet el creixement adequat

de cada infant segons les seves característiques pròpies. Si l'educació té com a meta el ple desenvolupament de l'individu, l'escola en el seu conjunt ha de constituir un lloc per excel·lència on l'infant es trobi amb ell mateix, amb els altres, amb el món, en una interrelació positiva per al seu creixement físic, psíquic, social i espiritual (currículum ocult). En aquest sentit, caldrà tenir en compte les relacions interpersonals, el medi físic escolar, la programació adequada i el funcionament general de l'escola, com a aspectes bàsics, sense oblidar les variables organitzatives. També caldrà considerar l'estrès del personal, la implicació dels estudiants, la participació en la presa de decisions, la resolució de conflictes, les alternatives del temps de lleure i tots aquells aspectes que d'una manera o una altra influeixin en el clima escolar (Bennett *et al.*, 1978).

Finalment, caldrà considerar tots aquells serveis que puguin complementar, reforçar, compensar o corregir aspectes relacionats amb l'educació per a la salut, estiguin dins o fora del marc escolar. Perquè l'escola per si mateixa no es pot enfrontar amb la tasca educativa sobre les drogues, per la qual cosa li cal el suport i la col·laboració de la família i la comunitat.

A tall de síntesi, hom pot dir que no hi haurà autèntica educació sobre drogues en la mesura que aquesta no s'integri plenament en tota la tasca educativa en general. La intervenció educativa escolar sobre les drogues ha d'estar plenament integrada no només en el currículum, sinó en tota la dinàmica escolar. Només una escola sana pot dur a terme una educació per a la salut sobre drogues perquè, en definitiva, l'educació per a la salut, com també l'educació sobre les drogues confon les seves arrels més pregones amb les pròpies de l'educació general.

Per tal de delimitar el pla d'intervenció en el centre educatiu, caldrà concretar, en primer lloc, aquells principis bàsics que siguin com la filosofia del mateix. Aquests principis poden concretar-se en punts com els següents:

1. Tots els estudiants han de rebre una informació adequada sobre les drogues segons el seu nivell. Cal evitar tant la simplificació com qualsevol mena de dramatització de l'afer.

2. El centre educatiu intentarà identificar els estudiants que consumeixin drogues o estiguin en risc de ser-ne consumidors i proveir-los dels recursos educatius adequats a llurs necessitats.

3. Els professors han de reconèixer que el consum de drogues és normalment una resposta a d'altres problemes i han d'intentar mantenir a l'escola un clima que estimuli els estudiants envers un desenvolupament d'hàbits sans i uns sentiments positius envers si mateixos.

4. El centre educatiu promourà la implicació dels pares i dels altres membres de la comunitat per prevenir i tractar l'abús de drogues, si és possible, amb la col·laboració mútua.

5. El centre educatiu en cap moment no serà utilitzat per a la promoció de consum de drogues, siguin legals o il·legals.

6. L'escola disposarà d'unes normes fermes i coherents davant la possessió, venda i ús de drogues dins del recinte escolar.

Hom pot recordar qüestions més concretes, també importants en un context educatiu, com ara:

- El consum de drogues (alcohol, tabac, etc.) dins del recinte escolar o en activitats relacionades amb l'escola.

- La venda d'alcohol o d'altres drogues dins el recinte.

- El consum de drogues entre el personal i els educadors del centre, dins o fora de l'escola.

Com que el pla haurà de tenir unes característiques pròpies segons la situació escolar, podem plantejar d'altres qüestions que cal tenir en compte de manera orientativa per establir-los:

- ¿Creieu que la comunitat (pares, professors, barri) opina que ja s'ha fet prou en matèria d'educació sobre drogues, o que encara no?

- ¿Cal recórrer a especialistes altament qualificats, o bé es pot dur a terme aquesta tasca amb els professors o els mateixos alumnes?

- L'educació sobre les drogues, ¿ha de ser un ensenyament autònom o convé integrar-la en els altres cursos del programa?

- Les experiències educatives triades, ¿tindran efectes positius o negatius a curt i a llarg termini?

- ¿Quin és el paper que han de tenir els diferents professionals que treballen a l'escola i, en especial, els mestres?

- ¿A quina mena de serveis cal acudir per tal de completar les tasques educatives de l'escola, tant en aspectes preventius com terapèutics?

- Els delictes sobre drogues, ¿s'han de denunciar mentre l'estudiant estigui sota la supervisió de l'escola pel personal escolar?

- ¿Quina és la posició de l'escola quan els delictes sobre les drogues són comesos fora del marc escolar, i no sota la supervisió de l'escola?

- ¿Com caldria que actués l'escola quan l'estudiant és enviat a un centre per l'escola, perquè està sota la influència, o en possessió, de drogues?

1724

La veritat és que són moltes les preguntes que tothom, en la feina diària i en els moments de reflexió més profunda, s'ha plantejat alguna vegada. Aquestes són les preguntes que ens ajudaran a elaborar el Projecte Educatiu dels nostres centres educatius. El Projecte Educatiu és, precisament, «allò que defineix i dóna entitat pròpia a cada centre, explicitant allò que volem aconseguir, seleccionant el que és prioritari i la manera d'assolir-ho» (Blanco i Sotorrio, 1988).

No s'insistirà mai prou en la importància de la coordinació per aconseguir una intervenció educativa sobre les drogues adequada a les necessitats. En aquest sentit, pot ser convenient que un o diversos professors assumeixin aquesta tasca, amb la possibilitat que es constitueixi una comissió en què participin pares, representants significatius de la comunitat i, fins i tot, estudiants del centre.

De tota manera, convé no partir de postures massa rígides a l'hora de triar l'enfocament que es doni a les diferents activitats educatives, ja que les millors respostes educatives són les que responen a les característiques sòcio-culturals de la població. I en el cas dels centres educatius, resulta bàsic que hi hagi un acord de tota la comunitat educativa per treballar en un compromís comú. Com a principi, podem dir que no hi haurà autèntica educació sobre drogues en la mesura que aquesta no s'integri plenament en tota la tasca educativa en general. L'educació per a la salut ha d'estar integrada no només en el curriculum, sinó en tota la dinàmica escolar. Només una escola sana, és a dir, un sistema educatiu sa, pot dur a terme una educació sobre drogues d'una manera eficaç i coherent.

És el sistema educatiu en el seu conjunt el que pot oferir una intervenció més coherent davant la problemàtica de drogues que es pot presentar en el seu mateix medi. Quan anteriorment presentava principis bàsics d'intervenció educativa sobre les drogues, apareixia la importància bàsica que té la comunitat educativa, i també l'entorn educatiu dins i fora de l'escola. Com que no hi ha fórmules màgiques en educació, són els mateixos educadors els que, a partir del coneixement del medi, compromesos professionalment i en funció de directrius que han mostrat ser vàlides, han de concretar llur projecte d'intervenció educativa sobre drogues dins d'un projecte comú.

1725

Referències bibliogràfiques

ADAMS, T. *et al.* (1984) *Drug abuse prevention and the schools.* Rockville, NIDA.

ANTUNEZ, S. *et al.* (1991) *Del projecte educatiu a la programació d'aula.* Barcelona, Graó.

AYESTARAN, S. *et al.* (1986) *Psicosociología del adoslescente vasco.* Vitòria, Govern Basc.

BARREIRO, A.; GOIRIENA, M.D. (1986) *Los educadores ante las drogas.* Vitòria, Govern Basc.

BENNET, S.A. (1978) *Something more then survival. A student-imitiated process for school climate improvement.* Califòrnia, Center for Human Development.

BENSINGER, P.B. (1977) *School drug abuse policy guidelines. A Handbook for policy development for educators and criminal justice personnel.* Washington, Departament de Justicia.

BISQUERRA, R. (1990) *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.* Barcelona, Boixareu Universitària.

BLANCO, M.R.; SOTORRIO, B. (1988) *La integración en el ciclo medio.* Madrid, Ministeri d'Educació i Ciència.

BORROUGHS, W. (1979) *El almuerzo desnudo.* Madrid, Júcar.

CALAFAT, A. *et al.* (1985) *Tú decides. Programa de educación sobre drogas.* Palma de Mallorca, Servei d'Informació i Prevenció de l'Abús de Drogues, Comissió de Sanitat del Consell Insular de Mallora.

CANO, L.; BERJANO, E. (1984) *Educación y drogas en la Comunidad Valenciana.* València, Generalitat de València.

CARO BAROJA, J. (1984) «Factores negativos del desenvolvimiento de Vizcaya en su futuro próximo: 1984-2000», a: *Factores negativos en la evolución de la sociedad vizcaina.* Bilbao, vol. II, pàg. 23.

CIARI, B. (1981) *Nuevas técnicas didácticas.* Madrid, Reforma de la Escuela.

C.I.D.E. (1986) «Encuesta sobre aspectos profesionales de los docentes». *Escuela Española*, 13, III, pàg. 3.

C.I.S. (1986) «Actitudes y comportamiento de los españoles ante el tabaco, el alcohol y las drogas». *REIS*, núm. 34, pàgs.243-420.

COMAS, D. (1985) *El uso de drogas en la juventud.* Madrid, Ministeri de Cultura.

COMAS, D. (1986) «Drogas y escuela: datos de una relación circunstancial». *Comunidad Escolar*, 7-12 d'abril, pàgs. 20-21.

COMAS, D. (1990) *El sindrome de Haddock: alcohol y drogas en enseñanzas medias.* Madrid, CIDE.

172

COMISIÓN DE ESTUPEFACIENTES. NACIONES UNIDAS (1989) *Informe sobre el 33º periodo extraordinario de sesiones (6 a 17 de febrero de 1989)*. Nova York, Nacions Unides.

CONACUID (1988) *Conociendo el problema del tráfico y consumo de drogas*. Caracas, CONACUID.

CONSEJO Y MINISTROS DE EDUCACIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1989) «Resolución de 23 de noviembre de 1988». D.O.C.E., núm. C3, 5.1.1989.

COOMBS, P.M. (1975) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.

COSTA, M.; LÓPEZ, E. (1986) *Salud Comunitaria*. Barcelona, Martínez Roca.

CHARLOT, B. (1981) *Educación, cultura e ideología*. Madrid, Anaya.

Diversos autors (1987) *Libro Blanco sobre las Drogodependencias en Euskadi-1987*. Vitoria, Govern Basc.

EDIS (1981) *La población española ante las drogas (Documentación Social)*. Madrid, Cáritas Española.

ELZO, J. *et al.* (1987) *Drogas y escuela (III). Evolución (1981-1987) del consumo de drogas en centros docentes de Bachillerato y Formación Profesional de Donostia*. Sant Sebastià, Escola U.D. Treball Social.

ESCAMEZ, J. *et al.* (1990) *Drogas y escuela. Una propuesta de prevención*. Madrid, Dykinson.

ESTEVE, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona, Laia.

FIMIAN, M.J. *et al.* (1985) «Substance abuse and teacher stress». *Journal Drug Education*, vol. I.

GIMENO, J. (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anayal.

GIMENO, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

GLASSER, W. (1981) *Escuela sin fracasos*. México, Pax-México.

GONZALEZ, G.M. (1988) «Should alcohol and drug education be a part of comprensive prevention policy? The evidence from the college campus». *The Journal of Drug Issues*, 18 (3), pàgs. 355-365.

GONZALEZ, M.T. (1987) «El papel del profesor en los procesos de cambio educativo». *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, núm. 4-5, 1986-1987, pàgs. 9-29.

GOODMAN, P. (1973) *La deseducación obligatoria*. Barcelona, Fontanella.

HOLT, J. (1977) Fracaso de la escuela. Madrid, Alianza Editorial.

HUXLEY, A. (1980) Más allá de un mundo feliz. Barcelona, Edhasa.

ILLICH, I. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.

IMBERNÓN, F. (1989) *La formación del profesorado. El reto de la Reforma*. Barcelona, Laia.

ITZA, L.; GONZALEZ, M. (1989) *Las drogas se pueden prevenir*. Vitòria, Govern Basc.

1727

XIII JORNADAS NACIONALES DE SOCIDROGALCOHOL (1986). *Ponencias y comunicaciones*. Mallorca, Govern Balear.

LÓPEZ, L.; LÓPEZ, J.C. (1985) *¿Refuerzan los textos escolares las actitudes sociales vigentes sobre la droga alcohol?*. Lugo, Escola Universitària del Professorat d'E.G.B.

MARQUEZ, I. *et al.* (1989) *Las drogas en Euskadi. El dominio de la hipocresía*. Sant Sebastià, Garoa.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, M.E.C.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (1985) *Plan Nacional sobre drogas*. Madrid, Ministeri de Sanitat i Consum.

MENDOZA, R. *et al.* (1987) *La educación sobre drogas en el ciclo superior de EGB*. Madrid, M.E.C.

MENDOZA, R. *et al.* (1988) *Los escolares y la salud*. Madrid, Ministeri de Sanitat i Consum.

NACIONES UNIDAS (1988) *Informe de la Junta Internacional de Fiscalización de EStupefacientes correspondiente a 1988*. Nova York, Nacions Unides.

NAVARRO, J. (1986) «Perfil básico de las toxicomanias en España». *Comunidad y Drogas*, 1, setembre, pàgs. 9-35.

NOWLIS, H. (1982) *La verdad sobre la droga*. Paris, Unesco.

OPTAT (1974) *Étude comparative de diverses expériences et méthodes mises en oeuvre au Canada pour prévenir par l'éducation l'abus de drogues*. Paris, Unesco.

ORRANTIA, I.; FRAILE, A. (1984) *El consumo de drogas de los alumnos de 7º y 8º de E.G.B., B.U.P. y C.O.U. y F.P. de Vizcaya*. Bilbao, Multicopia.

PEREZ DE ARROSPIDE, J.A. (1988) «La prevención y la educación escolar sobre drogas en el País Vasco». *Congreso Mundial Vasco. Congreso de Drogodependencias*. Vitòria, Govern Basc, vol. II, pàgs. 117-126.

PERRY, C.L.; JESSOR, R. (1985) «The concept of Health Promotion and the prevention of adolescent drug abuse». *Health Education Q.*, vol. 12, 2,.

PERRY, C.L.; JESSOR, R. (1986) «Doig the cube: preventing drug abuse trough adolescent health promotion», *in*: Glynn, T.J. *et al.* *Preventing adolescent drug abuse: intervention strategies*. Rockville, NIDA, pàgs. 51-75.

PERUCCI, M. (1985) *La prevenzione delle tossicodependenze*. Ancona, Edizione Nuove Richerche.

POLAINO-LORENTE, A. (1987) *Educación para la salud*. Barcelona, Herder.

RACIONERO, LL. (1988) *Del paro al ocio*. Barcelona, Anagrama.

REIMER, E. (1973) *La escuela ha muerto*. Barcelona, Barral.

VEGA, A. (1983) *Los educadores ante las drogas*. Madrid, Santillana.

VEGA, A. (1983b) *La droga a l'escola*. Barcelona, Ceac.

172o

VEGA, A. (Coord.) (1987) *La escuela ante las drogas: estrategias de intervención*. Bilbao, Universitat del País Basc.

VEGA, A. (1988) «La educación escolar sobre drogas en España». *Congreso Mundial Vasco. Congreso de Drogodependencias*. Vitòria, Govern Basc, vol. II, pàgs. 73-104.

VEGA, A. (1989) *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid, Narcea.

VUYLSTEEK, K. (1979) *Health Education: smoking, alcoholism, drugs. Rewiew of selected programme for schools-children and parents*. Copenhaguen, Regional Office of Europe WHO.

1723

Abstracts

La historia de las intervenciones realizadas desde el sistema educativo para la prevención del abuso de las drogas está llena de interrogantes. Hoy está claro que los centros educativos tienen una grave responsabilidad ante las drogas, pero también es evidente que el sistema educativo no puede llegar muy lejos, dadas sus limitaciones, si, al mismo tiempo, no existe un compromiso de la sociedad. La integración de la problemática de las drogas en el Proyecto Educativo de Centro aparece como una respuesta realista y oportuna de las instituciones educativas frente los problemas de drogas (legales e ilegales) que se presentan o se pueden presentar en su entorno social.

L'histoire des interventions pour la prévention de l'abus des drogues effectuées par le système éducatif est entourée de points d'interrogation. Aujourd'hui, il est certain que les centres éducatifs ont une grave responsabilité face aux drogues, mais il est aussi évident que le système éducatif ne peut pas aller loin à cause des limitations, si, en même temps, il n'existe pas un engagement de la société. L'intégration de la problématique des drogues dans le Project Éducatif des Centres se révèle une réponse réaliste et adéquate de la part des institutions éducatives aux problèmes des drogues (légales ou illégales) qui se présentent ou qui peuvent se présenter dans leur environnement social.

Many questions surround the history of interventions for the prevention of drug abuse. It is now clear that educational centres have serious responsibilities regarding the drug problem, but it is also evident that the possibilities of action of the educational system are limited if not accompanied by a commitment on the part of society in general. The consideration of the drug issue in the Educational Centres Project is a timely and realistic response by the educational institutions to the drugs problems (concerning both legal and illegal drugs) which exist or may exist within their social environment.

1730

La maçoneria, escola de formació. La seva presència a la Catalunya del dinou.

Bonaventura Delgado*
Conrad Vilanou*

És comunament acceptada l'opinió que la maçoneria va contribuir, durant els segles XVIII i XIX, al triomf i a la consolidació dels valors que hom ha convingut a anomenar moderns. La raó, la dignitat humana, la justícia i la llibertat van ser, entre d'altres, principis assumits pels maçons com a propis, i damunt els quals s'havia d'edificar el nou temple de la modernitat. Tampoc els projectes de filantropia, interpretada com un amor envers la humanitat i millora del gènere humà, no quedaven al marge de l'ideari maçònic. És lògic, doncs, que aquesta filosofia fos assumida per bona part d'una burgesia progressista desitjosa d'anorrear qualsevol vestigi possible d'obscurantisme, i donant suport, naturalment, a aquells moviments revolucionaris d'ascendència liberal que pul·lulaven tant arreu d'Europa com d'Amèrica. De fet, tot i el risc de caure en un cert reduccionisme, podem vincular l'acció de la maçoneria amb el triomf dels ideals burgesos.

No obstant això, fóra simplista suposar que l'èxit o el fracàs de les diferents revolucions democràtiques s'haguessin d'apuntar en el deure o l'haver de la maçoneria. Com ja hem indicat, la maçoneria va col·laborar decididament en la difusió dels valors de la modernitat política i científica, però no hi va assumir -de cap manera- un paper exclusiu i hegemònic. Segons la realitat concreta de cada país, la tasca de la maçoneria va adoptar aspectes i característiques pròpies. La història de la maçoneria està determinada per les diferents geografies nacionals, com per les seves diferents cronologies, tot i que la mateixa natura hermètica de l'organització la va portar a treballar clandestinament en circumstàncies, de vegades, adverses.

---

*Bonaventura Delgado Criado és catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha publicat diferents llibres sobre cultura obrera i popular a la Catalunya contemporània.

*Conrad Vilanou i Torrano és professor d'Història de l'Educació a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

1731

A Catalunya, la sort de la maçoneria va córrer paral·lela a la de la seva burgesia i, per tant, va estar sotmesa als avatars de la burgesia al Principat. Avui, feliçment, disposem ja del primer estudi rigorós sobre les activitats de la maçoneria a Catalunya,[1] que completa treballs de caràcter més general, però d'indubtable rellevància per a la nostra historiografia més recent.[2] Tenint-los en compte, i segons les nostres mateixes investigacions, podem afirmar que la maçoneria es va perfilar aquí com un moviment marginal, obligat a pactar amb diferents forces radicals i progressistes, per tal d'articular un front comú contra els tradicionalismes existents. Ningú no ha d'oblidar que, juntament amb els idearis revolucionaris i progressistes, també van arribar a Catalunya, com a la resta d'Espanya, aquelles visions romàntiques de tarannà conservador que, en general, únicament proposaven un retorn a la teocràcia. Només d'aquesta manera podrem entendre les contínues topades, lluites i guerres entre liberals i carlins. El liberalisme va arribar a consolidar-se tardanament, i encara a costa de patir crisis constants.

Abans d'analitzar la incidència i participació de la maçoneria en les batalles escolars de la Catalunya de la fi de segle, no és pas ociós fixar els aspectes i dimensions amb què es va presentar la maçoneria -culturalment parlant- als ulls dels liberals vuitcentistes. En aquest sentit, podem apuntar que la maçoneria apareixia, en aquells temps, com una autèntica i veritable escola de formació. S'imposa, doncs, realitzar una anàlisi de les diferents característiques que componien -i continuen d'alguna manera integrant- el projecte pedagògic de la maçoneria.

La maçoneria, escola de formació

La maçoneria recull tradicions, assumeix propostes i planteja alternatives ja conegudes en èpoques anteriors. Ja Matila C.Ghyka, en el seu llibre sobre *El número de oro*[3] va enquadrar la maçoneria en el llarg esdevenir-se del pensament universal que, d'ençà el temps

(1) Sanchez, I., Ferre, P. (1990) *La maçoneria a Catalunya (1868-1936)*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona-Edicions 62.

(2) Alvarez Lazaro, P.F. (1985) *Masonería y Librepensamiento en la España de la Restauración*. Madrid. Publicaciones U.P.C.M.

(3) Ghyka, M.C. (1978) *El número de oro. Ritos y ritmos pitagóricos en el desarrollo de la civilización occidental*. Barcelona. Poseidón.

1732

de la Grècia antiga, arriba fins a l'actualitat. Es tracta, en definitiva, del vell tema de les societats de filòsofs que, des de Pitàgores, estan dedicades a l'estudi de les ciències.

D'aquesta manera, la maçoneria entronca amb aquelles ràncies aspiracions racionalistes que cercaven, a través d'un neoplatonisme enriquit amb les aportacions lul·listes, una mena de *mathesis*, a manera de llenguatge universalista. Sota l'empremta de Llull es pretenia elaborar un saber universal de marcat caràcter simbòlic i hermètic, mediatitzat per una literatura naturalista i cabalística que va trobar una excel·lent caixa de ressonància en autors com Agripa von Nettesheim i Giordano Bruno.

Es revivia així el sempitern somni humà de les societats filosòfiques. La famosa acadèmia científica propugnada per Bacon en la seva utòpica *Nova Atlàntida* assoleix, des d'aquest prisma, una especial rellevància gràcies, precisament, a aquest ideal científic, universalista i de caràcter societari.

També des d'una perspectiva històrico-pedagògica sobresurt la figura de Comenius (1592-1670), reivindicada pels rosa-creu com un dels seus grans apòstols. Comenius va articular un projecte que pretenia desenvolupar el programa de la *pansofia* -nom que recorda la gnosi hel·lenística- i que aspirava a aplegar tot el material científic existent en una obra enciclopèdica.

La personalitat de Comenius ha atret l'atenció i estudi dels més experts investigadors sobre maçoneria. El professor Pedro Álvarez, de la Universitat de Comillas, suggereix -en un article recent-[4] la possibilitat que Comenius fos el predecessor de les Constitucions d'Anderson, carta magna de la maçoneria especulativa. El mateix objectiu *pansòfic* de Comenius es concreta, tal com apareix en la seva obra la *Didàctica Magna*, en la instauració d'un col·legi universal de savis arribats d'arreu. Però aquesta voluntat universalista no només cerca un saber purament humà. Inspirat per una vocació gnòstico-teològica persegueix, igualment, una transcendència religiosa.

El nom de Comenius animarà bona part dels principis pedagògics de la maçoneria, i en destaca -i aquí seguim de nou les opinions del professor Pedro Álvarez- el projecte social i polític basat en la *sinarquia* (llengua i govern universals), com a eix motor d'una pedagogia capaç d'educar en els principis de fraternitat, pau, solidaritat i tolerància religiosa. Les Constitucions d'Anderson,

(4) Álvarez Lázaro, P.F. (1979) «La Institución Libre de Enseñanza y el Universalismo masónico europeo» *Revista de Occidente*, núm. 101, octubre, pàgs. 88-106.

1733

aparegudes el 1723, vindrien a institucionalitzar els objectius universalistes d'una naixent maçoneria especulativa que es presentava com una escola de formació humana en pretendre convertir el maçó en ciutadà del món.

La maçoneria, entesa com a escola de formació humana, va triomfar en els països centreuropeus. Seguint el camí encetat per Comenius, uns altres autors compartiran aquest mateix ideal formatiu. Lessing, Herder, Goethe, Fichte, i especialment el mateix Krause, són fidels representants d'una línia de pensament pedagògic encaminada a fomentar rigorosos ideals ètics, de caràcter personal i individual, que respondran satisfactòriament a les exigències d'una nova situació universalista i cosmopolita, àvida per suprimir les diferències existents entre els membres del gènere humà, homes que a partir d'aquest moment seran reconeguts finalment com a germans.

La maçoneria constitueix, al capdavall, un humanisme prometeic, desplegant el seu projecte de filantropia, en el qual l'educació pren un paper primordial com a garant de la reforma de la humanitat. L'optimisme pedagògic propi de l'època, i una confiança extrema en les possibilitats emancipadores de la raó humana, garantien als ulls de la maçoneria la viabilitat i l'èxit del seu programa de regeneració social.

Fornida amb tota una simbologia d'origen geomètric (compàs, escaire i plomada, entre d'altres), la maçoneria admet la tesi que el progrés, refermat pels avenços científics i tècnics afavoriria, en primer lloc, l'esquerda, i més tard l'ensorrada, d'aquelles concepcions dogmàtiques que, al seu entendre, impedien, de feia segles, la convivència harmònica de la humanitat en benefici de l'obscurantisme i de la tirania.

El projecte maçònic a Catalunya

S'ha d'admetre, sense fer-hi massa objeccions, que la maçoneria, a la Catalunya del dinou, va ser un moviment marginal. El desenvolupament de la maçoneria exigia que el país tingués una burgesia progressista, capaç de capitalitzar i propagar entre nosaltres les velles declaracions programàtiques que van donar sentit a les revolucions polítiques del segle XVIII. Però Catalunya no comptava amb el brou de cultiu adequat. La dinàmica de la revolució burgesa es va resoldre al Principat en clau conservadora. Com s'ha dit ja tantes vegades, Prat de la Riba i la Lliga Regionalista van guanyar la partida

1734

-si més no, fins al 1931-, neutralitzant qualsevol altra mena d'alternativa.

Valenti Almirall va ser, sens dubte, el gran sacrificat en aquest procés, en dissipar-se la possibilitat d'assumir un ideari políticament radical i federalista, filosòficament positivista i socialment regeneracionista que sintonitzava, sens dubte, amb els postulats de la maçoneria. Principis com els de tolerància, filantropia i laicisme, estaven tan presents en la doctrina política d'Almirall com en la ideologia de la maçoneria. En aquest sentit, cal no oblidar l'opinió de Conrad Roure, actiu col·laborador d'Almirall, que en les seves memòries publicades sota el títol de *Recuerdos de mi larga vida* (1925) constata la fredor i el distanciament amb què la burgesia catalana va acollir els principis maçònics. Per a Roure, «la francmasonería, con su carácter proteccionista, se nos brindaba como un refugio para quienes no teníamos otro medio de vida que el ejercicio de nuestra carrera y en la mencionada secta nos cobijábamos cuantos nos llamábamos demócratas».

La manca de suport va conduir la maçoneria catalana a esdevenir refugi i seu de lliures pensadors de diferent procedència. Els socialistes marxistes, però, es van abstenir de col·laborar-hi. Pel contrari, els anarquistes van assumir en molts moments una actitud de franca cooperació. Convé remarcar, d'altra banda, que l'aparició del lliure pensament no tingué lloc fins tardanament. Només a partir de la revolució de 1868 el lliure pensament va exterioritzar públicament les seves activitats.

No obstant això, l'acció pública de la maçoneria en favor de l'ensenyament laic no va adquirir un perfil net fins a la Restauració borbònica, i molt especialment a partir de l'accés dels liberals de Sagasta al poder el 1881. El laicisme escolar, d'altra banda, a partir d'aquest moment, es va inspirar en l'exemple francès. Les reformes educatives dutes a terme per la III República francesa, dirigides pel ministre d'instrucció pública, Jules Ferry, no van ser estranyes a l'acció de la maçoneria. La *Lliga de l'Ensenyament* de Jean Macé, promotora del laicisme escolar, ha de ser interpretada sota aquesta òptica.

En el cas de Catalunya, el laicisme escolar va florir arreu, com a resposta a iniciatives de diferent procedència i significació. Maçons, lliures pensadors de totes les escoles i anarquistes van articular mil i una lligues i confederacions que es van succeir les unes a les altres, com a conseqüència de múltiples escissions i fusions. La més coneguda va ser la Liga Universal Anticlerical de Librepensadores, fundada el 1882 per l'ex-escolapi Bartomeu Gabarró i Borràs. Com a segregació d'aquesta, i en protesta per l'autoritarisme del seu director, el 1884 es va organitzar a Barcelona una Associació Universal de

1735

Librepensadores. Alguna d'aquestes organitzacions, com la Unión Barcelonesa de Librepensadores, depenia directament de la maçoneria.

El laicisme escolar

La maçoneria catalana es va adonar de la importància del foment del laicisme escolar. La lògica Sagesse de Barcelona va deixar constància el 1882 en les pàgines de l'òrgan de la maçoneria local, *El Mallete*, que si la maçoneria pretenia estendre'n els dominis i sembrar-ne la benèfica influència, no havia d'oblidar la instrucció completament laica. Maçoneria i laicisme van caminar plegats a partir d'aleshores i durant molt de temps. Es considerava la via pedagògica com un vehicle ràpid i eficaç per a l'emancipació del gènere humà, redimint-lo de les funestes influències eclesiàstiques. El text que reproduïm a continuació és prou substanciós:

«La enseñanza laica, ha de ser en todas ocasiones un arma noble como pocas, y útil (por más que parezca paradoja) como ninguna, de la qual la masonería debe hacer presa para luchar contra esas absurdas tendencias retrógradas y miserables que pretenden detener la marcha triunfante del progreso, que nuestra Institución ha de propagar por doquier. La masonería ha de hacer al hombre libre, la masonería debe educar con cuidado las inteligencias sin torcerlas en un sentido o en otro; mañana que éstas estén en circunstancias de poder comprender, escogerán libérrimamente la idea, la ciencia, la religión que más les agrade, la doctrina que más les convenga y satisfaga.»[5]

Coherentment amb aquests objectius, la maçoneria va vertebrar un seguit d'alternatives per fomentar l'ensenyament laic, aspecte que es recull en la major part de reglaments i estatuts de les diferents lògies. Fundar una escola o contribuir a la conservació d'alguna que ja estigués creada era preocupació comuna entre els cercles maçònics. La maçoneria barcelonina va organitzar una Societat de Amigos de la Enseñanza Laica, que va desplegar una intensa activitat durant la dècada dels vuitanta, fins a culminar el 1888, aprofitant l'avinentesa de la celebració de la Exposició Universal, amb la convocatòria d'un congrés laicista.

(5) *El Mallete*, núm. 11, 15 d'abril de 1882.

1736

Aquesta Societat de Amigos de la Enseñanza Laica va adoptar, en diferents moments, denominacions diverses, com les de Centro de la Enseñanza Laica, Centro de Amigos de la Enseñanza Laica o la de Centro Cosmopolita de Enseñanza Libre Popular de Cataluña. Paral·lelament, va crear una Institución de Escuelas Laicas, i un òrgan superior, amb la finalitat de controlar totes aquestes activitats, a manera de junta de govern i d'administració de les escoles laiques.

La lluita pel control de les escoles laiques. Les campanyes de Bartomeu Gabarró

Les notícies que tenim de la Societat de Amigos de la Enseñanza Laica són certament fragmentàries, per la qual cosa molts aspectes de la seva existència apareixen desdibuixats. Desconeixem, fins i tot, el nombre d'escoles que controlava directament, tot i que hi ha indicis per suposar que no n'eren gaires. De tota manera, podem afirmar que reunia un ampli conglomerat de forces polítiques, des de republicans, com Vallès i Ribot, fins a anarquistes, com Llunas i Pujals. D'entre les activitats públiques de la Societat Catalana de Amigos de la Enseñanza Laica, en destaca la seva oposició sistemàtica a la Unión Española de la Liga Universal Anticlerical de Librepensadores que dirigia, des de Barcelona, Bartomeu Gabarró i Borràs. De fet, hom pot parlar d'una lluita interna pel control de les escoles laiques, polèmica que supera l'àmbit local per esdevenir una discussió de més gran envergadura. Gabarró havia creat una Confederación Española de Enseñanza Laica que, a més d'entrar en competència amb la Societat Catalana de Amigos de la Enseñanza Laica, va originar una profunda discussió al si de la maçoneria local. La lògia barcelonina Avant, fundada per Rossend Arús el 1879, es va negar a admetre-hi el director de la Unión Española de la Liga Universal Anticlerical de Librepensadores, el qual era acusat de posseir un passat indecorós i sinistre per a un maçó. La figura contradictòria de Gabarró va concitar l'animadversió no només de la maçoneria, sinó també de nuclis de lliures pensadors afins. Al començament del 1884, *Las Dominicales* suspenien l'intercanvi amb *La Tronada*, periòdic portaveu de les campanyes laicistes que Gabarró promovia des de Catalunya de cara a tot Espanya. Però deixant de banda aquestes disputes i controvèrsies, hom no pot negar l'èxit obtingut per Bartomeu Gabarró en el seu publicisme escolar laicista.

Les activitats dutes a terme a Catalunya per Bartomeu Gabarró i Borràs tenien uns clars ascendents francesos. La seva Liga Anticlerical

va sorgir a remolc de les campanyes realitzades a França per Leo Taxil, mentre que la seva Confederación de Enseñanza Laica recordava, en molts aspectes organitzatius, la Lliga d'Ensenyament de Jean Macé, el qual lluitava, a la França del dinou, per un ensenyament obligatori, laic i gratuït.[6]

En tot cas, la Liga d'Ensenyament va mantenir excel·lents relacions amb la maçoneria francesa, sovintejant-se la filiació a ambdues institucions. A imatge de la Liga d'Ensenyament, Gabarró va procurar incorporar i aclimatar a la península els vents que bufaven a la nova França, com a conseqüència del Fracàs de Sedan, entroncant amb les esperances interiors que, d'alguna manera, mantenien una fidelitat respecte dels valors representats per la vella guàrdia republicana. No ens ha d'estranyar, doncs, que Gabarró mantingués cordials relacions amb líders republicans com Pi i Margall i Ruiz Zorrilla.

La Confederación Española de Enseñanza Laica havia nascut al final de 1880 de la mà de Miquel Vives, lliure pensador vinculat als corrents espiritistes, encara que el seu veritable dinamitzador va ser Gabarró, el qual va fundar dos periòdics: *El Eco de la Enseñanza Laica* (1881) i *La Tronada Anticlerical*, que va perdurar durant uns quants anys de la dècada dels vuitanta. La Confederación Española de Enseñanza Laica va tenir més vigor que no pas la Sociedad Catalana de Amigos de la Enseñanza Laica, tutelada com ja hem vist abans per la maçoneria barcelonina, com va remarcar un dels primers estudiosos del moviment del laicisme escolar a Espanya, el 1908.[7] Paral·lelament a la *Confederación*, Gabarró va donar forma a una Liga Universal Anticlerical de Librepensadores, organitzada a semblança de la Liga Anticlerical de Leo Taxil. Taxil mateix, en les seves *Confessions d'un ex-lliure pensador*, admet que, el 1882, es va crear a Espanya una lliga a Espanya basant-se en la seva experiència. En una crida llençada pel mateix Gabarró el 1883, a manera de *Consultor para la Unión Espa-*

---

(6) Comunament, Macé és presentat com un antecedent il·lustre del reformisme escolar de la III República francesa, que de la mà de Jules Ferry va consagrar un ensenyament genuïnament republicà oposat a l'educació confessional, i desitjós d'acabar amb l'hegemonia dels ordes religiosos dedicats a la formació del jovent. El programa de Macé propugnava una escola lliure de qualsevol presència religiosa, capaç de garantir, a nivell escolar, el principi de la llibertat de consciència. El laicisme, per a Macé, no era un pur i simple ateisme de caràcter dogmàtic. En efecte, Macé assumia una vella tradició pedagògica que venia dels temps de la Convenció i que té en Condorcet un dels seus millors representants. Macé va articular una federació de societats lliures a nivell estatal.

(7) Vegeu els articles publicats per William Heaford, sota el títol «Histoire des écoles rationalistes en Espagne», apareguts en *L'école rénovée*, núms. 3, 5 i 7, corresponents a l'any 1908.

1738

ñola de la Liga Universal Anticlerical de Librepensadores, convocava totes les forces, sense fer distinció d'escola: «[...] ya sea racionalistas, ya ateos, ya socialistas, ya espiritistas, ya masones, tanto si sois del rito francés como del español [...] contribuid a la regeneración intelectual fundando en cada agrupación, cada logia, cada casino un escuela laica [...]». A aquesta crida de solidaritat, hi van respondre els diversos sectors reclamats, i es va anar organitzant un front comú integrat per anarquistes, espiritistes i maçons, que es va anar disgregant progressivament a mesura que hi creixia l'hegemonia personal de l'anomenat doctor Gabarró. A part de l'actitud personal del seu promotor, la Unión Española de la Liga Universal Anticlerical de Librepensadores es va presentar com un fidel aliat de l'ensenyament laic, capaç de perfeccionar l'individu mitjançant la veritat científica, el lliure pensament i una nova moral natural.

Juntament a les seves escoles laiques, disseminades arreu de la geografia espanyola en un nombre aproximat a les dues-centes, Gabarró va organitzar una editora anticlerical capaç de subministrar-los llibres de text. Procurava reclutar el professorat per als seus establiments a través d'anuncis publicats a diferents mitjans de comunicació. L'escola creada per ell que es deia «Luis Blanc» servia de banc de proves per als mestres de les seves escoles. En principi, els mestres eren triats entre aquelles persones que tinguessin una suficiència intel·lectual comprovada, sense exigir-los cap títol acadèmic. Més tard, va demanar als aspirants que fossin batxillers i que coneguessin el francès i la tenidoria de llibres. L'organització de Gabarró pretenia donar resposta a les necessitats escolars d'un sector de la població espanyola proper o afiliat a la maçoneria. També ell aspirava a transmetre una visió universalista de la humanitat, encunyant el neologisme *pandotropisme* (pan, «tots»; *antropisme*, «home»), que recollia aquella aspiració de tot per a la humanitat, i l'objectiu del qual no era altre que facilitar la cooperació mútua entre tots els homes. Gabarró repeteix els tòpics tan coneguts d'«unificar la humanitat», «il·lustrar», «protegir», «emparar» i sostreure tot individu del clericalisme. Un principi fonamental era que l'home produeixi i visqui del seu treball i que regni l'harmonia social mitjançant l'ajut i suport fraternal. L'emblema d'aquesta lliga era format per un pic, símbol de la destrucció del clericalisme, un compàs, un símbol de la regeneració social per la justícia i la llum de la raó, damunt dues mans enllaçades, expressió de la fraternitat universal. Amb el pandotropisme, Gabarró connectava, un cop més, amb aquelles aspiracions universalistes, d'inqüestionables ressonàncies lul·listes i comenianes, tan estimades, d'altra banda, per la mateixa maçoneria.

Tot i això, el publicisme del paradoxal doctor Bartomeu Gabarró i Borràs -que finalment va concloure les seves campanyes laicistes retornant a la disciplina eclesiàstica- va ser combatut per la maçoneria

1739

catalana de l'època, articulada a l'entorn de la Gran Lògia Simbòlica Regional Catalana, de la qual era gran mestre el patrici barceloní Rossend Arús i Arderiu (1845-1891). La tasca pública d'Arús mereix que ens hi aturem una mica. Director de diverses publicacions de caràcter lliure pensador, va dinamitzar un Centro Cosmopolita, a manera d'associació lliure i popular dedicada a la instrucció per al foment de les arts i la beneficiència privada. Entre els objectius del Centro Cosmopolita, cal assenyalar, en la millor de les tradicions humanitàries pròpies de la maçoneria, l'obertura d'escoles i biblioteques públiques per tal de difondre la il·lustració popular, la protecció de l'art i l'assistència benèfica a través d'hospitals, cases d'assistència, asils i ajut a la llar. Arús, a través de la Gran Lògia Simbòlica Regional, va fer costat a les diferents associacions que feien proselitisme laicista i que competien amb les campanyes del Dr. Gabarró.

Precisament, per tal de frenar l'èxit de les empreses gabarronianes, es va convocar el setembre de 1888, amb motiu de celebrar-se a Barcelona l'Exposició Universal, un Congreso de Amigos de la Enseñanza Laica que reunís tots aquells sectors, de diversa procedència, però vinculats pel mateix desig d'instaurar una organització sistemàtica que donés sentit a les múltiples iniciatives que sorgien arreu de la geografia catalana. Els firmants de la convocatòria testimonien l'heterogeneïtat de la crida, ja que al costat de les lògies, trobem societats obreres, dirigents del proletariat, periòdics lliure pensadors, com també líders feministes. Tot aquest conglomerat desitjava la configuració d'una Federació Espanyola d'Escoles Laiques, organitzada sota uns principis federatius que respectessin l'autonomia dels individus i les societats adherides. L'anhel dels convocants d'aquest congrés laic era que tot ateneu, casino, centre recreatiu o lògia, tingués una escola laica. Sobta, en la nostra opinió, la procedència interclassista dels firmants dels diferents manifestos. Burgesos i proletaris es van unir aleshores per la defensa del lliure pensament i del laicisme escolar. No obstant això, les lògies maçòniques catalanes exigien quotes elevades, allunyades de les possibilitats econòmiques dels obrers industrials. I no només això. La maçoneria apareixia com una alternativa elitista, tenint en compte que la mateixa Gran Lògia Simbòlica Regional Catalana tenia entre els seus principis que per tal de ser-hi iniciat calia gaudir d'una posició independent i benestant, o exercir una professió lliure i honrosa que assegurés mitjans econòmics suficients per mantenir una vida digna. Possiblement per tot això, la classe treballadora va crear lògies pròpies com, per exemple, Emancipación, integrada exclusivament per obrers, majoritàriament militants anarquistes, que no van tenir inconvenient a afegir les seves forces

1740

a les de la maçoneria, aliança que es va mantenir els primers anys del nou-cents.

El Congreso de Amigos de la Enseñanza Laica va tenir el suport de la maçoneria catalana i madrilenya. *Las Dominicales del Librepensamiento*, corresponent al 23 de setembre de 1888, va instar els seus organitzadors a continuar difonent l'educació entre les masses, duent el laicisme «al seno de los grandes Orientes masones, a las Res. Log. de los valles españoles, al seno de las agrupaciones obreras para que se emancipen de la tiranía clerical que tanto diviniza al capital y a los privilegios existentes», i exhortant paral·lelament tots els partits polítics a desenvolupar una política laicista -tan tèbiament acollida, per exemple, per Pablo Iglesias i pel Partit Socialista Obrer Espanyol. Calia educar lliurement el poble espanyol per consolidar aquells valors democràtics que garantien la lliure circulació de les idees, pas previ per acabar amb l'imperi de les forces clericals. El Congreso va aplegar unes setanta adhesions corporatives i igual nombre d'individuals, i va acordar l'aprovació dels estatuts d'una naixent Sociedad Autónoma de Amigos de la Enseñanza Laica que va tenir una vida efímera. Segons sembla, hi va haver tensions des dels primers moments, ja que alguns pensaven que la qüestió escolar i laicista continuava sent un tema menor, que havia de deixar pas a discussions i problemes de més gran dimensió, com ara l'emancipació econòmica.

Els sectors acostats a la maçoneria veien en el laicisme una via per a la millora i reforma del gènere humà, mentre que d'altres nuclis, de tendència anarquitzant, propugnaven un laicisme revolucionari al servei de la classe obrera. En tot cas, la veritat és que les darreres notícies de la sociedad daten dels darrers mesos de 1889, quan es va voler salvar, en un últim intent, la supervivència de l'organització, que va desaparèixer silenciosament de la vida pública. Van fracassar els intents per establir una xarxa de coordinació i control entre les diferents escoles laiques escampades arreu del Principat, i es va tornar a la iniciativa particular i personal, enfront del continu èxit de les escoles de la Confederación Española de Bartomeu Gabarró. Aquest prosseguí amb les seves campanyes públiques, fins que a mitjan la darrera dècada de segle va posar fi a les seves activitats.

La retractació de Gabarró es va publicar en la premsa barcelonina el 1897, hi va abjurar del seu passat i va condemnar els grups anticlericals i les escoles laiques que depenien d'ell. Parafrasejant Plutarc, podríem dir que Taxil i Gabarró constitueixen, en cert sentit, unes autèntiques vides paral·leles.

174

Les campanyes laicistes de José López Montenegro

Entre 1883 i 1884 va aparèixer una Institución de Escuelas Laicas, que va desplegar una febril campanya en favor de la creació i sosteniment d'escoles laiques i que va organitzar diverses vetllades instructives per tal d'acaptar fons amb què atendre les necessitats d'aquestes escoles. Al front d'aquest moviment apareixen tres incansables propangandistes de l'època: José López Montenegro, procedent del camp internacionalista, articulista en diferents publicacions de lliure pensament, director de periòdics anarquistes, com *Los desheredados* (1882-1884) i *El proletariado* (1884), i que va fer servir dins l'àmbit de la Institución el pseudònim d'A. Tudury Pons; Ferran Tarrida del Mármol, infatigable divulgador de l'acràcia i del lliure pensament, enfrontat als esperitistes per la seva fe indestructible en el materialisme, col·laborador de Ferrer en *L'école renovée* i present en múltiples empreses llibertàries; per últim, Cristòfol Litrán, actiu i gelós membre de la maçoneria local que, juntament amb els anteriorment esmentats, va servir de nex en les activitats empreses uns anys després per Ferrer a Barcelona. Hi va haver, sense cap dubte, contactes i vincles entre la Institución de Escuelas Laicas i la maçoneria. La Institución de Escuelas Laicas apareix a mig camí entre els cercles maçònics i els obreristes, amb un clar predomini dels primers.

A la vista de les noticies inserides, a manera d'entrefilets i gasetilles a la premsa de l'època, podem afirmar que la Institución de Escuelas Laicas va ser la capdavantera de l'activitat maçònica en pro del laicisme escolar, que venia capitalitzant la Societat Catalana de Amigos de la Enseñanza Laica. A la *Institución*, hi coincidia gent de procedència heterogènia majoritàriament vinculada a la maçoneria, que, tot i no controlar directament un nombre excessiu d'escoles, ajudava de manera decisiva en l'organització d'actes propagandístics. Sense exagerar, només a Barcelona van arribar a organitzar anualment, entre 1883 i 1884, al voltant de cent actes propagandístics. La *Institución* perseguia divulgar els idearis laics amb una clara vocació peninsular. El seu objectiu superava l'esfera purament regional per abastar tot el territori nacional, encara que la seva tasca va ser més ideològica i, per tant, de caràcter publicitari que no pas pràctica. Per aquest segon aspecte, la maçoneria ja hi comptava amb d'altres entitats. Sigui com vulgui, la Institución va restar oberta a elements aliens a una estricta observança maçònica. Hi va haver líders obrers, i de notòria significació, que, com López Montenegro, feien compatible llurs teories revolucionàries amb una militància maçònica.

Aquest mestre va dur a terme una feina desbordant; cansat i desil·lusionat en part, va deixar Catalunya cap al 1887 i va marxar

1742

a Madrid, per prosseguir-hi les seves campanyes, que hi van tenir un excel·lent acolliment. Abans de marxar de Catalunya, l'abril de 1887, va firmar un entrefilat adreçat als «Catalanes», en el qual es llegia, entred'altres coses, que «los ideales que informan la Institución de Escuelas Laicas en España son muy superiores a los organismos sociales que determinan el modo de ser de la civilización que alcanza actualmente el pueblo español», i continua en termes com els següents, i que palesen la seva condició de pioner en el camp del laicisme escolar: «Las grandes causas exigen grandes sacrificios y su iniciador es siempre el que tiene que saborear la hiel de la amargura, porque lo más difícil es el empezar un movimiento de una institución que se levanta sin recursos de ninguna clase y sólo cuenta con el esfuerzo de un individuo que abriga el sacro entusiasmo de sus convicciones». En aquest text, que té molt de testament, insistia que l'educació era vehicle de regeneració social, assenyalant-hi també que l'iniciador «ha de permanecer en la región de los ideales sin abdicar ni transigir con la sociedad imperfecta que trata de regenerar». Serà, doncs, responsabilitat de la pedagogia preparar les noves generacions perquè imperi damunt la terra el «reinado de la paz, del amor, de la ciencia y del trabajo en la gran familia humana, de suerte que todo aquel que inculque el espíritu de secta en la escuela es un enemigo de su conciencia y sólo un fanático o explotador de sus deberes fraternales», termes emprats comunament per la maçoneria de l'època. López Montenegro va comprendre que la seva tasca en terres catalanes, tot i no ser del tot inútil i estèril, havia conclòs, si més no temporalment.

La Institución de Escuelas Laicas, encara que no va assolir l'objectiu d'implantar massivament escoles laiques, va contribuir en canvi amb les seves campanyes públiques, en gran manera, al desenvolupament del lliure pensament, i va preparar una terra fèrtil per a la recepció de noves perspectives històriques, com la ferrerista. També a López Montenegro trobem, anticipant el mateix Ferrer i Guàrdia, una doble filiació: la de lliure pensador, vinculat a la maçoneria, i la de dirigent obrerista, de caràcter anarquitzant. El laicisme del primer presentava aspectes peculiars quan s'adreçava a un públic proletari, al qual parlava d'ensenyament integral, lliure, gratuït, obligatori, seguint la més pura tradició socialista antiautoritària. En un article inclòs en el seu llibre *El botón de fuego*, assignava a l'ensenyament laic els objectius següents: «Destruir el dios del altar y el dios bayoneta, destruir el robo, el engaño y la muerte, venciéndolos con el trabajo, con la verdad y con la vida; así está comprendida la doctrina del librepensamiento, libre examen o laicismo».[8]

(8) López Montenegro, J. (1902) *El botón de fuego*. Pròleg de Sebastián Suñé. València: Biblioteca de Orientación Sociológica.

1743

López Montenegro va ser nomenat venerable de la lògia Emancipación; va retornar a Catalunya per exercir de mestre laic a Sallent, durant la darrera dècada del segle passat, i va continuar defensant, amb força renovada, el laicisme escolar des de les pàgines de la premsa maçònica. En el *Boletín de Procedimientos del Soberano Gran Consejo General Ibérico*, de Madrid, va inserir el 1895 uns quants treballs on, a més de justificar la col·laboració entre maçons i anarquistes, va exposar els seus principis pedagògics derivats de l'observació de l'univers. En conclou que, de la mateixa manera que existeix una llei universal que regeix tot el cosmos, també la societat humana, a tall de microcosmos, ha de respondre a uns criteris de solidaritat, respecte i mutu ajut, per la qual cosa cal apel·lar a una nova educació que fomenti la pràctica d'accions bondadoses entre els homes. Aquest sentit ètic i filantròpic de l'educació havia d'anar acompanyat d'una instrucció curta -la seva base continua sent, a hores d'ara, saber llegir, escriure i comptar- que facilités l'accés a una ofici o professió. Aquesta instrucció, entesa com a vehicle de promoció personal, és la que emancipa l'ésser humà, en fer-lo subjecte de drets i deures, alliberant-lo dels honors, privilegis i distincions de l'antic règim. Així mateix, la instrucció demostra que la dona i l'home, sense distinció de color o raça, són mereixedors d'un tracte igual. Obrant d'aquesta manera, s'imposarà una moral universal, de caràcter positivista, que només tindrà el manament de l'amor.

El laicisme de López Montenegro va ser semblant al defensat a tota la península ibèrica: contradictori i paradoxal. Des del vessant maçònic, va postular un laicisme escolar de to burgès i reformista, i des del vessant proletari, va predicar un laicisme revolucionari inspirat en les directrius de la I Internacional, en els dictàmens dels diferents congressos de l'AIT i en les conclusions emanades de la Federació Regional Espanyola. [9]

Van coexistir, per tant, a l'Espanya de final de segle, dues menes de laicisme: un liberal, de caràcter burgès, emparentat amb la reforma escolar de la II República francesa, al qual feia costat la maçoneria europea, i un altre laicisme revolucionari, de tarannà proletari, propi dels nuclis anarquistes. Entre els dos hi va haver coincidències, com llur anticlericalisme visceral i l'acceptació dels idearis positivistes, alhora que profundes divergències. Els anarquistes van donar suport a contracor, a les escoles laiques, perquè en realitat van preferir les escoles integrals, en les quals el missatge contra la societat establerta era pura dinamita. Aquest va ser l'únic matís diferencial entre unes i altres escoles. Els anarquistes van defensar

(9) A la reunió celebrada el 1882, a Sevilla, va aconsellar a les federacions locals establir escoles laiques per a la instrucció dels treballadors

1744

els seus propis punts de vista -per exemple, a *La Tramontana*- però els va mancar la força suficient per poder mantenir les seves pròpies iniciatives, i es van veure obligats a combatre al costat de la maçoneria.

A manera de síntesi final

La maçoneria catalana, seguint les orientacions de l'universalisme maçònic, va procurar -en la mesura de les seves minses possibilitats- desenvolupar i fomentar el seu ideari com a escola de formació humana. Però la seva feblesa va impedir que les lògies, lligues i confederacions estructuressin un publicisme sistemàtic, amb la qual cosa es van veure abocades a articular moviments marginals oberts, però, a la col·laboració amb altres forces més o menys afins. Els anarquistes van ser, sens dubte, els seus principals companys de viatge.

Només d'aquesta manera van desplegar campanyes a favor del laicisme escolar que van ser torbades tant per l'oposició dels sectors tradicionals de la societat, com per les contínues lluites intestines que sacsejaven la causa del lliure pensament. Haurem d'esperar a temps millors -ja entrat el segle XX- perquè l'activisme educatiu de la maçoneria es dinamitzi. L'arribada de Ferrer i Guàrdia a Barcelona el 1901 té molt a veure amb aquesta reactivació, tenint en compte que en el fundador de l'Escola Moderna es dóna la doble condició de maçó i d'anarquista. Però, això, ja són figues d'un altres paner.

1745

Abstracts

Los articulistas presentan en su trabajo una lectura pedagógica de la masonería, analizando algunos de los aspectos que permiten definirla como escuela de formación puramente humana. Las sociedades de filósofos son conocidas des de la antiguedad. Siguiendo esta tradición y asumiendo un ideal sinárquico (lengua y gobierno universales), diferentes autores a lo largo de la historia del pensamiento universal, han pretendido dar forma a un saber enciclopédico y universalista. La masonería asumirá buena parte de estas aspiraciones, configurándolas de una manera hermética y simbólica. Los ideales filantrópicos de la masonería encontraron cierta acogida en la Cataluña decimonónica. La labor educativa de la masonería -mediatizada por la lucha anticlericalse limitó a la defensa y protección del laicismo escolar. En medio de luchas intestinas las diferentes logias no pudieron articular movimientos pedagógicos con carácter sistemático. Este estado de cosas determinó la institucionalización de frentes amplios en los que siempre participa activamente la masonería, siendo por lo general los anarquistas sus mejores compañeros de viaje.

Les auteurs présentent dans leur ouvrage une lecture pédagogique de la Franc-maçonnerie et ils font l'analyse de certains aspects qui permettent de la définir en tant qu'école de formation purement humaine. Les sociétes de philosophes remontent à l'antiquité. Se conformant à cette tradition et assumant un idéal synarchique (langue et gouvernement universel), plusieurs auteurs ont cherché à façonner un savoir encyclopédique et universaliste. La Franc-maçonnerie assumera la plupart de ces aspirations et elle va les modeler d'une manière hermétique et symbolique.
Les idéaux philanthropiques de la Franc-maçonnerie ont trouvé un certain accueil dans la Catalogne du dix-neuvième siècle. L'action éducative de la Franc-maçonnerie -médiatisée par la lutte anticléricale- s'est bornée à la défense et à la protection de la laicité scolaire. Au milieu des luttes intestines les différentes loges n'ont pas réussi à systématiser des mouvements pédagogiques. Cette situation a déterminé l'institutionnalisation de larges fronts auxquels la Franc-maçonnerie a toujours participé activement, étant en général les anarchistes leurs meilleurs compagnons de route.

The writers present here a pedagogical view of freemasonry, analysing certain aspects of it which permit it to be seen as a purely human association. Societies of philosophers have been known since earliest times, and following this tradition, with synarchic (universal language and government) ideals, various authors throughout the history of thought have attempted to give material form to encyclopaedic, universal knowledge. The freemasons were to a large degree inspired by this ambition, giving it a hermetic, symbolic shape.
The philanthropic ideals of the freemasons found a degree of acceptance in the Catalonia of the 19th century, and their educational work, through their anticlerical struggle, was limited to the defence and protection of lay education. Fraught by internal struggles, the different lodges were unable to form systematic pedagogical movements: a state of affairs which led to the institutionalisation of wide fronts in which the freemasons always played an active role, their closest travelling companions generally being the anarchists.

1746 BEST COPY AVAILABLE

La comunitat de filosofia i pedagogia lingüística a Ludwig Wittgenstein. Coneixement tàcit, coneixement potencial i els límits del metallenguatge davant del problema de la transmissió del saber

Anna Poca*

«Quelque chose m'avertissait que le doute devait toujours être égal à la certitude, et la certitude de même nature que le doute».

Maurice Blanchot

La figura i el pensament de Wittgenstein no han estat vençuts per la producció prolixa de la filosofia analítica que, tanmateix, el considera una de les seves ànimes fundadores, signe indubtable que la seva obra vetllava més sentit i d'una manera més subtil que el que la deriva especialitzada i especialista ha pretès llegir-hi. Bon signe. Sota la llum nova del corrent d'interpretació de la hermenèutica més recent (el llibre de Jörg Zimmerman, *Wittgensteins sprachphilosophische Hermeneutik*,[1] per exemple, és un exponent valuós i molt significatiu d'aquest gir de la filosofia del llenguatge) es dilueixen, a més a més, alguns punts nodals de l'especulació formalista («pri-

*Anna Poca és doctora en Filosofia i professora del Departament de didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de Barcelona. El seu treball personal gira al voltant de l'abast i els límits de la racionalitat il·lustrada en el domini de la transmissió del saber.

(1) Zimmerman, J. (1975) *Wittgensteins sprachphilosophische Hermeneutik*. Frankfurt am Main, Vittorio Klotermann.
El número monogràfic de *New Literary History. A Journal of Theory and Interpretation*, (1988) John Hopkins University Press, sobre Wittgenstein, és una bona il·lustració del gir hermenèutic en la bibliografia més recent sobre la seva obra i el seu pensament, així com el treball: Frank, M. (1989) Wittgenstein Literat und Philosoph. Tübingen, Opuscula. Pel que fa al tema que tractem específicament, són també interessants: Gill, J.H. (1981) *Wittgenstein and Metaphor*. Washington, University Press of America ; Morawetz, T. (1978) *Wittgenstein and Knowledge. The importance of On Certainty*. Amherst, The University of Massachusetts Press.

1747

mer» i «segon» Wittgenstein, disjunció entre pensament declaratiu i biografia), per fer-lo emergir estretament vinculat a una investigació cognitiva que no dissocia el lligam necessari entre l'actitud ètica i l'estètica, ni eludeix la qüestió de la transmissió problemàtica del coneixement, o l'experiència de la limitació expressiva. I aquestes són qüestions, justament, que l'apropen i l'agermanen a la pregunta més arcaica sobre l'origen de la pulsió simbòlica.

Un cop extret de l'empirisme reductor i confirmada la seva pertinença a l'obertura ancestral de la filosofia als problemes que vénen de fora, la seva apassionada i adelerada preocupació pel mode filosòfic metafòric, ens el fa present un altre cop amb la seva obsessió per reflexionar sobre la comprensió conceptual sense adjectius: la figura de Wittgenstein com a forma de vida i no com a lliçó, per tant. Es tracta -si provem de situar-nos davant de referents crítics ben coneguts- que la direcció de pensament considerada «última» i brillantment lúcida de Wittgenstein, encara que la seva formulació restés inacabada, l'amomenada interrogació sobre la noció de *coneixement tàcit*, és una direcció originària, central, motriu, deliberada experiència de la difícil línia fronterera entre allò que es pot dir i allò que no es pot dir. Aquesta és una obsessió que va ocupar la seva vida de pensador des del principi i va fer de la seva obra una empremta imperible de l'actualitat de la seva vida individual, més enllà de la pertinència contemporitzadora de la raó analítica. Es aquesta també la interrogació que allibera el silenci, *el silenci de Wittgenstein*, a una contemplació estètica de caire platònic, o moralista, a la manera intransferible de Kierkegaard i de Schopenhauer, per exemple, dos noms de pensadors que habitualment anomenem com a fites creatives d'estils propis de vida i pensament. Ben possiblement, el mateix Wittgenstein, que es mudà de la universitat a l'escola, i de l'escola marxà al front de batalla, i encara emprengué després la construcció d'una casa per a un ésser estimat (i després, a l'inrevés, torna a començar amb tot), s'hauria sentit aconhortat amb la recuperació d'aquest valor del coneixement tàcit -atès que es va interessar primordialment per viure noblement i no pas tant per ser entès, acceptat i lloat- i amb el fet que se'l reconegui i recordi com a portador d'un enigma que no té nom, perquè és ignot i perceptible.

Tenim bones raons per inclinar-nos a pensar que ara ens seria útil aturar-nos a meditar una estona, en una pausa del soroll inacabable, què ens deia la seva investigació del coneixement silenciós. Per què s'hi adelità, ell a soles, i tan persuadit del valor sense signe del silenci, quan precisament el rondà durant tota la seva vida el sacrosant significat del llenguatge, del Verb, que com ens ha estat dit, es troba a l'origen de tot allò que és humà i en el que hi ha d'humà a tots els principis.

1748

Ara bé, a diferència de les reconsideracions especulatives habituals sobre els diferents matisos amb què la seva filosofia del llenguatge pot ser un cop i un altre revalorada per a fins diversos, el tema del coneixement silenciós reclama en el lector una altra actitud. Per endinsar-se en aquest tema no ens basta oblidar tot el que s'ha escrit sobre la vida i el pensament de Wittgenstein, o el que hom diu que s'ha fet possible en l'ordre del metallenguatge a partir del laberint sense fi d'una obra, la seva, que és alhora senzilla i opaca, material sensible de demolició per a les natures competidores i enamorades de la superioritat mundana dels arguments de superació. Perquè hom no oblida res si no és per posar en primer terme una mancança que ha de donar cabuda a una memòria encara més peremptòria. I és en aquesta diferència de fluids, memòria i oblit, per on corre el pensament com aigua alhora vivificadora i erosionadora, on ens cal esbossar sòbriament el recorregut d'una història amb la qual el pensament de Wittgenstein capgira la fatalitat de la sentència judeocristiana amb un salt al buit que no equival a una forma de mort (si per mort encara entenem -posem-nos al davant encara uns dels referents crítics més sovintejats- l'acte de posar fi a la pròpia existència i que amb aquest fet la posteritat faci seva amb desraonada obstinació la idea de fracàs).

L'experiència vital dels límits del coneixement, l'expressió de l'acció, les certeses callades, la diferència entre ignorància i no-saber, la possibilitat de la comunicació, aquestes són les qüestions que tenen ara el paper protagonista del tema essencial. Però tenim motius per advertir, com gradualment ens ho mostrarà la seva textura, que aquest tema ha de ser posat en escena a la manera impressionista de la música callada.

Nota primera: El misticisme (capgirat) de Wittgnestein

Potser l'encert més gran -i tal vegada, a desgrat- de la crítica analítica que gelosament ha embolcallat de secret i de inintel·ligibilitat l'obra de Wittgenstein, sigui haver posat de relleu a la vida filosòfica de Wittgenstein una provocació global del seu pensament: la de canviar l'estil de vida propi amb la proposta de destrucció de la «il·lusió del filòsof», també anomenada «punt de vista angèlic».[2] És a dir, la

(2) L'expressió, encara que és comuna, és recollida pel treball: J. Bouveresse (1979) *Wittgenstein: la rime et la raison. Science, éthique et esthétique*. Paris, Minuit; cap. 1.

1749

denúncia, constant a tots els seus escrits, del nostre costum de predicar de la cosa allò que es troba, en rigor, al món de la nostra representació,[3] o l'hàbit, que no perquè és reflexiu és menys obtús, d'expressar quelcom sobre el món des d'un punt de vista que és exterior al món en què hom es troba. Amb Wittgenstein, i així fou amb els grans pensadors, la filosofia s'atorga la tasca d'una neteja i una depuració ascètiques, de tal manera que hom xifra llavors la seva dificultat màxima, segons les seves paraules, «*en una enorme dificultat d'expressió*» .[4] Més tard, haurem d'acceptar que aquesta dificultat del treball filosòfic, i en relació amb el tema que tractem, pren l'expressió predilecta d'una bella paradoxa sobre la mancança originària, la qual, al seu torn, és concebuda com a motor del pensament (creatiu).

Proposa un conegut moment del *Tractatus*: «*L'element místic no és com és el món, sinó que és*».[5] És a dir, la pressuposició d'un món i d'un llenguatge o, fins i tot, la pressuposició única de l'existència del llenguatge, sense la qual no és possible un metallenguatge, la lògica mateixa, és allò transcendental: «*La visió del món* sub specie aeterni *és la seva contemplació com un tot -limitat-. Sentir el món com un tot limitat és l'element místic*» [6]. Darrera aquella «voluntat de secret», junt amb el que es considera una reflexió significativa sobre la dificultat, àdhuc la impossibilitat del metallenguatge, Wittgenstein desplaça i capgira ben palesament la idea comuna de l'experiència mística.

Ara bé, si la lògica no pressuposa res més, si està donada amb l'existència mateixa del llenguatge, ¿quina és la proposta ètica d'aquesta experiència mística anomenada lògica? Hom pot dir que en el marc general del Tractatus, en la seva reconeguda insistència sobre la valuosa diferència entre contingència i necessitat per apropar-se a l'expressió simbòlica justa, la lògica, com a experiència del pensament, no és exercida sinó com una vivència específica de la contradicció que és també vivència d'una ètica reductora dels modes d'investigació, de llur pluralitat, a una sola via. Bouveresse resumeix d'aquesta manera la limitació global de l'experiència de la lògica: « *És una experiència contradictòria, en un cert sentit, l'experiència de la contingència radical d'allò que és necessari i el contingut ètic d'aquesta experiència consisteix en el fet que és ella mateixa una*

---

(3) WITTGENSTEIN, L. *Philosophische Untersuchungen*, núm. 104, i *Wittgensteins Schriften* (1969) i, Frankfurt, Suhrkamp. Totes les cites de Wittgenstein, a partir d'ara, en traducció meva, les remeto a aquesta edició dels seus escrits, especificant només en cada cas de quin llibre o de quina col·lecció de notes es tracta.

(4) *Tagebücher* (1915) núm. 8.3.

(5) *Tractatus*, núm. 6.44.

(6) *Ibidem*, núm. 6.44.

1759

interrogació que no ho és» .[7] Tots els lectors de Wittgenstein saben que l'experiència místico-lògica es pot definir a través de tres lacòniques (pseudo-) proposicions: 1. Hi ha fets, (existència d'un realitat en general que no es manifesta sinó a través de la forma de factualitat). 2. Hi ha proposicions, (és a dir, hi ha llenguatge). 3. Hi ha alguna cosa a dir.

Nota segona: en el principi era l'acció, o els límits del metallenguatge

Encara que ha esta simplificada per centenars de veus divulgadores, és també ben coneguda la presa radical de partit en el pensament de Wittgenstein sobre la qüestió de l'origen del llenguatge.

Wittgenstein s'expressa clarament quan descriu el llenguatge com un joc primitiu de reacció la complexitat de les regles del qual cal que sigui entesa, ja que s'endinsa a tots els àmbits de la nostra vida.[8] És l'expressió fàustica d'una hipòtesi sobre l'origen del llenguatge. Wittgenstein mateix utilitza les paraules de Mefistòfil en el *Faust* de Goethe per tal d'ajustar la juguesca amb l'explicació històrica: «*Vull dir: el llenguatge és un refinament, en el principi era l'acció*» .[9] ¿On ens mena aquesta investigació de la comprensió i l'elaboració del significat del llenguatge, el sentit del qual, conseqüentment, ja no pot ser buscat en la individualitat del subjecte reflexiu? Fora dels caps, fora dels caps, responen enèrgicament les *Investigacions filosòfiques*: «*Res no és més perversament equivocat que anomenar activitat mental al voler dir*» .[10]

I en aquest punt comença també un altre tipus d'insistència. És important constatar fins a quin punt la investigació sobre el significat del llenguatge no creu en l'extracció o en la consecució d'un nou saber o coneixement *de*, *sobre* o *al voltant* del llenguatge. Més aviat a l'inrevés: es tracta d'entendre el que ja és manifest, «res de nou», i encara que, paradoxalment, això, el manifest, se'ns presenta, pel que sembla, com la nostra màxima dificultat de comprensió.[11] D'aquí que simplement dos imperatius, els que es troben expressats al conegut

(7) Bouveresse, J. *op. cit.*, pàg. 72.
(8) *Philosophische Untersuchungen*, núm. 693.
(9) *Vermischte Bemerkungen*, pàg. 493 del volum 8.
(10) *Philosophische Untersuchungen*, núm. 693.
(11) *Ibidem*, núm. 89.

final del *Tractatus*, condueixin molt senzillament -encara que només en aparença- l'única tasca filosòfica que es creu possible a partir de la reflexió lògica, la tasca filosòfica:

1. No dir sinó allò que es pot dir. Aquest imperatiu acull una contradicció bàsica i intrínseca a la pedagogia o transmissió del coneixement, que es pot formular també de la següent manera, com Wittgenstein ens mostra profusament: «*Com s'ha de contemplar aquest problema per tal que sigui resoluble?*» ,[12] o bé: «*Per a una resposta que no es pot expressar, la pregunta tampoc no es pot expressar. No hi ha enigma. Si es pot fer una pregunta, també s'hi pot respondre*» .[13]

2. Prescindir de les proposicions utilitzades un cop que s'ha aconseguit mitjançant el seu ajut, amb elles, la comprensió. Llençar l'escala després d'haver pujat: tornar al silenci.

És per a aquesta tasca filosòfica que hom creu possible, que Wittgenstein enuncia la sentència final del *Tractatus*: «*Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen*», literalment: «*Cal callar allò del que hom no pot parlar*», que inscriu una rúbrica ben nítida a les coordenades d'enunciació de la tasca filosòfica:

A) investigació entesa com a propòsit (estètic) de limitació de l'expressió;

B) noció de *concepte* soluble, com a eina-ficció de la comprensió que dissol d'altres conceptes-problemes;

C) noció de *certesa* com una forma de l'acció expressiva que, per diverses raons, com hem de veure, és l'altre nom del *coneixement silenciós*.

Tres ràpides divagacions per aquestes coordenades d'enunciació i un excurs ens han de situar en la proximitat de la forma precisa del que Wittgenstein tenia com a expressió última de l'enigma del coneixements i de la seva transmissió.

A) La limitació de l'expressió: «*Tot el significat d'aquest llibre es pot resumir en un cert sentit de la manera següent: Tot allò que pot ser dit, es pot dir amb claredat. Aquest llibre vol, per tant, traçar uns límits al pensament, o millor, no pas al pensament sinó a l'expressió del pensament. Perquè per traçar un límit al pensament hauríem de ser capaços de pensar ambdós costats d'aquest límit, i hauríem, per conseguent, de ser capaços de pensar el que hom no pot*

(12) *Bemerkungen über die Farben*, núm. 11
(13) *Tractatus*, núm. 6.5
(14) *Ibidem*, pròleg

1752

pensar» .[14] Aquesta consideració del pròleg del *Tractatus*, sovint negligida, manifesta una voluntat poètica que el mateix Wittgenstein no va deixar d'identificar, al seu torn, com a única possibilitat del mètode filosòfic. Cal aturar-se, tanmateix, amb cura, en la impossible traducció d'aquesta llacuna que és el *coneixement potencial*, i que el verb modal alemany *Können* expressa únivocament com a possibilitat i com a límit, i que a la nostra llengua es desdobla en «poder dir», «poder fer», «saber fer», «saber dir». Però Wittgenstein és transparent respecte a aquest punt en més d'una ocasió: «*Crec haver resumit la meva posició pel que fa a la filosofia del dir: de fet, només s'hauria de poetitzar la filosofia. Em sembla que d'això es deriva en quina mesura el meu pensament pertany al present, al futur o al passat. Ja que amb això em vaig reconèixer també com a algú que no pot dir tot el que voldria dir*» .[15]

B) Una noció soluble del concepte. Dues imatges ens il·lustren en clau la idea wittgensteniana del concepte com a eina-ficció de la comprensió: el mirall sense ubicació precisa («*Seria correcte dir que la nostra vida s'emmiralla als nostres conceptes? S'hi troben enmig*»)[16] i la composició arquitectònica en capsa xinesa («*No hi ha res més important que construir conceptes-ficció que ens ensenyin a entendre els nostres conceptes?*» [17] Aquestes dues imatges sovintegen en els escrits de Wittgenstein en la confiança, unes vegades tranquil·la, d'altres enervant, de la possibilitat d'una investigació en l'escriptura i per l'escriptura, de la lògica: «*Hom pot dir que, encara que no tenim, és clar, la seguretat de poder portar al paper tots els estats de les coses en figures, sí que estem segurs de poder figurar totes les propietats lògiques dels estats de les coses en una escriptura bidimensional*» .[18] Ara bé, l'opció wittgensteniana, és sabut, aquesta opció que ens fa parlar dels seus «escrits» i no pas dels seus «llibres», és, tanmateix, la d'una escriptura asistemàtica, intermitentment interrompuda, fragmentària: «*Sobretot no preocupar-se mai pel que hem escrit abans! Començar sempre a pensar de bell nou, com si encara res no s'hagués esdevingut*» .[19]

C) La certesa activa. No és fàcil fer via entre la minuciosa descripció del que Wittgenstein entén per «certesa». Aquesta noció s'inscriu de ple en la seva definició del significat de terme lingüístic: « *El significat d'una paraula és el seu ús en el llenguatge*» , [20] que també es pot formular a l'inrevés: «*La manera comuna d'actuar els homes*

---

(15) *Vermischte Bemerkungen*, pàg. 483 del volum 8.
(16) *Bemerkungen über die Farben*, núm. 302.
(17) *Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie*, núm. 19.
(18) Tagebücher 1914-1916, 29.9.14.
(19) *Ibidem*, 14.11.13.
(20) *Philosophische Untersuchungen*, núm. 43.

és el sistema de referència a través del qual esbrinem la interpretació d'una llengua estrangera» ,[21] s'hi inscriu i desborda, al seu torn, aquesta definició. Però cal anar molt a poc a poc en l'execució d'aquest passatge per percebre'n la subtilesa del detall, tant o més important que el reconegut pes específic de la qüestió del dubte filosòfic.

La certesa en alguna cosa, la convicció, no es guanya, no s'adquireix, o s'aprèn. No es neix amb certesa. La certesa no es pot tractar com un *fenomen primitiu*. S'aprèn un llenguatge del dubte i la certesa que, en un sentit profund, no significa la decisió d'acceptar o no una afirmació, sinó un tipus d'acceptació que no és mai interrogada, un tipus de coneixement silenciós pel qual *«la creença i l'acció esdevenen isomòrfiques»* .[22] Però encara en veu més baixa: cal precisar en quin sentit aquesta noció de certesa cobreix en el pensament de Wittgenstein una consciència del coneixement silenciós i una experiència del saber que és saber justament perquè és callat. Perquè Wittgenstein no ha deixat de demanar-se sobre el que és l'experiència i sobre la seva expressió, sent plenament conscient de lliurar-se a l'experiment d'una interrogació que no es desmarca, en cap moment, sigui quin sigui el punt en què l'enunciador s'agita i argumenta, de la mateixa experiència: *«Penses que, amb tot, el que has de fer és teixir una tela: perquè t'estàs assegut al davant d'un teler -encara que estigui buit-, i fas els moviments de teixir»* .[23]

Nota tercera: no-saber no és ignorar, sols les certeses són callades

De la certesa, l'últim escrit de Wittgenstein, recull les notes que escrigué el darrer any de la seva vida. L'últim apunt està fet dos dies abans de la seva mort, el dia 29 d'abril de 1951. La lectura d'aquestes notes és un dels testimonis més intensos de la força d'una investigació vital. Provarem de presentar els tons primordials que afaiçonen la difícil qüestió de la relació existent entre la certesa i el dubte. A grans trets, hom pot dir que, tal vegada, la certesa equival a una forma molt específica del callar i el dubte a una experiència del no-saber que no és, tanmateix, la ignorància.

---

(21) *Ibidem*, núm. 206.
(22) David Lan, J. «Uncertain grounds: Wittgenstein's «On Certainty» and the new literary pragmatism». *New Literary History*, *op. cit.*, pàg. 335.
(23) *Philosophische Untersuchungen*, núm. 414.

1. Diem que estem plenament convençuts de quelcom quan tot s'adiu amb una certa hipòtesi i res no s'hi declara en contra. També quan hi ha un «acord» palès amb el món dels fets, considerem quelcom com a *evidència*.

Però hom podria dir també que allò que considerem evidència és fins i tot previ a l'elaboració del sentit i al seu esdevenir laberíntic. No pot ser sinó una pregunta infantil, lingüísticament experimentada, conseqüentment, demanar-se quant de temps fa, per exemple, que la Terra existeix, sent com és la representació més primitiva que d'aquest fet tenim l'absència de començament: l'origen de la Terra és immemorial com és cert que tot canvi es produeix ja en ella.[24]

Amb la «meva» certesa, amb el «meu» dubte, assoleixo la comprensió i la significació dels enunciats que s'emeten a la meva comunitat. Em dic que «sé quelcom» i amb això acompleixo una regla comuna en estricta correspondència amb el significat del que dic.[25] El meu interlocutor, al mateix temps, ha de saber que «jo sé quelcom» no pas per la meva aproximació a un punt on començaria la seguretat i s'esvairien tots els dubtes, sinó perquè coneix el joc de llenguatge, la forma per la qual alguna cosa s'incorpora al nostre llenguatge comú com una certesa.

Anomenem *lògica* la descripció del conjunt d'aquests jocs de llenguatge que ens permeten establir continuament relacions entre la certesa i el dubte. Això suposa, tanmateix, que dubtar o estar convençut d'alguna cosa estiguin fonamentats en un «saber». Més aviat, i en últim terme, la lògica no pot ser descrita: és la pràctica mateixa del llenguatge.[26] No hi ha un corpus diàfan dels dubtes, davant d'un altre, hipotèticament clar, de les certeses, sinó un «poder estar convençut», un «saber dubtar», encara que aquestes són, per si mateixes, expressions pleonàstiques. Hom dubta solament d'allò que sap (dubtar). Cal recordar de nou el valor de coneixement potencial que expressa el verb modal alemany *können*, intraduïble de forma unívoca a la nostra llengua: «*Però, és incorrecte dir: "El nen que domina un joc del llenguatge ha de saber certes coses?"* (muss Gewisses können). *Si en lloc d'això, ens diguéssim: "Ha de poder fer certes coses", això seria un pleonasme, i és justament això el que jo pretenia oposar a la primera oració. Ara bé: "El nen assoleix un saber d'història natural". Això pressuposa que el nen es pot demanar com es diu aquesta planta i aquesta altra*».[27]

---

(24) *Ueber Gewissheit*, nums. 182, 203, 294.
(25) *Ibidem*, nums. 60-62.
(26) *Ibidem*, núm. 501.
(27) *Ibidem*, núm. 534.

1755

2. La seguretat plena en una creença i el dubte són experiències que es troben vinculades indissocialment en el seu fonament. Es tracta d'una «forma de fer» que hem après, com l'«essència» del càlcul és el calcular mateix que hem après als nostres anys escolars. No hi ha, per tant, un fonament transcendental de la nostra certesa i del nostre dubte. Tanmateix, la dificultat més gran del treball filosòfic respecte a aquesta qüestió es xifra, un cop i un altre, a poder constatar la falta de fonament de tota certesa, a allunyar-se del poder de seducció i d'encantament de certes proposicions que ens fan pensar en el caràcter inalterable de tot dubte i de tota certesa.[28]

3. El joc dels dubtes és sistemàtic; aquesta és una altra manera d'expressar que els dubtes pressuposen sempre la certesa. Si algú volgués dubtar de tot, per exemple, o es volgués imaginar que està absolutament equivocat, no arribaria a dubtar o a tenir cap acord amb la humanitat, és a dir, tampoc no es podria equivocar.[29]

I a l'inrevés: el joc sistemàtic de les certeses no s'infereix d'una certesa més gran, sinó que pressuposa el dubte. Qui té raó no està per això mateix justificat. Tenir raó o estar convençut és més aviat un to de constatació de l'estat de coses que el meu interlocutor identifica com «jo sé quelcom», perquè, al seu torn, li és possible imaginar-se aquest to amb que jo afirmo alguna cosa.

Forma part del joc del dubte i de la certesa «ser assenyat», (és a dir, dubtar solament en determinades circumstàncies), el caràcter il·lícit de l'error (per això «creure» i «saber» funcionen comunament com a termes anàlegs) i la negativa a admetre que no es té raó o que no s'està segur de la negativa a admetre que no es té raó o que no s'està segur de quelcom (que, és clar, la decisió també mudable d'optar per no dubtar). L'anotació núm. 357 posa un èmfasi brillant en la dimensió abismal de la dificultat investigadora a la filosofia de Wittgenstein, una meditació que repta el joc sistemàtic del dubte-certesa: «*Hom podria dir: "jo sé" expressa l'*apaivagada *seguretat, no pas la que encara lluita*».[30]

Conseqüentment, les paraules «jo sé» apareixen no allà on hi ha absència absoluta de dubte, sinó allà on l'expressió de dubte seria incomprensible. Per això, fins i tot les preguntes que l'idealista es pot fer, provant de posar en dubte les creences més habituals de la vida ordinària, sobre l'existència, per exemple, de les seves pròpies

(28) *Ibidem*, nums. 46-50.
(29) *Ibidem*, num. 156.
(30) *Ibidem*, num. 357.

1756

mans, no poden ser enteses si no ens demanen, simultàniament, quina mena de dubte és aquest, en el si de quin joc de llenguatge tenen cabuda aquests dubtes, i fins i tot, quan es produeix en aquest joc de dubte la falta més absoluta i definitiva de dubte que ja no fa raonable dubtar-hi més. És aquest un punt ben significatiu del Tractatus, tot enfrontant-se amb la tradició cartesiana amb una sentència de caire gairebé oriental; *«L'escepticisme no és irrefutable sinó clarament sense sentit si hom pretén de dubtar allà on hom no es pot fer cap pregunta. Perquè el dubte solament pot existir quan hi ha una pregunta; una pregunta solament quan hi ha una resposta, i aquesta, únicament, quan hom pot dir alguna cosa».*[31]

4. Les metàfores il·lustratives del joc lingüístic del dubte i de la certesa ens posen immediatament sobre la pista segura de la noció d'experiència que Wittgenstein fa servir en la seva investigació. A grans trets, i si haguéssim d'extreure un comú denominador de l'experiència del silenci i de l'acció de callar que il·lustren les seves imatges predilectes, ens hauríem de remetre a un ordre de la casuística divergent davant de la cadena «expressió-de-la-qual-habitualment-inferim-un-procés-psicològic». Callar no és un estat mental que es reflecteix en algun indret o assoleix de traduir-se en un signe. Tres exemples capitals ens orienten sobre la natura manifestativa (*Zeigen*) i no pas del dir (*Sagen*) del coneixement silenciós:

a) La mimesi gestual: *«Saber quin aspecte té una persona: ser capaç d'imaginar-se'l —ser capaç també, però, d'imitar-lo. En imaginar-se'l per imitar-lo. I mitar-lo, ¿no és tan fort com imaginar-se'l?»*[32]

b) La parla silenciosa o interior: *«Imagina't aquest joc, l'anomeno "tennis sense pilota": els jugadors es mouen en una pista de tennis justament com en el tennis, i fins i tot, tenen raquetes, però cap pilota. Cadascú reacciona davant del cop de l'altre com si, o més o menys com si, una pilota hagués causat una reacció (maniobra). El jutge, que ha de tenir "bon ull" per a aquest joc, decideix, en els casos dubtosos, si una pilota toca la xarxa, etc. Aquest joc té sovint una gran semblança amb el tennis, i és, al seu torn, fonamentalment diferent [...] Però aquí hi ha una diferència. Solament qui pot parlar, pot parlar en la seva imaginació. Perquè pertany al parlar en la imaginació que allò que hom deixa de dir en el silenci, es pugui comunicar després».*[33]

---

(31) *Tractatus*, núm. 6.51.
(32) *Philosophische Untersuchungen*, núm. 450.
(33) *Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie*, núms. 854-855.

c) El coneixement d'un rostre: «*En què consisteix el fet de seguir comprensivament una frase musical? ¿Veure un rostre amb sensibilitat envers la seva expressió, beure l'expressió d'un rostre? Pensa en el comportament d'algú que dibuixa un rostre amb comprensió per la seva expressió. Pensa en el rostre, en els moviments del dibuixant —¿com s'expressa el fet que cada tret que fa sigui dictat pel rostre, i el que res del* seu dibuix no sigui arbitrari, el que sigui un instrument refinat?».[34]

Potser és aquesta imatge del reconeixement de l'espai d'un rostre la que més bé o amb més transparència expressa la fal·lacia de la representació de l'acció de «callar» com a estat mental que es reflecteix en una superfície inequívocament significativa, «certa» en l'ordre de dir. No debades, la idea del rostre humà com a mirall de l'ànima és paral·lela a la idea tradicional del llenguatge com a expressió d'un pensament interior, i a la de la significació com a cadena harmònica de paraules o d'unitats lingüístiques menors. Tal vegada, com a cap altra il·lustració, hom es pot observar amb claredat quin esdevenir reservat de la vida acull l'obre de Wittgenstein sota la noció de «pensament»: «*Dir que els meus pensaments els són inaccessibles perquè es troben al meu interior, això és un pleonasme*»; o bé, «*Hom mira un rostre i diu: què ocorre darrera aquest rostre? Tanmateix, no s'ha de dir això. L'exterior no s'ha de considerar com una façana darrera la qual treballen les forces mentals*».[35]

5. El que es pot dir i el que no es pot dir, l'enigmàtica comunicació. Arribem d'aquesta manera a la forma última per la qual la tasca filosòfica es presenta, primordialment, com a «dificultat d'expressió»: la indefinible frontera entre allò que hom es pot dir i el que hom no es pot dir, el problema de la transformació del coneixement. Perquè imaginar canvis en el joc sistemàtic de la certesa i del dubte, canviar gradualment el vocabulari d'una llengua, experimentar, implica sempre que hi hagi certes coses sobre les quals hom no dubta pas. Però, ¿com explicar-se llavors la transformació

---

(34) *Vermischte Bemerkungen*, tom 8, pàg. 522.

(35) *Letzte Schriften über die Philosophie*. La proliferació d'exemples i metàfores extretes de la fisiognòmica en els textos de Wittgenstein permet parlar, com conclou M. Frank, *Wittgenstein Literat und Philosoph, op cit.*, pàg. 54, d'un concepte d'estil com a 'element fisiognòmic': «*De fet, l'estil no és per si mateix significatiu, sinó més aviat un element fisiognòmic en els textos de Wittgenstein. És allòra la mà o la firma de l'individu als seus escrits i la correlació del simptoma i no pas del signe. Al* Fackel *de juliol de 1921 anotà Karl Kraus, a qui el mateix Wittgenstein considerava un dels seus mestres: «L'estil no és l'expressió del que hom vol dir sinó la forma del que hom es».*

1753

i la creació del pensament quan aquest se'ns mostra sota la forma d'un esdevenir que només fal·laçment hom podria concebre com a «dipositat» en algun lloc, o ferm com una roca no sotmesa a cap alteració, o potser sotmesa només a canvis imperceptibles que l'expressió no aconsegueix de manifestar? Wittgenstein utilitza una antiga, arcaica, imatge del pensament, la del córrer de les aigües del riu, com a bella paradoxa última: «*La mitologia es pot fer fluent de nou, el llit del riu dels pensaments es pot desplaçar. Però distingeixo entre l'agitació de l'aigua al llit del riu i el desplaçament d'aquest; tot i que no hi ha una distinció clara entre l'una cosa i l'altra.*» [36]

Mitologia: el llit del pensament, les últimes certeses que poden tornar a fer-se fluents com a dubtes. ¿No és justament una falta, en definitiva, aquesta necessàriament imaginària falla, allò que ens assegura l'entremesclat transcórrer dels dos moviments, pensament i llenguatge, des d'una font tan desconeguda com silenciosa en el seu origen?

(36) *Ueber Gewissheit*, núms. 97-99

1759

Abstracts

A la luz de la Hermenéutica más reciente, el pensamiento de Wittgenstein emerge del ámbito reductor de la filosofía analítica para poner testimonialmente de relieve el valor del conocimiento silencioso en la reflexión sobre los límites del metalenguaje. Conocimiento silencioso y conocimiento potencial están estrechamente vinculados, en un pensamiento que se interroga sobre el origen del lenguaje sin desvincular la voluntad especulativa de la necesidad de indagar la posibilidad misma de la comunicación y de la transmisión del saber, esto es, sin desvincular tampoco su propia investigación de la inclusión de su persona en un no-saber ancestral que equivale, cuando menos, al opuesto del lenguaje, al silencio.

À la lumière de l'Herméneutique plus récente, la pensée de Wittgenstein émerge du cadre réducteur de la philosophie analytique pour mettre en relief de manière testimoniale la valeur de la connaissance silencieuse dans la réflexion sur les limites du métalangage. Connaissance silencieuse et connaissance potentielle sont étroitement liées, dans une pensée qui se pose des questions sur l'origine du langage sans détacher la volonté spéculative du besoin d'enquêter sur la transmission du savoir, c'est à dire, sans détacher non plus sa propre recherche de l'inclusion de son être dans un nonsavoir ancestral qui revient, tout au moins, à ce qui s'oppose au langage, le silence.

In the light of the latest interpretations, the thinking of Wittgenstein emerges from the minimising context of analytic philosophy to place emphasis on the value of silent knowing in reflections on the limits of metalanguage. Silent knowing and potential knowing are closely linked in a reflection on the origin of language, without separating speculative will from the need to investigate the possibility of communication and the transmission of knowledge, that is to say, without separating the investigation itself from the inclusion of its persona in an ancestral not-knowing which at least equals the opposite of language, silence.

1769

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

1761

DICKSON, L.; BROWN, M.; GIBSON, O.: *El aprendizaje de las matemáticas*. Barcelona, MEC/ Labor, 1991.

Als centres d'ensenyament primari i secundari, sovint hi troben alumnes endarrerits en matemàtiques a causa de les dificultats en l'aprenentatge de conceptes, de procediments mecànics, en la resolució de problemes, en l'anàlisi de resultats, etc. Davant d'aquesta evidència, diversos equips d'experts del Regne Unit van proposar realitzar-hi un treball, plantejant-se dos objectius bàsics:

a) estudiar els processos de cognició en matemàtiques donar-los a conèixer als docents; i

b) facilitar als professors i assessors escolars informació sobre els mètodes aplicats als centres d'educació primària i secundària amb la finalitat que puguin ajudar els alumnes amb problemes en aquesta àrea d'aprenentatge.

El Comitè Director del projecte va proposar més endavant, sota el patrocini de la Britanic School, que un petit grup d'especialistes redactés un llibre per donar a conèixer una àmplia visió de les investigacions dutes a terme. La publicació va ser editada amb el títol de *Children Learning Mathematics: A Teacher's guide to Recent Research*, l'any 1984. Pel seu interès, aquesta obra ha estat traduïda al castellà i publicada recentment.

El aprendizaje de las Matemáticas -títol de l'obra en castellà- és un llibre clar, en el qual s'exposen una gran quantitat d'estudis sobre diversos temes en què els alumnes tenen dificultats d'aprenentatge. La presentació dels treballs va precedida de resums i/o breus exposicions de les tesis i afirmacions de Piaget, Bruner, Dienes, Van-Hiele, Lovell, Satter, Schaeffer, etc., ja els experts hi buscaven la seva fonamentació. Al seu torn, al final de cada apartat els autors han inclòs una bibliografia que pot ser útil i interessant per al lector.

La publicació es divideix en quatre parts:

- la primera tracta del *pensament espacial* i fa referència a temes com el del reconeixement de les propietats de les formes, la representació bidimensional de l'espai tridimensional, el desenvolupament del sistema de referència i a la geometria de les transformacions -simetria, rotació i translació;

- la segona part es refereix a la *mesura* i abasta estudis sobre l'aprenentatge de conceptes bàsics, de mesures lineals i de superfície, de mesurament d'angles, massa, pes i volum, i sobre el temps i els diners. En cada un d'aquests aspectes es fan

1762

estudis més específics; per exemple, quant al volum, s'hi exposen estudis duts a terme a l'aula, sobre l'aprenentatge del volum extern i intern, el volum desplaçat, etc.;

- la tercera part del llibre, el *nombre*, tracta del desenvolupament en l'alumne dels conceptes aritmètics i la complexitat de l'aprenentatge de certes nocions. Reconèixer i escriure els nombres, l'aspecte ordinal i cardinal, la seriació, les operacions bàsiques i les seves estructures i propietats, els nombres decimals les fraccions, els problemes, l'avaluació de resultats, etc., són aspectes que s'exposen en el capítol;

- la darrera part tracta del llenguatge en matemàtiques i presenta els estudis realitzats sobre dificultats específiques que tenen els alumnes en la neutralització de símbols i en la codificació i transformació d'una situació-problema en operacions matemàtiques.

És un llibre útil i pràctic. L'equip redactor presenta aspectes rellevants dels processos de cognició i d'aprenentatge de les matemàtiques, i hi exposa de manera concisa no tan sols els resultats obtinguts i els aspectes didàctics, sinó també estudis de casos concrets que el docent pot fer servir a l'aula com a models, i contrastar-ne posteriorment els resultats amb els del grup d'investigadors.

En resum, podem dir que és una publicació positiva per als professors d'ensenyament primari i secundari, per a assessors, orientadors i tutors escolars, per als investigadors de l'aprenentatge en el camp de les matemàtiques.

Immaculada Bordas

International Society for the History of Phisical Education and Sport, butlleti, núm. 3, 1991.

La Història de l'Educació, com a disciplina científica i acadèmica, té una llarga tradició. Va ser al segle passat quan, a l'empara de la Història de la Filosofia, la pedagogia va començar a tractar, de manera crítica, el seu passat històric. De mica en mica, l'estudi i ensenyament de la Història de l'Educació es va introduir tant en els plans de les escoles de Magisteri com en les facultats de Pedagogia.

No obstant això, la Història de l'Educació -a causa de la seva procedència filosòfica- es va ocupar, de primer antuvi, d'aquells aspectes teorètics i ideològics que fan influir en la formació i el desenvolupament de les diferents dimensions intel·lectuals i morals dels diferents processos educatius. La nova historografia, sorgida en el període d'entreguerres, va comportar canvis importants en l'orientació de les investigacions històrico-educatives. D'aquesta

manera, i gràcies a la incidència d'escoles històriques com els *Annales*, la Història de l'Educació va oblidar part dels postulats i plantejaments filosòfics anteriors en benefici de nous corrents hermenèutics que emfasitzaven els paràmetres socials. Naixia així una nova Història de l'Educació que, d'una manera o d'una altra, ha perdurat fins avui.

Tot i això, la Història de l'Educació ha continuat sent reàcia a la tematització dels continguts físico-corporals, existents -per presència o per absència- en qualsevol tasca educativa. Només marginalment, i a tall d'apèndix d'allò intel·lectual i moral, l'educació física ha anat perdent una entitat substancial pròpia.

Sortosament, sembla que la situació, d'un temps ençà, ha canviat. S'hi constata, en l'anterior, l'existència de múltiples instituts per a l'estudi de la Història de l'Educació Física, vinculats generalment a les més brillants universitats (Lovaina, Colònia, Berkeley, etc.). Els museus de l'esport -entesos com a centres promotors d'estudis històrico-esportius- proliferen arreu.

També a Espanya ha millorat el panorama respecte a èpoques pretèrites. No obstant això, és cert que falta encara molt camí per recórrer. L'obertura de l'Instituto Nacional de Educación Física a Madrid, a mitjan dècada dels seixanta, i els esforços realitzats per destacats humanistes amants de l'esport (José María Cagigal, Miguel Piernavieja, Luis Agosti, Conrado Durantez, etc.), van obrir camps i rumbs desconeguts fins aleshores en la cultura espanyola contemporània. L'aparició de la revista *Citius, Altius, Fortius* va constituir, en aquells moments, un veritable baló d'oxigen, i encara avui és punt obligat de consulta i referència per a qualsevol estudiós d'aquesta àrea de coneixement.

Interrompuda aquesta publicació i desapareguda tràgicament la insigne figura de Cagigal -mestre de mestres-, semblava que la història de l'educació física i de l'esport havia caigut, a Espanya, en una certa atonia i abandonament. Però les coses van millorant darrerament. Els Instituts d'Educació Física escampats, ara ja, arreu del territori de l'Estat (al centre de Madrid, s'hi han afegit successivament els de Barcelona, Granada, Lleó, la Corunya, País Basc, Lleida, les Palmes de Gran Canària) conreen, amb fortuna desigual, aquesta disciplina. A la major part de centres, la Història de l'Educació Física és una disciplina obligatòria que ha de cursar qualsevol alumne. Malauradament, en algun establiment només apareix la Història de l'Educació Física i de l'Esport com una matèria optativa. Però no podem ser pessimistes. La joventut, l'entusiasme, la preparació i vàlua científica dels professors encarregats de la seva docència i recerca són la

1764

garantia suficient per assegurar el foment, desenvolupament i consolidació d'aquesta mena d'estudis.

Paral·lelament, algunes facultats de Pedagogia o seccions de les facultats de Filosofia i Ciències de l'Educació, que encara existeixen, reflexionen sobre el passat històric de l'educació física. Podem esmentar, pel seu paper innovador i precursor, el magisteri que exerceix a Madrid el professor Anastasio Martínez, que ja ha dirigit excel·lents tesis sobre el particular. Recordem per la seva especial rellevància, tant temàtica com metodològica, el llibre de Rocío Pajarón Sotomayor.[1]

No podem deixar de remarcar la dinàmica activitat de diferents organismes públics i estatals. El mateix Instituto Nacional de Educación Física de Madrid, en col·laboració amb el Consejo Superior de Deportes, ha editat recentment dos magnífics llibres que confirmen la recuperació d'aquesta tradició històrica. Ens referim al *Catálogo del fondo antiguo. Siglos XVI-XIX* (Madrid, 1989), on s'inclouen bona part de les obres clàssiques existents en la Biblioteca de l'INEF de Madrid, i a l'obra que sobre *Deporte y lectura, 1571-1932*, va publicar igualment aquest institut el 1988. Tampoc no podem oblidar la tasca duta a terme pel Cabildo Insular de la Gran Canària. Ha organitzat diversos congressos sobre temes sectorials («Esport i Lluita», «Esport militar», etc.) i ha donat a conèixer la figura del coronel Francesc Amorós, afrancesat, col·laborador de Godoy a l'Instituto Militar Pesatoliziano de Madrid i fundador, durant el seu exili, de la gimnàstica francesa, coneguda generalment amb el qualificatiu d'«amorosiana». L'obra col·lectiva *Amorós, entre dos culturas*, ha obert noves perspectives i horitzons.

Emmig d'aquest panorama esperançador s'ha celebrat, entre el 31 de maig i el 6 de juny de 1991, el primer Congrés d'HISPES, sota la generosa protecció i patrocini del Cabildo Insular gran canari. Fins no fa gaire, la recerca i divulgació històrica de l'educació física i de l'esport es canalitzava a través de dues associacions independents: HISPA i ICOSH. Va ser en la reunió celebrada a la ciutat grega d'Olímpia, el 1989, quan s'hi va acordar la unificació de les associacions que fins aleshores s'ocupaven de potenciar totes les parcel·les relacionades amb el vessant històric de l'educació física i de l'esport. Naixia així IHSPES (International Society for the History of Psysical Education and Sport). Ja a Olímpia es va nomenar, per un període de quatre anys, Roland Renson, de la Universitat Catòlica de Lovania, president de l'esmentada organització.

El primer congrés d'IHSPES va ser convocat sota el lema d'«Esport i combat». Aquest

1765

títol, aparentment més esportiu que no pas educatiu, té -tal com es va demostrar al llarg del congrés- unes innegables possibilitats d'anàlisi històrico-pedagògica. Aquí, en aquesta breu nota, no podem ressenyar totes les ponències i comunicacions presentades a Las Palmas. Basti recordar -a títol il·lustratiu- que a la capital canària es van reunir més d'un centenar d'especialistes, representant més de cinquanta universitats de trenta països. En destaquem pel seu especial interès, d'entre les forasteres, les aportacions i els treballs següents.[2]

A través d'aquestes ponències i moltes d'altres, hom ha comprovat la riquesa interdisciplinària de la Història de l'Educació Física i de l'Esport. Educació física i esport són certament termes que ocupaven camps afins, que de vegades s'identificaven -tenim la tradició pedagògica de l'esport, encetada per Thomas Arnold i importada a l'Europa continental pel baró Pierre de Coubertin- i de vegades divergeixen, en particular quan l'esport deixa de ser un joc d'esbargiment i plaer d'infants i jovent, i esdevé un simple fenomen de masses. Sigui com vulgui, esport, gimnàstica i educació física constitueixen un únic nucli temàtic, les característiques i possibilitats pedagògiques del qual ressalten tenint en compte la Història de l'Educació.

També els professors espanyols hi van dir la seva en el congrés d'ISHPES. I certament van brillar a gran altura. La professora Teresa González Aja, de la Universitat Politècnica de Madrid, els professors Miguel A. Betancor, Rafael Reyes, José Antonio Ruiz Caballero, de la Universitat de Las Palmas; el professor Ricardo Pérez Verdes, entre d'altres, van defensar les seves ponències amb autoritat, demostrant que, malgrat totes les limitacions, la Història de l'Educació Física a Espanya té un excel·lent nivell.

Les expectatives amb vista a un futur proper són òptimes.

Els treballs d'ISHPES ja són programats. El segon congrés internacional tindrà lloc a Berlin (1993). Amb il·lusió i entusiasme van sorgint noves associacions que s'integren a ISHPES. Malgrat les dificultats polítiques del moment, els iugoslaus aca-

(2) BUSSARD, J.C.: *La lutte dans la pedagogie suisse*; ISIDORI FRASCA, R.: *El «agonal» en la educación de la mujer griega*; LEUC, Y.: *Le statut professionel des enseignants en éducation physique des écoles catholiques de Montréal. 1838-1965*; ROSSI, L.: *Education du corps et preparation militaire dans la gauche italienne du 1918 au 1926*; SPIVAK, M.: *Une education physique et sportive transcendée: la méthode de Lattre*; TEJA, A.: *L'instruction à la guerre dans l'education physique et le sport en Italie pendant l'etat fasciste: le combat comme idéologie*; TOLLENEER, J.: *Preparation for war and education for life: the case of the catholic Gymnastics federation of Belgium, 1892-1914*; etc.

ben de perfilar la BAHPES (Balcans Association for the History of Physical Education and Sport). És possible que els estudiosos de la Història de l'Educació Física i de l'Esport a Espanya haguéssim de seguir-ne els passos. Mentre esperem la publicació definitva de les actes del congrés per part del Cabildo Insular -el qual no ha regatejat cap esforç per a aquest esdeveniment-, remetem l'amable lector al butlletí d'ISHPES, corresponent a enguany on tindrà breu, però suggerent, notícia dels treballs aportats a aquest primer Congrés Internacional d'Història de l'Educació Física i de l'Esport.

Conrad Vilanou

NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria durante el franquismo*. prólogo de Manuel Tuñón de Lara. Barcelona, 1990.

Són pocs els treballs que s'han publicat sobre l'educació a l'època de l'última dictadura. La revista *Historia de la Educación*, que publica la Universitat de Salamanca, en el número de 1989, parla de la poca atenció que fins ara ha merescut el tema per part dels historiadors de l'educació. Només teníem un estudi sobre els primers temps de l'educació primària franquista, realitzat des de la perspectiva del dret polític. Ens referim al llibre de Gregorio Cámara Villar *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo, 1936-1951* (Jaén, Hesperia, 1984). Igualment disposàvem d'un estudi de tipus introductori, que tracta de manera especial la renovació escolar catalana. Aquest és el cas del llibre de Jordi Monés, *L'escola a Catalunya sota el franquisme* (Barcelona, Rosa Sensat-Edicions 62, 1984, segona edició). Tanmateix, hi ha alguns estudis de caràcter local o provincial sobre un tema tan esgarrifós com és el de la purga del magisteri durant els primers anys del nou règim.

El llibre de Ramón Navarro omple un buit molt important: es tracta de l'estudi de la política escolar d'aquell règim. L'escola i el mestre en són els protagonistes. Legislació, planificació, realitat escolar quotidiana, aparell escolar al servei de la ideologia oficial, condicions laborals, dèficit escolar crònic, són algunes de les moltes qüestions que van desfilant al llarg de les pàgines d'aquest llibre, adaptació de la tesi doctoral que l'autor va defensar a la Universitat de Barcelona l'any 1988, i que dirigí el catedràtic Claudio Lozano Seijas. Recordem que aquest treball acadèmic aconseguí en el seu moment, la màxima qualificació.

L'autor posa especial èmfasi a demostrar que el nou aparell d'estat pretén, des del primer moment, destruir el moviment pedagògic progressista de

l'Espanya republicana. La nova legislació esborra dràsticament el laicisme, el bilingüisme i la coeducació, imposant una ideologia conservadora i reaccionària, pròpia dels paràmetres totalitaris del moviment nacional-catòlic. Les noves autoritats no tenen miraments per aconseguir els seus propòsits: organitzen continuades purgues repressives d'ensenyants, els resultats de les quals els coneixem ara -gràcies al llibre de Ramon Navarro-, qualificantse en més de catorze mil el nombre de mestres expulsats del magisteri públic, això és, quasi una tercera part.

Segons l'autor, aquest fet significava trencar de sobte amb la tradició reformadora de l'educació peninsular, iniciada ja el segle passat -qui no recorda la tasca exemplar desenvolupada per la Institución Libre de Enseñanza- i que durant el primer terç de l'actual segle havia tingut capdavanters tan notables com Lorenzo Luzuriaga o Marcelino Domingo. El nou règim no tan sols comportà un trencament. Fou malauradament també un retorn als plantejaments de l'escola tradicional, com si els vents renovadors no haguessin existit.

El llibre fa paleses dinàmiques ben dissortades: a la política febril de construccions escolars encetada per la República, respon el règim del 18 de juliol amb una actitud restrictiva que revifarà el dèficit que la República estigué a punt de fer desaparèixer. L'any 1957 encara restaven tres quarts de milió d'infants sense escola. Mentrestant, la formació i el sou dels mestres eren víctimes de retrocessos constants. Ramón Navarro ens suggereix estadísticament que el poder adquisitiu d'un mestre l'any 1965 era inferior al de 1913, circumstància certament esglaiadora.

El règim del general Franco no donarà mostres de voler canviar la situació fins que arribi el desenvolupament econòmic dels anys seixanta, després de l'informe del Banc Mundial sobre l'economia espanyola i les seves recomanacions en matèria educativa. Es tractava aleshores de transformar una mà d'obra no qualificada en especialitzada, per tal d'afavorir una economia competitiva. D'aquest plantejament sortiran l'educació obligatòria fins als catorze anys, la campanya d'alfabetització i la potenciació de la formació professional.

No fou fins al ministeri de Villar Palasí quan desaparegué definitivament el dèficit escolar. Les reformes -més o menys tímides- anteriors a l'accés de Villar hi són objecte d'estudi, com també la Llei General d'Educació que, amb els seus encerts i errors, és analitzada detingudament.

L'autor ha treballat de valent. Ramón Navarro apel·la constantment als guarismes estadístics. Les seves afirmacions són acompanyades, en moltes ocasions, per un seguit de xifres,

1768

que ha extret amb paciència i cura de múltiples anuaris. La consulta exhaustiva de les publicacions de l'època ha permès a Ramón Navarro fer un recull molt complert de les crítiques que en cada moment es feien a la realitat escolar. Fins i tot, cosa paradoxal en una dictadura, en les publicacions oficials. Les crítiques eren reproduïdes sovint per les revistes del mateix ministeri, amb l'objectiu de cridar l'atenció governamental sobre el problema agudíssim del sou dels mestres.

Ramón Navarro ha cercat també les fonts orals. Ha pogut comptar amb els testimonis d'antics alts càrrecs. L'autor reconeix que aquestes informacions han estat transcendentals per poder reconstruir alguns punts importants, que haurien restat en el silenci. No sempre ha estat possible la col·laboració. Hi ha aspectes foscos que el mateix Navarro no ha pogut esbrinar. No sabem a hores d'ara el que va passar a les *corts* quan van vegar a Villar Palasí l'oportú finançament per a la seva reforma educativa. Esperem que en un futur immediat -potser en unes hipotètiques memòries testamentàries- Villar Palasí doni raó d'aquesta i altres moltes claus històriques.

Hem de saludar amb satisfacció l'aparició d'aquest llibre, escrit, d'altra banda, des d'una actitud compromesa. Ramón Navarro no és un historiador neutre o asèptic. Prèn partit, adoptant una postura crítica, ja que també ell fou -durant molts anys- un membre del sistema educatiu del franquisme, primer com a alumne, després com a mestre. Però aquesta posició no desvirtua en cap cas el seu llibre. Navarro ha volgut ser un historiador positiu i, per això, ho fa repetidament.

Per totes aquestes coses no és casual que hagi merescut un pròleg del mestre Tuñón de Lara. Aquest llibre és també l'inici d'una nova col·lecció certament prometedora que sota l'epígraf d'Història de l'Educació enceta la casa editorial PPU sota la direcció del professor Claudio Lozano. Una col·lecció que també omple buits: no teníem fins ara a l'Estat espanyol una línia editorial especialitzada en temes històrico-educatius. La col·lecció compta amb un excel·lent punt de partida com és el llibre de Ramón Navarro. Ara només resta esperar que l'empresa continuï per aquests viaranys tan fructífers.

Conrad Vilanou

1763

SAVATER, F. *Ética para Amador.* Barcelona, Ariel, 189 pàgines, 1991.

Els camps de reflexió fluctuen amb el temps i mai no tenen el mateix impuls o la mateixa repercussió en el món del coneixement. Segurament, l'ètica i la reflexió sobre la moralitat està passant un d'aquells moments àlgids, en consonància amb la dinàmica actual de crisi en les ideologies clàssiques i la desaparició dels models que fins ara eren vàlids. Així, doncs, l'aparició continuada de llibres d'ètica dels més prestigiosos autors és habitual en aquests dies.

Fernando Savater és un d'aquests autors, sempre d'actualitat, que ens té acostumats a llibres de més o menys densitat filosòfica, al fil d'aquests moments de crisi i profunda reflexió. En aquest cas, però, Savater ha fet un parèntesi i ha canviat l'estil, tot deixant de banda el seu discurs habitual per escriure un llibre on explica als adolescents que l'ètica és «l'art de viure».

Savater escriu aquest llibre per al seu fill, Amador, convidant-lo a fer junts algunes reflexions amb la intenció de trobar la relació entre «la bona vida» i l'ètica. Com si fos un llibre mirall medieval. Savater empra el recurs epistolar adreçant-se al seu fill en segona persona.

Com el mateix autor indica, aquest no és un llibre de filosofia on es passa repàs als principals autors, sinó una reflexió sobre aquells aspectes fonamentals que han de constituir l'educació de qualsevol persona, ja que la reflexió moral és part essencial d'una educació digna. L'objectiu de l'ètica i d'aquest llibre és estimular el desenvolupament de lliure pensadors. Deixa clar, des d'un primer moment, la importància de la reflexió personal davant de les imposicions externes i exigeix l'esforç personal per portar una vida digna, sabent conjugar els interessos individuals amb els interessos col·lectius.

Pedagògicament parlant, aquest llibre presenta alguns trets interessants. En primer lloc, està escrit amb un llenguatge planer i un discurs perfectament comprensible per a un adolescent.

En segon lloc, Savater va fent un repàs dels principals problemes i conceptes ètics sense fer referència als autors o doctrines que històricament han participat en les discussions filosòfiques. L'interès d'aquest punt és que presenta l'ètica com un seguit de problemes que qualsevol persona té pel fet de viure, esborrant la visió errònia que en poden tenir els adolescents segons la qual l'ètica és una part dels estudis filosòfics, i no de la

1770

vida quotidiana. Dit d'una altra manera, acosta la filosofia als problemes de cada dia.

En tercer lloc, el fil argumental dóna una perfecta connexió entre els capítols, la qual cosa fa que es pugui complicar la reflexió filosòfica de forma natural.

En quart lloc, els exemples que l'autor utilitza poden ser familiars als lectors. Entre d'altres, fa aparèixer personatges de pel·lícules (Kane), de la Biblia (Esaú i Jacob), clàssics (Marc Aureli), o llibres de tots temps (*La Ilíada*, *Robinson Crusoe*, *Frankenstein*), exemples que utilitza per posar de manifest problemes entre els subjectes o entre el subjecte i la col·lectivitat.

En cinquè lloc, cada capítol acaba amb una selecció de paràgrafs d'obres filosòfiques, amb la qual cosa s'estableix el pont entre els filòsofs i la reflexió que els lectors estan fent (el mateix autor, cap al final de l'obra, explica al seu fill que les idees que han aparegut en el llibre són temes clàssics que han tractat els filòsofs més importants durant la història i el convida a anar-los llegint a poc a poc).

El llibre intenta respondre a la pregunta de com viure de la millor manera possible, argumentant que l'ètica és el camí de reflexió que ajuda a aconseguir-ho. Amb un to positiu i optimista, l'autor porta l'argumentació cap a la idea que cada persona és responsable de donar sentit a la pròpia vida, per oposició a sobreviure. Així, doncs, Savater mena Amador en la reflexió sobre la combinació de la llibertat individual (inevitable, irrenunciable) amb la vida en col·lectivitat (imprescindible per sentir-se humà i viure «la bona vida», la vida satisfactòria amb un mateix, en sentir-se acceptat i en companyia dels altres).

El llibre està dividit en nou capítols més un epileg, al llarg dels quals es van descabdellant els conceptes fonamentals i els trets que defineixen l'ètica com l'art de saber viure («donar-se bona vida»).

En primer lloc, apareix la idea de la llibertat individual i la idea de discrepància dins de qualsevol grup humà. També apareixen les idees de «dret d'escollir» i d'«impossibilitat d'evitar l'elecció». Perquè no definir-se és una forma d'acceptar el que hi ha, de definir-se pel que ja existeix. Un altre element inicial és la consideració que hi ha moments en què la persona no respon a un probema per imposició, costum o capricí, sinó que determinades situacions exigeixen una resposta basada en codis morals, ja que aquestes tres formes de resposta -imposició, costum o capricí- no són suficients.

Altres conceptes bàsics que l'autor utilitzarà són la idea del bé i del mal, la necessitat d'assumir els riscos derivats del dret d'escollir i l'obligació de

1771

considerar la presència dels altres per sentir-nos tractats com a persones (amb paraules de l'autor, la humanització és un procés recíproc, un es fa humà en la mesura que fa humans els altres. Per això, «donar-se bona vida» no és gaire diferent de «donar bona vida» als altres).

Una vegada nan aparegut aquests conceptes i la idea de convivència en grup, l'autor entra en una segona fase, on reflexiona sobre les característiques personals i necessàries per assegurar una vida comunitària òptima.

En primer lloc, «tenir consciència», perquè aquesta fa que la persona comprengui que no és indiferent a tot si realment vol viure humanament. La consciència ajuda que la persona es fixi a veure si allò que fa realment li convé, possibilita el creixement del bon gust moral segons el qual un s'adona que hi ha coses que el repugnen i, en darrer lloc, fa que un renunciï a dissimular que és lliure i responsable de la pròpia vida.

En segon lloc, tenir virtut, és a dir, força per superar les dificultats de ser lliure i responsable.

En tercer lloc, considerar els altres. Viure humanament implica considerar que es viu amb altres persones que estan en un mateix nivell, que no són inferiors, que tenen els mateixos neguits i necessitats. L'art de pensar posant-se en el lloc dels altres és la justícia.

En quart lloc, aclareix la utilització errònia, però intencional, que sovint es dóna al concepte «moral». Torna a recordar que, malgrat les dificultats que hi ha en la vida en grup, la persona no ha de renunciar als propis desitjos, però els ha de satisfer amb mesura, sense entrar en una ferotge oposició amb els altres, perquè si fos així deixaria de tenir alegria. De l'art de posar el plaer al servei de l'alegria, se'n diu temprança. Consisteix a saber utilitzar bé, trobar l'equilibri entre l'abús i la mancança.

En darrer lloc, l'autor mostra la necessitat de vincular estretament l'ètica i la política, considerant que la primera es preocupa per trobar les millors respostes per a la llibertat individual i la segona intenta coordinar de la millor manera per a tothom allò que cadascú fa amb les seves llibertats.

Com ja hem dit en un bon principi, aquest no és un llibre de filosofia ètica on es parla de doctrines i d'autors, sinó que és un treball per reflexionar sobre la condició de la persona que té unes necessitats individuals, però ha de viure tenint en consideració l'existència d'altres individualitats. Creiem que és un llibre molt interessant per treballar amb adolescents, ja que és molt clar en l'exposició de la problemàtica i molt suggeridor per iniciar-se en la reflexió filosòfica. L'existència d'altres obres d'aquestes característiques seria molt profitosa

1772

perquè els adolescents entressin en l'estudi de la filosofia amb un tarannà obert i veiessin aquest camp de treball com una cosa més important que una assignatura del batxillerat.

Jesus Vilar

La revolución francesa y su influencia en la educación en españa. Edició preparada per Gabriela Ossenbach Sauter i Manuel de Puelles Benítez. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universitat Complutense, 1991.

Amb motiu del bicentenari de la Revolució Francesa, el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat Nacional d'Educació a Distància i la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat Complutense organitzaren, amb la col·laboració d'altres institucions, un col·loqui internacional sobre *Las influencias de la Revolución Francesa* en la educación en España, celebrat durant el mes de novembre de 1989. Els treballs que llavors foren presentats en aquell col·loqui han estat publicats ara en un magnific volum, de més de 500 pàgines, on s'apleguen les aportaciones (conferències i comunicacions) de gairebé una trentena d'especialistes de diferents universitats d'arreu de l'Estat i estrangeres. El llibre que avui ens ha arribat a les mans ofereix un ampli ventall d'investigacions sectorials que il·lustren, d'una altra banda, el panorama actual d'estudis sobre el tema. La pluralitat d'autors, temes tractats, procedència i fonts documentals utilitzades, ha permès que el llibre superi els plantejaments estrictament historicistes i presentin interessants perspectives i horitzons de caire comparativista. En aquest recull de treballs, s'hi fan paleses les possibilitats d'aquella tradició històrico-comparativa que, des de la institucionalització dels estudis de pedagogia a Espanya, ha quallat en els diferents departaments universitaris.

Els textos de les conferències pronunciades durant el col·loqui es presenten en primer lloc. Recordem quines van ser. La professora Catherine Kintzler, especialista sobre la figura de Condorcet, parlà al voltant del pensament filosòfic d'aquest teòric de l'escola republicana. El professor Willen Frijhoff, de la Universitat Erasmus de Rotterdam, presenà un treball titulat «Instruir y formar. La educación como objetivo, instrumento y esperanza en la Revolución Francesa». Finalment, el professor Manuel de Puelles Benítez tractà en la seva intervenció la incidència de la Revolució Francesa en la gènesi del sistema educatiu espanyol.

Les comunicacions han estat classificades en sis nuclis que responen a criteris temàtics i

cronològics: «Pensament il·lustrat espanyol i Revolució Francesa»; «Influències generals de la Revolució Francesa en els països europeus, amb especial referència als de la península Ibèrica»; «Influències específiques de la Revolució Francesa en l'educació espanyola»; «Influències locals en diferents punts de la geografia espanyola» «Influències de la Revolució Francesa a través de vies informals d'educació» i, finalment, «L'Espanya afrancesada i l'educació». És impossible de donar notícia en aquesta breu recensió de totes i cadascuna de les comunicacions incloses en aquest volum. Nosaltres, tot seguit, destacarem alguns dels treballs presentats, ateses les novetats que aporten. Constatem que hi ha una munió de comunicacions que incideixen en les petjades que els diferents teòrics doctrinals de la Revolució exerciren, pedagògicament parlant, damunt dels il·lustrats peninsulars. Sovintegen, en aquesta línia, els paral·lelismes -més o menys comparatius- entre els Cordoncet i Talleyrand i els nostres Marchena, Forner, Campomanes, Jovellanos, Cabarrús, Quintana, Narganes, Amorós, Vargas Ponce, etc. No hi ha cap dubte. Tota l'Espanya de la segona meitat del segle XVIII i primeries del XIX mira amb atenció tot allò que ve del nosre veí pirinenc. Il·lustrats, liberals i afrancesats, tots plegats, tindran present sempre l'exemple de l'experiència revolucionària francesa.

Des de la perspectiva perifèrica, interessa especialment el nucli que fou dedicat a considerar les influències de la Revolució en les diferents geografies de l'Estat. D'aquesta manera, s'albiren personatges, idees, institucions, és a dir, les repercussions locals dels vents de la Revolució. Pel que fa a Catalunya, el professor Jordi Monés hi presentà una suggestiva comunicació sobre els canvis de mentalitat i d'educació que van tenir lloc a la societat urbana catalana la primera meitat del segle XIX.

Notables foren, al nostre entendre, les aportacions referides a les vies informals utilitzades pels autors revolucionaris com a vehicle educatiu. Els catecismes polítics, de diferent signe i orientació, tingueren, ja llavors, un paper fonamental en la formació política i social del poble. No podem oblidar, tampoc, la difusió de la imatge de la Revolució a través dels sermonaris. Com també les possibilitats de la festa decadària -institucionalitzada cada deu dies- en substitució del diumenge, celebració que als ulls dels revolucionaris tenia un contingut marcadament religiós.

La part dedicada a l'Espanya afrancesada té molt interès. El tema es va recuperant a poc a poc. Ja fa una colla d'anys que els afrancesats han deixat de ser, per a la crítica històrica, uns simples i vulgars traïdors. Ben al contrari, foren, com els seus germans liberals, uns il·lustrats enlluernats per la

1774

força d'una França -primer revolucionària, després napoleònica- que apareixia com el paradigma de la regeneració. Per això resulten com més va més fructíferes aportacions com les realitzades pels professors Gérard Dufor i Anastasio Martínez. Ambdós han tractat la visió educativa dels afrancesats, com també els projectes que en matèria educativa dissenyà per a Espanya el govern bonapartista.

D'aquesta manera, la història de l'educació, disciplina que de mica en mica va adquirint presència i significació en el camp dels objectius històrics, va aportar també el seu gra de sorra en el marc general de les múltiples activitats i celebracions organitzades arreu per tal de commemorar aquest segon centenari de la Revolució Francesa. I justament la història de l'educació ens fa avinent la transcendental importància d'un tal esdeveniment per al naixement i l'organització de l'educació pública nacional en tot el món occidental.

Només resta, des d'aquestes planes, agrair i felicitar molt cordialment els promotors d'aquell col·loqui, i ara d'aquest llibre, per la seva valuosa contribució a la consolidació dels estudis històrico-comparatius entre nosaltres.

Conrad Vilanou

CAMPANINI, A.; LUPPI, F. *Servicio social y modelo sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1991.

Aquest treball constitueix una interessant aportació entorn a les bases teòriques que fonamenten el servei social.

L'objectiu de l'obra és mostrar com l'enfocament sistèmic és en aquests moments el més idoni per fonamentar no només un cos explicatiu de la realitat, sinó també un model d'intervenció sobre la mateixa.

Campanini i Luppi tracten en els primers capítols de fer una anàlisi històrica dels models teòrics que han tingut més incidència sobre l'assistència social: psicoanàlisi, conductisme, existencialisme, humanisme, etc. A partir de la descripció de les idees bàsiques d'aquests models, els autors arriben a la consideració de l'enfocament sistèmic com a model per superar els anteriors. En aquest sentit, el llibre ofereix un ràpida però adequada introducció als conceptes fonamentals de la Teoria General de Sistemes (sistemes oberts, tancats, *feedback*, equilibri, informació, etc.).

El pas de l'enfocament psicoanalític, molt utilitzat en les intervencions socials, a l'en-

1775

focament sistèmic suposa un desplaçament de l'atenció de l'investigador a diferents nivells: conceptuals, observacionals, d'intervenció terapèutica, etc. En aquest sentit, es tracta de passar d'una visió del subjecte com a sistema tancat a fer una anàlisi del subjecte com a sistema obert. Aquest canvi té moltes implicacions. En primer lloc, la concepció de l'home com a sistema obert suposa prendre interès per totes les interrelacions entre ell i el seu context. Aquestes interrelacions es manifesten en els processos comunitaris entre els elements que formen el sistema.

En segon lloc, els simptomes són llegits com expressió d'una situació interpersonal i no només intrapsíquica, com és el cas de les postures psicoanalítiques.

Finalment, cal destacar l'interès per analitzar la situació present del problema i fer una intervenció sobre els aspectes organitzatius i/o interrelacionals del sistema.

Com es pot desprendre de les idees esmentades prèviament, un dels aspectes fonamentals del plantejament sistèmic és l'estudi de les situacions comunicatives que apareixen dintre de la família i entre aquesta i el seu context. En aquest sentit, les teories de la comunicació desenvolupades a partir de la teoria sistèmica i cibernètica són considerades per aquests autors com les més vàlides per analitzar les relacions inter i intrasistemes. En el llibre s'ofereix una breu ressenya dels treballs desenvolupats en aquesta línia per autors com Bateson, Watzlawick, Haley, etc.

Després de la caracterització de la teoria sistèmica i de la teoria de la comunicació com el model teòric més idoni per entendre el funcionament del sistema social, Campanini i Luppi analitzen els processos d'intervenció en base a aquest model.

En primer lloc, s'analitza la família com a sistema obert i els models d'intervenció sobre el sistema familiar i, posteriorment, la problemàtica de la intervenció és plantejada a nivell personal, sobre la persona o persones que presenten problemes dintre del sistema familiar. En aquest sentit, cal ressaltar com el nucli general de tota intervenció es produeix mitjançant l'anàlisi de les interrelacions entre el context sòcioambiental i la família, com també l'anàlisi dels elements que formen el sistema familiar. Després de realitzar aquest estudi, l'assistent social haurà d'establir una hipòtesi respecte al funcionament familiar i al funcionament comunicatiu de la família i el seu context. A partir d'aquestes hipòtesis es realitzarà el projecte d'intervenció. El temps que s'ha de dedicar a realitzar la intervenció haurà de concretar-se en funció d'una espècie de «contracte» o acord entre la família i l'assistent. L'avaluació del model també

1776

haurà de ser global, és a dir, no es tracta únicament d'avaluar les millores d'un dels membres del sistema, sinó de la seva totalitat.

Pensem que aquest llibre és molt recomanable, especialment a aquells professionals en formació, ja que dóna una visió àmplia i molt entenedora dels fonaments teòrics i pràctics de l'enfocament sistèmic en el camp de la intervenció social.

Begoña Gros Salvat

1777

ÀLVAREZ, M.; FERNÁNDEZ, R.; Gutiérrez, S. *et al.*: *Introducción de elementos de economia en el currículum de 12 a 16.* Madrid, MEC, 1991.

Aquest llibre presenta una experiència d'innovació educativa que pretén introduir en el currículum de 12 a 16 anys un seguit de conceptes bàsics d'Economia, que intenten de compensar les deficiències que, en aquest camp, tenen els alumnes d'aquests nivells educatius (darrers cursos de primari i secundari). L'experiència es desenvolupa a través d'un programa que preveu l'ús dels conceptes d'economia que més es fan servir a la vida real, estructurats en dotze unitats temàtiques que giren al voltant de dos grans temes: l'economia, un joc d'uns quants peons, i els diners i les entitats financeres.

ÁLVAREZ, M.; FERNÁNDEZ, R.: *Cuestionario de hàbitos y técnicas de estudio (CHTE).* Madrid, TEA, 1990.

Aquest qüestionari autoaplicable té com a finalitat obtenir un diagnòstic individual i grupal dels hàbits i tècniques bàsiques d'estudi. A partir d'aquesta informació, s'hi suggereix el disseny i la posada en marxa d'un programa d'intervenció amb els alumnes amb la finalitat de modificar aquells aspectes que, per la seva incidència, poden influir negativament en l'estudi o bé per tal de reforçar-ne aquells altres que actuen de manera positiva. Per facilitar la tasca del professor, es posa a la seva disposició, en un apèndix, una proposta d'un programa de mètodes d'estudi, i també un seguit de recursos bibliogràfics específics.

ÁLVAREZ, M.; FERNÁNDEZ, A.; FERNÁNDEZ, R. *et al.*: *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoria. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años.* Barcelona, Graó-ICE, 1991.

En aquesta obra, s'hi presenta un model d'orientació vocacional concertat en un programa adreçat a la presa de decisions acadèmiques i vocacionals d'alumnes de 12 a 16 anys, i inserit en el currículum escolar i la tutoria. Les activitats del programa apareixen totalment o parcialment desenvolupades i vinculades a les diferents àrees amb un tractament interdisciplinari i amb els recursos necessaris per a la seva posada en pràctica.

1778

BELL, R; CORNELIUS, M. *Juegos con tablero y fichas.* Barcelona, Labor, 1980.

M. Cornelius és professor de Pedagogia de la Matemàtica a la Universitat de Durham i R. Bell és un especialista en jocs de tauler. El llibre que han confegit presenta una selecció de gairebé 60 jocs d'arreu del món, explicant-ne la història, les regles i un seguit de suggeriments per a la posada en pràctica. L'obra és una rica font d'idees per aplicar a l'ensenyament de les matemàtiques.

BISQUERRA, R.: *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.* Barcelona, Boixareu-Marcombo, 1991.

Aquesta obra assumeix una orientació per a tothom. Això implica aplicar programes d'intervenció i no limitar-se al model de serveis. La integració curricular és un element clau per al model de serveis. La integració curricular és un element clau d'aquest procés. A part dels temes clàssics de l'orientació (orientació vocacional, habilitats d'estudi), s'hi proposen nous tòpics per als programes d'orientació: habilitats de vida, educació per a la salut, prevenció del consum de drogues, desenvolupament de les competències des de la infantesa, etc.

BISQUERRA, R. I COLLS: *Estudios y profesiones.* Barcelona, PPu, 1991.

Aquesta obra pretén d'oferir informació sobre estudis i professions perquè serveixi d'ajut a orientadors, professors, pares i alumnes amb vista a l'orientació professional. La informació s'estructura en tres apartats: 1) Formació Professional: FP-1, FP-2, mòduls professionals, Arts Aplicades i Oficis Artístics; 2) ensenyament Universitari: facultats, escoles tècniques superiors, escoles universitàries, nous ensenyaments; 3) d'altres estudis professionals: tecnologies, noves professions, administració d'empreses, ensenyaments no reglats, formació ocupacional, etc.

GIMÉNEZ SEGURA, MA C: *Judaismo, psicoanálisis y sexualidad femenina.* Barcelona, Anthropos, 1991.

L'autora és professora a la Facultat de Psicologia de la

1779

Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en història de la Psicologia, marc en què bàsicament cal inscriure aquesta obra. El llibre analitza el lloc de la dona en la tradició del judaisme i com aquest s'entronca en la vida de Freud. Amb aquest bagatge aborda el controvertit tema de la sexualitat femenina en l'obra del fundador de la psicoanàlisi.

MOSCOVICI, S.; MUGNY, G.; PÉREZ, J.A. (eds.): *La influencia social inconsciente. Estudios de psicología social experimental.* Barcelona, Anthropos, 1991.

El tema central d'aquesta obra col·lectiva és el fenomen de la conversió, entesa com a qualsevol canvi d'opinió o representació, sigui inconscient o conscient, diferit o directe, com a resultat d'una influència sovint exercida per minories actives. Els catorze treballs que componen el llibre, elaborats fonamentalment des de la psicologia social, es distribueixen en dues parts titulades respectivament «El fenomen de la conversió» i «Conversió i resistències al canvi». A més dels editors, hi han col·laborat, entre d'altres, W. Doise, B. i M. Personnaz, R. Martín, T. Ibáñez i A. González.

QUINTANA, J.M.: *Pedagogía Comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos.* Madrid, Narcea, 1991.

La Pedagogia Comunitària té com un dels seus nombrosos camps l'aplicació d'educació d'adults. Una educació d'adults polaritzada en aquest cas, no en els aspectes didàctics, sinó en la capacitació de les persones per viure plenament com a ciutadans a la comunitat. L'obra del professor Quintana sobre educació d'adults i educació comunitària tracta aquest tema des d'un punt de vista fonamentalment comparatiu, analitzant-lo segons països i models d'organització sòcio-política.

BARRAGÁN MEDERO, F. *La educació sexual. Guía teórica y práctica.* Barcelona, 1991.

El llibre de Fernando Barragán, de la Universitat de La Laguna, fa realment justícia al seu subtítol: és una aportació al tema de l'educació sexual que, sense descuidar la reflexió teòrica, fa propostes aplicatives de com es pot desenvolupar aquesta qüestió en les situacions educatives. En la part teòrica ofereix una visió interdisplicinària de la sexualitat -per

1780

tant, no solament biologista o psicologista- en la qual destaca la importància del llenguatge en la construcció del coneixement sexual. Exposa després una sèrie d'experiències dutes a terme en diferents nivells educatius (des dels 0 fins als 20 anys) i ofereix un model didàctic on tenen cabuda la formulació d'objectius, els aspectes metodològics, l'avaluació i les indicacions pertinents sobre la funció del professor.

BOLT, B.; HOBBS, D. *101 proyectos matemáticos.* Barcelona, Ed. Labor, 1991.

Es tracta d'una obra pràctica per a l'ensenyament de les matemàtiques; concretament, inclou el nombre que indica el títol de projectes de petites recerques matemàtiques relacionades amb el món real: art, biologia, esports i jocs, música, vida quotidiana, etc. És una manera suggerent de transformar el que sol ser un aprenentatge molt abstracte i en el qual els escolars sovint no perceben la relació entre els continguts que aprenen i la seva utilitat real, en un procediment molt més actiu a partir de problemes o situacions pràctiques.

CAZDEN, C.B.: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Barcelona, Ed. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

L'autora és professora de pedagogia a la Universitat de Harvard i una reconeguda investigadora sobre el llenguatge i l'educació infantil. El llibre, a partir de les recerques més recents i rellevants (algunes de la pròpia autora i altres d'aliénes) sobre el discurs que es produeix a l'aula, intenta respondre a les, entre d'altres, preguntes següents: ¿com afecta l'ús de determinades formes de llenguatge al coneixement i a l'aprenentatge?, ¿com afecta en la igualtat o desigualtat d'oportunitats educatives dels alumnes? ¿Quina capacitat de comunicació pressuposen i/o fomenten aquestes formes de llenguatge?

GASCON, M.C. *La radio en la eduación no formal.* Barcelona, Ed. Ceac, 1991.

La ràdio és un mitjà que pot tenir múltiples aplicacions educatives, tant en contextos escolars com no formals. Aquest

1781

llibre se centra en aquest darrer tipus d'educació i proposa la ràdio com un mitjà que es proposa diverses finalitats (motivació i sensibilització, informació i orientació, ensenyament i recreació o diversió) en relació a continguts com: educació per a l'oci, educació ambiental, educació per a la salut, educació per a la pau, etc. És una obra de caire fonamentalment pràctic que fa un èmfasi especial en l'elaboració dels guions.

GUZMAN, M. de *Para pensar mejor.* Barcelona, Ed. Labor, 1991.

L'autor, catedràtic d'Anàlisi Matemàtica de la Universitat Complutense de Madrid, presenta en aquest llibre un conjunt d'estratègies de pensament en general i de pensament matemàtic en concret. Malgrat que està escrit en un to planer i, a vegades, fins i tot lúdic, com diu l'autor en el pròleg, la seva intenció fonamental «no és divertir ni entretenir, sinó il·luminar, motivar, animar i ajudar a exercitar-se un mateix per l'adquisició d'una sèrie d'actituds i hàbits que poden contribuir a millorar poderosament la realització de l'activitat mental».

LAMOUR, H. *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva.* Barcelona, Ed. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

El llibre, que com indica el títol té el contingut i l'estructura pròpies dels manuals, presenta un conjunt força complet dels temes teòrics i pràctics que poden interessar als qui es dediquen -com a professors o com a formadors de professors- a l'educació física i deportiva. La sistemàtica del llibre es desenvolupa en els capítols següents. 1. Els coneixements; 2. Mètodes i pràctiques pedagògiques; 3. L'alumne; 4. El professor; 5. Arts i llenguatge; 6. El context social.

MERCER, C. *Dificultades de aprendizaje.* Barcelona, CEAC, 2 vols, 1991.

El llibre de Mercer, *Dificultades de aprendizaje* és un compendi teòrico-pràctic sobre els problemes que més freqüentment es presenten durant el procés d'aprenentatge. El llibre consta de dos volums. El primer està dedicat als estudiants amb dificultats d'aprenentatge. Es fa una presentació

1782

històrica del problema i s'estudia aquesta problemàtica des de diferents òptiques (mèdica, psicològica, pedagògica, familiar, etc). El segon volum està dedicat als trastorns específics i al seu tractament. En aquest sentit, s'han seleccionat les temàtiques que més sovint resulten problemàtiques sobretot en el context escolar: la parla, la lectura, les matemàtiques i la conducta social i emocional.

Un dels aspectes a destacar d'aquesta obra és el seu intent per sistematitzar els resultats de les investigacions més actuals sobre aquest tema.

RAVENTÓS, F. *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona, Ed. Boixareu Universitària. Pròleg d'A. Sanvisens, 1990.

Francesc Raventós, professor de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, enfoca en aquest llibre la pedagogia comparada des d'una rigorosa perspectiva bàsicament epistemològica i metodològica. Com diu el prologuista, «es tracta d'una obra d'anàlisi i de síntesi, de generalització i a la vegada de profundització, d'intent de clarificació i de recerca de fonamentació, d'examen filosòfic i de descripció empírica». Entre altres continguts, l'autor aborda qüestions com: l'analogia, el procediment científic de la comparació, la metodologia comparativa, la pedagogia comparada com a ciència social, la pedagogia internacional i els organismes internacionals d'educació.

WATKINS, C.; WARNER, P. *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona, Ed. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

El tema de la disciplina és una de les qüestions més recurrents i problemàtiques en la institució escolar. El llibre d'aquestes dues autores britàniques ofereix un enfocament ben reflexionat, clarament explicat i amb moltes derivacions pràctiques interessants. El tema està també molt ben sistematitzat: el planteja successivament en tres nivells: el de l'escola considerada globalment (ideari, pla d'estudis, organització global del centre); el de l'aula (rol dels alumnes i del professor), i l'individual (comprensió de la conducta amb un capítol sobre l'acció tutorial).

1783

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

4. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

5. Cal adjuntar també algunes dades de l'autor: lloc de treball (departament, centre...), darreres publicacions, etc. En total, unes 4 línies com a màxim.

6. En full a part s'adjuntarà un resum de l'article de no més de 15 línies en castellà, anglès i francès.

7. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

8. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 2 exemplars de la revista.

9. La revista no es farà responsable de les idees i opinions expressades en els articles.

10. Els treballs s'han d'adreçar a la redaccció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n, 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TE, 1

1r. semestre 1989, 308 pàgines

index

Monografia: *PAULO FREIRE*

- Presentació. *Ramon Flecha*
- La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire. *Jaume Trilla*
- Freire i l'educació d'adults a Catalunya. *Jaume Botey, Alfons Formariz*
- De l'apostolat educatiu. El context cultural de l'obra de Paulo Freire. *Claudio Lozano*
- La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa. *Peter Jarvis*
- La pràctica educativa. *Paulo Freire*
- Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Paulo Freire*
- Conversant amb Paulo Freire. *Ramon Flecha*
- Bibliografia.

Tribuna: *EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT*

- El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes. *Miquel Martínez*
- La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. *Sebastián Rodríguez*
- Consideracions sobre el curriculum en el Projecte de Reforma de l'Ensenyament. *Vicenç Benedito*
- Reforma educativa i formació del professorat. *Francesc Imbernon*

Reflexions i recerques

- El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès). *Bogdan Suchodolski*
- Literatura tradicional, escola i territori. *Gabriel Janer*
- CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial. *Feliciano A. Castillo*
- Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència. *Delio del Rincón*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

1785

índex

TE, 2

2n. semestre 1989, 400 pàgines

Monografia: *BASIL BERNSTEIN*
- Presentació. *José Luis Rodríguez Illera*
- Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *José Luis Rodríguez Illera*
- El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola. *Gunilla Dahlberg*
- Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació. *Paul Atkinson*
- Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein. *Cristian Cox*
- Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein. *Mario Díaz*
- La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem? *Alan R. Sadovnik*
- El currículum en la societat tancada. *Philip Wexler*
- La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*
- Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*

Tribuna: *EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA*
- Presentació. *Josep M. Puig*
- Educació i valors. *Josep M. Puig*
- Educar moralment és educar democràticament. *Victòria Camps*
- La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres. *Josep M. Rovira Belloso*
- L'ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme. *Jaume Lorés*
- Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat. *Joan Mestres*
- Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació progressiva. *Josep González-Agápito*
- L'educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador. *Rafael Grasa*
- Taula rodona. *Josep M. Puig*

Reflexions i recerques
- L'humanisme liberal. *Pere Grases*
- Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof. *Pierre Clanché*
- Concepcions i raonaments en l'ús de sistemes de referència galileans. *Marina Castells*
- L'educació científica a l'escola primària. *Fiorenzo Alfieri*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

1786

TE, 3

1r. semestre 1990. 290 pàgines

index

Monografia: *L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LLENGUES ESTRANGERES*

- Presentació. *Margarida Cambra i Miquel Llobera*
- Aprenentatge intercultural i competència discursiva. *Entrevista a Claire Kramsch. Margarida Cambra i Luci Nussbaum*
- Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera. *Miquel Llobera*
- La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya: Problemes i perspectives. *Michèle Pendanx*
- Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental?. *Michèle Garabedian*
- "Bueno doncs, on commence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera. *L. Nussbaum*
- Fonaments per a la formació del professorat de llengües. *Henry G. Widdowson*
- Bibliografia comentada

Tribuna: *UNIVERSITAT I ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES*

- Elements per a l'anàlisi de les relacions entre la universitat i les administracions públiques. *Serafí Antunez*
- Les relacions entre universitat, administració pública i les necessitats de recerca i de formació avançada. *Ramon Juncosa*
- Entrevista a Eulàlia Vintró. *Serafí Antunez*

Reflexions i recerques

- Guies per a l'elaboració d'un currículum parcial (12-16). Geografia i educació per a les activitats de lleure. *Alberto Luis Gómez*
- La llengua i la literatura catalanes en els llibres de text de l'època franquista. *Joan Perera i Parramon*
- Investigar en organització educativa: algunes aportacions dels Estats Units. *Núria Borrell Felip*
- Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa. *Jorge Larrosa*

Recensions i notes bibliogràfiques

1787

índex

TE, 4

2n. semestre 1990, 400 pàgines

Monografia: *L'EDUCACIÓ FÍSISCA: A LA RECERCA D'UNA IDENTITAT*
- Presentació. *Conrad Vilanou i Torrano*
- Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives. *Miguel Angel Betancor León i Conrad Vilanou i Torrano*
- Cap a una pedagogia de l'esport. *Alexandre Sanvisens i Marfull*
- Fisiologia de l'exercici en l'infant i l'adolescent. Algunes consideracions. *Dr. Joan Ramon Barbany*
- L'educació física avui: Contingut. Finalitat i principis. *Jaume Casamort*
-Educació física i educació biològica. *Josep Roca i Balasch*
- Aspectes biològics de l'esport en edat escolar *Ferran A. Rodríguez*
- Educació física i globalitat de l'ensenyament. *Teresa Lleixà Arribas*
- El material com a mitjà d'aprenentatge i de relació pedagògica. *Javier Hernández Vázquez*
- Enlairament, vol i aterratge. Els nous esports californians i els adaptats: possibilitats educatives. *Julián Miranda*

Tribuna: *LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A L'ESTAT ESPANYOL*
- Presentació. *Iñaki Echebarria Aranzabal*
- La formació permanent del professorat: la proposta del MInisteri d'Educació i Ciència. *Joaquín Prats Cuevas*
- Formació permanent del professorat a Euskadi. *Fermín Barceló GAldakano*
- Formació permanent del professorat a Catalunya. *Joan Badia i Pujol i Irene Rigau i Oliver*

Reflexions i recerques
- Les bases de dades educatives i el «Thesaurus Català d'educació». *Joan Mallart i Navarra*
- La dissolució de l'educant. Assaig d'arqueologia de la novel.la alemanya de formació. *Anna Poca*
- La participació dels diferents agents educatius en el desenvolupament del currículum: un enfocament democràtic per planificar-lo. *Albert Cots*
- Bases filosófiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilffred Carr. *Jorge Larrosa Bondia*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

1788

TE,5

1r. semestre 1991. 400 pàgines

Monografia: *FORMACIÓ I EMPRESA*
- Presentació. *Josep Maria Rotger Cerdà*
- Formació a l'empresa. Les relacions entre universitat i empresa. *Francesc Santacana i Martorell*
- Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a l'empresa. *Àngel Font i Francesc Imbernón*
- Recursos tecnològics i àudio-visuals per a la formació a l'empresa. *Antonio Bartolomé Pina*
- Formació professional dins de l'empresa. ¿Un potencial de modernització? El sistema dual a la República Federal d'Alemanya. *Wilfried Kruse*
- Les polítiques de formació de les empreses espanyoles. *Oriol Homs*
- La formació a França. *Serge de Witte*
- L'evaluació de la formació a l'empresa. *Joan Mateo Andrés*

Tribuna: *EUROPA: ESPAI I TEMPS PER AL EDUCACIÓ, LA FORMACIÓ I LA RECERCA*
- Presentació. *Frederic J. Company i Franquesa*
- La dimensió europea a la universitat. *Frederic J. Company i Franquesa*
- Tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional a l'Europa comunitària. *Francesc Pedró*
- Algunes notes sobre la formació del professorat. *Salvador Carrasco i Calvo*
- La recerca educativa a la CEE. *Carme Vidal i Xifre*
- Apendix: Punts d'informació universitària europea a Catalunya.

Reflexions i recerques
- Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Jean Paul Bronckart i Bernard Schneuwly*
- Poder i participació als centres escolars. Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985. *Mariano F. Enguita*
- Educación moral i formació del professorat. *Jesús Violar i Josep M. Puig*
- La intel·ligència artificial i la seva aplicació en l'ensenyament. *Begoña Gros Salvat.*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

1789

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral.

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Província .....
Professió .....

Forma de pagament:
- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. .....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF .....

Preu de la subscripció

A partir del núm. 1 (Anys 89 i 90, Núms. 1 al 4)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles... .....6.000 ptes.
- ☐ Particulars ..... 5.000 ptes.
- ☐ Estranger ..... 7.000 ptes.

A partir del núm. 3 (Any 90, Núms. 3 i 4)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles... .....3.000 ptes.
- ☐ Particulars ..... 2.500 ptes.
- ☐ Estranger ..... 3.500 ptes.

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.A. c/ Rbl. Volart, 90-92 entr. 3a - 08026 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....
Compte corrent/Llibreta núm. .....
Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Província .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

1730

Signatura

Monografia

Tribuna

Reflexions i recerques

Recensions i notes bibliogràfiques

1791

BEST COPY AVAILABLE

TE,7

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

1er semestre 1992
Núm. 7

Informació i informàtica educativa

Educació especial

BEST COPY AVAILABLE

1792

TE,7

Consell editorial

[illegible]

Director

[illegible]

Consell de Redacció

[illegible]

Coordinació Tècnica

[illegible]

Correcció Textos

[illegible]

Edita

[illegible]

Subscripcions

[illegible]

Temps d'Educació [illegible]

1793

BEST COPY AVAILABLE

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

1er semestre 1992
Núm. 7

Interacció i influencia educativa

Educació per a la pau

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

1794

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla, S.A.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B- 6986-1992
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impresió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

1795

ÍNDEX

Monografia: INTERACCIÓ I INFLUÈNCIA EDUCATIVA, 5

Presentació, 7
César Coll

Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta, 11
César Coll, Enric Bolea, Rosa Colomina, Inés de Gispert, Rosa M. Mayordomo, Javier Onrubia, M. José Rochera i M. Teresa Segués

Interacció educativa adult-infant en l'àmbit familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació, 89
Maria del Mar González i Jesús Palacios

Tribuna: EDUCACIÓ PER A LA PAU, 117

Presentació, 119
Carme Romia i Agustí

L'educació per a la pau com a possibilitat, 121
Ramon Quilis

Cap a una Pedagogia de la Diversitat?, 125
Mercè Pallejà

Educació per la pau fora de l'àmbit escolar, 129
Alfons Banda

Educar en l'anàlisi i el tractament de conflictes, 131
Angel Parra

Educació per a la pau i resolució de conflictes, 137
Xesus R. Jares

Actualitat en l'educació per a la pau a Galícia, 141
José Manuel Cid

Projectes d'educació per a la pau i els drets humans a México, 147
José Sotelo

"Muna a Europa": Un projecte per a la comprensió intercultural i la pau, 151
Inongo-Vi-Macome

L'Educació per a la Pau, pot ingressar a la Universitat?, 155
Carme Romia i Agustí

1796

Relació d'institucions que treballen per l'educació per la pau i els drets humans, 161

Bibliografia general, 163

Abstract general, 164

Reflexions i recerques, 165

Michael Foucault: Qüestions filosòfiques de l'educació, 167
James D. Marshall

Desenvolupament professional del professor universitari, 185
Vicenç Benedito i Antoli

L'educació i l'orientació per al treball, 207
Maria Lluisa Rodríguez Moreno

Inspecció educativa i avaluació de centres i programes: Una proposta des de la LOGSE, 231
Miquel Sbert Garau i Miquel Vives i Madrigal

Recensions i notes bibliogràfiques, 257

1797

Monografia:
INTERACCIÓ I INFLUÈNCIA EDUCATIVA

Coordinador: César Coll

1798

Presentació

César Coll*

La interacció és, sens dubte un dels temes que amb més freqüència ha atret -i encara ho continua fent- l'interès de la investigació educativa i psicoeducativa. La idea que algunes claus importants per comprendre els processos educatius es troben precisament en les interaccions que s'hi estableixen entre els participants, ha adquirit força en el transcurs del nostre segle fins esdevenir una convicció amplament compartida. Amb tot, al mateix temps que s'ha afirmat aquesta idea, s'ha adquirit consciència de les dificultats teòriques i metodològiques que implica el fet d'abordar-ho empíricament. La Psicologia del Desenvolupament, la Psicologia de l'Educació, la Psicologia de la Instrucció, i, en general, totes les disciplines que s'han aventurat a una anàlisi empírica de la interacció, han topat amb una escassesa sorprenent de recursos conceptuals i metodològics per donar compte del que sembla que són, d'altra banda, els trets essencials dels processos interactius: el caràcter dinàmic, la seqüencialitat i l'estreta interrelació entre els comportaments verbals i no verbals dels participants.

Els tres articles inclosos en la monografia [1] il·lustren perfectament la presa de consciència d'aquestes limitacions i suposen un intent per superar-les. Es tracta de tres informes d'investigació realitzats per equips diferents que, tot i que tenen en comú el fet de centrar els esforços en l'anàlisi de la interacció, ho fan en el context de problemàtiques diferents, tenen interessos teòrics que només coincideixen parcialment i fan servir aproximacions metodològiques no contradictòries, però si diverses.

El primer, «Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta», ha estat realitzat per un equip del

(1) Per motius d'espai, ha calgut ajornar fins al proxim numero de *Temps d'Educació* la publicació d'un dels articles. Amb tot, la presentació fa referència a les tres col·laboracions sol·licitades als autors per formar part de la monografia.

*El grup responsable del projecte "Context, referència i construcció de significats en la interacció educativa" es va constituir durant el curs academic 1987-88. Es dirigit per César Coll, catedràtic de Psicologia de l'Educació al Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Els altres membres del grup son professors i becaris d'investigació del mateix departament i treballen a la Facultat de Psicologia i a l'Escola de Formació del Professorat d'EGB. El projecte integra diverses recerques especifiques cada una de les quals es sota la responsabilitat directa d'un membre del grup.

1799

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Els autors exposen les línies directrius d'un projecte que té per últim objectiu l'estudi d'alguns mecanismes d'influència educativa que actuen en, o es manifesten a través de, la interacció entre professor/a i un grup d'alumnes, en el cas de situacions educatives no escolars. L'accent recau en l'exposició dels principis bàsics i hipòtesis directrius que guien el projecte i, molt especialment, en la presentació i discussió de les unitats, nivells i procediments utilitzats en l'anàlisi de les dades.

El segon, «Interacció educativa adult-infant en l'àmbit familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació», presenta alguns resultats obtinguts en una investigació que es duu a cap en el Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Bàsica i Metodologia de la Universitat de Sevilla. Els seus objectius són, d'una banda, analitzar les característiques de les interaccions adult-infant en l'àmbit familiar i, de l'altra, indagar-ne les repercussions sobre el desenvolupament dels infants. També en aquest cas convé assenyalar l'especial importància concedida als mètodes d'anàlisi de les dades, i molt especialment als avantatges que es deriven de la utilització complementària de dues metodologies diferents: una més centrada en la categorització de comportaments, el còmput de freqüències i les comparacions subsegüents, i una altra dirigida més aviat a la identificació i a l'anàlisi de seqüències i cadenes de comportaments.

El tercer, «Construir representacions compartides entre iguals», és obra de dues investigadores del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la UNED. Té per objectiu analitzar el procés que segueixen els infants entre cinc anys i set per arribar a elaborar representacions compartides quan resolen conjuntament tasques i problemes que els proposen els adults. La identificació de «referents compartits» és la plataforma que fan servir les autores per definir unitats d'anàlisi susceptibles d'informar sobre la construcció social del coneixement. Novament, la discussió entorn a unes unitats d'anàlisi pertinents per estudiar com es construeixen els referents compartits i la proposta de compaginar diferents nivells d'anàlisi -un de més molar centrat en els escenaris interactius, i un altre més molecular centrat en les accions i els actes de la parla- apareixen com els trets destacats de l'aproximació de les autores.

Com podrà comprovar el lector, més enllà de les diferències òbvies entre tots tres articles pel que fa a la problemàtica on s'insereix l'estudi de la interacció (mecanismes d'influència educativa; característiques de les interaccions adult-infant en l'àmbit familiar; elaboració de representacions compartides), les situacions observades i registrades (activitats escolars d'ensenyament i aprenentatge; jocs simbòlics; jocs de construcció; joc amb un material de rebuig) i les característiques dels participants i les menes de processos interactius seleccionats per al seu estudi (interacció professor/grup d'alumnes,

1800

interacció pares/fills, interacció entre iguals), també és possible detectar algunes coincidències. Així doncs, per citar només un exemple, els tres articles coincideixen en l'esforç metodològic, i més concretament en l'intent de posar a punt procediments d'anàlisi que permetin de captar, alhora, els aspectes més globals i més fins dels processos interactius i la seqüencialitat que els caracteritza. Certament, aquests intents es concreten de maneres diverses, però essencialment l'objectiu és el mateix.

Considerades en conjunt, les tres col·laboracions que integren la monografia il·lustren algunes tendències teòriques i metodològiques particularment prometedores per a l'estudi de la interacció. També permeten de comprendre per què l'estudi de la interacció s'ha convertit aquesta darrera darrera dècada en un àmbit de reflexió i de treball privilegiat per seguir avançant en la via d'una millor comprensió dels processos educatius escolars i no escolars. I mostren, finalment, com la investigació psicoevolutiva i psicoeducativa pot plantejar problemes, i començar a aportar elements de resposta, altament pertinents i rellevants per a la teoria i la pràctica educatives.

1801

Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta [1]

César Coll, Enric Bolea, Rosa Colomina, Inés de Gispert, Rosa M. Mayordomo, Javier Onrubia, M. José Rochera, M. Teresa Segués *

1. Introducció

L'objectiu d'aquest article és presentar les principals opcions teòriques i metodològiques d'un projecte d'investigació en curs en el Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona. El nucli d'aquesta problemàtica pot definir-se, en una primera aproximació, com l'estudi d'alguns mecanismes d'influència educativa que es manifesten en la interacció entre el professor i els alumnes o hi actuen a través seu, en el cas de l'educació escolar, i la interacció entre l'adult i el nen, en el cas de situacions educatives no escolars.

En el transcurs de l'article s'anirà precisant què entenem per «mecanismes d'influència educativa» i també per «interacció». N'hi ha prou, de moment, d'assenyalar que en parlar de «mecanismes d'influència educativa» es vol desplaçar l'accent des dels processos d'aprenentatge fins als processos d'ensenyament. El nostre objectiu no és només comprendre millor com els alumnes aprenen uns determinats continguts, sinó també, i sobretot, comprendre millor com uns alumnes concrets aprenen uns determinats continguts *gràcies a* l'ajuda que reben del seu professor, com a *conseqüència de* la

---

(1) El projecte d'investigació que es descriu en aquest article ha estat realitzat gràcies a una subvenció de la *Direcció General d'Investigació Científica i Tècnica* (DGICYT, PB87-0060. Títol del projecte: «Context, referència i construcció de significats en la interacció educativa». Investigador principal: César Coll). A l'article es reprenen i sintetitzen les principals idees que es van exposar en una ponència presentada al «Primer Encuentro sobre líneas de investigación en Psicología de la Educación en España», organitzat per l'Institut Municipal d'Investigació en Psicologia Aplicada a l'Educació (IMIPAE), la revista *Infancia y Aprendizaje* i el departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, el setembre del 1991.

* Direcció dels autors: Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Divisió de Ciències de la Salut. Universitat de Barcelona. C/. Adolf Florensa, s/n. 08028 Barcelona.

1802

influència educativa que hi exerceix. L'èmfasi, doncs, no recau en els processos d'aprenentatge en si mateixos, en tota la seva generalitat i al marge del context en què tenen lloc, sinó en els processos d'aprenentatge que, d'alguna manera, poden ser interpretats com el resultat d'un procés d'ensenyament.

En certa manera, el nostre projecte d'investigació se situa en un espai intermedi, per una part, entre allò que han estat tradicionalment les preocupacions d'una psicologia interessada pels problemes educatius, guiada sovint per la voluntat d'arribar a ordenar formes d'ensenyar més eficaces i més «científiques», i per l'altra, les preocupacions d'unes didàctiques interessades a donar suport a unes determinades propostes d'ensenyament, o fonamentar-les «científicament», mitjançant un recurs a la psicologia. Deixant al marge el complex i polèmic tema de les relacions entre la psicologia i les didàctiques, el tractament del qual va més enllà de les possibilitats d'aquest article, sí que convé assenyalar, en canvi, que la pertinència de la problemàtica apuntada arrela profundament en aquest cas en una certa manera d'entendre el paper de la Psicologia de l'Educació en el concert de les disciplines psicològiques i educatives, així com les seves aportacions a l'elaboració d'una teoria educativa i a la resolució de problemes educatius concrets (Coll, 1988); i també, com tindrem ocasió de comentar més endavant, en una certa manera d'entendre com aprenen els alumnes i com es pot afavorir i potenciar l'aprenentatge a l'escola: allò que hem anomenat, en algunes publicacions anteriors, «la concepció constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge escolar» (Coll, 1987).

L'èmfasi sobre «els mecanismes d'influència educativa» suposa doncs una ampliació, o potser millor una reformulació, del camp d'estudi habitual de la Psicologia de l'Educació. No s'abandona en absolut l'interès pels processos d'aprenentatge dels alumnes i les alumnes; més aviat, el que es pretén és situar-ne l'estudi en estreta continuïtat i interrelació amb els processos d'ensenyament. No obstant això, l'objectiu últim no és descriure com ensenyen els professors o indagar per què ensenyen com ensenyen, a l'estil d'una bona part de les investigacions didàctiques en ús. L'objectiu últim, en termes una mica més concrets que els que hem utilitzat fins ara, és identificar, descriure i intentar comprendre *alguns* dels mecanismes per mitjà dels quals una persona, que actua com a agent educatiu -mare, professor, igual-, aconsegueix incidir sobre una altra persona -fill, alumne, igual- ajudant-lo a construir un sistema de significats -i, per tant, a realitzar una sèrie d'aprenentatges- relatius a una determinada parcel·la de la realitat, és a dir, a un contingut concret.

Aquests comentaris introductoris ja ens permeten de precisar la raó per la qual els processos interactius -la interacció entre els agents educatius i els destinataris de l'acció educativa- constitueixen l'objecte prioritari d'observació i anàlisi en les nostres investigacions.

1803

Passa que el marc teòric de referència que hem anat delimitant progressivament, i del què ens ocuparem amb un cert detall en un apartat posterior, postula que *alguns* dels mecanismes d'influència educativa més importants operen precisament en l'àmbit de les relacions i dels intercanvis interpersonals. No obstant això, les relacions interpersonals en el context educatiu, les pautes interactives entre els participants, no són objecte d'estudi per si mateixes en les nostres investigacions. El que ens interessa és més aviat detectar els mecanismes d'influència educativa que -i es tracta, sens dubte, d'una hipòtesi que s'haurà de confrontar amb les dades empiriques- prenen consistència en les relacions interpersonals que s'estableixen entre els participants en l'acte educatiu, i hi actuen a través seu.

Per altra banda, encara que el nostre marc teòric postula que alguns mecanismes d'influència educativa -per torna, particularment importants i decisius- se situïn en el camp dels fets interpersonals, estem convençuts que l'anàlisi de la interacció no és l'única pertinent per a una comprensió millor de la pràctica educativa. Dit d'una altra manera, pensem que hi ha determinats mecanismes d'influència educativa que no sempre ni necessàriament es manisfesten en el contacte interpersonal directe entre els participants. Per exemple, l'organització d'un centre escolar, tant des del punt de vista estrictament de funcionament com de concreció del curriculum, pot arribar a exercir una influència decisiva -per exemple, a través de l'organització del temps i de l'espai, de la selecció i la utilització de diferents tipus de materials didàctics, de l'establiment de normes de comportament explícites o implícites, etc.- sobre què aprenen finalment els alumnes i com ho aprenen. L'estudi en profunditat d'aquest tipus d'influències, tot i que es puguin reflectir directament o indirecta en un moment determinat en la interacció que s'estableix entre professors i alumnes, transcendeix àmpliament l'àmbit d'indagació. L'anàlisi de la interacció seria, doncs, en aquesta perspectiva només un dels aspectes a tenir en compte en l'intent d'aconseguir una comprensió més àmplia i sistemàtica dels mecanismes d'influència educativa i de la pràctica educativa en general.

Hem organitzat l'exposició en quatre apartats. En el primer, es presenten els principis teòrics i les idees directrius del projecte. En el segon, es descriuen les característiques d'algunes de les situacions d'observació utilitzades per a la recollida de les dades. En el tercer, s'exposen els tipus d'anàlisi que estem portant a terme. En el quart, per últim, se subratllen algunes dificultats sorgides en el desenvolupament del projecte i es revisen críticament les solucions adoptades.

1804

2. El marc teòric del projecte: principis bàsics i idees directrius

Les idees directrius i els principis bàsics que conformen el marc teòric del projecte tenen l'origen en una sèrie de treballs anteriors. D'ara en endavant, enunciarem aquests principis bàsics i idees directrius situant-ne l'origen i subratllant-ne breument les principals implicacions teòriques i metodològiques.

2.1. Les investigacions sobre l'activitat exploradora i l'activitat de joc en el parvulari

El projecte té el seu referent més llunyà en una sèrie de treballs sobre l'activitat exploradora i l'activitat de joc en el parvulari realitzats entre el 1979 i el 1981 aproximadament[2]. Els resultats d'aquests treballs, que no podem exposar amb detall aquí[3], van ser revisats críticament durant la fase inicial de l'elaboració del projecte. A partir d'aquesta revisió, i molt especialment a partir de l'anàlisi de les dificultats trobades per a interpretar alguns resultats obtinguts en aquella ocasió, sorgeix una primera sèrie de principis, l'assumpció de la qual ha estat determinant per a configurar el marc teòric i delimitar l'aproximació metodològica utilitzada per a l'estudi empíric dels mecanismes d'influència educativa.

[1] La primera conclusió obtinguda de la revisió d'aquells treballs és la constatació que, en general, no és possible arribar a identificar el que aprenen o no els alumnes, analitzant únicament les seves actuacions. L'anàlisi es devia centrar, més aviat, en la *interactivitat professor/alumnes*, expressió encunyada per a designar l'articulació de les activitats de la professora i dels alumnes al voltant d'un contingut o d'una tasca d'aprenentatge.

---

(2) «L'activitat exploradora i l'activitat lúdica com a instruments bàsics de l'ensenyament preescolar». Projecte subvencionat pel INCIE en el marc del 8è Pla d'Investigació Educativa. Els treballs van ser duts a terme, en el Departament de Psicologia Evolutiva i Diferencial de la Universitat de Barcelona, pel Grup d'Investigacions Psicopedagògiques, integrat, sota la direcció de C. Coll, per E. Bassedas, M. Forns, A. Freixas, G. Martínez, M. Maté, M. Miras, M. Rossell, D. Sala, I. Solé i C. Triadó.

(3) Al respecte, es poden consultar els articles publicats pels membres del Grup d'Investigacions Psicopedagògiques en el número *81-82* de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (1981). També: Bassedas i Solé (1979) i Rossell (1980).

1805

La idea bàsica que hi ha sota el concepte d'interactivitat és, doncs, que resulta impossible entendre el que fan[4] els alumnes, com i per què ho fan i quins aprenentatges porten a terme fent el que fan, si no tenim en compte, simultàniament, el que fa el professor, com i per què ho fa; i inversament -com argumentarem amb més detall en un epígraf posterior-, no podem entendre el que fa un professor, com ho fa i per què ho fa, si no tenim en compte simultàniament el que fan els alumnes, com ho fan i per què ho fan. El concepte d'interactivitat, definida com *l'articulació de les actuacions del professor i dels alumnes* (o de l'adult i del nen, en el cas de situacions educatives no escolars) *al voltant d'una tasca o d'un contingut d'aprenentatge determinat*, implica, doncs, un crit d'atenció sobre la importància d'analitzar les actuacions dels alumnes en una vinculació estreta amb les actuacions del professor; i reciprocament.

El concepte d'interactivitat és més ampli que no pas el concepte d'interacció, ja que inclou no solament els intercanvis comunicatius directes entre els diferents participants en una activitat conjunta, sinó també altres actuacions que són en aparença de naturalesa essencialment individual (per exemple, en el context escolar, la realització individual dels alumnes d'exercicis amb paper i llapis, la seva correcció pel professor en absència dels alumnes, etc.) però la significació educativa de la qual és inseparable del marc més ampli de l'activitat conjunta. En aquest sentit, podem dir que la interactivitat professor/alumnes, entesa com *les formes d'organització de l'activitat conjunta*, defineix el marc on prenen sentit, des del punt de vista de la influència educativa, les actuacions respectives i articulades dels participants en els transcurs d'un procés concret d'ensenyament i aprenentatge. D'aquesta manera, en el nostre plantejament, l'anàlisi de les formes de la interactivitat es converteix en un element imprescindible per a abordar l'estudi dels mecanismes d'influència educativa.

[II] La revisió dels treballs als què ens referim posa en relleu també la importància de dos aspectes per a l'anàlisi de la interactivitat. El primer, remet a la necessitat que l'anàlisi respecti la *dimensió temporal* del procés d'ensenyament i d'aprenentatge, és a dir, que permeti situar les actuacions dels participants en el flux de l'activitat

(4) En les expressions «el que fa l'alumne», «el que fa el professor», etc., el verb «fer» s'utilitza en sentit ampli i inclou, evidentment, «el que es diu». L'activitat discursiva considerada no com un tipus especial d'activitat que ha de ser estudiada al marge d'altres tipus d'activitat, sinó com a part integrant de l'activitat global de l'individu i que s'hi integra. En aquest punt, seguint el suggeriment de Wertsch quan recorda, en els seus comentaris sobre el concepte de *parla* (speech) utilitzat per Vygotsy i els seus seguidors, que «they [Vigotsky and his followers] insist that speech can be understood only if it is viewed as being part of ongoing human activity» (Wertsch, 1979, pàg. 4).

1806

conjunta. Efectivament, és tant o més important que no pas analitzar les actuacions dels participants en el transcurs d'un procés d'ensenyament i d'aprenentatge, és tenir en compte el moment en què es produeixen. Actuacions o comportaments aparentment idèntics poden tenir significacions completament diferents des de la perspectiva dels mecanismes d'influència educativa segons el moment en què apareixen.

El segon està relacionat amb el problema de les *unitats d'anàlisi*. Si es pretén abordar l'anàlisi detallada de les actuacions concretes del professor i dels alumnes envers d'una tasca o un contingut d'aprenentatge, sorgeixen inevitablement les preguntes relatives a la unitat d'anàlisi: a quin tipus de segment d'activitat conjunta cal aplicar les dimensions d'anàlisi de la interactivitat?; a una tasca simple amb un inici i un final establerts clarament?; a un conjunt de tasques que responguin al mateix objectiu o intencionalitat educativa?; a tot allò que facin el professor i els alumnes durant una classe?; a tot el que fan durant un període de temps determinat -per exemple, mitja jornada escolar, una de completa, una setmana, un trimestre,...?; etc.

El reconeixement d'ambdues qüestions i la necessitat de tenir-les en compte han tingut un gran pes, com ja veurem més endavant, en el disseny general del projecte i, molt especialment, en el tipus de situacions d'observació utilitzades per a recollir les dades i en els seus procediments d'anàlisi. Només cal dir, per ara, que són precisament aquestes consideracions les que ens han dut a escollir la *Seqüència Didàctica* com a unitat bàsica d'observació, anàlisi i interpretació en totes les investigacions en curs. El concepte de Seqüència Didàctica també té el seu origen en els antics treballs sobre l'activitat exploradora:

> «Si definim una Seqüència Didàctica com un procés d'ensenyament i aprenentatge reduïts, això implicarà la necessitat d'identificar o inferir els components principals d'un procés d'ensenyament i aprenentatge (...): Objectius educatius concrets, utilització d'un determinat material, determinades actuacions de l'ensenyant el destinatari del qual és l'alumne, determinades actuacions de l'alumne sobre el material entorn dels objectius i continguts que proposi l'ensenyant, determinades expectatives de l'ensenyant a propòsit de les actuacions de l'alumne, possibilitat de procedir a una avaluació de les activitats de l'alumne en funció de les espectatives de l'ensenyant. Així doncs que, per poder parlar d'una Seqüència Didàctica haurem d'identificar inequívocament els seus: inici, desenvolupament i final».
>
> (Coll, 1983, pàg. 27)

[III] El concepte d'interactivitat, tal i com l'hem dibuixat, subratlla la *importància del contingut i/o de la tasca* entorn dels quals s'articula l'activitat conjunta dels participants. Efectivament, la manera d'organitzar la seva activitat conjunta el professor i els alumnes no

1807

és independent de la naturalesa del contingut d'allò amb què treballen o de les exigències de la tasca que porten a terme. Aquest principi és en l'origen de la decisió de seleccionar i dissenyar, per a les seves observació i anàlisi posteriors, seqüències didàctiques que versen sobre continguts i/o tasques de naturalesa i estructura netament contrastades. La seva influència no ha estat inferior, per altra banda, en el que fa referència als esforços desplegats per a elaborar un procediment d'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta que fos respectuós amb les exigències i condicionants que imposa la naturalesa del contingut i/o l'estructura de la tasca al voltant dels quals gira precisament aquesta activitat conjunta.

2.2. L'anàlisi d'unes lliçons d'anglès

Un treball de tesi doctoral realitzat entre el 1984 i el 1987 sobre l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua al BUP., ens oferí l'oportunitat i els elements necessaris per a continuar la reflexió. Les dades analitzables consistien bàsicament en la transcripció de seqüències didàctiques, enregistrades per mitjà d'un procediment àudio, que havien estat objecte d'una planificació prèvia per part de la professora d'acord amb les opcions de metodologia didàctica que ella mateixa havia elaborat i experimentat anteriorment. La planificació incloïa tots els elements que hem assenyalat en un epígraf anterior com a propis d'una seqüència didàctica: objectius, continguts, material, activitats d'ensenyament i aprenentatge, tasques dels alumnes, intervencions de la professora, organització en grups homogenis, activitats d'avaluació, etc. Aquest treball va constituir, fins a cert punt, una mena d'assaig general de la metodologia que hem utilitzat en el projecte actual d'investigació, alhora que ens va oferir la possibilitat de continuar avançant en la delimitació dels seus principis bàsics i hipòtesis directrius. Deixant al marge altres aspectes d'interès (Pla, 1989), en aquest propòsit hi ha tres punts dignes de destacar.

[IV] El primer punt sobre el qual volem cridar l'atenció és que, com demostrà l'anàlisi de les sessions de classe, el desenvolupament de les seqüències didàctiques només responia a la planificació prèvia en termes molt generals. Aquest fet topava amb la concepció, encara excessivament estàtica i essencialista, que teníem en aquell moment del concepte d'interactivitat. Donàvem per fet que l'estructura de l'activitat conjunta és una cosa definida per endavant de manera més o menys conscient i formal per part del professor des de l'inici del procés d'ensenyament i aprenentatge i imputable sobre tot, en conseqüència, a les seves idees pedagògiques i al seu estil d'ensenyament. I aquesta suposició era errònia. Allò que ens ensenyava l'anàlisi és que la interactivitat, la interrelació de les actuacions del professor i dels alumnes entorn d'una tasca o contingut d'aprenentatge,

1805

es construeix en el transcórrer de les aportacions respectives. Això no exclou que en aquesta construcció les aportacions siguin sovint asimètriques i que, per descomptat, en les aportacions del professor hi puguin jugar un paper decisiu, entre d'altres factors, les seves idees pedagògiques i el seu estil d'ensenyament.

A partir d'aquesta reconsideració del concepte d'interactivitat en termes més dinàmics i constructius, les desviacions que es constaten entre planificació prèvia i desenvolupament real de les seqüències didàctiques són interpretables fàcilment. Efectivament, el que passa és que probablement ens trobem davant d'*un doble procés de construcció*: per una banda, els alumnes i les alumnes porten a terme uns aprenentatges, construeixen uns significats relatius als continguts que es treballen en la seqüència didàctica; per una altra banda, la professora i els alumnes, com assenyalen Green, Weade i Graham (1988), «construeixen» la interacció o l'activitat conjunta a mesura que avança la seqüència didàctica. La construcció del coneixement que duen a terme els alumnes s'inscriu, així, en un procés de construcció més ampli on apareixen implicats la professora i els alumnes i, que té a veure amb el conjunt de les actuacions de l'una i dels altres, és a dir, amb el que fan i el que diuen tots els participants. En definitiva -i aquesta afirmació constitueix una de les hipòtesis directrius més importants del nostre projecte actual d'investigació- *les formes d'organització de l'activitat conjunta*, les modalitats d'interactivitat en el marc de les quals es produeix, quan això és possible, el procés de construcció del coneixement dels alumnes, *són per elles mateixes el resultat d'un procés de construcció que implica a parts iguals el professor i els alumnes*.

[V] El segon punt a ressaltar a partir de l'anàlisi de les sessions de les classes d'anglès és la consideració de *l'activitat discursiva dels participants* com un factor de primer ordre en la construcció de l'activitat conjunta. En l'intent d'avançar en la comprensió dels mecanismes d'influència educativa, el discurs educacional no és objecte d'interès per si mateix -fot i que no ignorem que ho pugui ser des d'una perspectiva estrictament lingüística o fins i tot sociolingüística, sinó més aviat com a ingredient essencial de l'activitat conjunta. No creiem que sigui possible desvetllar aquests mecanismes tan sols a partir de l'anàlisi del discurs educacional, per molt complexos i refinats que siguin els instruments que s'utilitzin, si es continua insistint a mantenir la dissociació freqüent entre activitat discursiva i no discursiva. El repte doncs, en les coordenades en què ens situem, consisteix a trobar una aproximació teòrica, i molt especialment, una aproximació metodològica que possibiliti una anàlisi i una interpretació integrades de l'activitat discursiva i de l'activitat no discursiva en el marc més ampli del flux de l'activitat conjunta. Tal i com veurem més endavant, aquest repte impregna totalment la nostra proposta d'unitats i nivells d'anàlisi. I és que, com assenyalen

1809

Edwards i Mercer (1988, pàg. 23):

> «(...) ens interessa allò que les persones es diuen, les unes a les altres, de què parlen, quines paraules utilitzen, què donen a entendre, i també, la problemàtica de com estableixen aquests enteniments i com arran seu es construeix segons que es vagi desenvolupant el discurs. Això significa que *ens preocupa no tan sols el discurs en si, sinó també, aquelles activitats i marcs no lingüístics que constitueixen el context* dins del qual es produeix el discurs.»
>
> (La cursiva és afegida)

[VI] L'últim punt que assenyalarem relacionat amb l'anàlisi de les seqüències didàctiques d'anglès pertany al recurs sistemàtic que vam poder constatar en el discurs dels participants, i especialment de la professora, a dos universos d'experiència que hem anomenat, respectivament, *marc social i marc específic de referència*.

Amb l'expressió «marc social de referència» volem fer al·lusió al fet que, amb relativa freqüència, la professora, i no tant però, els mateixos alumnes, introdueixen en les seves verbalitzacions experiències o coneixements *no* relacionats directament amb el contingut concret de la seqüència didàctica donant per fet que els seus interlocutors els comparteixen. El qualificatiu de «social» vol subratllar la idea que el caràcter pretesament compartit d'aquestes experiències i coneixements descansa en darrer terme sobre la hipòtesi -gairebé sempre implícita, és clar- per part de qui els introdueix que comparteix una sèrie de vivències i d'aprenentatges previs amb els seus interlocutors, pel simple fet que aquests formen part del mateix grup social i participen de la mateixa cultura. El recurs al marc social de referència es produeix, per exemple, quan un professor que intenta explicar les característiques del teclat d'un ordinador a un grup d'alumnes universitaris i comença remarcant que «és igual que en una màquina d'escriure», donant per fet que els alumnes tenen un coneixement i una experiència sobre les màquines d'escriure.

Amb l'expressió «marc específic de referència», volem fer al·lusió al fet que, també amb relativa freqüència, la professora i els alumnes introdueixen en les seves verbalitzacions experiències o coneixements directament relacionats amb el contingut concret de la seqüència didàctica donant per fet que els seus interlocutors els comparteixen. El qualificatiu d'«específic» és a causa, en aquest cas, que el caràcter pretesament compartit d'aquestes experiències i coneixements descansa en darrer terme sobre la hipòtesi -novament, gairebé sempre implícita- per part de qui els introdueix que comparteix una sèrie de vivències i d'aprenentatges previs amb els seus interlocutors pel simple fet que aquests han participat en la mateixa seqüència didàctica. El recurs al marc específic de referència es produeix, per exemple, quan un professor que ensenya la utilització d'un processador de textos a un grup d'alumnes universitaris, els explica com ha de «canviar el format del paràgraf seleccionat»,

1810

donant per fet que els alumnes ja saben què és el «format d'un paràgraf» i el procediment de «selecció d'un paràgraf» ja que aquests aspectes han estat objecte d'estudi i de pràctica en una sessió anterior de la mateixa seqüència didàctica.

El recurs sistemàtic al marc específic de referència sembla que és un dels procediments que utilitzen habitualment els professors per crear contextos mentals compartits amb els seus alumnes, garantir la continuïtat entre ells i introduir continguts nous recolzant-se damunt dels que s'han introduït prèviament. Edwards i Mercer (1988), entre d'altres autors, han cridat l'atenció sobre la importància d'aquest procediment i el seu paper en la dinàmica que s'estableix necessàriament en qualsevol procés d'ensenyament i d'aprenentatge entre «el que és donat» i «el que és nou», entre el que ja es coneix i el que es tracta d'aprendre.

L'atenció abocada al possible paper del marc social de referència ha estat, en canvi, molt inferior. Edwards i Mercer assenyalen, en el treball citat, que els mestres que observaren utilitzaven en poques ocasions «referències reals de l'experiència extraescolar», ara bé, quan les observaren, «les ingerències admeses procedents de l'experiència extraescolar eren invariablement aquelles amb les quals tots els alumnes, o si més no bona part, podien identificar-se» (op. cit., pàg. 87). L'anàlisi de les seqüències didàctiques d'anglès suggereix, no obstant això, que l'escàs nombre de referències a l'experiència extraescolar que observaren Edwards i Mercer no ha de ser interpretat com a representació d'un model habitual del comportament dels professors.

Potser, el que passa, o si més no aquesta és la direcció cap a la qual s'orienten les nostres conjectures, és que el major o menor recurs al marc social de referència depèn de variables o factors que no es van tenir en compte en el treball d'Edwards i Mercer i que estan, si més no en part, estretament vinculats amb la dimensió temporal. Així doncs, per exemple, es pot postular que el procediment de recórrer al marc social de referència com a punt d'arrencada per establir un context mental compartit serà més freqüent a l'inici d'una seqüència didàctica, sempre que els participants no comparteixin res o quasi res del marc específic de referència, que en arribar al final, quan els participants poden confiar raonablement en les experiències ates que han compartit en el contingut que ja han treballat o les tasques que ja han realitzat per a «poder construir amb relativa facilitat [noves] comprensions conjuntes». De la mateixa manera, es pot pensar que el recurs al marc social de referència per part del professor serà tant més freqüent com més petit sigui el coneixement que tinguin sobre el contingut o les tasques a desenvolupar en la seqüència didàctica -un cop més en atenció dels seus alumnes-, i a l'inrevés, que serà tant menor com més domini del contingut o de les tasques atribueixi als seus alumnes. Per acabar, també es pot for-

mular la hipòtesi que, quan el professor s'adona que s'ha produït un malentès a propòsit d'algun aspecte del contingut o de l'execució d'una tasca, la possibilitat de referir-se a experiències extraescolars amb les quals es puguin identificar - un altre cop com a suposició- els alumnes, s'esdevé un procediment important per tornar a establir un context mental compartit sobre el qual es pugui rellançar la construcció de «comprensions conjuntes».

2.3. La reflexió sobre el curriculum escolar i la concepció constructivista de l'ensenyament

La nostra aproximació a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa encara és tributària d'una sèrie d'idees que tenen l'origen en una sèrie de treballs sobre el disseny i el desenvolupament del curriculum escolar amb els quals hem estat profundament implicats des del 1983 aproximadament. Aquesta implicació ens ha fet prendre consciència de la importància que exerceix l'estudi dels mecanismes d'influència educativa. La Psicologia de l'Educació i la Psicologia de la Instrucció ens ofereixen actualment un corpus considerable de coneixements sobre els processos psicològics implicats en la construcció del coneixement (vegeu, per exemple, Pozo, 1987 i 1989). Això no obstant, les informacions sobre com aprenen els alumnes, malgrat que és tracti d'un element, la pertinença del qual per avançar en les tasques de planificació i desenvolupament curricular no té discussió, no són prou des d'una perspectiva constructivista; cal, a més a més, disposar d'informacions precises sobre com els professors poden contribuir, amb la seva acció educativa, a que els alumnes aprenguin més i més bé. I en aquest punt s'ha de reconèixer per força que els coneixements que ens ofereixen actualment la Psicologia de l'Educació i la Psicologia de la Instrucció són molt més limitats. Per una sèrie de circumstàncies relacionades amb el desenvolupament històric de la psicologia com a disciplina científica, la concepció constructivista ha parat esment sobretot als processos individuals de l'aprentatge escolar ignorant, i fins i tot alguns cops menyspreant totalment, el fet que aquests processos es produeixen per definició en un context interpersonal i que, en conseqüència, no podrem arribar a oferir una explicació detallada, plausible, rigorosa, fonamentada empíricament i útil de com aprenen els alumnes a l'escola si no analitzem els processos d'aprenentatge relacionant-los íntimament amb els processos d'ensenyament amb els quals apareixen irremeiablement interconnectats. Per tant és urgent completar la *concepció constructivista de l'aprenentatge* amb una *concepció constructivista de l'ensenyament*; o encara millor, és urgent de revisar l'explicació constructivista des de la plataforma que suposa acceptar amb totes les conseqüències que comporti que, si més no a l'escola, l'aprenentatge i l'ensenyament conformen una unitat indissociable.

1812

[VII] Si s'accepta que l'aprenentatge consisteix, com postula la concepció constructivista, en un procés de construcció de significats i d'atribució de sentits l'ultima responsabilitat del qual correspon a l'alumne, i si s'accepta, com es fa habitualment des d'aquesta perspectiva teòrica, que ningú no pot substituir l'alumne en aquesta tasca, llavors ¿com es pot entendre la influència educativa que tracta d'exercir el professor quan ensenya els seus alumnes? La pregunta no és banal, com ho demostra el fet que no hagin faltat veus en la història recent de la Psicologia de l'Educació que han arribat a posar en dubte que sigui possible ensenyar en sentit estricte. És el cas d'alguns psicòlegs d'orientació constructivista que, totalment imbuïts de l'individualisme que ha impregnat històricament el constructivisme en la psicologia, han tingut la temptació de respondre negativament a la qüestió de si es pot ensenyar allò que inevitablement ha de construir l'alumne. Per la nostra banda, entenem la influència educativa:

> «en termes d'ajut que es presta a l'activitat constructiva de l'alumne; i la influència educativa eficaç, en termes d'un ajustament constant i sostingut d'aquest ajut a les vicissituds del procés de construcció que l'alumne du a terme. Convé subratllar el doble sentit del concepte d'ajut pedagògic. Per un costat, sols és un ajut perquè l'artífex veritable del procés d'aprenentatge és l'alumne, és ell qui construirà els significats i la funció del professor és ajudar-lo en aquesta comesa. Però, per un altre costat, és un ajut que sense el seu concurs és molt improbable que es produeixi l'aproximació que es desitja entre els significats que construeix l'alumne i els significats que representen i vehiculen els continguts escolars»

(Coll, 1990, pàg. 448)

Si concebem la construcció del coneixement que hi ha al fons de l'aprenentatge escolar com un procés, aleshores l'ajut pedagògic s'ha de concebre també com un procés. Per això, segons el nostre judici, no es pot assimilar la concepció constructivista com una metodologia didàctica particular. No creiem que hi hagi una metodologia didàctica constructivista, el que sí que hi ha és una estratègia didàctica general de naturalesa constructivista que es regeix pel principi d'*ajustatge de l'ajut pedagògic* i que es pot concretar en múltiples metodologies didàctiques particulars dependent de cada cas. El professor capaç de promoure en els seus alumnes aprenentatges amb un grau alt de significativitat i funcionalitat és el professor que, entre altres extrems, pot utilitzar de manera flexible, segons les característiques concretes de cada situació, la gamma més o menys amplia de recursos didàctics de què disposa.

En realitat, pot semblar molt complex; i no hi ha dubte que ho és. ensenyar no és una tasca fàcil. No obstant això, molts professors ho aconsegueixen en bona mesura, i això malgrat les condicions habituals més aviat poc favorables amb què es troben sovint a les aules. Doncs bé, en parlar dels mecanismes d'influència educativa que es manifesten

en, o actuen a través de, la interacció entre el professor i els alumnes, ens estem referint precisament als mecanismes que fan possible aquest ajustatge -en el cas, evidentment, que es produeixi allò que no està garantit ni molt menys de bon començament- entre, per una banda, l'ajut pedagògic del professor, i per l'altra, el procés de construcció del coneixement dels alumnes.

El concepte d'ajustatge de l'ajut pedagògic permet de precisar una mica més la formulació que hem fet de l'objectiu del projecte en començar aquest article. Mitjançant el conjunt d'investigacions realitzades, es pretén identificar, descriure i comprendre algunes de les maneres com es produeix -quan efectivament es produeix- l'ajustatge de l'ajut pedagògic.

[VIII] Un conjunt de treballs d'orientació vygotskiana i neovygotskiana ens han resultat molt útils per a intentar aprofundir i especificar els elements implicats en els processos d'ajut pedagògic i el seu ajustatge. La idea de partida d'aquests treballs és que la influència educativa -inclosa la que exerceix el professor quan «guia» els seus alumnes o hi «col·labora» en el transcurs de les activitats escolars organitzades al voltant de la realització d'una tasca, la resolució d'un problema o l'aprenentatge d'uns continguts- pot arribar a promoure el desenvolupament quan aconsegueix arrossegar el nen a través de la *zona de desenvolupament proper* convertint en *desenvolupament real* -reconstrucció en el pla intrapersonal- allò que en inici és només un *desenvolupament potencial* -aparició en el pla interpersonal. A partir d'aquesta idea, els treballs al·ludits es proposen indagar com es produeix el pas, quan es produeix, del pla interpsicològic al pla intrapsicològic; o encara millor, «com pot conduir la interacció social en el nivell de funcionament interpsicològic a la resolució independent de problemes en el nivell intrapsicològic» (Wertsch, 1979, pág. 2).

Utilitzant fonamentalment com a base empírica l'observació de situacions diàdiques mare/fill o adult/infant, han sorgit una sèrie de conceptes i de propostes teòriques que tracten d'explicar com progressa el nen a través de les zones de desenvolupament proper que es creen en les seves interaccions educatives amb els adults. Del conjunt de propostes formulades, potser és la metàfora de la «bastimentada» (scaffolding) introduïda per Bruner i els seus col·laboradors (Wood, Bruner i Ross, 1976) la que proporciona una visió de conjunt més ajustada sobre la direcció en la qual s'orienta la recerca d'explicacions. Mitjançant aquesta metàfora es vol significar alhora el caràcter necessari dels ajuts, de les bastides, que els agents educatius presten a l'aprenent, i el seu caràcter transitori, ja que les bastides es retiren de forma progressiva a mesura que l'aprenent va assumint més cotes d'autonomia i control en l'aprenentatge. Al marge d'altres consideracions sobre la metàfora de la bastimentada en les que ara no podem entrar, el que volem

1814

subratllar és la seva idea central: *la cessió i el traspàs progressius de la responsabilitat i del control* en l'aprenentatge. Els adults que aconsegueixen «bastir» millor l'aprenentatge dels infants són els que ajusten constantment el tipus i el grau d'ajut a les dificultats que troben i als progressos que realitzen aquests darrers en la realització de la tasca.

Aquesta idea apareix un i altre cop, amb diferents formes i matisos, en la interpretació de les observacions de situacions d'interacció diàdica mare/fill o adult/infant efectuades per diferents autors (Wertsch, 1979, 1988; Wood, Wood i Middleton, 1978; Wood, 1980; Rogoff, 1984, 1990). Aquests estudis apunten a la cessió i el traspàs progressius de la responsabilitat i del control com un dels mecanismes d'influència educativa la significació del qual és el que persegueix el nostre projecte. Això no obstant, el que és habitual en el context escolar és la situació en la qual un professor interactua amb un grup d'alumnes. Aquest fet aboca a algunes reserves i explica, per exemple, la prudència de Cazden quan afirma que:

> «a causa dels problemes inherents a un bon ajustatge en la instrucció simultània d'un grup d'infants, el que s'adapta més bé a aquest model probablement és, la majoria de vegades, les interaccions del mestre amb alumnes individuals»

(Cazden, 1991, pàg. 117)

Pot ser que sigui així, que la cessió i el traspàs progressius del control i la responsabilitat sigui un mecanisme típic d'influència educativa en situacions d'interacció diàdica, però també pot ser, i no hi ha motius per rebutjar a priori aquesta hipòtesi, que ho sigui també en situacions d'interacció no diàdica, com les que es produeixen habitualment a l'aula quan el professor i un grup més o menys nombrós d'alumnes aborden conjuntament un contingut d'aprenentatge o tracten de dur a terme una tasca qualsevol. Només que en aquest cas costa més d'imaginar-se els procediments o els dispositius concrets per mitjà dels quals es pot dur a terme la cessió i el traspàs del control i la responsabilitat.

D'aquesta manera, sorgeixen una sèrie de preguntes concretes a les quals només l'anàlisi de les dades empíriques pot aportar elements de resposta: ¿és possible trobar indicadors d'una cessió progressiva del control per part del professor i d'una assumpció progressiva de la responsabilitat per part dels alumnes en les seqüències didàctiques enregistrades?, en cas afirmatiu, ¿és possible identificar els dispositius -o si més no alguns dels dispositius- per mitjà dels quals es produeix la cessió del control i el traspàs corresponent de la responsabilitat?; què passa quan la cessió del control és precipitada o inapropiada i els alumnes no poden assumir la responsabilitat corresponent?; quin paper juguen al respecte alguns factors com l'estructura de la tasca, la naturalesa del contingut o d'altres que

1815

hem assenyalat en els epígrafs precedents?; etc. Heus ací algunes de les preguntes que, a partir de la hipòtesi de la cessió i el traspàs progressius de la responsabilitat i del control, hem formulat al conjunt d'investigacions que conformen el projecte.

[IX] Ja hem fet al·lusió anteriorment a la proposta d'interpretar l'aprenentatge com un procés de *construcció progressiva de sistemes de significats compartits* a propòsit de les tasques, les situacions o els continguts al voltant dels quals s'organitza l'activitat conjunta dels participants. Efectivament, quan es despulla el constructivisme de significats de les seves adhesions més individualistes, la construcció de significats en l'àmbit escolar -i molt probablement en qualsevol altre àmbit de l'activitat humana- apareix com un procés molt impregnat i orientat pel marc cultural i institucional en què es desenvolupa i que s'esdevé necessàriament en un context de relació i comunicació interpersonal. Des d'aquesta perspectiva, la construcció de significats a l'escola transcendeix àmpliament la dinàmica interna dels processos psicològics individuals dels alumnes. L'aprenentatge, la construcció del coneixement a l'escola, és en realitat una construcció clarament orientada a compartir significats, mentre que l'ensenyament és el conjunt d'activitats per mitjà de les quals es pretén que el professor i els alumnes arribin a compartir parcel·les progressivament més àmplies de significats respecte als continguts del curriculum escolar.

La construcció progressiva de significats compartits que es produeixen en un procés educatiu -escolar o extraescolar- presenta semblances amb el procés per mitjà del qual dos interlocutors qualsevol s'arriben a posar d'acord sobre el significat que té un enunciat en un determinat context. En aquest cas, i seguint l'anàlisi efectuada per Nelson (1988), cada interlocutor du a terme la seva interpretació de l'enunciat a partir del propi sistema cognitiu; és a dir, estableix un significat subjectiu a partir del propi sistema d'interpretació de significats. Per a posar-se d'acord, cal que ambdós interlocutors arribin a establir un sistema de significats compartits format per les parcel·les coincidents dels respectius significats subjectius. Quan entre aquests no hi ha parcel·les coincidents, el resultat és la incomprensió absoluta; i a la inversa, quan els significats subjectius tenen una coincidència absoluta, la comprensió és total. De tota manera, el que és habitual és que el grau de coincidència comenci sent més aviat baix i que es vagi incrementant gradualment a causa dels intercanvis comunicatius entre els interlocutors.

Els interlocutors arriben a establir un sistema de significats compartits mitjançant l'aproximació o adequació progressiva dels respectius sistemes d'interpretació de significats a les representacions convencionals del grup cultural al qual pertanyen. Així doncs, cal tenir en compte, quan es parla de significat, que

1816

«Podem parlar llavors de tres classes diferents de significat: el *significat subjectiu*, establert dins del sistema de significat de l'individu considerat com un tot; *el significat compartit*, establert entre dos o més parlants d'un context determinat, i el *significat objectiu*, un dipòsit de cultura. Aquestes classes diferents representen, respectivament, els significats *individual*, *social* i *cultural*»

(Nelson, 1988, pàg. 27. Cursiva afegida)

En una direcció semblant s'orienten les reflexions formulades per Wertsch (1984) amb la finalitat de perllongar i aprofundir el concepte vygotskià de «zona de desenvolupament proper». El nucli del plantejament d'aquest autor gira al voltant de les nocions de «definició de la situació», «intersubjectivitat», «negociació de la definició de la situació» i «mediació semiòtica». Un comentari molt breu al respecte serà prou per a mostrar fins a quin punt aquestes nocions son susceptibles de guiar-nos en l'intent d'identificar i comprendre les característiques de les situacions interactives que fan possible un grau major o menor de contingència recíproca de les intervencions dels participants i, per extensió, dels mecanismes mitjançant els quals s'exerceix la influència educativa.

Segons Wertsch, l'adult i l'infant que s'impliquen conjuntament en l'execució d'una tasca o en el desenvolupament d'una activitat tenen, cada un per la seva banda, *una definició de la situació*, és a dir, es representen d'una manera determinada la situació i el conjunt d'accions que hi han d'executar. Aquesta definició intrasubjectiva de la situació probablement és diferent per ambdós. Per tal que es pugui establir la comunicació cal un cert nivell d'*intersubjectivitat*: tots dos han de compartir, encara que sigui parcialment, una definició de la situació i, a més a més, han de saber que la comparteixen. Així doncs, o bé no s'establirà la comunicació, o bé és imprescindible que es produeixi una *negociació* que meni a una *definició intersubjectiva inicial* de la situació. L'adult i l'infant participen activament en la negociació, però el seu paper, ens adverteix Wertsch, és clarament asimètric: mentre que el canvi que l'adult introdueix en la seva definició intrasubjectiva de la situació és el resultat d'una estratègia per establir la comunicació i, per tant, és un canvi temporal, el que es produeix en la definició intrasubjectiva de l'infant és permanent, o s'espera que ho sigui, en la mesura que l'adult tracta d'«arrossegar-lo» cap a la seva pròpia definició amb finalitats educatives o instruccionals. Afegim encara que, segons l'autor, el procés que permet la negociació entre els dos participants i l'establiment d'una definició intersubjectiva de la situació depèn que s'utilitzin «formes adequades de mediació semiòtica».

L'anàlisi de Wertsch introdueix, a la nostra manera d'entendre, dues novetats importants. En primer lloc, en cridar l'atenció sobre el fet que la construcció de significats compartits és el resultat d'una negociació constant i ininterrompuda de la definició de la situació,

1817

obliga a considerar el context en què s'esdevé l'activitat conjunta com un element essencial del procés. En segon lloc, en subordinar els resultats de la negociació a l'ús de «formes adequades de mediació semiòtica», posa en relleu la immensa importància del llenguatge, de les seves funcions i els seus usos, per a la comprensió dels mecanismes per mitjà dels quals s'exerceix la influència educativa.

Així sorgeix un nou conjunt d'interrogants que l'anàlisi de les observacions haurà d'escarrasar-se de respondre: aquesta descripció hipotètica, aquesta interpretació elaborada essencialment per a explicar el que succeeix en situacions d'interacció diàdica, ¿és aplicable al que passa en les situacions en les quals el professor interactua amb un grup d'alumnes a l'aula?; ¿és possible de trobar indicadors empírics d'una construcció progressiva de sistemes de significats compartits en les seqüències didàctiques enregistrades?, en cas afirmatiu, ¿és possible d'identificar els dispositius o els procediments -o si més no alguns- que la fan possible?; ¿és possible detectar ruptures, divergències o malentesos en la construcció de sistemes de significats compartits?; ¿per mitjà de quins procediments s'aconsegueix d'establir una definició intersubjectiva inicial de la situació a partir de la qual s'inicii la construcció de sistemes de significats compartits cada cop més amplis?; ¿juguen algun paper en la definició intersubjectiva inicial de la situació, i també en la posterior construcció de sistemes de significats compartits, la utilització que fan els participants del que hem anomenat, en un epígraf anterior, el marc social de referència i el marc específic de referència?, etc.

[X] Les consideracions anteriors ens han dut a postular que el *context* en què es produeix l'activitat conjunta és un dels elements clau per comprendre com s'exerceix la influència educativa. El concepte de context és, no obstant això, terriblement elusiu i dona peu a nombroses confusions. En qualsevol situació interactiva, podem identificar un context físic, un context cultural, un context social, un context afectiu, un context lingüístic, etc. Quan, a més, la situació interactiva es dona en un marc educatiu o instruccional, podem afegir als ja assenyalats, un context organitzacional, un context curricular, etc. No obstant això, el fet a destacar des de la perspectiva de la construcció d'un sistema de significats compartits és que el context pertinent és sempre, per definició i d'acord amb Edwards (1987), un context mental.

Així doncs, l'interès del context *lingüístic* (els enunciats verbals que apareixen en la situació interactiva) i *extralingüístic* (característiques físiques i socials de la situació) no resideix tant en les seves característiques «objectives» -les que podria descriure un observador extern- com en les seves característiques «subjectives» -les que tenen una funcionalitat hi són compreses i són rellevants per als mateixos participants. Aquest pronunciament sobre el tipus de context pertinent per a la construcció de significats

1818

compartits planteja dos problemes greus. El primer és d'ordre metodològic, ja que implica que l'anàlisi empírica dels mecanismes mitjançant els quals s'exerceix la influència educativa no es pot limitar a utilitzar els plantejaments experimentals clàssics en la investigació educativa i psicoeducativa, sinó que exigeix la utilització de procediments i tècniques que permetin accedir, amb el màxim rigor i fiabilitat, al punt de vista dels participants en la situació interactiva. El segon és d'ordre conceptual i la seva importància exigeix que el considerem amb cert detall.

Hem acceptat la plausibilitat de la hipòtesi que l'establiment d'un sistema de significats compartits és el resultat d'un procés de negociacions successives sobre la definició de la situació, i hem apuntat que aquesta negociació s'estableix sobre els elements del context en què es donen els intercanvis comunicatius. Però en definir el context com quelcom essencialment mental i intrasubjectiu, l'argumentació s'escorre aparentment cap a un cercle viciós, cap a un carrerò sense sortida: efectivament, ¿com poden els participants d'una activitat conjunta utilitzar el context en què és desenvolupada per a establir una definició intersubjectiva inicial a partir de la qual es puguin construir significats compartits si, com acabem de veure, cada un procedeix a partir del seu propi context mental?

La sortida per a aquesta contradicció aparent és en l'asimetria de les aportacions que realitzen l'adult i l'infant -o el professor i l'alumne- en la definició intersubjectiva inicial de la situació. El caràcter asimètric de la relació és una constant que es troba en tota situació educativa, tot i que les seves característiques concretes i les seves manifestacions varien en funció d'una sèrie de factors com, per exemple, l'edat dels participants, la naturalesa de la tasca o de l'activitat per la qual s'articula l'activitat conjunta, el seu coneixement previ, etc. Aquesta asimetria implica una responsabilitat més gran de l'adult en el procés de negociació de significats, ja que es veu obligat a tenir en compte el significat subjectiu de l'infant per establir una intersubjectivitat inicial a partir de la qual es pugui desenvolupar l'activitat conjunta. És justament en aquest punt on els conceptes de marc específic i, sobretot, de marc social de referència als quals hem fet al·lusió en un epígraf anterior poden llançar alguna llum sobre els recursos de què disposa el professor -i l'adult en general- per assentar les bases de la negociació de significats amb els seus alumnes.

[XI] D'aquest panorama de conjunt, resulta que l'objectiu fonamental del projecte, tal i com s'ha anat perfilant i concretant, és l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta i de la seva evolució al llarg de les seqüències didàctiques. Aquesta anàlisi, però, es pot dur a terme, per dir-ho així, a diversos nivells d'aprofundiment i amb propòsits diferents. En el que ens concerneix, l'enfocament adoptat ens porta a distingir, en una primera

1819

aproximació, dos nivells d'anàlisi amb dos propòsits clarament definits.

El primer se centra en *l'articulació de les actuacions del professor i dels alumnes* al voltant de la tasca o el contingut d'aprenentatge i en la seva evolució al llarg de la seqüència didàctica. És una anàlisi que se situa per força en un nivell «macro» i que presenta, com a principal dificultat metodològica, l'exigència d'una categorització de les actuacions dels participants que sigui susceptible de reflectir la seva major o menor interconnexió, que permeti detectar-ne una possible evolució al llarg de la seqüència didàctica i que correspongui amb la naturalesa dels continguts abordats i/o les tasques desenvolupades. Una anàlisi d'aquesta mena sembla a priori adequada, entre d'altres extrems, per a aportar elements de resposta a les qüestions formulades abans sobre la cessió i el traspàs progressius del control i la responsabilitat en el transcórrer de les seqüències didàctiques.

El segon nivell d'anàlisi, per la seva part, és una conseqüència de la importància atorgada a l'activitat discursiva dels participants i es vincula, seguint la recomanació de Wertsch, a les formes de mediació semiòtica emprades. Aquesta anàlisi, de naturalesa molt més «micro» que l'anterior, té el propòsit d'aportar elements de resposta a les qüestions formulades abans sobre la construcció progressiva de sistemes de significats compartits al llarg de les seqüències didàctiques. Des del punt de vista metodològic, planteja l'exigència, amb totes les dificultats que això comporta, de trobar un procediment d'anàlisi susceptible de donar comptes dels *significats que transmeten o vehiculen* els participants per mitjà de la seva activitat discursiva i que se sotmeten, d'aquesta manera, a una possible negociació i modificació.

En l'apartat relatiu a les unitats i nivells d'anàlisi, descriurem els procediments mitjançant els quals s'intenta fer front a aquests propòsits i exigències. De moment, sols afegirem que ambdues anàlisis han de tenir un caràcter complementari i s'han de dur a terme de manera que els resultats respectius es donin suport i s'enriqueixin mutuament en honor d'una interpretació integrada. Aquesta exigència afegida té un origen doble. Per una part, el rebuig frontal a dissociar l'activitat discursiva dels participants -què diuen i com ho diuen- de l'activitat no discursiva -què fan i com ho fan- i el convenciment que l'estudi dels mecanismes d'influència educativa requereix que els dos tipus d'activitat siguin considerats de forma interrelacionada en el marc més ampli de l'activitat conjunta. Per una altra part, la necessitat de trobar una relació teòricament fonamentada entre el procés de cessió i de traspàs progressius del control i la responsabilitat, que constitueix el propòsit fonamental del primer tipus d'anàlisi, i el procés de construcció progressiva d'un sistema de significats compartits, que constitueix el propòsit fonamental del segon. Una

1820

hipòtesi complementària estableix que els dos processos -cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat i la construcció progressives d'un sistema de significats compartits- són irreductibles l'un a l'altre, discorren en paral·lel i es troben estretament interrelacionats. Des d'un punt de vista metodològic, aquesta hipòtesi d'interconnexió i influència mútua entre ambdós processos obliga, per una banda, a buscar els indicadors empírics respectius en plans o nivells diferents -en la nostra aproximació, el pla de les actuacions dels participants i el pla dels significats vehiculats pel discurs educacional- i, per una altra, a establir els susdits indicadors de manera que permetin explorar les possibles influències mútues entre els dos processos en un marc interpretatiu unificat.

[XII] En els comentaris introductoris d'aquest article, advertíem que si bé el nostre projecte es limita expressament a l'estudi d'alguns mecanismes d'influència educativa que se situen i es manifesten en l'àmbit de les relacions interpersonals, igualment estem convençuts que aquest és només un dels aspectes a tenir en compte en la perspectiva d'una comprensió més amplia i sistemàtica de la pràctica educativa. Aquesta crida d'atenció envers l'existència d'altres possibles fonts d'influència educativa, que transcendeixen el pla de la interacció o de la interactivitat entre els participants, posa en relleu la importància del *context social i institucional* en què es desenvolupa l'activitat conjunta i suggereix la conveniència de tenir-lo en compte fins i tot quan les indagacions es limiten, com és el nostre cas, a l'àmbit de les relacions interpersonals.

Tot i que a les pàgines precedents hem fet algunes al·lusions puntuals al context social i institucional on s'esdeve l'activitat conjunta -com, per exemple, quan afirmàvem que el procés de construcció de significats en l'àmbit escolar està molt impregnat i orientat pel marc cultural i institucional on es produeix-, el que és cert és que aquest aspecte ha ocupat fins ara un paper secundari en la nostra argumentació. Això s'explica pel fet que hem situat inicialment la reflexió en el marc de les seqüències didàctiques -enteses com a microprocessos d'ensenyament i d'aprenentatge- en les quals el motiu de l'activitat conjunta, per utilitzar la terminologia d'A. N. Leontiev, està clarament definit: ensenyar i aprendre uns continguts determinats o ensenyar i aprendre la resolució d'un problema o l'execució d'una tasca. Més enllà de qüestions terminològiques, tots els treballs emprats com a font d'inspiració per a perfilar els principis bàsics, les hipòtesis directrius i les preguntes concretes que guien la collita i l'anàlisi de les dades en el nostre projecte tenen l'origen en situacions en què un adult i un infant, o un grup d'infants, desenvolupen una activitat conjunta amb una finalitat clara d'ensenyament i aprenentatge.

Aquesta coincidència, a part d'això, confereix certa plausibilitat a la hipòtesi que certs mecanismes d'influència educativa detectats i descrits fonamentalment fins ara en situacions instruccionals

1821

d'interacció diàdica potser poden jugar també un paper important en el cas de situacions instruccionals d'interacció grupal a l'aula. Això no obstant, es tracta d'una hipòtesi que ha de ser contrastada i que, en qualsevol cas, es complementa amb una sèrie d'interrogants relatius al fet que en les situacions instruccionals a l'aula el que és habitual no és la interacció diàdica professor/alumne, sinó la interacció professor/grup d'alumnes. No és pas evident que la cessió i el traspàs progressius del control i la responsabilitat, així com la construcció de sistemes de significats compartits cada cop més amplis, presentin les mateixes característiques i es portin a terme de la mateixa manera en les situacions d'interacció professor/grup d'alumnes que en les situacions d'interacció diàdica. I no només pels «problemes inherents a un bon ajustatge en la instrucció simultània d'un grup d'infants», com assenyala Cazden en un text citat anteriorment, sinó també a causa que el context social i institucional és sensiblement diferent en l'un i l'altre cas: per una part, l'escola i el sistema educatiu, amb tots els seus condicionaments, finalitats, objectius, expectatives, etc.; per una altra, la família o el laboratori, també amb el seus propis condicionaments, finalitats, objectius, expectatives, etc.

Però el context social i institucional en que es produeix l'activitat conjunta, encara es pot considerar des d'una perspectiva més radical. Així, per exemple, comentant la teoria de l'activitat d'A. N. Leontiev, Wertsch relaciona el primer dels tres nivells i unitats d'anàlisi que proposa aquest autor -les activitats, les accions i les operacions associades respectivament als seus corresponents motius, objectius i condicions-, amb el context social i institucional «on passen els processos psicològics» d'una manera que:

> «(...) una activitat es pot concebre com un context situacional institucionalment definit. Una activitat o un context situacional d'activitat es basa en una sèrie de suposicions sobre els papers, els objectius i els mitjans adequats utilitzats pels participants d'aquest context situacional. En termes dels nivells d'anàlisi en la teoria de l'activitat, es podria dir que un context situacional d'activitat guia la selecció d'accions i la composició operacional de les accions, i determina el significat funcional de les accions. (...) Entre d'altres coses, el motiu inherent a un context situacional particular d'activitat especifica allò a què s'ha d'augmentar la importància en el susdit context situacional. (...) el motiu també determina el que s'haurà de passar per alt, si calgués, per possibilitar la consecució d'alguna altra cosa»

(Wertsch, 1988, pàg. 220)

Fins ara, la nostra argumentació s'ha referit essencialment a l'«aprenentatge formal» i a l'«activitat escolar», una de les tres activitats i un dels tres contextos situacionals típics -junt amb el joc i l'activitat lúdica i la feina i l'activitat laboral- als que tradicionalment s'ha parat més atenció (Leontiev, 1981; Griffin i Cole, 1984; Wertsch, 1988). En aquest sentit, es pot suposar que l'activitat conjunta dels

1822

participants en una seqüència didàctica que es fa a l'escola està essencialment orientada pel motiu d'*ensenyar i aprendre* -inherent al «context situacional institucionalment definit» en el qual s'inscriu la seqüència didàctica-, essent aquest motiu el que determina en darrer terme el significat funcional de les actuacions dels participants, és a dir, allò a què s'ha de parar atenció i allò que es pot passar per alt o que té una importància secundària. D'aquí ve el nostre interès prioritari per indagar, en les formes d'organització de l'activitat conjunta, els processos de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat i de construcció progressiva de sistemes de significats compartits, ja que ambdós processos es poden relacionar a nivell teòric amb el motiu de l'activitat escolar formal, és a dir, amb el motiu d'ensenyar i aprendre.

Malgrat tot, passa sovint que el context situacional de l'activitat, inicialment, no està tan ben definit per als participants com en el cas d'un professor i un grup d'alumnes que porten a terme una seqüència didàctica a l'aula en referència a un contingut o una tasca típicament escolars. Fins i tot en l'àmbit escolar, sobretot en els nivells de l'educació preescolar i primària, podem trobar exemples nombrosos de situacions en què professors i alumnes porten a terme activitats conjuntes sense que sigui possible discernir amb claredat si responen a un motiu d'aprenentatge formal o de joc; o en les que el professor i els alumnes despleguen, de fet, dos tipus d'activitat clarament diferents: d'aprenentatge formal en el primer cas i de joc en el segon.

Imaginem el cas extrem d'un pare o una mare que miren un llibre d'imatges amb el seu fill, llegint-li un conte, comentant un episodi de dibuixos animats que ofereix la televisió, o simplement representant una història amb l'ajut d'uns petits titelles. És molt possible que, en situacions d'aquesta mena, el nen abordi l'activitat conjunta amb l'única finalitat de jugar, mentre que el pare o la mare, sense renunciar al component de joc, pretenguin de forma més o menys conscient i planificada aprofitar la conjuntura per «ensenyar-li» quelcom relatiu als objectes, situacions o successos que apareixen a les imatges, el conte, els dibuixos animats o la història representada. Encara més, és possible que en determinades circumstàncies l'activitat conjunta acabi derivant netament cap a una activitat de joc, mentre que en altres ocasions ho faci cap a una activitat d'aprenentatge més o menys formal.

L'estudi dels mecanismes d'influència educativa que operen pretesament en situacions d'aquesta naturalesa -la suposició no sembla gaire arriscada i es justifica fàcilment a partir dels resultats d'investigacions realitzades en situació natural- no es poden dur a terme amb els mateixos supòsits i les mateixes hipòtesis directrius que en el cas d'activitats de naturalesa inequívocament escolar. En aquest últim cas, el nostre raonament ens ha dut a formular conjectures i a plantejar preguntes concretes sobre com s'organitza l'activitat

1823

conjunta dels participants amb el fi que els continguts i/o l'execució de les tasques al voltant de les quals gira la seqüència didàctica puguin ser efectivament ensenyats i apresos; bàsicament, són les hipòtesis i les preguntes concretes relatives als processos de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat i de construcció progressiva de sistemes de significats compartits que hem exposat amb cert detall als epígrafs anteriors. Quan el context situacional de l'activitat inicialment no apareix de manera clarament definida, l'estudi dels mecanismes d'influència educativa requereix, per dir-ho d'alguna manera, un pas previ: indagar *com i en quin sentit es va definint progressivament el context situacional de l'activitat*; o si es prefereix indagar com els participants van creant progressivament, per mitjà de l'articulació de les seves actuacions respectives, un context situacional d'activitat determinat.

Incloure algunes situacions d'aquesta mena en un projecte d'investigació sobre els mecanismes d'influència educativa té, doncs, un interès evident. Per una banda, poden oferir-nos dades sobre alguns aspectes de l'organització de l'activitat conjunta que no és previsible que puguin obtenir-se únicament a partir de l'observació de seqüències didàctiques de caràcter típicament escolar, en les que el context situacional de l'activitat apareix clarament definit en l'inici. Per una altra banda, en una lògica que no aspira a la contrastació, però sí a la diversitat i a l'heterogeneïtat de les situacions observades atenent a paràmetres teòricament rellevants, poden oferir un contrapunt per a la interpretació, en termes de mecanismes d'influència educativa, dels processos de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat i de construcció progressiva de significats compartits.

Una vegada que s'ha exposat l'aproximació a la problemàtica, s'han plantejat els principis bàsics de l'enfocament adoptat i, s'han formulat les hipòtesis directrius i algunes de les preguntes que guien el projecte d'investigació, ara convé que passem a descriure les característiques de les situacions d'observació i el procediment utilitzat per a la recollida de dades.

3. Les situacions d'observació

Totes les investigacions que s'inclouen en el projecte comparteixen la característica d'utilitzar la Seqüència Didàctica (SD) -denominada Seqüència d'Activitat Conjunta (SAC) quan el context social i institucional de l'activitat és de naturalesa no escolar- com a unitat bàsica de recollida de dades, atenent així les exigències que s'han detallat al punt (II) de l'exposició del marc teòric. Aquest fet reflecteix

la importància atorgada a la dimensió temporal, i més concretament a la situació de les actuacions dels participants en el flux de l'activitat conjunta, com un dels aspectes a tenir en compte per a la identificació i la comprensió dels mecanismes d'influència educativa.

En el *disseny de les situacions d'observació* s'ha intentat de respectar al màxim les condicions habituals i el context natural en què els participants estenen normalment la seva activitat. En la majoria dels casos, s'ha procedit simplement a seleccionar, seguint una sèrie de criteris, situacions habituals d'activitat conjunta, limitant la intervenció dels investigadors a negociar tots aquells aspectes susceptibles de facilitar el procés d'observació i l'enregistrament de les dades i de garantir-ne la fiabilitat i la pertinència per als objectius del projecte. Quan això no ha estat possible i s'han hagut de crear situacions ad hoc per enregistrar determinats tipus d'activitat conjunta -és el cas, per exemple, de les SD del processador de textos i de les SAC dels gnoms que es descriuen més aball-, s'ha intentat de reduir al màxim l'artificialitat de les condicions deixant als participants un marge ampli de maniobra en la definició de la situació i, sobretot, en el desenvolupament de l'activitat.

Les situacions d'observació han estat dissenyades o seleccionades de manera que, considerades globalment, fan intervenir un conjunt de variables o factors potencialment rellevants -d'acord amb les idees directrius i els principis bàsics que s'han exposat en l'apartat anterior- per a l'anàlisi dels mecanismes d'influència educativa. Les variables que s'han pres en consideració en el conjunt de les investigacions incloses en el projecte són les següents:

Participants: professor/grup d'alumnes; dos o més alumnes treballant en grup; mare/nen(a); dos nens/nenes manipulant un material de joc.

Edat dels infants/alumnes: des dels 3 anys fins a estudiants universitaris. Convé remarcar que incloure aquesta variable en el disseny general de les situacions d'observació no respon a un interès de detectar diferències de tipus evolutiu, sinó més aviat a la idea que l'edat s'associa amb «marcs socials de referència» d'amplària i complexitat diversa (vegeu el punt VI del marc teòric del projecte).

Context social i institucional: context escolar; context familiar; context de joc.

Contingut/tasques de les SD/SAC: continguts matemàtics; continguts de ciències naturals; continguts de ciències socials; processador de textos; continguts no escolars.

Coneixements previs dels infants/alumnes: amb coneixements previs sobre el contingut/tasca de l'activitat conjunta; sense coneixements previs sobre el contingut/tasca de l'activitat conjunta. Noteu que, d'acord amb el nostre plantejament teòric, l'interès

1825

d'aquesta variable resideix sobretot a poder detectar fins a quin punt un participant en l'activitat conjunta (per exemple, el professor) té en compte allò que se suposa que saben altres participants (per exemple, els alumnes) i en quina mesura aquesta suposició intervé en les interaccions que hi estableix. Aquest és el motiu pel qual, en les investigacions en què intervé aquesta variable, els grups no es diferencien únicament pel fet de tenir coneixements sobre el contingut o tasca a realitzar o no tenir-ne, sinó també i sobretot, perquè els altres participants en l'activitat conjunta en són informats.

En totes les SD/SAC s'ha seguit, en termes generals, el mateix *procediment de recollida de dades*. Després d'una primera fase durant la qual es negocia el contingut a treballar i/o la tasca a desenvolupar pels participants, les condicions en què es durà a terme l'observació i l'ús confidencial dels registres, es procedeix a una sessió de prova amb la finalitat que els participants i els observadors es familiaritzin amb la situació. Després, es procedeix a entrevistar els participants. En el cas dels professors, l'entrevista té com a finalitat obtenir informació sobre els objectius que es proposen d'aconseguir, els continguts concrets que treballaran, la metodologia i els materials que tenen previst d'utilitzar, les activitats d'ensenyament i aprenentatge que proposaran als seus alumnes, les expectatives sobre els resultats d'aprenentatge, les dificultats amb què previsiblement es trobaran i com pensen actuar per superar-les. En el cas dels alumnes/nens, l'entrevista esencialment pren la forma d'una avaluació inicial dels seus coneixements sobre el contingut i/o la tasca que és objecte d'atenció en la SD/SAC. Així mateix, en el cas de les mares, aquesta entrevista inicial tracta d'esbrinar els coneixements sobre el contingut al voltant del qual s'organitzarà l'activitat conjunta.

El següent pas consisteix en un enregistrament àudio o vídeo -amb enregistraments àudio i narratius complementaris o sense, segons els casos- de totes les sessions d'activitat conjunta que conformen la SD/SAC. Finalment, es procedeix a entrevistar novament els participants. En el cas dels professors i les mares, aquesta segona entrevista se centra en la valoració del que ha succeït en el transcórrer de la SD/SAC i en una comparació entre les previsions realitzades en l'entrevista inicial i el que efectivament s'ha esdevingut. En el cas dels alumnes/nens, l'objectiu és més aviat detectar si s'han produït canvis significatius respecte a l'avaluació inicial quant al domini de les tasques i/o al coneixement dels continguts que s'han treballat.

Convé la insistència sobre el fet que el disseny general de les investigacions que conformen el projecte no respon a una lògica contrastable. La finalitat no és comparar SD/SAC que es diferencien entre elles en les variables o factors esmentats, sinó més aviat analitzar l'evolució de l'activitat conjunta en l'interior de cadascuna independentment. La selecció i/o el disseny de SD/SAC contrastades en el que es refereix a aquestes variables o factors té com a objectiu

1826

principal facilitar la possible aparició, i l'observació, el registre i l'anàlisi subsegüents, d'un ventall com més ampli millor de mecanismes d'influència educativa i de les seves diverses manifestacions.

A continuació es descriuen breument tres de les set investigacions incloses en el projecte que, a més de servir-nos com a punt de referència per exemplificar el model d'anàlisi que exposarem més endavant, constitueixen moltes altres concrecions il·lustratives del mateix plantejament metodològic general.

3.1. L'ensenyament i l'aprenentatge de la numeració i d'algunes operacions elementals de càlcul

Les SD enregistrades en aquest cas corresponen a dues classes de preescolar, una de primer (P4) i una altra de segon (P5), d'una escola pública de Sant Boi del Llobregat, una població del cinturó industrial de Barcelona. Les professores de preescolar i de cicle inicial d'aquest centre han decidit des de ja fa alguns anys, de comú acord i amb el suport d'una professional de l'equip d'Assessorament Psicopedagògic de la zona, adoptar una metodologia didàctica que es basa en els racons de joc per treballar objectius i continguts de càlcul. Concretament, en el cas de preescolar, les professores treballen d'aquesta manera l'aprenentatge de la sèrie de números naturals (fins al 10), la comparació de números, les correspondències, l'addició (només al P5) i la composició i la descomposició de números. Per a això, els alumnes i les alumnes (30 per classe) es distribueixen en cinc grups de sis criatures cada un. Cada grup treballa al voltant d'una taula on hi ha un joc de tauler o de cartes. Els jocs utilitzats són adaptacions realitzades per les mateixes professores a partir dels jocs proposats per Kamii (1985) per a aquests nivells educatius. Els grups treballen amb el mateix joc durant tres sessions i després es produeix una rotació, de manera que al final, tots els grups passen pel conjunt de jocs programats. A continuació, es canvien els jocs per altres de nous i recomença el procés.

Les professores organitzen l'activitat dels grups amb cada joc en tres fases que s'esdevenen en altres tantes sessions. En la primera, expliquen les regles, fan algunes demostracions, aclareixen els dubtes que sorgeixen i dirigeixen alguna/es partida/es de prova per assegurar-se que els nens i les nenes han entès el joc. En la segona, els nens i les nenes juguen sols i la professora passeja per les taules i en supervisa el desenvolupament i intervé si es cometen errors o si creu oportú fer algun comentari. En la tercera, la professora avalua fins a quin punt s'ha arribat als objectius proposats observant el desenvolupament d'una partida i utilitzant una fitxa d'avaluació que han d'omplir tots els membres del grup.

Les dades enregistrades corresponen a l'activitat realitzada per sengles grups de P4 i de P5 amb sis i cinc jocs diferents respectivament. Es disposa, doncs, d'informació sobre sis Seqüències Didàctiques successives d'un grup de P4 i cinc Seqüències Didàctiques successives d'un de P5, corresponent en aquest cas una SD a les tres sessions en què un grup treballa amb el mateix joc. Les sessions de P4 tenen una durada mitjana aproximada de 30 minuts, mentre que les de P5 són una mica més llargues. Totes les sessions han estat objecte d'un enregistrament àudio (verbalitzacions dels participants) i d'un enregistrament narratiu (descripció de les accions i del context). Aquestes dades es complementen amb les entrevistes inicials i finals de les professores (enregistrament àudio) i amb la informació que conté una memòria sobre l'organització dels racons de matemàtiques elaborada per elles mateixes abans de la nostra arribada a l'escola. No s'ha considerat que calgui, en aquest cas, efectuar entrevistes inicials i finals als alumnes.

Els canvis introduïts per les exigències de la investigació en la dinàmica habitual de les classes han estat mínims. Els únics aspectes negociats amb les professores han estat: mantenir sense canvis la composició dels dos grups observats i realitzar els racons de matemàtiques en les dates i hores establerts prèviament. S'ha respectat totalment la selecció, la seqüenciació i la temporalització dels jocs que havien establert les professores en les seves programacions. Elles han decidit la composició dels grups -utilitzant un criteri d'heterogeneitat- i han seleccionat els dos grups amb objectiu d'observació en les successives SD.

3.2. La construcció d'un entorn fictici: el món dels gnoms

Aquesta investigació se situa en el context familiar i els subjectes són nens i nenes d'edats compreses entre els 3 i els 6 anys, s'observen en situació d'interacció diàdica amb les respectives mares al voltant del món fictici dels gnoms. Les dades enregistrades corresponen a sis parelles mare-fill/a; en dues de les quals el fill/a té 3 anys i 6 mesos; en unes altres dues, 4 anys i 6 mesos; i en les altres dues, 5 anys i 6 mesos. Totes les parelles provenen d'un medi sòcio-econòmic i cultural de classe mitjana. S'han utilitzat dos tipus de material per a la realització de l'experiència: sis muntatges de vídeo confeccionats a partir de les cintes de la sèrie de T.V. «David el gnom»[5] i material manipulable (figures que representen gnoms i gnomes, trolls, animals de diverses espècies i sers humans; arbres, cases, ponts, etc.) relatiu a l'entorn dels gnoms.

---

(5) Les cintes de vídeo ens han estat facilitades amablement per R.G.B. Internacional

1328

El procediment utilitzat és el mateix amb totes les parelles i es du a terme en vuit sessions amb una periodicitat aproximadament setmanal. La primera i l'última es dediquen a l'avaluació inicial i final respectivament del coneixement dels nens i nenes sobre l'entorn dels gnoms i les seves característiques. Les mares també passen l'avaluació inicial i una entrevista al final. Les sis sessions restants, que constitueixen la Seqüència d'Activitat Conjunta (SAC) pròpiament dita, estan organitzades en dues fases. A la primera, la mare i el seu fill/a visualitzen junts un dels muntatges de vídeo on es conta una història de gnoms. En cada una de les sis sessions es presenta un muntatge diferent. Els muntatges tenen una durada aproximada de 20 minuts. A continuació, en la segona part de cada sessió, la mare i el seu fill/a juguen amb el material simbòlic que fa al·lusió a l'entorn dels gnoms. Aquesta segona fase també té una durada mitjana aproximada de 20 minuts. Les fases de joc de cada sessió van precedides d'una consigna que es dóna conjuntament als dos membres de la díada: en les tres primeres, consisteix simplement en una invitació a jugar («Després del que heu vist, podeu començar a jugar amb aquests gnoms i les altres figuretes»), en les tres següents, les consignes són més precises i sempre fan referència a les històries presentades en el muntatge (per exemple, «Podeu jugar a veure què passaria si els gnoms i les gnomes es trobessin amb uns trolls»).

Són, doncs, en total sis les parelles i les Seqüències d'Activitat Conjunta observades. Per a cada una, disposem de l'enregistrament en vídeo de les avaluacions inicials i finals dels nens/nenes, de l'enregistrament en àudio de les avaluacions inicials i les entrevistes finals de les mares, i finalment, dels enregistraments en vídeo de les dues fases -visualització del muntatge i el joc- de cada una de les sis sessions que conformen la SAC pròpiament dita.

3.3. L'ensenyament i l'aprenentatge d'un processador de textos

Aquesta investigació es du a terme en situacions formals d'ensenyament i aprenentatge que es refereixen al coneixement i la utilització d'un programa de tractament de textos (PT). S'han format quatre grups de vuit alumnes cadascun amb les següents característiques: (a) grup d'estudiants universitaris sense experiència prèvia en la manipulació d'ordinadors; (b) grup d'estudiants universitaris amb experiència prèvia en la manipulació d'ordinadors però, sense coneixement del PT en qüestió; (c) grup d'estudiants de 8è d'EGB sense experiència prèvia en la manipulació d'ordinadors; i (d) grup de 8è d'EGB amb experiència prèvia en la manipulació d'ordinadors però, sense coneixement del PT en qüestió.

Els dos grups d'universitaris s'han constituït, pretesament, per a la investigació, amb alumnes de psicologia que s'han ofert a par-

1829

ticipar de manera voluntària i sense cap contrapartida més que aprendre la manipulació del PT. El professor, una persona que té una experiència àmplia docent en cursos d'aquesta naturalesa dirigits a estudiants universitaris, és el mateix per als dos grups. Els grups de 8è d'EGB procedeixen de dues escoles diferents i l'experiència s'ha dut a terme en el marc de sengles «colònies d'informàtica» en una institució de caràcter cultural de la província de Barcelona [6]. El professor, també el mateix per als dos grups, és qui imparteix habitualment els cursos d'informàtica durant les colònies. Els programes treballats han estat el WriteNow, en els grups d'universitaris, i el McWrite, en els grups de 8è d'EGB, ambdós de l'entorn Macintosh.

Les quatre Seqüències Didàctiques -una per cada grup- han estat planificades i realitzades seguint els mateixos models generals. En primer lloc, els professors ensenyen el PT en les condicions i amb la metodologia didàctica (infraestructura, equips, durada i nombre de sessions, ratio alumnes/ordinador, continguts, objectius, etc.) fixades i decidides per ells mateixos en concordança amb la seva manera habitual de fer. En els grups d'universitaris, els vuit alumnes es distribueixen per parelles i cada parella té un ordinador a la seva disposició; el professor dedica quatre sessions de dues hores de durada cada una -vuit hores en total- a l'ensenyament del PT. En els dos grups de 8è d'EGB, la durada és més petita: una sessió de dues hores en un grup i dues sessions d'una hora i mitja, aproximadament, en l'altre. En els dos casos, els professors consideren que el temps emprat és prou per al treball dels continguts i per aconseguir els objectius que s'han proposat.

A continuació es constitueixen quatre parelles a l'atzar -amb l'única restricció que siguin diferents de les que han treballat amb el mateix ordinador en les sessions prèvies- amb els vuit alumnes de cada grup. Cada parella ha de resoldre, en el termini màxim d'una hora (estudiants universitaris) o de mitja hora (estudiants de 8è d'EGB), una tasca que consisteix en la correció d'un text gravat en un fitxer per fer-lo exacte que un altre text imprès que se'ls ha ofert com a model. Els canvis que han d'introduir en el text gravat en el fitxer exigeixen la utilització de les diverses funcions i possibilitats del PT que han estat objecte d'ensenyament en les sessions anteriors. A continuació, les mateixes parelles realitzen una segona tasca, amb els mateixos terminis temporals -una hora per als estudiants universitaris i mitja hora per als estudiants d'EGB-, que consisteix a produir un text lliure amb unes característiques formals determinades que fan intervenir novament les funcions i les possibilitats del PT que s'han ensenyat en les sessions inicials. Per acabar, tots els alumnes omplen un qüestionari d'elecció múltiple els ítems del

(6) Centre «Torrebonica» de la Fundació «La Caixa» situat a Terrassa.

1830

qual fan referència als conceptes, les funcions i els procediments del PT i la seva finalitat és obtenir informació complementària sobre els aprenentatges realitzats en el transcórrer de la SD.

El conjunt de dades per cada SD sobre les quals s'efectuen les corresponents anàlisis són les següents: enregistrament àudio de les entrevistes inicials i finals amb el professor, qüestionaris d'avaluació final emplenats individualment per tots els alumnes; enregistrament vídeo del conjunt de la classe durant les sessions d'ensenyament i aprenentatge del PT, i enregistrament vídeo de cada una de les quatre parelles del grup durant la resolució de les dues tasques proposades.

4. Una proposta per a l'anàlisi de l'activitat conjunta

Recordem que la idea del nostre plantejament és que l'estudi dels mecanismes d'influència educativa que operen en el nivell de la interacció professor/grup d'alumnes -o de la interacció diàdica entre la mare i el fill/a, o fins i tot de la interacció entre iguals- s'ha de centrar en l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta. Així mateix, hem arribat a la conclusió que aquesta anàlisi ha d'integrar la dimensió temporal, ha de tenir en compte la naturalesa del contingut i/o l'estructura de la tasca i s'ha de parar una atenció especial a la interrelació que hi ha entre allò que diuen i allò que fan els participants en el transcórrer de llur activitat conjunta. Per acabar, hem acordat d'orientar l'anàlisi cap a la recerca d'indicadors empírics interpretables en termes de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat, i de construcció progressiva de sistemes de significats compartits. Això és quan l'activitat conjunta s'esdeve en un context social i institucional clarament presidit pel motiu d'ensenyar i d'aprendre, com passa per exemple en les SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos que s'han descrit en l'apartat anterior. Quan no és així, quan el context situacional de l'activitat no apareix inicialment definit d'una manera clara -com és el cas per exemple de les SAC relatives al món dels gnoms que també s'han descrit en l'apartat anterior-, l'anàlisi s'ha d'emprendre amb una tasca prèvia: esbrinar com van definint, els participants, progressivament per mitjà de l'articulació de les respectives actuacions, el context situacional en què desenvolupen la seva activitat.

A tot això, cal afegir-hi, a més a més, que una sèrie de consideracions d'ordre teòric i metodològic ens han dut a proposar dos tipus d'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta que se situen a diferents nivells d'aprofundiment i de detall i que

1831

responen a propòsits molt diferents. Seguint una determinada línia d'argumentació, hem suggerit la possibilitat de centrar el primer, de naturalesa «macro», en l'evolució de les actuacions dels participants i de llurs interrelacions al llarg de les SD/SAC, amb l'objectiu fonamental d'aportar elements de resposta a les qüestions relatives a la cessió i el traspàs progressius del control i la responsabilitat; i el segon, de naturalesa molt més «micro» que l'anterior, en els significats que actualitzen els participants mitjançant la seva activitat discursiva i que són objecte de negociació i modificació, tenint com a objectiu fonamental el d'informar sobre com es produeix, quan es produeix, la construcció progressiva de sistemes de significats compartits mentre transcorren les SD/SAC. Ambdues anàlisis, per altra banda, han de tenir un caràcter complementari i s'han de dur a terme de manera que els resultats respectius s'afermin i s'enriqueixin mútuament en nom d'una interpretació integrada.

El conjunt de procediments d'anàlisi que exposem a continuació, que són el resultat d'una sèrie d'assaigs successius, respon en termes generals a les exigències apuntades. Com es pot comprovar, encara subsisteixen imprecisions i ambigüitats en la definició d'alguns elements, cosa que posa en relleu el seu caràcter provisional i subratlla la necessitat de continuar els esforços de concreció i precisió conceptual. No obstant això, el grau d'elaboració obtingut permet ja entreveure el seu potencial interès per a una millor comprensió dels mecanismes d'influència educativa que actuen o es manifesten en la interacció entre els diversos participants en una activitat escolar o no escolar. I el que és més important, permet demostrar que és factible, a més d'interessant potencialment, dur a terme una anàlisi dels mecanismes d'influència educativa en els termes teòrics establerts i respectant les exigències metodològiques apuntades.

Aquest apartat es constitueix de dues parts diferenciades. La primera està dedicada a presentar, definir i il·lustrar les diferents unitats que intervenen en l'anàlisi. La segona mostra amb cert detall com es poden utilitzar aquestes unitats per a dur a terme les dues classes d'anàlisis; és a dir, com es poden utilitzar per a analitzar l'evolució de les actuacions dels participants al llarg de les SD/SAC i per a analitzar els significats que són objecte de negociació i de modificació en el seu camí. En els dos casos, utilitzarem exemples extrets de les investigacions presentades a l'apartat anterior.

4.1. Les unitats d'anàlisi

La *Seqüència Didàctica* (SD) o, si s'escau, la *Seqüència d'Activitat Conjunta* (SAC), no és tan sols la unitat bàsica de recollida de dades, sinó també la unitat bàsica d'anàlisi i interpretació. Les investigacions que configuren el projecte han estat dissenyades de manera que

disposem d'enregistraments de SD/SAC complets. La tasca consisteix a analitzar com es va articulant allò que diuen i fan el professor i els alumnes, o la mare i el fill/a, en el curs d'una SD/SAC determinada amb la finalitat d'identificar alguns mecanismes responsables de la influència educativa que s'exerceix en el seu transcórrer. Més concretament, allò que es preten és captar com es produeix, quan es produeix, el doble procés de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat i de construcció progressiva de significats compartits.

Per a dur a terme aquesta tasca, és absolutament necessari conservar la dimensió temporal i centrar l'anàlisi en *l'evolució* de l'activitat conjunta *en el transcórrer* de la SD/SAC. La SD/SAC, en la seva globalitat i en la seva evolució és, doncs, la unitat fonamental d'anàlisi i interpretació en totes les investigacions del projecte. Això no vol dir, com ja tindrem ocasió de comprovar, que les anàlisis s'hagin de limitar a les dades relatives al conjunt de la SD/SAC; vol dir simplement que totes les anàlisis que es portin a terme han de situar-se en el marc més ampli de la SD/SAC; és a dir, s'han de situar inequívocament les dades a què es refereixen en el moment o moments de la SD/SAC als quals corresponen.

El mateix disseny de les investigacions determina un segon tipus d'unitats d'anàlisis, d'abast menor que les SD/SAC que tampoc no plantegen cap problema d'identificació. Són les *Sessions* (S) de treball que formen les SD/SAC enregistrades. Malgrat el seu caràcter força induït, o fins i tot imposat, segons els casos, és útil de considerar aquesta unitat d'anàlisi d'amplitud intermèdia. Efectivament, a l'inici d'una nova sessió cal reprendre l'activitat conjunta allà on es deixà la sessió anterior i, en aquest sentit, la parcel·lació d'una SD/SAC en diverses sessions força a explicitar els procediments per mitjà dels quals els participants asseguren la continuïtat i es posen d'acord sobre el camí recorregut, els significats ja compartits i l'experiència prèvia que els ha permès de construir aquests significats compartits.

Però el que fan el professor i els alumnes -o el que fan la mare i el fill- en una d'aquestes sessions pot ser molt divers. Per exemple, en una situació de lectura a classe, té poc sentit analitzar la sessió com si fos una sola unitat, ja que l'activitat conjunta dels alumnes i del professor experimenta modificacions successives. Així, la forma que adopta l'activitat conjunta quan un alumne resumeix la lectura del dia anterior mentre els altres escolten i ocasionalment formulen comentaris és diferent, per exemple, de la forma que adopta la dita activitat conjunta quan els alumnes, un rere l'altre i a instàncies del professor, llegeixen un paràgraf del text.

Sembla, doncs, raonable tractar de distingir, a efectes de descripció i anàlisi de l'activitat conjunta dels participants, unitats de nivell inferior de la sessió que, preses conjuntament, configuren la sessió

1833

com a tal. En la nostra proposta, aquestes unitats es denominen *Segments d'Interactivitat* (SI) o segments d'activitat conjunta. En una primera aproximació, es pot dir que, cada cop que es produeix un canvi en l'organització de l'activitat conjunta dels participants, s'inicia un nou SI. Els SI es defineixen pel conjunt d'actuacions esperades o que cal esperar, i per tant acceptades o que cal acceptar, dels participants; quan en el curs d'un determinat SI, els participants exhibeixen comportaments que no formen part del conjunt d'actuacions esperades, es produeixen ruptures, blocatges o discontinuïtats en l'activitat conjunta i sorgeixen crides d'atenció dels mateixos participants per ser comportaments inadequats[7]. Els SI es caracteritzen perquè responen a una determinada *estructura de participació* (Erickson, 1982) que regula, en una situació d'activitat conjunta, «els drets i les obligacions dels participants respecte a qui pot dir [o fer, afegiríem nosaltres] què, quan i a qui» (Cazden, 1990, pàg. 640).

Des d'un punt de vista metodològic, són dos els criteris essencials que permeten identificar els SI en què es divideix una sessió: la unitat temàtica o de contingut (allò de què es parla o allò de què s'ocupen els participants) i el patró de comportaments o actuacions dominants. Així, cada cop que es produeix un canvi substancial, i per tant detectable per a l'observador, en l'un o l'altre d'aquests dos aspectes -o en els dos-, direm que s'inicia un nou SI. El pes relatiu d'aquests dos criteris per a determinar quan acaba un SI i quan en comença un altre, depèn lògicament, de la naturalesa de la SD/SAC, i en particular de l'estructura de la tasca i/o de la naturalesa del contingut entorn dels quals s'articula la SD/SAC. En realitat, ambdós criteris remeten a tants d'altres aspectes de l'estructura de participació: de què es pot parlar o què es pot fer (primer criteri) i qui, com i quan pot parlar o fer quelcom (segon criteri).

D'aquesta manera, un SI es pot caracteritzar pel conjunt d'actuacions típiques i dominants que exhibeixen les persones que hi participen i que reflecteixen, en últim cas, l'estructura de participació subjacent. Així, en les SD amb estudiants universitaris relatives a l'ensenyament i l'aprenentatge d'un PT, hem identificat tres tipus de S.I. els quals hem anomenat «*SI d'aportació d'informació*», «*SI de pràctica*» i «*SI d'execució de rutines*» respectivament. Cada SI es caracteritza per uns patrons específics d'actuacions conjuntes permeses i esperades que els defineixen i que són pròpies de la situació d'ensenyament i aprenentatge analitzada. En el cas, per

(7) Els SI presenten un cert paral·lelisme amb els segments d'activitat (activity segments) utilitzats per Stodolsky (1991), a partir de les propostes de Barker, Gump i altres autors representatius de la psicologia ecològica, per analitzar les activitats que es fan a l'aula.

1534

exemple, dels SI d'aportació d'informació, aquests patrons d'actuacions conjuntes es poden definir així:

Tipus d'actuació i patrons característics dels SI d'aportació d'informació (les actuacions situades a la mateixa línia són simultànies; les actuacions situades a diferents línies són successives)

Tipus d'actuació del professor		*Tipus d'actuació dels alumnes*
Explicació	//	Seguiment
Directives	//	
		Execució de directives (exercici) //
Preguntes	//	
		Resposta/reacció Preguntes //
Resposta/reacció		

Noteu que els patrons defineixen actuacions interconnectades del professor i dels alumnes que són específiques de la situació concreta d'ensenyament i aprenentatge. Així, per exemple, el patró «explicació//seguiment» implica, per part del professor, la simulació a la pissarra, reforçant-se en dibuixos i gests, de la realització de determinades accions o procediments amb l'ordinador i el PT i dels seus efectes; i per part dels alumnes, la realització en paral·lel de les accions o procediments simulats pel professor i l'observació en llurs pantalles dels elements implicats i els efectes reals que s'han obtingut[8].

En aquest patró, el professor utilitza sistemàticament com a mínim dos tipus d'elements com a suport de l'actuació d'explicació: elements del context extralingüístic immediat -com els dibuixos a la pissara o les pantalles dels ordinadors dels alumnes- i elements de l'activitat mateixa i dels alumnes -com les pròpies manipulacions simulades de l'ordinador i les manipulacions reals que els alumnes realitzen en paral·lel sobre l'ordinador-, articulant-se els dos tipus d'elements

(8) Convé subratllar que les etiquetes «explicació», «seguiment» remeten a actuacions específiques de la situació d'ensenyament i aprenentatge estudiada, i no a fenòmens generals identificables a qualsevol situació diferent de l'observada.

mitjançant un discurs que adopta un aspecte molt característic (descripció d'accions i elements implicats en allò que es realitza, especificació d'objectius i subobjectius de l'acció conjunta, anticipació de resultats o efectes de les accions...). Quant als alumnes, realitzen un seguiment actiu, en un marc pautat i controlat altament, que els permet, per una banda, realitzar efectivament les diferents accions i els procediments nous que s'introdueixen al SI, encara que no calgui comprendre completament tots els aspectes implicats, i per una altra banda, detectar de manera immediata les anomalies o les incomprensions a partir de la no coincidència entre els efectes o els resultats anticipats pel professor i els que es produeixen realment.

Un darrer aspecte important relacionat amb els SI és que, a més de complir la funció, com ja hem dit, de definir què pot o ha de fer o dir cada un dels participants en cada moment de la SD, impliquen de la mateixa manera funcions instruccionals específiques. Per exemple, respecte al nivell de control sobre l'activitat conjunta que tenen els participants, en els SI d'aportació d'informació, el control s'exerceix fonamentalment pel professor, mentre que la situació s'inverteix en els SI de pràctica. Això fa que els diversos tipus de SI identificats tinguin un significat teòric rellevant des de la perspectiva dels mecanismes d'influència educativa, i són especialment importants les variacions relatives a les seves articulació, distribució i organització internes tal i com avancen les SD.

Sens dubte, en la mesura que l'estructura de participació i les actuacions típiques dels participants varien en funció, entre d'altres factors, de la naturalesa de la tasca i/o del contingut de les SD/SAC, els tipus i les característiques dels SI també són diferents en cada una de les situacions d'observació incloses en el projecte. Així, en algunes SD relatives a l'ensenyament i l'aprenentatge de la numeració i d'alumnes operacions elementals de càlcul[9], hem pogut identificar quatre tipus de SI anomenats respectivament: *«SI de preparació i organització del joc»*, *«SI de partida»*, *«SI de valoració de resultats»* i *«SI de recapitulació»*. A títol d'exemple, presentem les actuacions dels participants que caracteritzen el SI de partida.

---

(9) Es tracta de les SD que corresponen al joc «salta». El material està format per un tauler, un (P4) o dos (P5) daus i sis fitxes de colors. Al tauler s'han dibuixat cinquanta caselles sense numerar que han de recórrer les fitxes dels jugadors. A la casella de sortida hi ha la imatge d'un conill i a la d'arribada una pastanaga. Per torn, cadascun dels sis participants tira el dau i avança tantes caselles com indica el número obtingut. Quan s'utilitzen dos daus, s'han de sumar els números dels dos per determinar quantes caselles ha d'avançar la fitxa. Guanya el jugador que arriba el primer al final del recorregut -casella on hi ha representada la pastanaga- amb una tirada que el permet d'avançar exactament el mateix nombre de caselles que separen la seva fitxa de la meta.

BEST COPY AVAILABLE 1536

Actuacions característiques dels SI de partida

Actuacions predominants de la mestra:

- Atribució i/o control explícit -verbal o no verbal- del torn de tirada al nen a qui correspon tirar.
- Seguiment explícit de la tirada acompanyat eventualment d'un recordatori de les regles del joc.
- Identificació i correcció d'errors.
- Identificació d'errors sense correcció.
- Petició als alumnes que no tiren que identifiquin i/o corregeixin els possibles errors que ha comès l'alumne que tira o que portin un control sobre qualsevol aspecte de la partida.

Actuacions predominants dels alumnes que tiren:

- Assumpció espontània del torn quan li correspon.
- Assumpció del torn després del requeriment de la mestra.
- Assumpció del torn a petició d'altres alumnes.
- Execució dels passos de la tirada.
- Anticipació explícita i espontània d'alguns passos de la tirada o del seu resultat.
- Identificació i/o correcció espontània dels errors comesos.
- Correcció de l'error a petició de la mestra.
- Correcció de l'error a petició d'un altre alumne que no tira.

Actuacions predominants dels alumnes que no tiren:

- Atribució i/o control explícit -verbal o no verbal- espontani del torn de tirada al nen a qui correspon tirar.
- Intervencions espontànies dirigides al control, la supervisió i/o anticipació de la tirada, o dels resultats de la tirada, realitzada per l'alumne que tira.
- Identificació i/o correcció espontània dels errors comesos per l'alumne que tira.
- Identificació i/o correcció, a requeriment de la mestra, dels errors comesos per l'alumne que tira.

Com es pot comprovar, aquestes categories intenten recollir els aspectes més destacats de l'organització de l'activitat conjunta, és a dir, de l'articulació de les actuacions de la mestra i dels nens durant el desenvolupament del joc. Efectivament, si bé les categories d'actuacions es presenten en aquest cas per separat per als diferents participants -mestra, alumnes que tiren, alumnes que no tiren-, en realitat estan molt interrelacionades, de manera que l'interès de l'anàlisi resideix més aviat en la recerca de possibles patrons d'actuació conjunta i en la seva evolució que no pas en la consideració de cada una per separat. Per exemple, en el cas dels SI de partida pot ser interessant indagar si apareixen diversos patrons d'actuació conjunta envers la producció, la identificació i la correcció d'errors (un patró possible: producció d'un error per l'alumne que tira / identificació i correcció d'aquest error per la mestra; un altre: producció d'un error per l'alumne que tira / identificació de l'error

per la mestra / correcció de l'error per l'alumne; etc.) i si aquests patrons evolucionen de manera significativa al llarg de la SD.

Noteu, també, que les categories d'actuacions han estat definides de manera que, agafades en conjunt, recobreixen els principals moments o fases de la realització de la tasca. Continuant amb l'exemple dels SI de partida, trobem categories que remeten als tres moments o fases crucials del joc: el torn de tirada («atribució o control explícit -verbal o no verbal- del torn de tirada al nen a qui correspon tirar»; «assumpció espontània del torn quan li correspon»; etc.), la realització de la tirada («execució dels passos de la tirada»; «intervencions espontànies dirigides al control, supervisió i/o anticipació de la tirada, o dels resultats de la tirada, realitzada per l'alumne que tira», etc.) i la producció, la identificació i la correcció d'errors («identificació i correcció d'errors»; «correcció de l'error a petició de la mestra»; etc.)

El caràcter específic de l'estructura de participació, de les categories i els patrons d'actuació conjunta, i en conseqüència dels SI, se'ns torna a posar de manifest si ens fixem en les SAC relatives al món dels gnoms. En aquest cas, hem pogut identificar tres tipus de SI denominats, respectivament: «*SI de delimitació de l'escenari físic i simbòlic*», «*SI de representació d'esdeveniments*» i «*SI d'aprofundiment en característiques del món gnom i/o humà*». A títol d'il·lustració, les actuacions que caracteritzen el SI de representació d'esdeveniments són les següents:

Actuacions característiques de la mare i del nen/a en els SI de representació d'esdeveniments

- Formula de manera espontània una proposta de representació d'esdeveniments.
- Fa un requeriment a l'altre participant perquè formuli una proposta de representació d'esdeveniments.
- Després del requeriment de l'altre participant, formula una proposta de representació d'esdeveniments.
- Formula una proposta de representació d'esdeveniments i hi requereix l'altre participant.
- Formula de manera espontània comentaris sobre la proposta de representació d'esdeveniments realitzada per l'altre participant.
- Després del requeriment de l'altre participant, formula comentaris sobre la proposta de representació d'esdeveniments realitzada per l'altre.
- Formula espontàniament comentaris sobre la distribució de rols i/o sobre d'altres aspectes relatius a l'organització de l'esdeveniment representat.
- Fa un requeriment a l'altre participant sobre la distribució de rols i/o sobre d'altres aspectes relatius a l'organització de l'esdeveniment representat.
- Després del requeriment de l'altre participant, formula comentaris sobre la distribució de rols i/o sobre d'altres aspectes relatius a l'organització de l'esdeveniment representat.

1836

- Adopta rols independents dels rols assumits per l'altre participant i/o du a terme la representació al marge de l'esdeveniment representat per l'altre.
- Actuacions pròpies de representació de l'esdeveniment (desplaça els elements, «fa parlar» als personatges, descriu què fan o què diuen els personatges, etc.).
- Dona per acabada la representació de l'esdeveniment.

Així com passa amb les altres dues situacions comentades, la definició i la selecció de les actuacions dels participants que serveixen per a caracteritzar els diversos tipus de SI troben la seva darrera justificació en el marc teòric del projecte i en els seus objectius. Així doncs, la importància acordada a les interrelacions que existeixen entre allò que fan i allò que diuen els participants es tradueix, per exemple, en el fet que les actuacions, tal i com han estat definides, impliquen sovint els dos participants («formula una proposta de representació d'esdeveniments i hi requereix l'altre participant»; «fa un requeriment a l'altre participant sobre el tema de l'aprofundiment»; etc.). I també en el fet que, agafades en el seu conjunt, les categories d'actuacions permeten identificar possibles patrons d'actuació conjunta (un patró possible en els SI de representació d'esdeveniments: la mare fa un requeriment al nen perquè formuli una proposta de representació d'esdeveniments / el nen formula la proposta / la mare formula comentaris sobre la proposta del nen; un altre: el nen formula espontàniament una proposta de representació d'esdeveniments / la mare fa un requeriment al nen sobre la distribució de rols en la representació de l'esdeveniment proposat; etc.) i d'analitzar la seva evolució al llarg de les SAC.

De la mateixa manera, i com a conseqüència de l'interès per comprendre com es produeix -si és que es produeix- la cessió i el traspàs progressius de la responsabilitat i del control, s'intenta que les actuacions, en el seu conjunt, recobreixin diferents dimensions relatives a la participació dels membres de la parella en el desenvolupament de la SAC. Concretament, les actuacions tenen en compte el *grau d'iniciativa* dels participants (participació espontània), el *grau d'interconnexió* de llurs aportacions (fins a quin punt un participant està pendent i considera allò que diu i/o allò que fa l'altre) i el *grau en què es potencia la participació de l'altre* (invitacions a l'altre a participar i adequació de la participació a les invitacions formulades per l'altre). Com es pot comprovar, per mitjà d'una lectura atenta de la formulació de les actuacions, aquestes tres dimensions són depenents de les categories utilitzades per a la caracterització dels tres tipus de SI.

El procediment que s'ha seguit per a la identificació dels SI és similar en tots els casos. Després de visionar diverses vegades els enregistraments de la SD/SAC -o de llegir diverses vegades les transcripcions, quan els enregistraments disponibles són només àudio- es du a terme una primera segmentació intuïtiva. A continuació, es

1839

revisen tots i cadascun dels SI identificats en aquesta primera aproximació amb l'ajut dels criteris que s'han descrit abans (unitat temàtica o de contingut i presència d'un patró de comportaments o actuacions dominants) i s'introdueixen, si ho aconsella la revisió, les correccions oportunes. En cas de dubtes sobre quan acaba un SI i en comença un altre, es defineixen criteris operacionals complementaris i, si malgrat tot encara hi ha dubtes, s'utilitza un procediment de presa de decisions per consens entre jutges.

L'anàlisi detallada dels tipus i les característiques dels SI que se succeeixen en el transcórrer de les SD/SAC és susceptible de proporcionar-nos una visió força precisa de l'estructura de l'activitat conjunta desenvolupada per part dels participants i de la seva evolució. En aquest sentit, els SI defineixen, per dir-ho d'alguna manera, *el context d'activitat* en què -i, si més no, gràcies al qual- els participants poden actualitzar, negociar, modificar i eventualment compartir sistemes de significats sobre el contingut o la tasca que els ocupa. Això no obstant, el caràcter excessivament global dels SI fa que no siguin unes unitats d'anàlisi adequades per aprofundir en el procés de construcció de significats que passa pretesament en el transcórrer de les SD/SAC. Per a indagar si aquest procés es porta efectivament a terme -i, en el cas que sigui així, per a indagar com es du a terme- cal una unitat d'anàlisi molt més fina, de naturalesa essencialment semiòtica i que les seves relacions amb el context de l'activitat conjunta reflectida en els SI siguin fàcils d'establir.

Tenint en compte aquests requisits, els esforços s'han dirigit cap a buscar una unitat elemental adequada per a esbrinar fins a quin punt i de quina manera es produeix la construcció de sistemes de significats compartits en el transcórrer de les SD/SAC. Hem definit els *missatges* com la unitat mínima més adequada. Entenem per missatge l'expressió, a càrrec d'un dels participants de l'activitat conjunta, d'una unitat d'informació que té sentit per si mateixa i que, per tant, no es pot descompondre en unitats més elementals sense perdre el significat que transmet, sense perdre el valor d'informació i, en conseqüència, sense perdre la seva potencialitat comunicativa en el context de l'activitat en què s'ha produït.

Convé destacar que, d'acord amb aquesta definició, els missatges són alhora unes unitats elementals de significat i unes unitats bàsiques de conducta comunicativa. Aquesta doble caracterització determina de manera decisiva el tipus d'anàlisi dels significats que es pot dur a terme utilitzant missatges com a punt de sortida. Efectivament, en escollir els missatges com unitat d'anàlisi, optem per l'estudi dels significats en el context de l'activitat comunicativa; en altres termes, optem per centrar l'anàlisi en els significats que comuniquen, interpreten i negocien els participants mitjançant la seva activitat discursiva. Això implica deixar al marge, o si més no en un segon pla, alguns aspectes del significat que han estat tradicionalment objecte

1840

d'atenció prioritària en la semàntica lingüística -els aspectes que Lyons (1983) inclou amb el rètol de contingut proposicional i significat de les oracions- i orienta, en contrapartida, cap a una aproximació pragmàtica de l'estudi del significat.

Realment, això suposa una restricció, però una restricció justificada des dels objectius del nostre projecte: ens interessa fonamentalment identificar i comprendre què es comuniquen els participants en una activitat conjunta, com s'ho comuniquen i per què s'ho comuniquen d'una o d'una altra manera; les condicions de veritat o l'estructura gramatical i semàntica d'allò que es comuniquen figuren, des d'aquesta perspectiva, en un segon pla dins de la jerarquia de prioritats.

En realitat, com ja tindrem ocasió de comprovar al següent apartat, la nostra aproximació a l'estudi dels significats és fins i tot molt menys ambiciosa del que suggereix l'afirmació anterior, ja que es limita, si més no en l'estat actual d'elaboració, a alguns aspectes del significat dels enunciats, més concretament als que es relacionen amb el seu contingut referencial i la seva força ilocutiva[10]. No obstant això, i malgrat la seva parcialitat i el seu caràcter temptatiu i provisional, il·lustra una possible via d'accés per abordar el problema de la representació del coneixement en l'activitat conjunta, problema sens dubte espinós però, alhora ineludible en el propòsit d'aconseguir una comprensió millor dels mecanismes d'influència educativa.

Tornant, ara, a la definició proposada per a caracteritzar els missatges, convé que en fem algunes precisions. En primer lloc, els missatges inclouen sempre un ingredient no verbal format pels components prosòdics (entonacions, pauses, etc.) i paralingüístics (mirades, assenyalaments, etc.) que acompanyen les produccions lingüístiques. Per això, la seva identificació, és a dir, la decisió de què és un missatge d'acord amb els criteris establerts per la definició (unitats mínimes d'informació amb potencialitat comunicativa en el context de l'activitat en què apareixen), exigeix de tenir en compte tant els components verbals com les claus prosòdiques i paralingüístiques de l'activitat discursiva. En segon lloc, tot i que el canal emprat més freqüentment en l'activitat conjunta sigui el verbal, és obvi que els participants es poden comunicar entre ells i transmetre's significats utilitzant d'altres canals. És el que passa, per exemple, quan un dels participants de l'activitat conjunta fa un gest d'afirmació o de negació (amb el cap, amb els dits, etc.) com a resposta a una pregunta formulada per un altre participant; o encara,

(10) A l'apartat que correspon al segon nivell d'anàlisi s'expliquen amb cert detall aquests aspectes del significat dels missatges i el procediment que s'ha seguit per al seu estudi.

1841

quan un dels participants, mitjançant un gest d'assenyalament o indicació (amb la mirada, amb el dit, amb un moviment del cap, etc.), crida l'atenció d'un altre participant sobre un element o un aspecte de la situació. En tercer lloc, els missatges verbals, o més ben dit, els components verbals dels missatges, admeten múltiples variants des del punt de vista gramatical i formal. Un missatge es pot compondre d'una sola paraula o de diverses oracions. En altres termes, els missatges no es defineixen per l'estructura formal dels enunciats, sinó pel seu valor informatiu i comunicatiu. Per acabar, en les situacions en què l'activitat discursiva dels participants adopta la forma d'una successió d'intercanvis comunicatius -com passa, per exemple, en bona mesura en les SAC dels gnoms i en alguns SI de les SD d'ensenyament i aprenentatge de la numeració i d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos-, convé fer una distinció clara entre missatges i torns dels participants. Efectivament, cada participant pot «omplir» el seu torn amb un o diversos missatges, és a dir, amb una o diverses unitats d'informació que tenen sentit per elles mateixes.

A continuació, s'inclouen alguns exemples de missatges, extrets de les tres situacions d'observació que s'han descrit anteriorment, amb la finalitat d'il·lustrar aquesta casuística.

SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos

Grup d'universitaris sense coneixements previs. 1a Sessió. SI nº 1 aportació d'informació. Tots els missatges els produeix el professor. Els claudàtors indiquen el principi i el final dels missatges. Els components prosòdics i paralinguístics dels missatges figuren entre parèntesis. Els punts suspensius indiquen una pausa en l'emissió verbal.

[en aquest cas el primer que direm és que ens ensenyi el contingut que hi ha en el disc]

[perquè ens ensenyi el contingut que hi ha en el disc el que fariem seria desplaçar la fletxa al damunt... del dibuix del disc..., eh?] (assenyala en el dibuix de la pissarra)

[desplaçariem] (gest de desplaçar)

[ens posariem damunt] (dibuixa la fletxa sobre la icona del disc a la pissarra)

[i si us hi fixeu el... la capseta té una tecla]

[un interruptor]

[així que som damunt del disc fent un doble clic]

[un doble clic vol dir prémer dos cops el botonet] (gest amb els dits de doble clic)

[fent un doble clic al botó s'obrirà el contingut del disc i ens ensenyarà què hi ha dins]

1842

SD d'ensenyament i aprenentatge de la numeració i d'algunes operacions elementals de càlcul (joc «salta»)

Primer de preescolar (P4). 1a Sessió. SI nº 1: preparació i organització del joc. M: Mestra. A: Alumne. Els claudàtors indiquen el principi i el final dels missatges. Els components prosòdics i paralingüístics dels missatges figuren entre parèntesis. Els punts suspensius indiquen una pausa en l'emissió verbal.

M: [també tindreu un dau entre dos]

M: [i tindreu una fitxa cadascú ¿eh?]

M: [o sigui, que de daus en posem tres]

M: [a veure, per exemple, el Xavi tindrà la fitxa de color ...]

(ensenya al Xavi la fitxa de color vermell; entonació inquisitiva)

A: [vermell]

M: [vermell] (dona la fitxa de color vermell al Xavi)

SAC relativa al món fictici dels gnoms. SAC Nora (5;6)

M: Mare. N: Nora. Els claudàtors indiquen l'inici i el final dels missatges -verbals i no verbals. Els components prosòdics i paralingüístics dels missatges són entre parèntesis. Els punts suspensius indiquen una pausa en l'emissió verbal.

4a Sessió. SI nº 1: delimitació de l'escenari físic i simbòlic.

M: [quina és la gnoma?]

M: [és aquesta?] (agafa una gnoma i l'ensenya a N)

N: [gest de negació amb el cap]

M: [és aquesta?] (agafa una altra gnoma i l'ensenya a N)

N: [gest de negació amb el cap]

M: [és aquesta?] (agafa una tercera gnoma i l'ensenya a N)

N: [gest d'afirmació amb el cap]

6ª Sessió. SI nº 2: aprofundiment en característiques del món gnom i/o humà.

M: [tu, Nora ... què passa quan ... quan una persona mor?]

M: [què li passa ... vegem ... tu què creus que li passa?]

N: [No ho sé]

M: [No ho saps?]

N: [I tu?]

M: [bé ... exactament tampoc no ho sé]

M: [Només sé que es moren]

M: [però, em sembla que no es converteixen així ... en arbre]

1843

M: [això només ho fan els gnoms]

M: [però, s'han de morir perquè no poden viure tota la vida]

N: [és clar]

M: [una flor surt ... s'obre ... i al cap d'uns dies ... què li passa?]

N: [és clar]

M: [mor ... no?]

N: [mira M i assenteix amb el cap]

Com es pot intuir a partir d'aquests exemples, la identificació dels missatges és una tasca costosa, difícil i delicada que exigeix integrar informacions de naturalesa diversa. En la mesura que els missatges es defineixen com unitats elementals d'informació interpretables en el context de l'activitat en què apareixen, les transcripcions dels enregistraments, per molt precises i detallades que siguin, no són prou, en ocasions, per a la seva identificació i la seva segmentació, essent necessari recórrer freqüentment als enregistraments àudio i vídeo originals per valorar els índexs contextuals (entonació, pauses, èmfasi, gests, moviments, mirades, etc.). Per una altra part, tenint en compte la naturalesa de la casuística complexa a la qual s'ha de fer front, és imprescindible adoptar criteris operacionals per a resoldre els dubtes i portar-ne un enregistrament acurat a fi de mantenir la coherència en la presa de decisions. Tot això fa que, per a identificar i segmentar els missatges, sigui molt recomanable -encara més si és possible que en el cas de la identificació dels SI- utilitzar el procediment de consens entre jutges a partir d'uns criteris previs.

Les *SD/SAC*, les *Sessions*, els *SI* i els *missatges* són les quatre unitats bàsiques del nostre model d'anàlisi. Com ja hem vist, són unitats de naturalesa diversa. La seva amplitud i el grau de finesa varia des del caràcter global i «macro» de les SD/SAC fins al caràcter elemental i «micro» dels missatges. Totes han estat pensades, definides o redefinides a fi de jugar un paper determinat en l'anàlisi i la interpretació de les observacions (les SD/SAC, fiadores de la dimensió temporal i referents últims de les interpretacions; les Sessions, susceptibles d'ensenyar com asseguren els participants la continuïtat de l'activitat conjunta i de la construcció de significats compartits; els SI, reflex de les formes d'organització de l'activitat conjunta i instrument per analitzar les seves característiques i la seva evolució; els missatges, unitats elementals d'informació i comunicació que obren el camí a l'anàlisi de la construcció de significats compartits en l'activitat conjunta). I, el que és més important, ocupen nivells diferents en una espècie de jerarquia, de manera que les situades en un nivell superior inclouen les situades en un nivell inferior (les SD/SAC estan formades per Sessions; les Sessions, per SI; i els SI, per missatges), facilitant així les connexions entre les

anàlisis corresponents i, sobretot, la integració dels resultats i de les interpretacions respectives.

Assenyalem encara, per acabar aquest apartat que, junt amb les quatre unitats bàsiques descrites, les anàlisis dels enregistraments realitzades fins al moment ens han permès d'establir uns altres dos tipus d'unitats derivades que contenen un interès indubtable. En primer lloc, a les SD relatives a l'aprenentatge i l'ensenyament d'un processador de textos, hem pogut constatar l'existència d'una *Configuració de Segments d'Interactivitat* (CSI) que es repeteix amb certa regularitat i sistematització. A l'apartat següent, veurem com aquesta CSI, integrada per un SI d'aportació d'informació i un SI de pràctica, sembla que té una funció instruccional molt definida i juga, segons la nostra interpretació, un paper destacat en la cessió i el traspàs progressius de la responsabilitat i del control que du a terme el professor a mesura que avancen les SD.

En segon lloc, una sèrie de consideracions d'ordre teòric i metodològic aconsellen d'establir una unitat d'anàlisi intermèdia entre els SI i els missatges per a la qual proposem la denominació de *Configuracions de Missatges* (CM), ja que es tracta d'una unitat que se'n deriva. Les CM són, segons la nostra concepció, agrupacions de missatges que, per la seva estructuració i la seva organització, transmeten significats que no es poden reduir a la suma dels significats transmesos per cada un dels missatges que les integren. Les CM poden adoptar, probablement, formes diverses segons el context de l'activitat conjunta (intercanvis instruccionals del tipus IRF o similars, estructures conversacionals diverses, grups de missatges amb una coherència temàtica forta, tòpics, etc.) i la recerca de criteris per identificar-les és, sens dubte, un dels reptes més importants amb els quals s'acara l'anàlisi de la construcció de significats compartits.

4.2. Els nivells d'anàlisi

La nostra aproximació a les dades estableix dos nivells d'anàlisi: el primer dirigeix l'atenció a les actuacions dels participants, les seves interrelacions i la seva evolució al llarg de les SD/SAC, pren els SI com a unitat bàsica de treball i té com a objectiu fonamental aportar elements de resposta a les qüestions relatives a la cessió i el traspàs progressius del control i la responsabilitat; el segon centra els esforços en els significats que actualitzen els participants per mitjà de la seva activitat discursiva, per a això utilitza els missatges com a unitat bàsica d'indagació i respon al propòsit d'obtenir informació sobre com es produeix, quan es produeix, la construcció progressiva de sistemes de significats compartits en el transcórrer de les SD/SAC. Ambdós, recordem-ho un cop més, són complementaris, de

1845

manera que llurs resultats respectius es basen i s'enriqueixen mútuament fent honor a una interpretació integrada.

A. *El primer nivell d'anàlisi: les formes d'organització de l'activitat conjunta i l'estructura de la interactivitat*

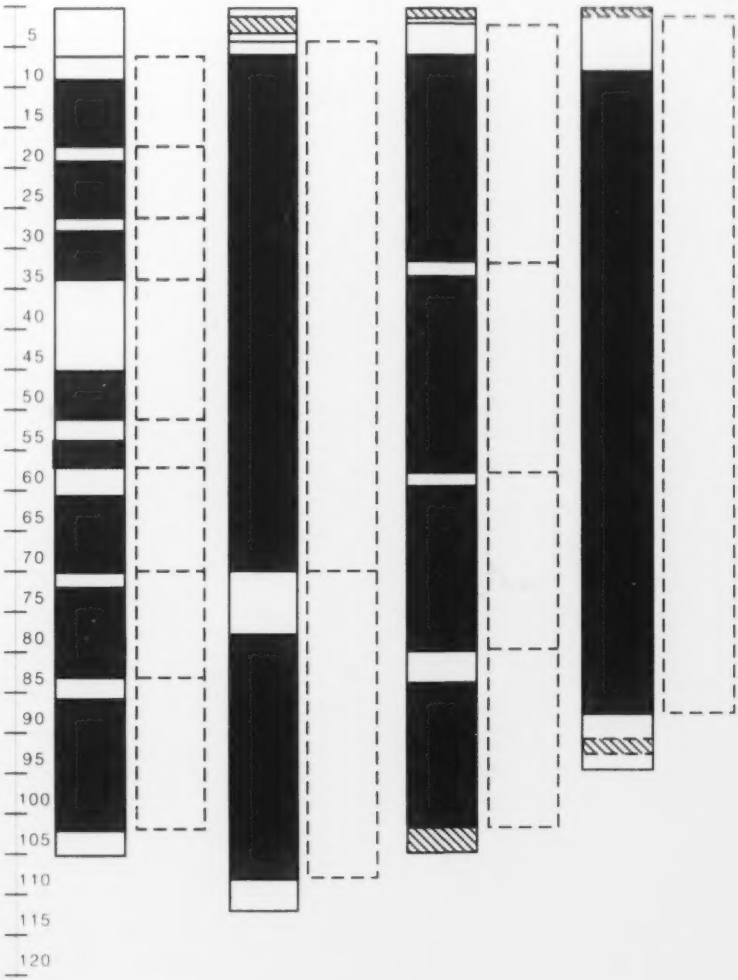
El procediment d'anàlisi comença amb la identificació dels Segments d'Interactivitat (SI) utilitzant el procediment descrit a l'apartat anterior. Això permet d'establir l'*estructura de la interactivitat*, és a dir, les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta dels participants en el transcórrer de les SD/SAC. Aquesta estructura es pot representar gràficament derivant en allò que hem anomenat el *mapa d'interactivitat* de les SD/SAC. Els mapes d'interactivitat ofereixen una visió de conjunt de les diverses formes d'organització de l'activitat conjunta que apareixen en les SD/SAC, de la seva distribució temporal i de la seva evolució en el transcórrer de les successives sessions que les conformen. La figura I mostra el mapa d'interactivitat de la SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos observada en el grup d'alumnes universitaris amb coneixements previs.

L'escala temporal, que apareix a la part esquerra de les figures, està dividida en intervals de cinc minuts. Cada una de les sessions -quatre en aquestes SD-, de 120 minuts de durada quan s'acaba el temps previst, està representada per mitjà de dues columnes dividides en rectangles, que indiquen diferents formes d'organització de l'activitat conjunta i la mida de les quals reflecteix les durades respectives arrodonides a minuts. Els rectangles de la columna de l'esquerra, fets amb un traç continu, representen els diferents tipus de SI identificats -segons la trama: en blanc, els SI d'aportacions d'informació; amb punts, els SI de pràctica; amb trets inclinats, els SI d'execució de rutines- i la seva durada temporal -segons la mida. Els rectangles de la columna de la dreta, fets amb un traç discontinu, representen les Configuracions de SI identificades -denominades en aquest cas *Unitats Instruccionals*-, la seva durada temporal i els SI que les integren.

Així, el mapa d'interactivitat que apareix a la figura I indica que la primera sessió de la SD comença amb un SI d'aportació d'informació que dura aproximadament sis minuts, seguit d'un altre SI del mateix tipus d'uns dos minuts; aquest és seguit per un SI de pràctica de vuit minuts aproximadament; després, un altre d'aportació d'informació de dos minuts més o menys; a continuació, un altre de pràctica de set minuts aproximadament; i així successivament fins al final de la sessió. De la mateixa manera, la columna de la dreta que correspon a la primera sessió mostra que el primer SI d'aportació d'informació no s'inclou a cap Unitat Instruccional (UI), i se n'inicia la primera amb el segon SI de la sessió. Globalment, les dues columnes que corresponen a la primera sessió indiquen que, en el seu recorregut, s'han identificat

1046

FIGURA 1. Mapa d'interactivitat de la SD observada en el grup d'alumnes amb coneixements previs.



1847

divuit SI, deu dels quals són d'aportació d'informació i vuit de pràctica, que no s'ha trobat cap SI d'execució de rutines i que setze dels divuit SI identificats s'integren a vuit UI.

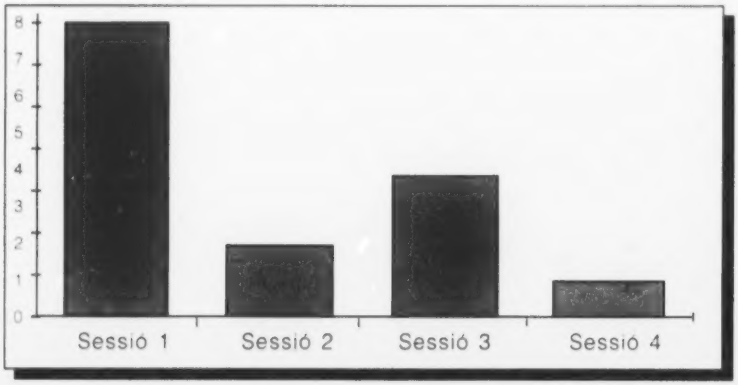
Els mapes d'interactivitat ofereixen una descripció visual immediata de l'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta -concretades en els diversos tipus de SI- en el transcórrer de les SD/SAC. Així, una simple «lectura» de la figura I ens informa dels següents extrems: el nombre de SI per sessió disminueix considerablement en el transcórrer de la SD, passant de divuit en la primera a sis en l'última; els SI d'execució de rutines no apareixen fins a la segona sessió i es presenten sempre a l'inici i/o al final de les sessions; la durada dels SI de pràctica s'incrementa progressivament en les sessions successives, mentre que en els SI d'aportació d'informació no es detecta aquesta tendència; també disminueixen les UI per sessió, que passen de vuit en la primera a una en l'última; la durada de les UI s'incrementa també progressivament, fins al punt que en l'última sessió una sola UI ocupa la majoria del temps.

Aquests canvis detectats en la durada i l'estructura interna de les formes d'organització de l'activitat conjunta poden ser objecte, a continuació, d'anàlisis més específiques dirigides a precisar i valorar el seu abast. Les gràfiques I.1, I.2 i I.3 recullen algunes d'aquestes anàlisis en el cas de la SD relativa a l'ensenyament i l'aprenentatge d'un processador de textos el mapa d'interactivitat del qual hem presentat abans; més concretament, recullen l'evolució del nombre de UI per sessió (I.1), l'evolució del temps absolut ocupat pels SI d'aportació d'informació i els SI de pràctica a cada sessió (I.2) i l'evolució del percentatge de temps ocupat pels SI d'aportació d'informació i els SI de pràctica calculat sobre el temps total ocupat per les UI a cada sessió (I.3).

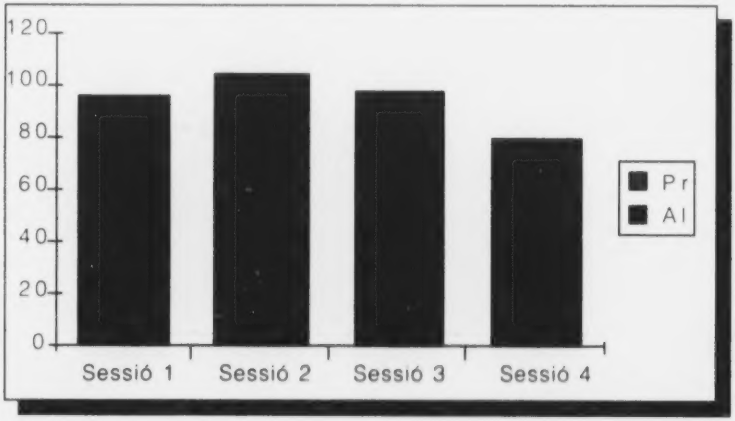
Sense entrar en un comentari detallat d'aquestes anàlisis, allò que ens interessa subratllar aquí és que el procediment emprat per a definir i identificar els SI -i especialment la proposta de contemplar-los des de la perspectiva de la cessió i el traspàs progressius de la responsabilitat i el control- permet interpretar les tendències detectades en els mapes de la interactivitat i en les anàlisis específiques subsegüents com a indicadors empírics dels processos d'influència educativa que s'esdevenen en les SD/SAC. Així, com es pot recordar, en el cas de les SD relatives al processador de textos remarcàvem que el control dels participants sobre l'activitat conjunta és substancialment diferent en els SI d'aportació d'informació i en els SI de pràctica. Mentre que en els primers el control és exercit fonamentalment pel professor, els alumnes l'assumeixen en bona mesura en els segons, encara que el professor continuï exercint, en la majoria dels casos, un vigilància estricta sobre el desenvolupament de l'activitat. Si s'accepta aquesta caracterització dels SI, llavors

1048

GRÀFICA I.1. Evolució del nombre de UI per sessió SD que correspon al grup d'alumnes universitaris amb coneixements previs.

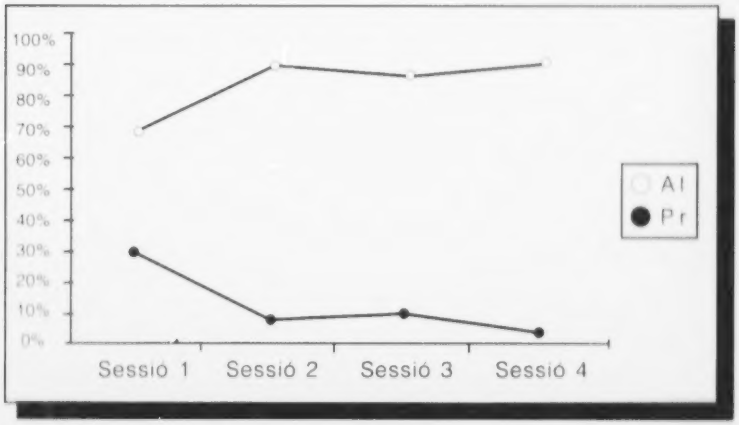


GRÀFICA I.2. Temps total de cada sessió ocupat pels SI d'aportació d'informació i pels SI de pràctica. SD que correspon al grup d'alumnes amb coneixements previs.



1349

GRÀFICA I.3. Temps total de cada sessió ocupat pels SI d'aportació d'informació i pels SI de pràctica. SD que correspon al grup d'alumnes amb coneixements previs.



les tendències detectades en els mapes d'interactivitat i en les anàlisis subsegüents poden ser interpretades -sobretot quan se'ls considera de manera integrada- en termes de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat.

Efectivament, remetent-nos novament a la figura I i a les gràfiques I.1, I.2 i I.3, són nombrosos els indicadors que convergeixen en suport d'aquesta interpretació. A la primera sessió, el professor exerceix un control fort sobre el desenvolupament de l'activitat conjunta: així sembla indicar-ho el nombre elevat de SI, l'alternança entre SI d'aportació d'informació i SI de pràctica, la durada relativament breu dels uns i els altres, el fet que les consignes que obren els SI de pràctica plantegin tasques directament vinculades a la utilització de la informació presentada en els SI que els precedeixen, l'existència de diverses UI la funció de les quals sembla que ha d'assegurar el domini funcional de blocs d'informació i de procediments nous, etc. El control que exerceix el professor durant aquesta sessió es manifesta, doncs, no sols en el pes que tenen els SI d'aportació d'informació, sinó també, com es pot veure, en l'estructura de la interactivitat, és a dir, en la manera com se succeeixen i s'organitzen els SI.

El panorama canvia substancialment en les sessions següents: disminueix el nombre total de SI per sessió; els SI d'aportació d'informació continuen tenint una durada limitada, mentre que els SI

1750

de pràctica augmenten la seva durada considerablement -els alumnes exerceixen el control de l'activitat més temps-; les consignes que obren els SI de pràctica plantegen tasques, l'execució de les quals obliga a tenir en compte tant la informació presentada en els SI que les precedeixen com informacions que han aparegut en SI anteriors; les UI tracten d'assegurar el domini funcional de procediments i de blocs d'informació cada cop més amplis i integrats; etc.

L'ultima sessió presenta unes característiques diametralment oposades a les de la primera: el nombre de SI és molt petit; un sol SI de pràctica de gran durada ocupa la majoria del temps; la consigna del professor que obre aquest SI planteja una tasca tan global que obliga, de fet, a integrar totes les informacions i els procediments que s'han treballat des del començament de la SD; hi ha una sola UI, la funció de la qual sembla que és precisament la de fer funcional aquesta integració d'informacions i procediments; etc.

En suma, tots els indicadors apunten cap a la mateixa direcció. En començar la SD, el professor manté un control força estricte sobre l'activitat, si bé crea sistemàticament petits espais -els SI de pràctica- perquè els alumnes assumeixin algunes parcel·les de responsabilitat. Són espais «petits» en doble sentit: la durada és relativament curta i les tasques que realitzen els alumnes es limiten al nombre i la complexitat dels procediments que cal utilitzar per a executar-les. D'aquesta manera, per mitjà de les actuacions de seguiment de la pràctica dels alumnes i els intercanvis instruccionals que manté amb les parelles que troben dificultats en l'execució de les tasques, el professor es pot assegurar que els alumnes han assimilat i han integrat les informacions i els procediments introduïts en els SI previs d'aportació d'informació i, en cas necessari, reprende'ls, ampliar-los i matisar-los mitjançant comentaris i suggeriments dirigits al grup-classe en el seu conjunt. Al final de la SD, tot sembla indicar que el professor ha cedit als alumnes bona part del control de l'activitat. Durant la majoria del temps, els alumnes realitzen les tasques sota la pròpia responsabilitat, tot i que el professor continua exercint un cert control per mitjà de les actuacions de seguiment de la pràctica i els intercanvis instructius que manté eventualment amb algunes parelles, bé sigui per iniciativa pròpia, quan detecta dificultats o problemes, o bé per iniciativa dels alumnes, quan demanen informacions complementàries o sol·liciten ajut.

La descripció anterior pot induir a pensar que la cessió i el traspàs progressius de la responsabilitat i el control es produeix suaument, sense dificultats greus i de manera gairebé automàtica en totes, o pràcticament totes, les SD/SAC. Seria una inferència totalment errònia. En primer lloc, els mapes d'interactivitat de les dues SD que comentem mostren que es tracta més aviat d'un procés en què es produeixen, amb relativa freqüència, variants, alts i baixos, dificultats i contratemps. Vegem, per exemple, com la tercera sessió de la SD

1851

del grup que té coneixements previs -Figura I- no respon a la tendència general que hem descrit. Els mapes d'interactivitat, tal i com han estat construïts, permeten doncs detectar tant les tendències generals en l'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta com els punts o moments de les SD en què aquestes tendències, pels motius que sigui, no es compleixen.

En aquests casos, cal recórrer a una anàlisi més detallada dels diferents tipus d'actuacions dels participants per a comprendre què ha passat, per què es produeix una desviació de la tendència general, com s'enfronten els participants a les dificultats sorgides i com es restableix el procés de cessió progressiva del control i la responsabilitat. En realitat, l'anàlisi dels diferents tipus d'actuacions dels participants, i en particular de la seva evolució en el recorregut de la SD, permet captar *en tots els casos* alguns aspectes de l'organització de l'activitat conjunta que fuig de la descripció bastant gruixuda que reflecteixen els mapes d'interactivitat i les anàlisis que se'n deriven. Així, per exemple, les consignes que obren sempre els SI de pràctica presenten una evolució significativa en el transcórrer de les SD: limitades, al començament, a plantejar tasques directament vinculades a la utilització de la informació presentada en els SI d'aportació d'informació precedents, van ampliant el seu abast de manera que obliguen a integrar informacions i procediments progressivament més nombrosos i complexos. Aquest exemple demostra clarament fins a quin punt l'anàlisi de l'evolució de les actuacions dels participants que caracteritzen els diferents tipus de SI pot aportar informacions complementàries sobre el procés de cessió i de traspàs progressius del control i la responsabilitat. Efectivament, i pel que fa a la formulació de les consignes, l'evolució remarcada es pot interpretar, en concordança amb els altres indicadors citats, en el sentit que el professor va cedint progressivament als alumnes el control de l'activitat plantejant tasques cada cop més àmplies i més complexes.

El fet que en els mapes d'interactivitat -i en les formes d'organització de l'activitat conjunta que representen- hi poguem trobar indicadors interpretables en termes de cessió i traspàs no garanteix, per se, que els alumnes hagin assumit realment el control i la responsabilitat cedits pel professor. Per a estar-ne segurs, caldria poder demostrar que els alumnes han aconseguit efectivament un nivell acceptable de domini en el manipulament del processador de textos. Encara que això és, efectivament, el que demostren els resultats de l'avaluació sumatòria final realitzada amb els alumnes que han participat a la SD, no hi ha cap motiu per suposar que hagi de ser sempre així per força; o per dir-ho d'una altra manera, els indicadors de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat detectats a partir de les formes d'organització de l'activitat conjunta no garanteixen per ells mateixos que el procés

hagi tingut èxit i que els alumnes hagin realitzat els aprenentatges que corresponen implicats en aquesta activitat. Són, això sí, indicadors que apunten cap a aquesta direcció, i que ho fan amb força, tant més com major sigui la seva convergència, però que en qualsevol cas necessiten complementar-se amb altres tipus d'anàlisi.

Els mapes d'interactivitat no sempre permeten una lectura tan immediata, i tan directament interpretable en termes de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat, com en el cas de la figura I. A cops, simplement perquè aquest procés sembla que no es produeix; a cops, perquè l'estructura de la tasca i/o la naturalesa del contingut condicionen moltissim les formes d'organització de l'activitat conjunta emmascarant els indicadors possibles. L'anàlisi de les actuacions dels participants i de la seva evolució en el transcórrer de les SD/SAC adquireix, en aquests casos, un protagonisme absolut.

La figura II, que representa el mapa d'interactivitat d'una SD relativa a l'ensenyament i l'aprenentatge de la numeració i d'algunes operacions elementals de càlcul -SD «salta» que correspon a un grup de P4-, il·lustra perfectament el caràcter més aviat opac que poden presentar en ocasions els mapes d'interactivitat en el concernent al procés de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat.

Com es pot comprovar, la lectura del mapa no permet identificar, en aquest cas, indicadors clars d'una evolució al llarg de la SD. Les dues primeres sessions presenten una estructura idèntica: comencen amb un SI més aviat breu d'organització i preparació del joc (4,6% i 15,4% respectivament del temps total de la sessió), continuen amb un SI de partida que ocupa la majoria de la sessió (89,7% i 81% respectivament del temps total) i finalitzen amb un SI de valoració de resultats també molt breu (5,7% i 3,3% respectivament del total del temps). A la tercera sessió, el SI de valoració de resultats ocupa un periode de temps significativament més gran (26,2% del total del temps) i a més apareix un SI de recapitulació de tot el joc. Les dues variacions són perfectament interpretables si ens basem en la planificació prèvia realitzada per la professora, que inclou una «avaluació» de l'activitat -els alumnes han d'omplir una fitxa sobre el joc realitzat- en acabar la tercera sessió amb la qual es clou la SD.

Tot sembla que indica, doncs, que en aquest cas, l'estructura de la tasca -és a dir, la preeminència de la partida, amb els torns corresponents, tirades i rondes dels participants- condiciona força les formes d'organització de l'activitat conjunta que es reflecteixen en els SI i en els mapes d'interactivitat. No obstant això, una lectura més acurada de les informacions complementàries incloses a la figura II suggereix que, sota aquesta uniformitat aparent en l'estructura de les sessions, sembla que es produeix una evolució els detalls de la qual només es poden captar a través d'una anàlisi més fina que se centri en les actuacions dels participants. Cap a aquesta direcció

Figura II. Mapa d'interactivitat de la SD "salta" observada en el grup de P4

	1a. sessió T=35' 42''	2a. sessió T= 19' 20''	3a. sessió T=29' 8''
0%	SI organització T= 1' 38'' (4,6%) Preparació del joc =Tpres M	SI organització i preparació del joc T= 3' (15,4%) T pres. M= 0	SI organització i T= 2' (6,7%) preparació del joc T pres. M= 0
25%	SI partida Núm. rondes = 17 Núm. tirades = 16*6+1= 97 Núm. errors= 58 T=31' 59''= T pres. M (89,7%) T mitjà tirada= 20'' N= 6	SI partida Núm. rondes= 14 Núm. tirades = 13*5+1 = 66 Núm. errors= 22 T= 15' 48'' (81%) T presencia M: 2' 45'' (17,39%) T mitjà tirada= 14'' N= 5	SI partida Núm. rondes=16 Núm. tirades= 15*5+2=77 Núm. errors= 7 T= 18' 12'' (61,1%) T presencia M: 12' 18'' (66,7%) T mitjà tirada= 14'' N= 5
50%			SI valoració de resultats T= 7' 48'' = T pres. M (26,2%)
75%			
100%	SI valoració de resultats N=6 T= 2' 5''= T pres. M (5,7%)	SI valoració de resultats T= 39''= T pres. M (3,3%)	SI recapitulació T= 1' 48''= T pres. M (6%)

apunten, per exemple, les informacions relatives al nombre d'errors comesos en les partides: 58 en la primera sessió, 22 en la segona i 7 en la tercera; o la mitjana de la durada de les tirades -temps total de durada de la partida dividit pel nombre de tirades-: 20 segons en la primera sessió, 14 en la segona i 14 en la tercera; o fins i tot el temps de presència de la mestra mentre es juguen les partides: 100% de la durada de temps de la partida en la primera sessió, 17,39% en la segona i 66,70% en la tercera.

En suma, per indagar si es produeix, i eventualment com es produeix, l'hipotètic procés de cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat, convé desplaçar el focus de l'anàlisi des dels SI i el mapa d'interactivitat cap a categories d'actuacions dels participants -mestra, alumnes que tiren, alumnes que no tiren-, les seves interrelacions -patrons d'actuació conjunta- i la seva evolució al llarg de la SD. I això és precisament el que s'ha fet, sobretot, respecte als tres moments o fases crucials de les partides en què es poden detectar previsiblement amb més claredat un possible traspàs: el torn de tirada (des de l'atribució del torn de tirada per part de la mestra, fins a la seva assumpció autònoma per part dels participants, passant per diversos tipus i graus de supervisió de la mestra o dels altres participants), la realització de la tirada (des del control més o menys estricte de la mestra o dels altres participants, fins a la realització totalment autònoma dels passos de la tirada) i la producció, la identificació i la correcció d'errors (disminució progressiva dels errors; evolució progressiva dels tipus d'errors; autonomia creixent dels participants en la identificació i la correcció espontània dels errors comesos).

Un tercer exemple, corresponent a una SAC observada en la situació del joc didàctic amb un material relacionat al món dels gnoms, ens servirà per subratllar el caràcter, en ocasions una mica opac, dels mapes d'interactivitat i la necessitat d'incloure, en aquest primer nivell d'anàlisi, un estudi més detallat de les actuacions dels participants i de llur evolució en el transcórrer de les SD/SAC. Les columnes de la figura III representen les fases de joc de les sis sessions de la SAC observada. Cadascuna hi apareix configurada per diferents tipus de SI, que varien en nombre i durada. Les divisions horitzontals assenyalen el final d'un SI i l'inici d'un altre. Per a cada SI, s'indica la categoria a la qual pertany (DE: delimitació de l'escenari físic i simbòlic; R: representació d'esdeveniments;A: aprofundiment en les característiques del món gnom i/o humà) i la durada en minuts i segons. L'escala de percentatges situada a l'esquerra de la figura permet calcular el percentatge del temps total de durada de la fase que ocupa cada SI. Per als SI de representació d'esdeveniments i els SI d'aprofundiment, es descriu, a més a més, per mitjà d'una frase indicativa, la història representada i el tema objecte d'aprofundiment respectivament.

1855

Figura III. Mapa d'interactivitat de la SAC. Nora (5,6)

	1a sessió 26'	2a sessió 19'30''	3a sessió 22'30''	4a sessió 20'	5a sessió 25'	6a sessió 25' 30''
	DE 10'30'' 40,38%	DE 1'30'' 7,69%	DE 2'45'' 12,22%	DE 1'15'' 6,25%	DE 30'' 2% A_1 1'15'' (3) 5%	DE 1'45'' 6,93%
10%		R 17'30'' 89,74% "David i Susana van a una festa"		R 17'45'' 88,75% "Els trolls molesten David i Swift"	DE 2'15'' 9%	A_1 7,92% 2' La mort com a transformació
20%			R 15' 66,66% "David i Lisa guareixen una cervol ferida"		R_1 2.30'' 10% "Swit en perill"	A 145'' 6,93% Mida dels gnoms
30%					R_2 8'30'' 34% "Lisa en perill"	R 14' 55,44% "David, Lisa i un amic gnom viatgen a les muntanyes de Mes Enllà"
40%	R 14'45'' 56,73% "Els gnoms es visiten"					
50%						
60%					R_3 8' 32% "Un nen gnom en perill"	
70%						
80%			A 2' 8,88% Els vestits dels gnoms			A_3 5'45'' 22,77% La mort com a transformació
90%			P_2 2'45'' 12,22% Material sanitari		R_4 2' 8% "Acomiadament dels gnoms"	
100%	A 45'' (1) 2,88%	A 30'' (2) 2,56%		R_2 1' 5% "Sintonia"		

(1) Característiques físiques dels trolls.
(2) El naixement dels gnoms: els bessons.
(3) Recursos per poder tornar a casa quan algú es perd.

1856

BEST COPY AVAILABLE

Cal recordar que, contràriament al que passa amb les SD representades en les figures I i II, en aquesta situació l'activitat conjunta de la mare i la filla no s'esdevé en un context social i institucional presidit clarament pel motiu d'ensenyar i aprendre. Per això, com ja s'ha remarcat, en aquest cas, l'objectiu del primer nivell d'anàlisi és tot un altre: esbrinar com van definint progressivament les dues participants, per mitjà de l'articulació de llurs respectives actuacions, el context situacional en què desenvolupen la seva activitat. Si mirem la figura III des d'aquesta perspectiva, comencen a tenir sentit algunes regularitats i tendències. Així, per exemple, veiem que en totes les sessions hi ha, com a mínim, un SI de delimitació de l'escenari, un SI de representació i un SI d'aprofundiment; totes les sessions comencen amb un SI de delimitació de l'escenari; fora de la cinquena i la sisena sessions, el SI inicial de delimitació de l'escenari va seguit d'un SI de representació; totes les sessions, fora de la quarta i la cinquena, acaben amb un SI d'aprofundiment; els SI de representació ocupen la majoria del temps en totes les sessions; en la primera sessió, el temps que ocupa el SI de delimitació de l'escenari és considerablement més alt que en la resta de sessions; en l'ultima sessió, el temps que ocupen els SI d'aprofundiment és considerablement més alt que en la resta de les sessions; etc.

Tots aquests indicadors sembla que apunten cap a una interpretació que podem resumir breument així: les dues participants construeixen, per mitjà de l'articulació de llurs actuacions respectives, un context situacional de joc simbòlic organitzat entorn de la representació d'històries dels gnoms. Per poder representar aquestes històries, han de començar amb l'establiment d'una definició inicial de la situació prou compartida (escollir els objectes del material, posar-los noms, etiquetar-los, posar-se d'acord sobre les seves característiques i allò que representen, organitzar l'escenari en el qual els col·locaran i on es desenvoluparà la història, etc.), cosa que es du a terme mentre transcorren els SI de delimitació de l'escenari que obren sistemàticament totes les sessions. Aquesta tasca prèvia a la representació d'esdeveniments és particularment costosa en la primera sessió, quan els participants s'acosten per primer cop a la situació i al material. A mesura que avança la SAC i els participants arriben a una sèrie d'acords bàsics sobre el material, les seves característiques, la seva organització d'espai i la seva utilització -cosa que sembla que es produeix en bona mesura durant la primera sessió-, aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta aminora considerablement la seva presència a favor de les altres dues. La representació d'esdeveniments continua essent la forma d'organització de l'activitat conjunta que predomina en totes les sessions, però s'hi adquireix certa importància que consisteix a parar atenció especial a determinats aspectes del món dels gnoms, cosa que es podria interpretar potser com un indicador dels esforços dels participants per

1857

a ampliar el seu coneixement compartit d'aquest món i, alhora, com un indicador que, en haver augmentat el seu coneixement compartit al respecte, puguin canviar el focus dels seus esforços negociadors.

B. El segon nivell d'anàlisi: els significats que s'actualitzen per mitjà del discurs educacional

Recordem que el segon nivell d'anàlisi se centra en els significats que actualitzen els participants per mitjà de llur activitat discursiva i que, per tant, són, si més no potencialment, objecte de negociació. La seva finalitat és la de proporcionar informació sobre com es produeix, quan es produeix, la construcció progressiva de sistemes de significats compartits. Són dues les preguntes que han guiat la nostra aproximació i que ens han conduït, a través d'una série de tempteigs successius, al procediment general d'anàlisi, encara provisional i en fase d'assaig, els trets més destacats de les quals es recullen a les pàgines següents: ¿quins són, com es presenten i com s'organitzen els significats en el transcórrer de la SD/SAC?; ¿quina entitat o entitats han de ser objecte directe d'indagació per a captar els significats que actualitzen els participants per mitjà de llur activitat discursiva?

Començant per la segona pregunta, la resposta sembla òbvia: d'acord amb els arguments que s'han exposat a l'apartat que correspon a les unitats d'anàlisi -i per tant, acceptant de bon començament, com s'hi indica, que aquesta opció suposa una renúncia a captar alguns aspectes importants del significat-, centrarem la nostra atenció en els missatges. Aquesta tria, no obstant això, comporta dues dificultats o problemes que cal resoldre.

En primer lloc, s'ha de precisar quins aspectes concrets dels missatges convé de sometre a indagació per identificar-ne els significats que transmeten; cal, doncs, definir els termes i els procediments adequats per dur a terme una anàlisi intra-missatges. En segon lloc, és més que sabut que el significat d'un fragment discursiu no queda pas reduït a la simple addició del significat dels enunciats o els missatges que l'integren. Tots els plantejaments actuals sobre l'anàlisi del discurs coincideixen a destacar que una part important del significat no prové dels missatges o enunciats constituents, sinó més aviat de la forma en què aquests missatges o enunciats estan organitzats. Pensem, per exemple, en les estructures IRF -iniciació, resposta, feedback-, el significat de les quals és originari, si més no en part, de la seqüència estructurada dels tres components i no només dels missatges que els integren. Això vol dir, en conseqüència, que també cal definir els termes i els procediments adequats per dur a terme una anàlisi supra-missatges.

El nostre acostament cap a l'*anàlisi intra-missatges* contempla dos aspectes: el seu contingut referencial i la seva força il·locutiva. La idea directriu és que podem captar una part important dels significats

1858

que transmeten els missatges analitzant els dos aspectes. A continuació, exposarem amb cert detall com es pot dur a terme aquesta anàlisi doble i il·lustrarem el procediment utilitzat amb exemples, de les SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos, que hem observat en els grups d'alumnes universitaris.

Insistint en la idea directriu que guia aquest vertent de l'anàlisi, la proposta d'analitzar el *contingut referencial* dels missatges respon al supòsit que és possible captar una part important del seu significat identificant els referents als quals remeten, és a dir, identificant allò-de-què-parlen els missatges. Aquest supòsit troba la seva justificació en el concepte de referència i en l'ús que en fan alguns autors (Lyons, 1983; Brown i Yule, (1983). En identificar els referents que s'hi mencionen -o als quals fan referència, per ser més exactes- el que fem és identificar les entitats (objectes, accions, situacions, etc.) sobre les quals parlen els participants d'una activitat conjunta, és a dir, les entitats que actualitzen els participants per mitjà de la seva activitat discursiva i que constitueixen un aspecte del significat dels enunciats. Pot ser que no sigui cap superficialitat subratllar que els enunciats no contenen referents, sinó *expressions referencials* que remeten, o que es refereixen, a uns referents determinats. L'anàlisi, en conseqüència, parteix per força de les expressions referencials que apareixen en els missatges per inferir, i arran d'aquí, les entitats referides.

Convé remarcar que, en el procés d'identificació de les expressions referencials incloses en els missatges, s'han de tenir en compte no només les que són habitualment considerades com a tals en la majoria d'enfocaments d'anàlisi del discurs (noms propis, grups nominals -descripcions definides, indefinides, sintagmes nominals quantificats-, pronoms, deictics en general, etc.), sinó també d'altres no tan habituals com les el·lipsis i els grups verbals. Un exemple de les primeres és el missatge «apareix un icona», en el qual potser s'hauria de considerar i decidir -tot i que s'hauria de tenir en compte el context en el qual s'ha produït- que s'ha elidit el fragment «... a la pantalla de l'ordinador». Un exemple dels segons és l'expressió referencial «carregueu el processador de textos» que apareix en el missatge «ara, carregueu el processador de textos com sempre».

Per tal de poder dur a terme una anàlisi minimament precisa del contingut referencial dels missatges, cal partir d'una certa classificació, per altra banda, com més comprensiva i inequívoca possible, dels referents que puguin aparèixer en els missatges. Efectivament, el contingut referencial dels missatges, és a dir, allò-de-què-parlen els missatges, es pot situar en àmbits molt diversos que, si bé apareixen sempre interconnectats estretament, paga la pena distingir en una aproximació analítica.

En el cas dels SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador

1959

de textos, els continguts referencials dels missatges es poden situar, en una primera aproximació, en dos grans àmbits: el del funcionament, les característiques i la utilització del PT/ordinador i el de la gestió i el control de les activitats dels participants. Per dir-ho d'una altra manera, les entitats referides en els missatges poden tenir a veure directament amb els continguts que són objecte d'ensenyament i aprenentatge en les SD (elements, operacions, procediments, etc. del PT/ordinador) o amb la manera d'organitzar, regular i controlar l'activitat dels participants a l'aula (normes i directrius relatives a què es pot i què no es pot fer, com s'organitzen els grups de treball, com es reacciona davant dels comportaments que no respecten les normes que s'han fixat, etc.) [11].

Un cop s'han establert els dos àmbits referencials, l'esforç de classificació ha de continuar a l'interior de cadascun. En el cas de les SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos que s'han observat en els grups d'alumnes universitaris, l'àmbit referencial de gestió i control de l'activitat dels participants, en realitat, té una importància molt limitada [12], cosa que, probablement, no és aliena a l'alt grau d'organització i estructuració del contingut i al fet que tots els participants siguin adults escolaritzats amb una distesa experiència en situacions d'educació formal. Les expressions referencials que apareixen en els missatges d'aquestes SD remeten, majoritàriament, a entitats relatives a l'àmbit del funcionament, les característiques i la utilització del PT/ordinador, motiu pel qual l'esforç de classificació dels referents s'ha dirigit prioritàriament a aquest àmbit referencial.

Quan els participants parlen del PT/ordinador, és a dir, quan parlen del que podriem denominar el contingut de l'ensenyament i l'aprenentatge de la SD en sentit estricte, les expressions referencials que utilitzen remeten a diferents tipus o categories d'entitats:

Categories de referents relatives a l'àmbit del funcionament, les característiques i la utilització del PT/ordinador

Accions. Execucions o manipulacions físiques, de caràcter discret, que realitza l'usuari del PT/ordinador en la seva utilització habitual (per exemple, moure el ratolí, posar el disc, prémer una o diverses tecles, fer un «clic» o un «doble clic» a l'interruptor del ratolí, etc.).

---

(11) La delimitació dels dos àmbits referencials -el dels continguts de l'ensenyament i l'aprenentatge de la SD i el de gestió i control de l'activitat dels participants- és més problemàtica quan no estan clarament definits els continguts i/o les tasques entorn als quals s'organitza l'activitat conjunta dels participants, o quan no hi ha una definició més o menys precisa i compartida del context social i institucional, com passa per exemple en les SAC relatives al món dels gnoms.

(12) No passa el mateix en les altres SD/SAC que hem observat, en les qual són freqüents els missatges amb expressions referencials que remeten a l'àmbit de la gestió i el control de l'activitat dels participants.

1660

Exemples de missatges que contenen items de contingut que pertanyen a aquesta categoria:

[*el disc s'agafa* sempre per la part de l'etiqueta][13]

(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 1, SI 1)

[quan *premeu aquesta tecla*, automàticament se situarà al començament de la columna del tabulador]

(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 4, SI 2)

Procediments. Paquets organitzats d'accions executables per l'usuari del PT/ordinador per aconseguir un efecte o un objectiu determinat (per exemple el format d'un text, tancar una finestra, desplaçar el cursor, etc.). Exemples de missatges que contenen items de contingut que pertanyen a aquesta categoria:

[per *activar el regle* hem de fer sempre el mateix]

(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 1, SI 8)

[ara, *carregueu el processador de textos* com sempre]

(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 4, SI 1)

Elements. Objectes o entitats -de naturalesa física, icònica o d'una altra mena- relatius a l'entorn de treball del PT/ordinador (per exemple, la pantalla, el ratolí, l'icona del disc, el punter, un fragment del text, la memòria de l'ordinador, etc.). Exemples de missatges que contenen items de contingut que pertanyen a aquesta categoria:

[i *si us hi fixeu el* ... *la capseta* té *una tecla, un interruptor*]

(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 1, SI 1)

[*aquest tabulador* fa el contrari]

(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 4, SI 2)

Operacions. Efectes o resultats «produïts per l'ordinador» com a conseqüència -habitualment- d'una acció o un procediment específic realitzat per l'usuari durant la seva manipulació (per exemple, que el punter es desplaci, que aparegui una finestra a la pantalla, que el format d'un text es modifiqui, etc.). Exemples de missatges que contenen items de contingut que pertanyen a aquesta categoria:

[*sortirà una finestra* que *ens mostrarà el contingut de dins el disc*]

(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 1, SI 1)

[i *automàticament transformaria tot el que hem seleccionat amb aquest tipus de lletra*]

(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 2, SI 2)

---

(13) Els fragments dels missatges que s'han subratllat corresponen a les expressions referencials utilitzades, en cada cas, per inferir els referents de la categoria exemplificada.

1861

Alguns comentaris sobre la classificació precedent poden ser útils per a la precisió de l'interès i la pertinència teòrica d'aquest vertent de l'anàlisi intra-missatges i per a concretar alguns aspectes del procediment metodològic que hem seguit. En primer lloc, remarquem que les categories descrites sorgeixen d'un procés «d'anada i tornada» entre teoria i dades. Així doncs, les categories proposades responen i es recolzen, per un costat, tant en una anàlisi cognitiva de la tasca d'edició de textos com en els principis que formen part del marc teòric de la investigació; però, per un altre costat, són el resultat d'un procés de refinament progressiu de les categories inicials a partir del contrast continuat amb les dades, fins a trobar un sistema de classificació susceptible, alhora, d'ajustar-se a les dades de manera no artificiosa i de conservar un referent teòric clar. Això permet -així com també passa amb els diferents tipus de SI identificats en el primer nivell d'anàlisi- que els possibles paràmetres de variació i evolució de presència, freqüència, distribució, etc. de les diverses categories de referents pugin ser interpretats des dels principis teòrics i les hipòtesis directrius que emmarquen i guien el projecte d'investigació en el seu conjunt.

En segon lloc, els missatges poden incloure una o més expressions referencials i, per tant, poden remetre a un o més ítems de contingut referencial. Per exemple, en el cas del missatge «ara veurem com podem posar el disc», hi apareix una expressió referencial -posar el disc-, que remet, en la classificació anterior, a una acció. En canvi, en el missatge «si belluguem el ratolí, la fletxa es desplaça per la pantalla de l'ordinador», hi apareixen tres expressions referencials que, en la nostra classificació, remeten respectivament a una acció -bellugar el ratolí-, una operació -la fletxa es desplaça- i un element -la pantalla de l'ordinador. Total que, un missatge remet a tants ítems de contingut com expressions referencials hi apareixen.

En tercer lloc, una mateixa entitat pot estar referida mitjançant expressions referencials diverses; així, en el primer exemple de la categoria «elements», les expressions referencials «una tecla» i «un interruptor» tenen el mateix contingut referencial (interruptor del ratolí), que pertany a la categoria dels elements.

D'aquesta manera, podem obtenir, per a cada un dels missatges, una descripció que inclogui les entitats que s'hi refereixen, el seu ordre d'enunciació i la categoria a la qual pertanyen. El *mapa de continguts referencials*, elaborat així, permet abordar una sèrie de qüestions de molt d'interès vist des de la perspectiva teòrica del projecte. Que se'ns permeti enunciar, sense cap ànim d'exhaustivitat, algunes de les possibilitats d'anàlisi més evidents, i també més atractives. És possible, per exemple, a partir dels mapes de continguts referencials:

- Relacionar la freqüència d'aparició de referents concrets i/o de

1062

categories de referents (accions, procediments, operacions, elements) amb els resultats de l'avaluació acumulativa realitzada pels alumnes al final de les SD.

• Esbrinar si hi ha alguns referents i/o categories de referents que apareguin relacionats més estretament amb uns determinats tipus de SI.

• Esbrinar si hi ha una evolució significativa al llarg de la SD de les categories de referents i, en cas afirmatiu, si aquesta evolució es verifica només en uns determinats tipus de SI o per al seu conjunt.

• Esbrinar si apareixen en els missatges configuracions de tipus de referents i, en cas afirmatiu, si es vinculen o no de manera prioritària amb determinats tipus de SI i si la seva freqüència d'aparició evoluciona significativament al llarg de la SD. En realitat, els mapes de continguts referencials, elaborats d'acord amb el procediment descrit, permeten distingir tres grans categories de missatges: aquells en què es fa referència a una sola entitat o referent (un element, una acció, un procediment o una operació); aquells en què es fa referència a dues o més entitats o referents pertanyents a la mateixa categoria (dos o més elements, dues o més accions, dos o més procediments, dues o més operacions); i aquells en què es fa referència a dues o més entitats o referents pertanyents a dues o més categories) per exemple, missatges amb les configuracions acció-element, acció-operació, procediment-operació, etc.).

L'anàlisi de les configuracions proporciona indicadors sobre el procés de construcció de sistemes de significats compartits. En aquest sentit, per citar un exemple obvi, es pot interpretar el fet que, en la SD representada a la figura I, la freqüència de la configuració acció-operació disminueixi progressivament a mesura que avança la SD. O també, que els missatges amb una sola entitat referida apareguin sobretot quan en la primera sessió de les SD; o que els missatges amb una, dues o més entitats referides de la categoria elements apareguin sobretot en els primers SI de la primera sessió per desaparèixer pràcticament després.

• Les configuracions de tipus de referents brinden alhora una plataforma per endinsar-se en l'anàlisi d'alguns aspectes del significat dels enunciats que van més enllà del seu contingut referencial. Així, per exemple, és possible seleccionar els missatges en què es fa referència a dues o més entitats pertanyents a dues o més categories de referents (acció-operació, posem per cas) i tractar de respondre les següents preguntes: quina mena de relacions lògico-semàntiques (causals, temporals, de correspondència, etc.) s'estableixen entre les dues entitats referides?, ¿es constata una evolució dels tipus de relacions identificades a mesura que avança la SD?, ¿aquestes són relacions diferents de les que apareixen, posem per cas, en els missatges amb una configuració procediment-operació?, etc.

1863

El que hem dit fins ara és prou per il·lustrar l'interès que pot revestir una anàlisi del contingut referencial dels missatges i el procediment que s'ha seguit per a dur-lo a terme. No obstant això, com ja hem remarcat repetidament, el contingut referencial dels missatges -inclòs el que correspon a l'àmbit de gestió i control de l'activitat- només reflecteix una petita parcel·la dels significats que actualitzen els participants per mitjà de la seva activitat discursiva. D'acord amb el nostre plantejament inicial, i sense deixar de banda el nivell dels missatges, una part important dels significats que transmeten rau en la seva *força il·locutiva*. Així doncs, a partir d'ara ens ocuparem d'aquest aspecte.

Molt breument, el concepte de força de il·locutiva està vinculat estretament a la teoria dels actes de parla d'Austin (1962), segons la qual alguns enunciats (com, per exemple, «m'hi jugo cinc pessetes que salten els ploms», o «amb aquestes paraules acabo la sessió», etc.) han de ser tractats com a veritables accions que el locutor executa «fent coses amb paraules». Ara bé,

> «By extension, *it becomes possible to suggest that in uttering any sentence, a speaker could be seen to have performed some act, or to be precise, an illocutionary act*. Conventionally associated with can be expressed as a performative such as «promise or «warn». Austin also pointed out that, in uttering a sentence, a speaker also performs a perlocutionary act which can be described in terms of the effect which the illocutionary act, on the particular occasion of use, has on the hearer.»
>
> (Brown i Yule, 1983, pàg. 232. Cursiva afegida.)

Contràriament al que succeeix amb l'anàlisi del contingut referencial, en aquest cas no es categoritzen fragments dels missatges, sinó que cada missatge com a totalitat té una determinada força il·locutiva. La classificació dels actes de la parla que proposa Lyons ha estat el nostre punt de partida:

> «Tot i que molts actes de la parla són específics de la cultura, n'hi ha d'altres que són acceptats àmpliament, i potser correctament, com universals. S'hi inclou fer asseveracions, plantejar preguntes i donar ordres. S'ha argumentat des de pressupòsits filosòfics que aquests tres tipus d'actes de locució no només són universals, sinó també bàsics, en dos sentits de «bàsic»: primer, que no hi pot haver cap societat humana on no hi hagi actes d'aquesta mena; segon, que *molts actes il·locutius específics de la cultura, si no tots, es poden considerar com que pertanyen a una subclasse més especialitzada d'una d'aquestes tres classes bàsiques*.»
>
> (Lyons, 1983, pàg. 189. Cursiva afegida)

D'aquesta manera, en allò que fa referència a les SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos, hem arribat a establir -després dels corresponents assaigs i «viatges d'anada i tornada»

1864

entre la proposició inicial de Lyons i les dades disponibles- la següent classificació[14]:

Classificació dels missatges segons la seva força il·locutiva. SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos.

Asseveracions. Enunciats que suposen, per part de qui els produeix, l'adopció d'un «compromís epistèmic» en relació amb allò que s'hi afirma o es nega, és a dir, un compromís amb l'assumpció com a veritat d'allò que s'afirma o amb la falsedat d'allò que es nega. Es distingeixen tres tipus d'asseveracions:

1. Metaenunciats.

Asseveracions mitjançant les quals el professor informa els alumnes en relació al que passarà en el desenvolupament -habitualment immediat- de la sessió anunciant els continguts i les actuacions de l'activitat conjunta. Exemples de missatges inclosos en aquesta categoria:

[a continuació veurem com podem modificar el format del text]
(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 1, SI 8)

[Avui veurem que són les capçades, els peus i les notes a peu de pàgina]
(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 3, SI 2)

2. Enunciats ILE.

Asseveracions mitjançant les quals un participant presenta -identifica, localitza i/o etiqueta- algun element de l'entorn de treball del PT/ordinador sense afegir cap altre tipus d'informacions. Exemples de missatges inclosos en aquesta categoria:

[l'ordinador és això d'aquí]
[allò altre és el teclat]
(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 1, SI 1)

[per desplaçar aquesta fletxa i seleccionar allò que vulguem tenim aquesta capseta ...]
[que s'anomena teclat]
(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 2, SI 1)

3. Enunciats informatius.

Asseveracions mitjançant les quals un participant ofereix algun tipus d'informació sobre les entitats referides en l'enunciat que va més enllà de la seva simple presentació -identificació, localització, etiquetatge. Exemples de missatges inclosos en aquesta categoria:

[en el moment en què tenim el cursor aquí, el format és el que es correspon amb la part del text on som]

---

(14) L'abast d'aquesta classificació es limita a les SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos. Tot i que s'accepta que els tres tipus d'actes de la parla proposats per Lyons són universals i bàsics, la classificació dels missatges en funció de la seva força il·locutiva depèn, en cada SD/SAC, de la naturalesa del contingut i de l'estructura de la tasca entorn dels quals s'organitza l'activitat conjunta.

(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 1, SI 8)

[però tingueu en compte que a la capçada surt un símbol que representa tots els números dels fulls]
(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 3, SI 2)

Ordres. Enunciats que suposen, per part de qui els produeix, l'adopció d'un «compromís deòntic» en relació al que s'expressa; és a dir, un compromís amb la realització de les accions i/o procediments expressats en el missatge. Exemples de missatges inclosos en aquesta categoria:

[ara vosaltres apagareu l'interruptor del darrere]
(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 1, SI 8)

[feu un doble clic damunt del document ... eh ?]
[us poseu damunt del document]
(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 2, SI 1)

Preguntes. Enunciats que impliquen, per part de qui els produeix, un requeriment d'informació a l'interlocutor o els interlocutors en relació a les entitats que s'hi refereixen. Exemples de missatges inclosos en aquesta categoria:

[si a algú no li surt això que m'ho digui]
[us surt a tots, això?]
(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 2, SI 1)

[aquesta seria una manera de justificar però de col·locar els tabuladors per a la creació de columnes]
[inicialment, no planteja cap problema, no?]
[s'entén com funciona?]
(grup d'universitaris sense coneixements previs, sessió 4, SI 2)

Aquesta classificació permet de captar nous aspectes del significat dels missatges. En primer lloc, facilita una sèrie d'anàlisis específiques directament relacionades amb el tipus de força il·locutiva que representa cada categoria. Així doncs, es pot utilitzar com a base per esbrinar si hi ha relacions consistents entre determinats tipus de SI i la força il·locutiva dels missatges que hi apareixen; si hi ha missatges amb una determinada força il·locutiva que estan totalment o parcial absents en alguns tipus de SI; si hi ha una evolució al llarg de la SD dels missatges amb diferent força il·locutiva; etc. En segon lloc, en creuar els missatges de diferent tipus de força il·locutiva amb el mapa de continguts referencials, apareixen aspectes del significat inèdits fins ara. Uns breus comentaris sobre els metaenunciats ens permetran d'il·lustrar ambdues possibilitats.

Els metaenunciats, d'acord amb la definició que s'ha proposat, són missatges per mitjà dels quals un dels participants -gairebé sempre el professor en les SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos- «informa l'estudiant sobre què passarà, o justifica el que passarà, en el desenvolupament de la lliçó» (Ramírez, 1988, pàg.163). Els metaenunciats són un dels instruments que empra el professor per a definir la situació i cridar l'atenció dels alumnes respecte a la

seva definició de la situació. En aquest sentit, la presència o absència de metaenunciats en els diferents tipus de SI i la seva evolució en el transcórrer de la SD proporciona informacions rellevants per comprendre com s'organitza l'activitat conjunta del professor i els alumnes.

Però a més a més, els metaenunciats són missatges que poden tenir continguts referencials diversos. Així, per exemple, podem trobar metaenunciats en què les entitats referides pertanyen a la categoria dels elements («començarem a conèixer una mica el teclat»), a la categoria de les accions («i veurem com podem posar el disc, eh?»), a la categoria de les operacions («veurem com l'ordinador no conserva els canvis si no li ho dieu») a la categoria dels procediments («veurem a continuació com podem modificar el format d'un text»), o a diverses alhora.

L'establiment de subcategories de metaenunciats en funció dels tipus d'entitats que s'hi refereixen és relativament fàcil a partir del mapa de contingut referencial construït seguint el procediment descrit anteriorment. D'aquesta manera, i en la mesura en què les diferents subcategories són interpretables en termes de construcció progressiva de sistemes de significats compartits, l'estudi de la seva presència i la seva evolució en els diferents tipus de SI al llarg de la SD permet explorar algunes hipòtesis rellevants. Per exemple, un increment progressiu en la freqüència d'aparició de metaenunciats amb un contingut referencial de procediments i operacions es pot interpretar -en el cas, és clar, que no produeixin ruptures en el flux de l'activitat conjunta- com un indicador que els participants comparteixen significats cada cop més amplis i complexos sobre les característiques, el funcionament i la utilització del PT/ordinador. I a l'inrevés, el manteniment d'una freqüència elevada d'aparició de metaenunciats amb un contingut referencial d'elements i accions en fases avançades de la SD es pot interpretar, fins a cert punt, com un indicador de que comporten dificultats als estudiants per progressar en la construcció de significats compartits cada cop més amplis i profunds.

Fins a aquí, hem detallat alguns aspectes del significat que és possible captar per mitjà d'una anàlisi centrada en els missatges; més concretament, per mitjà d'una anàlisi del seu contingut referencial i la seva força il·locutiva. Ara, convé que passem a ocupar-nos de l'*anàlisi supra-missatges* com una altra de les fonts susceptibles d'acostar-nos a alguns aspectes dels significats que actualitzen els participants mitjançant la seva activitat discursiva. La nostra aproximació als significats que es manifesten en les agrupacions de missatges és encara més incipient i temptativa i, en aquest sentit, els nostres comentaris es limitaran a alguns apunts breus i provisionals.

Com ja assenyalàvem en presentar el segon nivell d'anàlisi, la idea de sortida és que una part important dels significats que actualitzen els participants per mitjà de la seva activitat discursiva no s'origina en els missatges o els enunciats que es produeixen aïlladament considerats, sinó més aviat en l'organització que adopten aquests missatges o enunciats. Del que es tracta, doncs, és d'identificar, en l'activitat discursiva dels participants en una SD/SAC, formes d'organització dels missatges -o *Configuracions de Missatges*, en la terminologia que hem introduït- que presentin certes regularitats i que siguin interpretables, des de la perspectiva teòrica adoptada, com a portadores de significats.

Els assaigs que s'han realitzat a aquest respecte indiquen que la forma concreta d'organització de les Configuracions de Missatges varia considerablement d'una situació a una altra en funció de la naturalesa del contingut, de l'estructura de la tasca i de les formes d'organització de l'activitat conjunta. Els comentaris que ara vénen fan referència exclusiva a les SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos, i més específicament a les formes d'organització de l'activitat conjunta característiques dels SI d'aportació d'informació i d'execució de rutines, per la qual cosa s'ha d'evitar acuradament la seva extrapolació a d'altres situacions. Amb d'altres continguts, altres tasques i altres formes d'organització de l'activitat conjunta, les Configuracions de Missatges prenen formes diverses[15].

Després de diversos assaigs temptatius, finalment, el procediment utilitzat per a la identificació d'aquestes organitzacions inclou l'aplicació simultània de dos tipus de criteris, de naturalesa més aviat semàntica, els primers i pramàtica, els segons. L'aplicació dels criteris semàntics està facilitada per l'elaboració prèvia del mapa de continguts referencials que, com es deu recordar, indica per a cada missatge les entitats referides i les categories a les quals pertanyen. Les informacions que proporciona el mapa de continguts referencials facilita la recerca d'agrupacions de missatges temàticament relacionats.

Els criteris de naturalesa pragmàtica tenen l'origen en la força il·locutiva dels missatges, i més concretament, en el paper clarament organitzador dels metaenunciats. En la mesura que avancen els aspectes del contingut sobre els que se centrarà l'activitat conjunta -o que recapitulen els aspectes del contingut sobre els que ha versat l'activitat conjunta-, els metaenunciats constitueixen una font pri-

---

(15) Així, per exemple, en les SAC relatives al món dels gnoms, en les SD d'ensenyament i aprenentatge de la numeració i d'algunes operacions elementals de càlcul, fins i tot en els SI de pràctica de les SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos -totes les situacions en què són freqüents els intercanvis comunicatius entre els participants-, les Configuracions de Missatges prenen, sovint, la forma d'estructures conversacionals.

1863

vilegiada d'informació per detectar agrupacions de missatges temàticament relacionats.

Així, per mitjà de l'aplicació combinada dels dos tipus de criteris, hem arribat a identificar, en els SI d'aportació d'informació i d'execució de rutines de les SD d'ensenyament i aprenentatge d'un processador de textos, diverses categories de Configuracions de Missatges de caràcter temàtic. En el seu conjunt, aquestes configuracions diverses permeten veure l'estructura general del discurs en els SI d'aportació d'informació i d'execució de rutines en les SD de PT amb alumnes universitaris i, el que és més interessant des de la nostra perspectiva, la seva anàlisi permet d'obtenir informacions interessants sobre els processos de construcció de significats en el seu si, i la seva relació amb el fenòmens de tres pàs identificats en el nivell d'anàlisi anterior.

El poc nivell de formalització i la multitud d'interrogants que encara subsisteixen en l'anàlisi dels significats que tenen l'origen en les Configuracions de Missatges fan impossible la continuació de l'exposició sense entrar en els detalls i en la casuística concreta dels resultats, cosa que, òbviament, és fora de l'abast del present article. Malgrat tot, no voldriem tancar aquest apartat sense insistir un cop més que, així com passa amb les altres anàlisis que hem presentat, la identificació de Configuracions de Missatges no és, en la nostra aproximació, un objectiu per ell mateix; com tampoc no és una anàlisi amb uns resultats que es puguin considerar independentment dels que ofereixen les altres anàlisis proposades.

Des del punt de vista metodològic, la identificació de Configuracions de Missatges es fonamenta en l'anàlisi del contingut referencial i la força il·locutiva dels missatges individuals, i es du a terme en el marc d'uns SI que reflecteixen formes específiques d'organització de l'activitat conjunta dels participants. Així també, des del punt de vista teòric, la tipologia de Configuracions de Missatges, les seves característiques i la seva evolució en el transcórrer de les SD/SAC adquireixen un veritable interès, a la nostra manera de veure, quan s'insereixen en el marc més ampli de l'activitat conjunta, de la qual l'activitat discursiva dels participants és, per dir-ho d'alguna manera, un ingredient essencial.

Els Missatges i les Configuracions de Missatges poden i potser han de ser objecte d'interès per ells mateixos quan la darrera finalitat és indagar com es presenten o re-presenten els significats en el discurs. Però, quan l'objectiu és més aviat comprendre com s'influeixen mútuament els participants en una activitat conjunta i tracten de compartir significats cada cop més amplis respecte a un contingut o una tasca determinada; quan això és així, com ho és en el nostre cas, l'anàlisi dels Missatges, de les Configuracions de Missatges, i en general, del discurs que produeixen els participants,

1863

és només un dels aspectes a tenir en compte. O si es prefereix, és una anàlisi que, essent imprescindible, només resulta reveladora en integrar els seus resultats en una perspectiva més àmplia. Ha estat, precisament, l'intent d'elaborar una perspectiva d'aquesta mena, presidida per la voluntat de definir unitats i procediments d'anàlisi que se situen en diferents nivells, per tant respectuosos amb el que tenen d'específic cada una, però alhora interconnectats entre ells teòricament i metodològica, allò que ha guiat la proposta presentada en les pàgines precedents.

5. Consideracions finals

Hem destacat repetidament, en el transcórrer d'aquest article, el caràcter temptatiu i provisional de la majoria de les nostres propostes, sobretot de les concernents als procediments i al model global d'anàlisi. Ara, voldriem, en aquest últim apartat, insistir novament en les limitacions i la provisionalitat de l'enfocament metodològic que s'ha adoptat, però alhora subratllant l'interès que proporciona per a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa. La descripció anterior de les unitats i els nivells d'anàlisi, així com els exemples que s'han emprat per il·lustrar les unes i els altres, demostren segons el nostre criteri que les opcions metodològiques de fons són alhora heurísticament potents, susceptibles de generar procediments d'anàlisi concrets i viables i, el que potser és més important, respectuoses amb les exigències imposades per les idees directrius i els principis bàsics del projecte. Això no obstant, aquesta descripció igualment posa en relleu que encara són nombrosos els punts que necessiten més esforç d'elaboració teòrica, d'aprofundiment i precisió conceptual i, per descomptat, de concreció i definició operacional.

Fins i tot en allò que pertany al primer nivell d'anàlisi, on hem aconseguit, segons la nostra opinió, un nivell de precisió relativament satisfactori, encara hi resten ambiguïtats de certa importància i són diversos els aspectes en què s'hauria d'aprofundir, ampliar i concretar. Així, per exemple, persisteix el dubte de si els criteris que hem utilitzat per identificar i segmentar els SI són aplicables a les SD/SAC amb característiques diferents d'aquelles que constitueixen el nostre corpus de dades. Es pot fer la pregunta de si el Segment d'Interactivitat, tal i com ha estat definit, és una unitat d'anàlisi útil per a la caracterització de l'activitat conjunta en situacions estructurades amb feblesa, és a dir, quan el contingut no està delimitat i/o quan la tasca no ha estat establerta amb claredat per endavant o no és compartida pels participants. Encara més, seria possible preguntar-se si, en aquests casos, en què la veritable tasca dels

1870

participants és *posar-se d'acord per* desenvolupar una activitat conjunta, té sentit utilitzar els Segments d'Interactivitat -entesos com unes *formes determinades* d'organització de l'activitat conjunta- com unitats d'anàlisi.

En un altre ordre de consideracions, i senser deixar de banda el primer nivell d'anàlisi, la lògica que s'ha seguit per a l'establiment dels SI prové, com ja hem vist, de les actuacions dels participants i utilitza la base d'estructura de participació per seleccionar, identificar i classificar les actuacions teòricament més rellevants des de la perspectiva dels mecanismes d'influència educativa. Les reserves, en aquest cas, són a causa no només del filtre teòric emprat -que condueix a una determinada tipologia d'actuacions, veritable pedra cantonera de tot el procediment-, sinó també, i el que és més important, de la integració conceptual, encara molt limitada, que podem oferir, ara per ara, de les tres bases constituents: actuacions, estructura de participació i Segments d'Interactivitat.

Les limitacions i la provisionalitat de la nostra aproximació empírica encara són més evidents, si és possible, en el que es refereix al segon nivell d'anàlisi. Cal, en primer lloc, una elaboració teòrica de la mateixa unitat d'anàlisi més gran -el missatge- tenint en compte els resultats que s'han obtingut i, sobretot, tenint en compte les dificultats que s'han trobat per identificar i segmentar els missatges. Els criteris utilitzats per a això poden ser i han de ser encara més precisats a fi de fer front a la complexa casuística reflectida en els registres d'observació, especialment quan corresponen a situacions amb un component de manipulació fort i/o amb una activitat discursiva dels participants pobra.

En segon lloc, i en relació al que hem denominat anàlisi intramissatges, convé fer memòria que, en la confecció del mapa de continguts referencials, hem sortit d'una categorització prèvia dels àmbits referencials i dels ítems de contingut de cadascun. Aquesta tasca resulta molt més fàcil quan -com passa en la SD utilitzada com exemple en l'exposició- l'àmbit referencial de gestió i control té una presència molt secundària i quan l'àmbit referencial relatiu al contingut de l'ensenyament i l'aprenentatge està relativament ben definit des del començament i té, a més a més, un grau alt d'organització i estructuració internes. Les circumstàncies, de tota manera, no sempre són tan favorables. És freqüent, per exemple, que els continguts -i/o la tasca- al voltant dels quals s'organitza l'activitat conjunta dels participants no s'hagin delimitat prou bé en començar; o que, si s'han delimitat més o menys bé, els participants iniciïn l'activitat conjunta amb definicions substancialment diferents de la situació, cosa que els pot portar a referir-se constantment, sobretot en les primeres fases de la SD/SAC, a la manera d'organitzar, regular i controlar les seves respectives actuacions. Quan passa això, cal atendre simultàniament els dos àmbits referencials -el dels continguts

187i

de l'ensenyament i l'aprenentatge i el de gestió i control- i el fet d'establir categories d'items de contingut es complica considerablement.

Llavors, el procediment és laboriós, i ho és perquè la classificació dels ítems de contingut en els dos àmbits referencials no es pot fer, a priori, d'una manera general per a tota mena de situacions d'activitat conjunta. Seria realment contradictori proposar una tipologia general d'ítems de contingut susceptible de ser aplicada a qualsevol situació d'activitat conjunta i continuar mantenint, per exemple, alhora, que la naturalesa del contingut i/o l'estructura de la tasca són un element decisiu per entendre com s'organitza l'activitat conjunta.

Podem dir alguna cosa similar de la classificació dels missatges en funció de la seva força il·locutiva. Es cert que, en aquest vertent de l'anàlisi intra-missatges, hem partit dels tres tipus d'actes il·locutius que alguns autors consideren com a «universals» o «bàsics»: fer asseveracions, plantejar preguntes i donar ordres. Això no obstant, la classificació utilitzada finalment -metaenunciats, enunciats ILE, enunciats informatius, ordres i preguntes- per analitzar aquest aspecte del significat dels missatges és el resultat d'un procés d'anar i tornar entre la classificació inicial i les dades i reflecteix, per tant, en gran mesura, les característiques pròpies de les SD que correspon.

De tota manera, i malgrat totes aquestes reserves i limitacions -a les quals hem d'afegir, evidentment, les que ja hem citat en l'apartat anterior a propòsit de l'anàlisi supra-missatges i que no cal repetir ara-, el procediment adoptat proporciona, al nostre entendre, una base prou àmplia per explorar algunes hipòtesis sobre els mecanismes semiòtics que intervenen en el procés de la construcció progressiva de sistemes de significats compartits en el transcórrer de les SD/SAC. Així, per citar només alguns exemples obvis, podem emprar les informacions que ens proporciona el mapa de continguts referencials i la classificació dels missatges a partir de la seva força il·locutiva per esbrinar si es produeix o no un augment progressiu de la intersubjectivitat dels participants en el transcórrer de les SD (en aquest sentit es podria interpretar, posem per cas, una disminució progressiva de la freqüència d'aparició d'ítems de contingut que corresponen a les categories d'elements i accions i, correlativament, un increment progressiu de la freqüència d'aparició d'ítems de contingut que corresponen a les categories de procediments i operacions); si efectivament, com es podria postular des d'una perspectiva vygotskiana, aquest augment de la intersubjectivitat a mesura que avancen les SD es tradueix en una disminució progressiva de la parla social externa contextualitzada amb un predomini dels aspectes d'index de la significació i, correlativament, amb un augment progressiu de la parla social externa descontextualitzada amb un predomini dels aspectes més estables de la significació; si, a mesura que avancen les SD, els missatges que produeixen els participants

1872

demanen una informació més gran del context per poder ser interpretats; etc.

Les informacions proporcionades pels mapes de contingut referencial i per la classificació dels missatges depenent de la seva força il·locutiva -sobretot quan es consideren conjuntament i s'utilitzen de manera creuada- proporcionen indicadors útils per explorar aquestes i d'altres hipòtesis de naturalesa similar sobre els mecanismes semiòtics subjacents a la construcció progressiva de sistemes de significats compartits en el transcórrer de les SD/SAC. Aquests indicadors, però, no apareixen de manera immediata, sinó que s'han de construir per mitjà d'un procés d'elaboració teòrica i metodològica que, en gran mesura, encara està per fer. En definitiva, i aquest és l'argument principal que resumeix els comentaris precedents, el segon nivell d'anàlisi, tal i com ha estat presentat, no proporciona pas una resposta immediata de les preguntes sobre la construcció progressiva de sistemes de significats compartits que ens plantejàvem en la primera part d'aquest article. Sí que proporciona, en canvi, informacions útils per explorar alguns mecanismes depenents, com a supòsit, d'aquest procés de construcció.

Ara, voldríem posar punt i final a aquest article amb un comentari, més aviat una breu anotació, sobre l'anàlisi de la interactivitat en la perspectiva d'una aproximació global a l'estudi de la pràctica educativa. En els comentaris introductoris, afirmàvem que el nostre enfocament teòric postula que alguns mecanismes d'influència educativa particularment importants i decisius se situen en el camp interpersonal. Però, manifestàvem també la nostra convicció que l'anàlisi de les pautes interactives -fins i tot amb l'ampliació del focus d'interès que suposa el concepte d'interactivitat- no és l'única anàlisi pertinent per a una comprensió millor de la pràctica educativa.

És evident que si volem comprendre, per exemple, què aprenen finalment uns alumnes en una classe de matemàtiques i com ho aprenen, ens haurem de submergir en una anàlisi del que passa en la susdita classe; haurem d'analitzar com organitzen l'activitat conjunta els alumnes i el professor, quins són els continguts i les tasques que vertebren les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula, com es produeix -o no es produeix- la cessió progressiva del control i la responsabilitat, fins a quin punt s'amplien efectivament els significats compartits per l'un i els altres a mesura que es desenvolupa la classe, què passa quan el professor suposa, erròniament, que els alumnes comparteixen la seva definició de la situació, etc. No dubtem, un cop s'ha realitzat aquesta anàlisi, de la nostra comprensió sobre què han après -o no han après- els alumnes, com i per què es deu haber enriquit considerablement. Encara més, aquesta anàlisi és, de totes passades, imprescindible per comprendre què han après realment els alumnes del nostre exemple hipotètic *mercès a* l'ajut que han rebut

1873

del professor, com a *conseqüència de* la influència educativa que els ha exercit el professor.

És en aquest sentit que l'anàlisi de la interactivitat -o, si es vol, de les formes d'organització de l'activitat conjunta- constitueix, si més no per a nosaltres, un aspecte essencial i irrenunciable alhora per a una comprensió millor de la pràctica educativa. I també en aquest sentit, sigui dit de passada, que alguns procediments que s'han exposat en les pàgines del present article[16] per a dur a terme aquesta anàlisi potser es poden convertir, amb les oportunes correccions i utilitzats convenientment, en instruments per a la reflexió sobre la mateixa activitat docent en el context dels programes de formació del professorat.

Però, resultaria ingenu suposar que la comprensió del que passa en la nostra hipotètica classe de matemàtiques es pot acabar amb una anàlisi de la interactivitat. El triangle interactiu format pels alumnes, el professor i els continguts -les característiques del qual i la dinàmica concreta aspira a captar i comprendre l'anàlisi de la interactivitat- de fet, encaixa en una sèrie de sistemes més amplis (l'escola i els diferents nivells d'organització i gestió del Sistema Educatiu) i que està molt relacionat amb d'altres sistemes paral·lels (els sistemes d'educació no escolar). Una aproximació global a l'anàlisi de la pràctica educativa que s'esdevé a les escoles hauria de contemplar aquests diversos sistemes i les seves interrelacions. I -si més no, des de la perspectiva teòrica i des de les preocupacions que han guiat el nostre treball- ho hauria de fer situant en el punt de partida l'interrogant de com es plantegen, en cada un d'aquests sistemes, les relacions entre els tres vèrtexs del triangle interactiu: les formes i les savieses culturals com a objecte d'apropiació, els nens i les nenes que han d'apropiar-se'ls i els agents educatius que actuen com a mitjancers.

---

(16) Pensem, sobretot, en els procediments que corresponen al primer nivell d'anàlisi que, com es deu recordar, fan relació bàsicament a les actuacions dels participants, als Segments d'Interactivitat i a les Configuracions de Segments d'Interactivitat. La complexitat dels procediments, que correspon al segon nivell d'anàlisi, centrat en els missatges, fa molt més difícil d'imaginar la possibilitat d'utilitzar-los sistemàticament en la formació del professorat.

1874

Referències bibliogràfiques

BASSEDAS, E., & SOLE, I. (1979) *L'activitat de l'alumne com a element d'anàlisi psicopedagògica: l'educació de pàrvuls a Catalunya* (1900-1978). Tesi de Llicenciatura no publicada. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Secció de Psicologia. Universitat de Barcelona.

BROWN, G. & YULE, G. (1983) *Discourse analysis*. Cambridge. Cambridge University Press.

CAZDEN, C.B. (1990) El discurso del aula. En M. C. Wittrock (ed.)., *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós, pp. 627-709. (Publicació original en anglès el 1986).

CAZDEN, C.B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós/M.E.C. (Publicació original en anglès el 1988).

COLL, C. (1981) "Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario". *Cuadernos de Pedagogía*, 1981, 81-82, 8-12 (Reproduït a C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 65-79).

COLL, C. (1983) *Interactividad e interacción. Bases para un análisis psicoeducativo de la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje*. Document intern no publicat. Departament de Psicologia Evolutiva i Diferencial. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

COLL, C.(1987) *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona, Laia (Reeditat per Edicions Paidós, 1991).

COLL, C. (1988a) *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona, Barcanova.

COLL, C. (1988b) "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142 (Reproduït a C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós).

COLL, C.(1990) "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, pp. 435-453.

EDWARDS, D. (1987) *Educational knowledge and collective memory. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9(1), 38-48.

EDWARDS, D & MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós/M.E.C. (Publicació original en anglès el 1987).

1875

GREEN, J.L. & HARKER, J. (Eds.) (1988) *Multiple perspectives analysis of classroom discourse*. Norwood, New Jersey, Ablex.

GREEN, J.L., WEADE, R. & GRAHAM, K. (1988) "Lesson construction and student participation: a sociolinguistic analysis". A J.L. Green & J. Harker (Eds.), *Multiple perspectives analysis of classroom discourse*. Norwood, New Jersey, Ablex, pp. 11-47.

GRIFFIN, P.& COLE, M. (1984) "Current activity for the future: The Zoped". A B. Rogoff & J.V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development*. New Directions for Child Development, nº23, 45-64. San Francisco, California, Jossey-Bass.

KAMII, C. (1985) *El niño reinventa la aritmética*. Madrid, Aprendizaje/Visor.

LEONTIEV, A.N. (1981) "The problem of activity in psychology". A J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, New York, Sharpe.

LYONS, J. (1983) *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona, Paidós (Publicació original en anglès el 1981).

NELSON, K. (1988) *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid, Alianza (Publicació original en anglès el 1986).

NEWMAN, D., GRIFFIN, P. & COLE, M. (1989) *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge University Press, 1989.

PLA, L. (1989) *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*. Barcelona, ICE/Horsori.

POZO, J.I. (1987) *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid, Visor.

POZO, J.I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

RAMIREZ, A. (1988) "Analyzing speech acts". A J.L.Green & Harker (Eds.), *Multiple perspectives analysis of classroom discourse*. Norwood, New Jersey, Ablex, pp. 135-163.

ROGOFF, B. (1984) "Adult assistance of children's learning". A T.E. Raphael (Ed.), *The context of school-based literacy*. New York, Random House.

ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in thinking*. Oxford, Oxford University Press.

ROSSELL, M. (1980) *Epistemologia i educació: descripció i anàlisi d'una experiència d'innovació al parvulari*. Tesi de Llicenciatura no publicada. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Secció de Psicologia. Universitat de Barcelona.

SOLE, I. (1991) "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?" *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 33-35.

STODOLSKY, S. (1991) *La importancia del contenido en al enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona, Paidós/M.E.C. (Publicació original en anglès el 1988).

WERTSCH, J.V. (1979) "From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory". *Human Development*, 22, 1-22.

1876

WERTSCH, J.V. (1984) "The zone of proximal development: some conceptual issues". A B. Rogoff & J.V.Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development*. New Directions for Child Development, núm. 23, 7-18. San Francisco, California, Jossey-Bass.

WERTSCH, J.V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós (Publicació original en anglès el 1985).

WOOD, D.J. (1980) "Teaching the young children: some relationships between social interaction, language and thought". A D.R. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought*. New York, Norton.

WOOD, D. J., BRUNER, J.S.& ROSS, G. (1976) "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Wood, D. J., Wood, H.A. & Middleton, D.J. (1978) "An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies". *International Journal of Behavioral Development*, 1, 131-147.

1877

Abstracts

En este artículo se exponen las principales opciones teóricas y metodológicas de un proyecto de investigación cuyo objetivo es identificar, describir y analizar algunos mecanismos de influencia educativa que actúan en el ámbito de las relaciones interpersonales. Son dos los mecanismos analizados: la cesión y el traspaso progresivos de la responsabilidad y del control y la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos. El punto de partida de todo el planteamiento es el concepto de interactividad, expresión acuñada para designar las formas de organización de la actividad conjunta. El modelo de análisis incluye dos niveles complementarios: el primero se centra en las actuaciones de los participantes, su interrelación y su evolución; el segundo, en los significados que actualizan los participantes mediante su actividad discursiva. La comprensión de los mecanismos de influencia educativa exige integrar las informaciones proporcionadas por ambos.

Palabras clave

interacción profesor-alumnos; interacción adulto-niño; interactividad; actividad conjunta; influencia educativa; actividades de enseñanza y aprendizaje; construcción del conocimiento; discurso educacional

Cet article présente les principales options théoriques et méthodologiques d'un projet de recherche dont l'objectif est celui d'identifier, de décrire et d'analyser certains processus d'influence éducative qui se manifestent lors des relations interpersonelles. Deux sont les processus analysés: la cession et le transfert progressifs de la responsabilité et du contrôle, et la constrution progressive de systèmes de signifiés partagés. Le projet a son point de départ dans le concept d'interactivité, expression qu'on utilise pour désigner les formes d'organisation de l'activité conjointe. Le modèle d'analyse distingue deux niveaux complementaires: le premier étudie les actions des participants, leur interrelation et leur évolution; le dexième, les signifiés qui sont actualisés par les participants moyennant leur activité discursive. La compréhension des processus d'influence éducative exige qu'on intègre les informations fournies par les deux types d'analyse.

Mots-clés

interaction professeur-élèves; interaction adulte-enfant; interactivité; activité conjointe; influence éducative; activités d'enseignement et d'aprentissage; construction du savoir; discours éducationnel

This article lays out the main theoretical and methodological options of a research project whose aim is to identify, describe and analyse certain mechanisms of educational influence that intervene in the sphere of interpersonal relationships. Two mechanisms have been analysed: the progresive cession and transfer of responsibility and control, and the progressive construction of shared meaning systems. Our point of departure is the concept of interactivity. This theoretical construct has been coined to designate the forms of organisation of joint activity. The analysis model has two complementary levels. The first is centered on the performances of the participants, their interaction and their evolution; the second is centered on the meanings that the participants present through their discursive activity. The understanding of the mechanisms of educational influence requires the integration of the information obtained at both levels.

Keywords

Teacher-student interaction; adult-child interaction; interactivity; joint activity; educational influence; teaching-learning activities; construction of knowledge; educational discourse.

BEST COPY AVAILABLE

Interacció educativa adult-infant en l'àmbit familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació

María del Mar González
Jesús Palacios*

Temps d'Educació, 7 1r semestre, 1992

En els darrers quinze anys, la interacció educativa ha esdevingut, sens dubte, un dels temes d'estudi preferits entre aquells qui s'interessen pel desenvolupament i l'educació. I, malgrat que ara ens sembli evident que això ha de ser així, al llarg de molts anys, aquells qui ens interessàvem per aquestes qüestions ens sentíem molt més fascinats per la dinàmica interna del desenvolupament i paràvem una atenció més marginal als processos d'interacció. És cert que amb el nostre entusiasme actual per les interaccions, a cops, tenim el risc d'ignorar la dinàmica interna dels processos psicològics i que no tots els fets psicològics es poden reduir a processos interactius, però no hi ha dubte que existeixen moltes i molt bones raons perquè l'estudi de la interacció educativa sigui un dels temes centrals de la investigació actual respecte al desenvolupament i l'educació. És segur que als lectors de *Temps d'Educació* no cal que se'ls convenci.

L'expressió «interacció educativa» s'ha fet tan popular entre nosaltres, que potser tendim a utilitzar-la de manera poc matisada. No totes les interaccions educatives tenen la mateixa naturalesa ni la mateixa dinàmica, com resulta evident si es compara, per exemple, un adult que interactua tranquil·lament i reiterada amb un bebé, amb el professor que intenta fer entendre en una classe un determinat principi científic, o amb els companys que s'influeixen mútuament en el decurs de les seves confrontacions i les seves cooperacions. En comparar la relació adult-nadó amb la relació professor-alumne, per prendre només un cas, resulta evident que, per més que hi hagi aspectes comuns, les diferències són notables. N'hi ha prou a pensar en el caràcter espontani i, fins i tot, amb un matis «automàtic» present en moltes interaccions entre el bebé i els pares (per exemple, les vocalitzacions que els adults dirigim als bebés exagerant l'entonació i els gests) i, com a contrast, en la complexitat de la comunicació entre un professor i un grup-classe en un context i un interès de

* Direcció dels autors: Departament de Psicologia evolutiva i de l'Educació. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Av. de San Francisco Javier, s/n. 41071 Sevilla

1873

temes que són ben lluny del caràcter natural de la interacció amb bebés. I això per no parlar de les enormes diferències que marquen el context afectiu de la interacció, o la substancial diferència que hi ha entre una interacció en situació diàdica i una interacció grupal.

A més a més, cal remarcar que la interacció adult-bebé només és un subtipus de la interacció adult-infant. Un subtipus que a cops s'utilitza de manera abusiva com a paradigma de la interacció per part dels qui investiguem en aquest terreny, ja que en la interacció entre una mare o un pare i algun dels seus fills, el factor de l'edat dels darrers és també determinant. No és el mateix alimentar un bebè, demostrar-li afecte i estimular el seu desenvolupament cognitiu-lingüístic, que desenvolupar comportaments d'aquesta mena o similars amb un nen de vuit anys o amb un adolescent. Tant de bo que la majoria d'adults tinguéssim una capacitat tan meravellosa per a la interacció amb els nens més grans com la tenim en la interacció amb els bebès.

Les precisions anteriors tenen com a finalitat contextualitzar el contingut d'aquest treball i situar-lo en les coordenades de la investigació de processos interactius. Per acabar aquesta secció introductòria, voldriem fer referència al marc conceptual dins del qual ens movem i a la problemàtica dels nivells d'anàlisi i els nivells de significació en l'estudi de les interaccions. Després oferirem una visió de conjunt del plantejament del nostre projecte de treball i, a la fi, formularem algunes hipòtesis d'investigació abans de passar a la secció on s'exposen aspectes més tècnics del nostre estudi (subjectes, procediments, etc.). Els apartats usuals de resultats i discussió tancaran aquest article.

Una visió sociogenètica del desenvolupament infantil

El nostre treball segueix la línia de les investigacions inspirades pels dos grans principis que fonamenten la psicologia de Vygotsky: el principi de l'origen social dels processos psicològics superiors i el principi que no tots els processos d'ensenyament/aprenentatge generen desenvolupament, només aquells que se situen a la zona de desenvolupament pròxima (ZDP) del nen.

El primer d'aquests principis afirma que els processos psicològics superiors són el resultat intrapersonal de processos interpersonals en què un dels interactuants (en el nostre cas, el pare o la mare) és capaç de construir en l'altre processos que no existien i que la interacció ha estat capaç de generar. El procés eficaç d'ensenyament/aprenentatge és aquell en què qui té més control de la interacció

1880

educativa aconsegueix de transferir, a l'interior de qui aprèn, continguts o habilitats que no tenia. Un dels elements distintius de l'aproximació vygotskyana és que aquest transferiment es realitza a través i durant el curs de processos d'interacció, tal i com s'ha demostrat en diverses investigacions (per exemple, Rogoff i Gaedner, 1984; Rogoff, Malkin i Gilbride, 1984; Wertsch, 1985; Wertsch i Hickman, 1987).

El segon dels principis que hem indicat fa referència al fet que no totes les interaccions produeixen desenvolupament o avenç a qui és guiat. Perquè siguin eficaces, les interaccions educatives s'han de situar en la ZDP del nen, definida com la capacitat per al desenvolupament guiat que hi ha en el nen en qualsevol moment del seu desenvolupament. Si el nen no ha accedit encara a un cert nivell de competència en una capacitat o habilitat determinada, però hi pot accedir amb ajut o guia, llavors diem, com Vygotsky, que aquests ajuts han estat eficaços perquè s'han situat en la ZDP del nen. Hi ha cinc aspectes que ens semblen crucials en relació al concepte de ZDP i ens hi referirem a continuació de manera esquemàtica (hi ha una exposició més detallada a González y Palacios, 1990).

• La ZDP no és res preexistent en el nen que permeti a l'adult limitar-se a fer-ho palès a través de la interacció, però tampoc no és la simple transposició a l'interior del nen de tot allò que se li posa a disposició exteriorment. La ZDP *es crea en el nen pel procés d'ensenyament/aprenentatge* (Vygotsky, 1978, pàg. 138 de la traducció cast.).

• Un dels aspectes clau en les interaccions per les quals estem interessats es relaciona amb la noció de *«definició de la situació»*. Aquest aspecte és particularment important i conté dues nocions relacionades: la d'*intersubjectivitat* i la d'*asimetria* (Wertsch, 1984). Qualsevol situació d'interacció implica cert nivell d'intersubjectivitat, de percepció i acció conjunta. Quan la interacció és entre adult-nen i el primer intenta d'ensenyar quelcom al segon, hi ha una asimetria evident entre el qui sap i el qui encara no sap, tenint aleshores més importància la forma com l'adult es planteja la tasca i la planteja al nen, és a dir, el context d'ensenyament/aprenentatge que l'adult crea entorn de la tasca (Wertsch, Minick i Arns, 1984).

• Un cop s'ha definit la situació d'interacció, el procés següent més important està relacionat amb la *negociació de la definició* que aporta l'adult. Després d'engegar el procés, l'adult para atenció a les claus que el nen li proporciona en la interacció; aquestes claus l'informen que la definició proposada fa la tasca massa senzilla o massa complicada per al nen. Si l'adult és sensible a aquestes claus, modificarà la seva definició de la situació de manera que resulti un repte i un estímul per al nen, i li permeti d'accedir a nivells nous de competència.

1381

• Per fortuna, sabem bastant com funciona aquest procés de negociació. Wood (Wood, 1980; Wood, Bruner i Ross, 1976; Wood i Middeleton, 1975) ho ha descrit d'una manera particularment clara amb la metàfora de l'*embastimentada*, procés que té dos trets fonamentals: segons el primer, l'adult situa la definició de la tasca una mica pel damunt de les capacitats actuals del nen, de manera que, com ara hem remarcat, la situació sigui reptadora. D'acord amb el segon tret, la intervenció de l'adult és inversament proporcional al nivell de competència que ha mostrat el nen (regla de contingència), reforçant-se de manera més directa quan el nen no té competència, i després, retirant progressivament el reforç a mesura que la va adquirint (procés de desbastimentada).

• Finalment, el cinquè tret del concepte de ZDP es relaciona amb el *desafiament semiòtic* (Wertsch, 1985, pàg. 185), que està íntimament connectat amb els processos que acabem de descriure. El desafiament forma part de la negociació a l'alça que l'adult planteja, que implica repte i esforç. El que cal afegir, a continuació, és el caràcter semiòtic que acostuma a adoptar aquest repte, en realitzar-se a través d'un instrument mitjancer essencial: el llenguatge.

Nivells d'anàlisi i nivells de significació

A les anàlisi de les interaccions es poden destacar dues tradicions investigadores que representen aproximacions molt diferents de l'anàlisi empírica dels processos en estudi. Per a alguns investigadors, analitzar interaccions significa plantejar una situació d'interacció a una mostra àmplia de subjectes, després, desenvolupar un bon sistema de categories d'anàlisi i, més tard, realitzar les anàlisis de freqüències que permetin saber com s'han distribuït les puntuacions entre la població que ha estat objecte d'estudi, desenvolupant, posteriorment, anàlisis estadístiques que permetin desvetllar la relació d'allò que s'ha observat amb algunes variables que es consideren rellevants (el nivell sòcio-econòmic dels pares, els nivells de desenvolupament dels nens, etc.). En aquesta aproximació, l'estadística s'utilitza amb tota la possibilitat d'eines d'anàlisi (correlacions, anàlisi de variants, rectes de regressió, models causals de naturalesa diversa) que permet, finalment, determinar si les relacions que s'han observat entre variables són significatives estadísticament als nivells presos convencionalment com a necessaris, si els models teòrics de distribució de puntuacions i relacions es confirmen o no en les dades, etc. L'investigador espera desitjós la sortida de dades d'ordinador on els nivells de significació s'escorcollen amb esperança que després es transforma en eufòria o en desànim. Les freqüències de conductes

1882

i la seva distribució decideixen un nivell de significació estadística que supera o queda per sota de l'estàndard que es considera acceptable.

L'altra tradició té una lògica investigadora força diferent. Freqüentment, treballa amb mostres més reduïdes, a cops, amb unes quantes parelles a les quals es plantegen determinades situacions d'interacció. Es grava tot el que passa en el desenvolupament de l'activitat proposada, i després, es sotmeten aquestes dades a un tipus d'anàlisi fonamentalment qualitativa. L'estratègia consisteix, sovint, a seleccionar alguns moments clau de la interacció (per exemple, com s'ha plantejat la situació al nen, o com s'ha actuat en determinat episodi característic de la tasca) i veure com es desenvolupen aquests moments en algunes de les parelles d'interactuants que, pel motiu que sigui, es consideren prototípiques. Llavors, se seleccionen fragments de les interaccions, que es transcriuen i s'esmicolen buscant en la seqüència interactiva la confirmació del model teòric que dóna suport a la investigació en qüestió. Habitualment, aquesta mena d'investigacions es val poc de les anàlisis estadístiques, que mira amb cert recel, potser perquè es pensa que difícilment un programa d'anàlisi de dades sabrà trobar quelcom que un bon investigador -ben fornit conceptualment, carregat amb una teorització sòlida, un esperit minuciós i un bon instint psicològic- no sigui capaç de trobar. En aquesta tradició, els informes d'investigació contenen pocs números; en canvi hi ha transcripcions de seqüències d'interacció que es consideren típiques d'allò que es vol demostrar i paradigmàtiques dels arguments dels investigadors.

Són, per tant, dues tradicions molt diferents. Una posa un gran èmfasi en la significació estadística, mentre que l'altra s'obsessiona per la significació psicològica; una funciona, sobretot, amb molts números, mentre que l'altra es concentra en els petits detalls; una pren com eix fonamental l'anàlisi de freqüències, mentre que l'altra posa el seu èmfasi en les seqüències. Dues tradicions, tanmateix, que no tenen cap motiu per ser considerades incompatibles. L'una i l'altra responen a diferents nivells d'anàlisi i busquen diferents nivells de significació. En l'estudi de les interaccions -com en general, en la investigació psicològica i educativa- no podem prescindir d'allò que aquí hem anomenat grans números, de les anàlisis de freqüències, així com de la constatació dels nivells de significativitat que podem atribuir a una determinada relació entre fenòmens. Si ho féssim, perdríem rigor i gairebé qualsevol cosa es podria concloure. Però és cert que, si només ens situem en aquesta òptica, a cops donem més pes específic a la significació estadística que no pas a la psicològica. Una correlació de .18 es considera valuosa perquè les anàlisis demostren que és significativa, mentre que una dada amb un nivell de significació de .06 no es pren en consideració perquè s'allunya unes centèsimes de l'estàndard estadístic.

1833

Però si no podem prescindir dels grans números, tampoc no ens és possible de desentendre'ns dels processos més típicament interactius, aquells en els quals s'encadenen els comportaments dels interactuants, en els quals, per exemple, l'adult planteja al nen la situació d'una manera o d'una altra i llavors observa la reacció del nen, i després sap ajustar, millor o pitjor, la seva intervenció subsegüent a les dades que el nen aporta amb la seva conducta. Ignorar aquests episodis és ignorar els moments en què la lògica de les interaccions es refina en episodis seqüencials plens de significació psicològica i educativa. Aquí, el perill rau en la hipòstasi d'aquests refinaments, donant-los un valor de prova més que no pas il·lustratiu i establint, després, nexes amb d'altres variables que en rigor no s'haurien d'establir.

Per part nostra, hem tractat d'utilitzar aquests dos enfocaments d'investigació perquè creiem que són molt més complementaris que no oposats. En aquest treball, tenim el desig d'oferir als lectors un model combinat d'anàlisi de dades que permeti, alhora, parar atenció a variables de naturalesa diversa i que són presents en el curs de les interaccions educatives. La interacció s'ha d'analitzar amb mètodes que permetin captar la dinàmica interactiva en què precisament rau l'essència d'allò que es busca en investigacions d'aquests tipus: calen, doncs, variables d'anàlisi de naturalesa interactiva i mètodes que permetin de captar-les i relacionar-les entre elles, amb una recerca sense aturador de significat psicològic i de pertinença educativa en els processos que s'analitzen. Però malgrat això, no es pot renunciar a d'altres tipus d'anàlisis estadístiques amb un potencial i rellevància fora de dubtes; anàlisis en què el criteri de significació estadística constitueix, no només una mena de peatge penós que cal pagar per accedir al territori de la ciència, sinó a més a més, una forma ben establerta de posar a prova hipòtesis i verificar rigorosament relacions entre fenòmens.

Molt esquemàticament, la nostra estratègia consisteix, primer, a servir-nos de les freqüències de comportament. En general, la inspecció de les freqüències d'aparició de la conducta és molt informativa i permet fer-se una idea del camí de les dades i de quines són algunes de les característiques de la forma en què es distribueixen. En aquest moment, és generalment útil prendre decisions referents a les puntuacions «integradores», que contenen les dades que corresponen a diverses categories d'anàlisis conceptualment assimilables. L'avantatge és que això porta a una anàlisi que es basa més en conceptes i no tant en conductes molt concretes; a més, en els casos en què hi hagi un nombre de categories amb freqüència baixa de succés, la integració d'algunes en una categoria supraordinada resol el problema i situa l'investigador en una posició d'avantatge davant les dades. Després, es passa a les anàlisis estadístiques usuals (correlacions, anàlisi factorial, anàlisi de variància...) per tal d'ana-

1884

litzar les dades de tota la mostra de subjectes. Aquestes anàlisis ens permeten, llavors, establir agrupacions de subjectes sobre la base de les puntuacions que han aconseguit; així, per exemple, podem distingir entre grups amb puntuacions més altes i més baixes en l'estímul del nen en el curs de les interaccions. Un cop establerts aquests grups ja més reduïts, llavors es pot passar a un nivell d'anàlisi diferent en el qual l'èmfasi es posa en les seqüències interactives, amb la idea de confirmar i alhora il·lustrar que les agrupacions efectuades sobre la base de la significativitat estadística són pertinents també des del punt de vista de la significativitat psicològica. L'anàlisi seqüencial serà la nostra eina en aquesta part de l'anàlisi de dades. Finalment, algunes de les seqüències més típiques de la interacció es poden il·lustrar amb la transcripció d'alguns protocols paradigmàtics que s'usaran com a exemple i que permetran al lector un acostament, sense números ja, a l'esperit de les coses que intentem mostrar.

Algunes hipòtesis

En aquest article, ens proposem de posar a prova una sèrie d'hipòtesis a l'entorn del procés en el qual l'adult i el nen interactuen. També tractem de provar si les diferències, com suposem, no només es donen en el nen pel que fa a la situació de sortida sinó també a la negociació subsegüent: d'acord amb les nostres hipòtesis, resultarà que hi ha adults més capaços que d'altres d'ajustar, segons que calgui, els nivells d'exigència i suport que planteja el nen als nivells de competència que aquest hagi mostrat, de manera que creixi la virtualitat constructiva de la interacció. Esperem, doncs, trobar en els adults de la nostra mostra diferents estils d'interacció educativa, definits per la forma en què defineixen i negocien a través de la bastimentada la situació educativa. També esperem que aquells adults més capaços d'ajustar llurs intervencions als nivells actuals i potencials de desenvolupament infantil, contribueixin en una mesura més gran a fer avançar el nen en la seva Zona de Desenvolupament Pròxim. Finalment, esperem que aquestes hipòtesis diverses es puguin provar a diferent nivell amb les diferents anàlisis de dades que manipularem. Així, la simple comparació de mitjanes servirà per a respondre algunes preguntes, mentre que d'altres exigiran la utilització de l'anàlisi seqüencial en situar-se, no en la lògica del que apareix o no apareix, sinó amb què es relacionen les conductes que són presents. Tenim l'esperança de poder mostrar, així, la virtualitat de la combinació d'ambdues lògiques d'anàlisi de dades.

1885

El context de la nostra investigació

El punt de sortida del nostre treball es relaciona amb l'interès del nostre equip d'investigació en una sèrie de temes que també estan relacionats: allò que pensen els pares del desenvolupament i l'educació de llurs fills, la manera de canviar i d'evolucionar d'aquestes idees amb el pas del temps, la relació entre idees i interaccions i desenvolupament, l'anàlisi de les interaccions educatives, la repercussió posterior de les interaccions prèvies... Per respondre algunes d'aquestes preguntes, vam iniciar, el 1985, un estudi longitudinal en què incloiem els nens de la mostra i els seus dos progenitors. En allò que ens interessa per a aquest estudi, les famílies foren visitades a les seves cases, el 1987, quan els nens tenien al voltant de 22 mesos d'edat. Per poder estudiar les interaccions educatives, demanàvem als pares i les mares que desenvolupessin amb els seus fills tres tasques diferents. En tots els casos, la interacció era diàdica pare-fill i mare-fill, amb tasques similars, però de diferent contingut i sense que l'altre progenitor hi fos present. La gravació d'aquestes interaccions en vídeo va permetre l'anàlisi posterior.

Després d'un període situat entre els quatre i els cinc anys posteriors a l'estudi dut a terme a les cases dels nostres subjectes, vam tornar a realitzar una nova recollida de dades (que ens planyi aquí l'amable lector, però encara ens resta una part de les dades anteriors per esmicolar). Les interaccions educatives, en aquesta ocasió, són analitzades tant a la casa com a l'escola, tant amb els pares com amb els professors, el desenvolupament dels nens es torna a avaluar i tant les idees dels pares com les dels professors entorn del desenvolupament i l'educació dels nens ens continuen provocant atracció i interès.

Això que hem dit significa que disposem d'un banc de dades considerable on podem explorar continguts molt diversos. De vegades, disposar de dades longitudinals ens ajuda a prendre decisions respecte a les anàlisis que s'han d'efectuar sobre dades que provenen de preses anteriors. Així, per exemple, si les dades longitudinals mostren que determinades variants o comportaments dels dos anys tenen un poder predictiu més gran en el desenvolupament al cap de sis anys, llavors podem tornar a les nostres dades d'aquesta edat i fer una selecció de variables o subjectes amb un fonament molt diferent del que tindríem si estiguéssim mancats d'aquesta informació. Com ja mostrarem més endavant, aquesta és una de les opcions que hem pres aquí i que ens ha permès d'abandonar allà on les dades ens indiquen que pagava la pena de fer-ho.

1886

Mètode

Subjectes

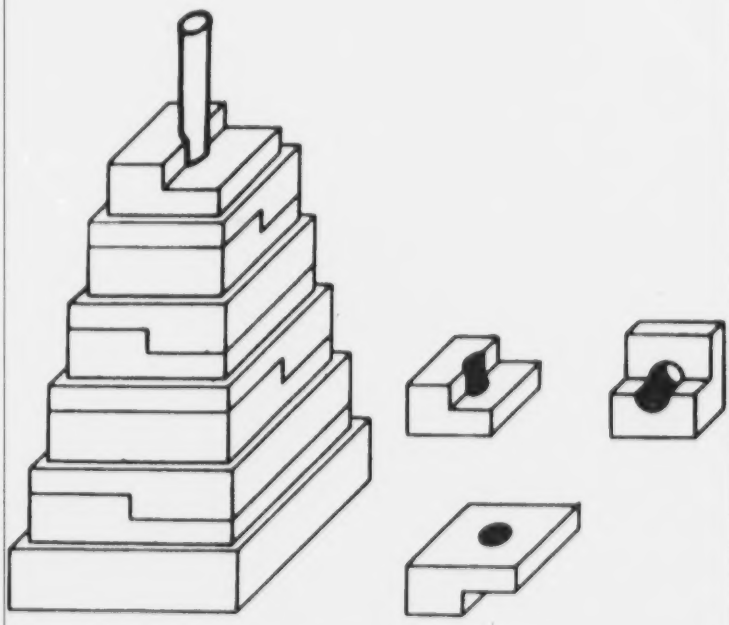
En la fase de l'estudi de la qual provenen les dades d'aquest treball, vam visitar 68 famílies de les 134 que originàriament componien la mostra d'investigació. Els nens tenien cap als volts dels 2 anys en el moment de ser estudiats (una mitjana de 22 mesos i mig, variant entre 21;18 i 24;9). Com ja ha quedat clar, vam estudiar tant els pares com les mares mentre jugaven amb els fills i filles. No obstant això, les dades que es presenten en aquest treball corresponen només a les interaccions mares-fills, ja que les anàlisis longitudinals efectuades quatre anys després de la recollida de dades a les quals es refereix aquest treball han posat de manifest que la conducta de les mares quan els nens tenen dos anys es relaciona més amb el seu nivell de desenvolupament d'uns anys després (González i Palacios, en preparació). Les mares eren d'un nivell educatiu baix (29), mig (16) o alt (23). Totes les famílies residien a Sevilla o al seu entorn geogràfic; 24 vivien en medis rurals i 44, en medis urbans.

Instruments

Mares i fills van ser gravats mentre interactuaven al voltant de tres tasques diferents: la de construcció conjunta d'una piràmide (vegeu la figura 1) a partir de peces de fusta, la lectura conjunta d'un llibre d'il·lustracions («Plou», de la sèrie infantil dels contes del Teo) i el joc, amb diversos materials de deixalla de la llar (una pinça de roba, alguna capsa buida, clips, cilindres de cartró, etc.). L'elecció d'aquestes tres situacions es basava en la nostra impressió que permetrien captar diferents aspectes de la relació educativa, ja que les tres tenen un grau d'estructuració diferent (la piràmide només es pot construir com a tal d'una forma, el llibre es pot «llegir» de diferents maneres i els materials de deixalla pràcticament no tenen determinacions en la interacció).

1887

FIGURA 1. Tasca de construcció utilitzada per a analitzar les interaccions mare-fill.



Procediment

Les gravacions es van fer a les llars de les famílies. Abans de gravar els nens i els pares, els investigadors hi mantenien una entrevista en la qual dialogaven relaxadament sobre la vida quotidiana del nen, cosa que permetia d'establir un bon clima de relació entre els pares i els entrevistadors. Després, es gravaven el pare i la mare interactuant, per separat, amb el seu fill. Mentre es gravava la interacció d'un dels dos amb el fill, l'altre s'estava en una altra habitació responent les preguntes d'una entrevista, amb la qual cosa s'evitava que s'observessin l'un a l'altre durant la interacció amb el fill.

1388

La situació d'interacció es plantejava als pares explicant-los que estàvem interessats a observar el joc dels seus fills i que per això volíem que s'hi comportessin com tenien per costum de fer-ho quan tenien una estona lliure i s'asseien a jugar amb ells. Primer es gravava una interacció amb les joguines habituals del nen i després els donàvem els nostres materials, un per un, explicant-los les instruccions perquè actuessin com tenien per costum, excloiem especialment termes com «ensenyar» o «explicar». Per exemple, en el cas de la tasca de construcció d'una piràmide, la més complexa de totes, la instrucció fou aquesta: «*Aquest és un joc que generalment agrada molt als nens. Com veus, consisteix a inserir les peces en aquest pal de gran a petita, però vigila de posar una peça amb l'esglaó cap amunt i l'altra amb l'esglaó cap avall perquè s'acabi formant la piràmide. Fes-ho com acostumes a fer-ho quan arriba a casa una joguina nova i t'asseus a jugar amb el nen. Es el nen qui ha de fer la construcció, però probablement no la podrà fer sol, llavors tu l'ajudes si veus que ho necessita*».

El sistema de categories d'observació utilitzat per a la codificació de vídeos és recollit al quadre 1. Com es pot observar, s'usen categories de diferent tipus: en la situació de construcció, que analitzarem més extensament que les altres dues, emprarem categories de comportaments més o menys estimulants (són més estimulants les instruccions verbals que les aportacions de peces). De les altres dues situacions, només es recullen comportaments que plantegen al nen demandes d'actuació situades una mica més enllà del seu nivell de competència real; així, per exemple, les peticions de joc simbòlic van més enllà de la seva competència en solitari, mentre que els suggeriments de joc sensòrio-motor estan més lligats al nivell de desenvolupament real del nen. De la mateixa manera, les peticions d'intervenció al nen en la lectura de llibres li exigeixen més que no pas la pura utilització de declaratives per part de l'adult.

La codificació ha estat realitzada de manera independent per dos observadors, amb un índex de fiabilitat acceptable (mitjana de 88%). Els desacords en les codificacions es van resoldre per mitjà de la revisió dels vídeos, la discussió i la codificació per part d'un tercer observador.

1889

Quadre 1. Sistema de categories d'anàlisi

• Situació de construcció conjunta d'una piràmide

Nivells d'intervenció en la tasca

- *Instrucció verbal inespecífica*: verbalització en allò que fa referència a la peça seguent a escollir, però sense donar al nen les claus que li permetin de conèixer les seves característiques («I ara, quina posem?»).
- *Instrucció verbal específica*: verbalització que indica al nen les característiques de la peça seguent a escollir («Ara busca la blava grossa»).
- *Demora en l'elecció*: la mare torna a plantejar una instrucció verbal al nen després que aquest respongués erròniament a una instrucció verbal anterior. («Agafa la peça més grossa». «No, aquesta és petiteta. Ha de ser la més grossa»).
- *Aportació de material*: l'adult assenyala, o senzillament dóna, al nen la peça que ha de posar a continuació.
- *Orientació correcta de la peça*: la mare dóna al nen la peça correctament orientada (en el cas del pare, el problema de l'orientació de la peça no existeix).
- *Ajut físic en la col·locació de la peça*: l'adult comença a col·locar una peça i deixa que el nen acabi l'acció, o bé ajuda físicament en tota la col·locació de la peça, però essent el nen qui dirigeix clarament l'acció.
- *Pressa de possessió de l'activitat*: l'adult du a terme en solitari la col·locació de la peça, o bé tots dos toquen la peça però el nen només acompanya el moviment director de la mare.

Ajuts conceptuals

- *Regla de la tasca*: verbalització per explicar al nen la/les regles que regeixen l'execució de la tasca, efectuant-ne una planificació seqüencial. («Primer, es posen els més grossos i després, els més petits»).
- *Regla parcial d'elecció*: verbalització que recorre a algun dels termes que defineixen les regles de subtasca d'elecció per explicar el motiu o la manera de dur a terme una acció relacionada amb aquesta subtasca («Aquesta peça no val perquè ara en toca una de rodoneta»).
- *Regla parcial de col·locació*: verbalització que recorre a algun dels termes que defineixen la subtasca de col·locació per explicar el motiu o la manera de dur a terme una acció relacionada amb aquesta subtasca. («Aquesta peça l'has de posar amb l'esglaonet cap avall»).
- *Desaprovació amb explicació*: verbalització materna que, després de desaprovar una actuació errònia del nen, li dóna arguments perquè entengui quina ha estat l'equivocació. Aquestes explicacions poden ser regles de qualsevol mena. («No, així no t'entrarà. Has de posar el palet pel foradet»).

Categories del nen

- *Elecció correcta*: el nen escull correctament la peça que després ha de col·locar.
- *Elecció incorrecta*: el nen escull incorrectament la peça seguent que ha de col·locar.
- *Col·locació correcta*: el nen col·loca encertadament la peça.
- *Col·locació errònia*: el nen introdueix incorrectament la peça en el pivot o col·loca una peça que no correspon a l'ordre.
- *Col·locació amb problemes*: el nen mostra tenir dificultats per introduir correctament la peça en el pivot.

• Situació de «lectura» conjunta de llibres

- *Demandes de distanciament mitjà*: verbalitzacions que suposen una elaboració sobre el context immediat: tots els elements implicats en l'operació hi són presents, però no es així amb la relació que els lliga: seqüenciar, comparar, categoritzar, relacionar, reproduir. («Mira! quina d'aquestes flors és la més gran?; han tancat el paraigua perquè ja no plou»).
- *Demandes de distanciament alt*: verbalitzacions que formulen o sol·liciten, o que el nen formuli, hipòtesis racionals o elaboracions que transcendeixin, en tots els seus termes, les qualitats perceptives de l'entorn immediat: inferir, concloure, planificar, reconstruir. («Aquestes sabatetes es deuen haver mullat amb l'aigua i per això el nen se les ha tretes», «com creus, tu, que deuen haver pogut omplir aquest camió de sorra?»).
- *Peticions d'intervenció*: verbalitzacions interrogatives que demanen la intervenció del nen. («Com es diu aquest objecte que fem servir quan plou?»).
- *Elaboracions*: verbalitzacions maternes que, partint de l'anterior del nen, l'estenen i la completen. (M: «Què és això?» N: «Unes botetes» M: «unes boletes d'aigua, com les que tu et poses quan plou!»).
- *Demores*: la mare torna a repetir la pregunta plantejada al nen, o espera a contestar-la més de dos segons després d'haver-la formulat. (M: «Això com es diu?» M: «Vinga, que tu ho sàpis!, com es diu això?»).

1899

• Situació de joc amb materials de deixalla

- *Suggeriments de simbolització*: la mare suggereix al nen que actui amb una joguina «com si» fos una altra cosa, que efectui amb la joguina una simbolització. (Agafant una pinça amb la ma: «Mira! aquest és un nen que fa una volta per aquí»)

En referència a la determinació del nivell de desenvolupament dels nens, es van extreure tres índexs a l'edat de dos anys: la puntuació a la subescala mental de l'índex Bayley, el «Total de paraules» que el nen emprava, extret de les interaccions filmades entorn de la «lectura» del conte, i un índex de «Joc simbòlic», format amb el total de simbolitzacions dutes a terme pel nen amb els materials de deixalla. Amb aquestes tres puntuacions es va efectuar una anàlisi factorial per acabar obtenint un índex únic integrador de tota la variància, índex que ens servirà per a referir-nos a la mesura de desenvolupament dels nens.

Al cap de sis anys, es van prendre dues mesures de desenvolupament: una de desenvolupament cognitiu i predicció de competència acadèmica (proves de diagnòstic preescolar: de la Cruz, 1988) i una altra de llenguatge (PLAI: Blank, Rose i Berlin, 1988), i amb les dues es va efectuar una nova anàlisi factorial l'índex de la qual és el que usem com a mesura de desenvolupament als sis anys.

Resultats

En el nostre afany de descloure els mecanismes pels quals les interaccions pares-fills contribueixen a la construcció del desenvolupament, seguirem diferents camins, d'acord amb els plantejaments que hem definit en la introducció. Començarem fent un abordatge més global, de grans números, que ens permeti de fer-nos una idea aproximada del volum de les relacions i del sentit que tenen, per acabar amb una anàlisi més detallada i precisa de quins mecanismes interactius concrets es posen en marxa en el curs de les interaccions estimulants i en el de les poc estimulants del desenvolupament. Així esperem convèncer el lector de la pertinència d'utilitzar ambdós tipus d'estratègies d'anàlisi a l'hora d'estudiar les interaccions educatives.

Comencem, doncs, analitzant la contribució dels desenvolupaments dels comportaments materns que, a priori i d'acord amb les nostres hipòtesis, ens semblen més estimulants. A la Taula 1, s'hi reflecteixen les mesures i les desviacions tipus de diversos comportaments materns que han de ser estimuladors del desenvolupament d'acord amb les nostres hipòtesis de sortida. Com es pot observar, les freqüències mai no són gaire altes, cosa lògica si es pensa que les situacions de joc en les quals es pot mantenir l'atenció dels nens d'aquesta edat són necessàriament curtes.

1891

TAULA 1. Comportaments materns estimulants. Distribució i correlacions amb les puntuacions de desenvolupament dels nens als dos anys.

Situació d'anàlisi	Comportaments materns	X	σ	Correlacions amb desenvolupament (2 anys)
Construcció conjunta d'una piràmide	Instruccions verbals	1.52	2.57	.19 +
	Regles	6.83	5.96	.41 ***
	Demora en l'elecció	.35	.84	.19 +
	Desaprovació amb explicació	3.28	3.23	.28 *
Lectura de llibres	Peticions d'intervenció	8.74	5.66	.54 ***
	Distanciament mitjà i alt	3.92	3.36	.18 +
	Elaboracions	1.32	1.64	.36 **
	Demores	3.34	2.26	.45 ***
Joc amb materials de deixalla	Suggeriments de simbolització	2.18	2.14	.17 +

+ $p < .1$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

A la Taula 1, també hi ha els valors de les correlacions que mantenen aquests comportaments amb el nivell de desenvolupament del nen. Com es pot observar, la majoria dels valors de correlació són significatius, i els que no ho són, s'acosten molt a la significativitat (per exemple: p= 068 en el cas de les Instruccions Verbals). Aquestes dades, per tant, confirmen en gran mesura la nostra hipòtesi sobre quins comportaments haurien de ser promotors del desenvolupament del nen.

Com ja s'ha comentat a la introducció, de vegades té sentit treballar no amb puntuacions directes, sinó amb d'altres que les puguin resumir i que integrin en elles mateixes diverses variàncies. Aquesta és una estratègia molt útil, especialment quan es disposa de poques dades, de baixes freqüències de comportament, com és el nostre cas

1892

i pot ser el cas de moltes ocasions de les situacions d'interacció educativa (per molt que ens vagi bé als investigadors, és molt difícil que una mare i un nen de 22 mesos passin una estona gaire llarga contemplant un conte sense text). A més a més, aquest tipus de puntuacions simplifica la inspecció i la comprensió de les dades. Fent tria entre diversos mètodes possibles per aconseguir puntuacions de resum (factorialització, ponderació o suma), nosaltres hem optat per la suma de puntuacions de comportaments que, en diferents tasques, tenen el mateix significat conceptual.

Així, sorgeixen dues puntuacions de resum: l'«Estimulació positiva proactiva», que integra els comportaments adults que plantegen al nen demandes d'actuació que van més enllà del seu nivell actual de competència (què demana l'adult al nen, com li ho demana...), i l'«Estimulació positiva reactiva», que recull els comportaments de resposta davant de l'actuació del nen (com reacciona l'adult davant d'un error del nen, com ho fa davant del seu encert...). Així, l'«Estimulació positiva proactiva» està integrada pel total d'«Instruccions verbals» i el total de «Regles», en la situació de construcció, el total de «Peticions d'intervenció» i de «Demandes de distanciament mitjà i alt», en la lectura de llibres, i el total de «Suggeriments de simbolització», en la situació de joc amb materials de deixalla. La puntuació d'«Estimulació positiva reactiva» està integrada per les «Demores» i les «Desaprovacions amb explicació», en la situació de construcció, i les «Elaboracions» i les «Demores», en la situació de lectura de llibres (la codificació que es va fer de la situació de joc amb materiarls de deixalla impedia un comportament paral·lel en aquesta situació).

Les correlacions d'ambdues puntuacions amb el desenvolupament del nen de dos anys són de .57, en el cas de l'estimulació positiva proactiva i de .50, en el cas de la reactiva. Es tracta, com es pot veure, de correlacions altes ($p < .001$).

Aquestes dades són interessants per elles mateixes, però ens deixen el dubte sobre quin és el sentit de les influències, ja que no sabem si les mares «estiren» el desenvolupament del nen en les interaccions que hi mantenen, o si simplement s'adapten al nivell de desenvolupament que tenen, de manera que les que estimulen més, ho fan perquè els seus fills ja tenen un nivell més alt de desenvolupament. El dubte sobre si el comportament estimulant de les mares és la causa o la conseqüència del desenvolupament dels nens s'aclareix, si més no en part, si prenem en consideració el desenvolupament del nen, no en el moment en què es mesuraven les interaccions, sinó quatre anys després. Per a aquest efecte, vam decidir efectuar una anàlisi regressiva sobre el desenvolupament del nen als sis anys, introduint en l'equació, com a variables independents, tant l'estimulació materna als dos anys com el mateix desenvolupament del nen en aquell moment. La pregunta és: ¿què prediu millor el desenvolupament del

1693

nen als sis anys: el seu propi nivell de desenvolupament als dos anys o l'estimulació que ha rebut en aquell moment i, gairebé segur, en els anys posteriors? Respondre aquesta pregunta ens servirà, a més, per saber si la intervenció materna influeix en el desenvolupament més enllà del que dicta la mateixa maduració del nen.

Ja que les anàlisis de regressió que s'han efectuat mostren que les dades de les dues categories (estimulació positiva proactiva i reactiva) són concordants entre elles, es poden resumir fàcilment: tant les puntuacions de desenvolupament del nen als dos anys, com les puntuacions d'estimulació de la mare en aquell moment, enllaçarien amb el desenvolupament del nen als sis anys, cosa que significa que les dues es relacionen de manera significativa quan s'analitzen conjuntament (així, en el cas de l'estimulació proactiva de la mare, la correlació amb el desenvolupament als sis anys és .46, mentre que el desenvolupament del nen als dos i als sis anys aconsegueixen una correlació de .34, ambdues significatives amb una perspectiva de .001 i .01). Tanmateix, quan s'analitzen els efectes per separat, només l'estimulació materna explica de manera significativa una variància específica. Així, per exemple,el valor de la correlació semiparcial entre estimulació proactiva de la mare als dos anys i el desenvolupament del nen als sis anys és de .34 ($p < .05$), mentre que el de la correlació entre les puntuacions de desenvolupament en els dos moments és de .13, que, estadísticament, no és significatiu. En el cas de l'estimulació reactiva, passa exactament el mateix i amb valors molt similars (gairebé idèntics) que els anteriors.

En conseqüència, ens sembla provat l'alt poder predictiu de l'estimulació materna, tant la proactiva com la reactiva. Sens dubte, no es tracta pas que el que vam veure als dos anys determini el que vam trobar als sis, sinó que allò que vam trobar reflecti bé un estil habitual d'interaccions que ha continuat produint-se en els anys posteriors i que ha anat modelant el desenvolupament del nen. Si aquestes dades són interessants, el seu valor encara destaca més pel fet que la relació entre estimulació i desenvolupament es manté malgrat la introducció en l'equació del propi desenvolupament del nen als dos anys.

La segona conclusió que es pot extreure d'aquestes dades és que el propi desenvolupament del nen, als dos anys, prediu menys la seva evolució posterior que l'estimulació materna en aquell moment. Aquestes dades aclareixen, en gran mesura, el dubte plantejat sobre el sentit de les influències, sobre «on han d'apuntar les fletxes». Si jutgem a través de les nostres dades, les mares fan alguna cosa més que adaptar-se al nivell de desenvolupament real dels nens, ja que el seu comportament aconsegueix explicar, uns anys després, més percentatge de variància del desenvolupament dels nens que el seu desenvolupament previ, perdent, a més, tota la significativitat quan se l'aïlla de la influència que comparteix amb el comportament matern.

1894

Ara, analitzarem amb més deteniment què passa a l'interior de les interaccions mares-fills. Com que seria minuciós avaluar què passa en cada una de les tasques, hem decidit analitzar-ne només una, després de comprovar que hi ha una correlació significativa entre les puntuacions d'estimulació proactiva i reactiva en les diverses situacions (per exemple, la relació entre l'estimulació proactiva en la construcció i la lectura de llibres és de .43, p.001, i entre les reactives en l'una i l'altra és de .23, $p<.05$). Vam decidir així escollir la tasca de construcció, que es presta, especialment, a fer una anàlisi detallada i en termes seqüencials, ja que la seva estructuració en una sèrie de passos successius ens permet d'avaluar com les mares plantegen als fills demandes per fer front a les dificultats de la tasca en diverses ocasions. També vam decidir, i de cara a ampliar les diferències, seleccionar les vint mares amb puntuacions més altes en l'estimulació proactiva i reactiva, així com les vint mares amb puntuacions més baixes.

A la Taula 2, s'hi pot observar els valors dels diversos comportaments de les mares i els nens en la tasca de construcció en la submostra de mares altes i baixes en estimulació, així com els valors dels contrastos de mitjanes entre les unes i les altres. Com es pot observar, alguns contrastos prenen valors significatius, com és el cas de les diferències de freqüències en instruccions verbals, a favor de les mares estimulants, i de preses de possessió, a favor de les poc estimulants.

La dada anterior es complementa amb la que indica que les mares no només exigeixen més al nen en la tasca, sinó que, simultàniament, li ofereixen suports conceptuals perquè la pugui resoldre sense cap problema. Paral·lelament, ens sembla igualment significatiu que els nens de mares estimulants cometin més errors i trobin més dificultats en la tria i la col·locació de peces, fet lògic ja que el comportament de les seves mares els dóna més oportunitats d'error.

Encara és possible continuar desxifrant què passa a l'interior de les interaccions. Potser algunes de les diferències entre unes mares i les altres no es puguin mesurar en termes de freqüència de comportament, sinó que es relacionin amb el moment en què els introdueixen. Per exemple, dues mares poden desenvolupar el mateix nombre de conductes d'ajut, en termes absoluts, però cada una situar-les en un moment diferent de l'execució del nen (una pot ser que ajudi el nen abans que ell tingui cap problema, mentre que l'altra pot ser que deixi que el nen ho intenti tot sol o amb alguna mena d'ajut per part seva). És aquí on el mètode d'anàlisi seqüencial (Bakeman, 1986; Bakeman i Gottman, 1986) proporciona un ajut inapreciable, ja que el tipus de preguntes d'investigació a les quals permet respondre aquesta anàlisi fan més referència a les seqüències i les cadenes de comportaments que no pas a les seves freqüències absolutes.

TAULA 2. Comportaments de les mares estimulants i les mares poc estimulants, i dels seus fills, en la tasca de construcció.

		Mares estimulants		Mares poc estimulants		
Comportaments en la tasca de construcció		X	σ	X	σ	F
Nivells d'intervenció materns	Instrucció verbal	3.2	3.07	0	0	21.71 ***
	Aportació de la peça	6.8	3.70	8.30	2.74	2.11
	Orientació correcta de la peça	5.65	4.99	3.45	3.89	2.40
	Ajut físic	2.40	1.78	2.60	2.37	.09
	Presa de possessió	2.25	2.12	4.48	3.94	6.48 *
Suports conceptuals materns	Regla total	.05	.22	0	0	1
	Regla parcial d'elecció	4.65	4.42	.45	.68	17.57 ***
	Regla parcial de col·locació	9.45	4.26	.85	.99	77.31 ***
Comportaments del nen	Eleccions correctes	2.10	1.58	3.15	3.13	1.78
	Eleccions incorrectes	5.75	3.04	4.00	2.57	3.85 +
	Col·locacions correctes	5.85	4.41	7.30	4.16	1.14
	Dificultats de col·locació	10.50	3.90	4.75	3.53	23.85 ***
	Col·locacions incorrectes	3.05	1.43	1.20	1.36	17.53 ***

+ $p = .05$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .0001$

A la Taula 3, s'hi poden observar els resultats d'algunes anàlisis seqüencials efectuades en les dues mostres de mares que ens serviran tant per il·lustrar què s'esdeve a l'interior de les interaccions, com per exemplificar els usos que es poden fer de l'anàlisi seqüencial.

La lògica de l'anàlisi seqüencial demana que l'investigador seleccioni certs episodis crítics de les interaccions amb l'objecte de poder analitzar, a continuació, la probabilitat que cada episodi concret

1896

TAULA 3. Anàlisi seqüencial en la qual es comparen les conductes de les mares més i menys estimulants respecte a tres situacions criteri.

		Mares estimulants			Mares poc estimulants			
Situacions Criteri	Conductes Possibles	f[a]	P[b]	Z	f	P	Z	X^2
¿Què ve després d'una instrucció verbal?	Instrucció verbal	19	25.3	-.06	0			
	Aportació de peça	27	36	.02	0			
	Elecció correcta	29	38.7	.04	0			
¿Què ve després d'una elecció incorrecta del nen?	Instrucció verbal	30	29.4	2.20 *	0			
	Aportació de peça	42	41.2	2.10 *	23	37.1	1.59	28.62 ***
	Colocació incorrecta	30	29.4	-3.73 **	39	62.9	-1.59	
¿Què passa abans d'una intervenció directa de l'adult en la col·locació?	Colocació incorrecta	81	89	10.5 ***	88	56.1	3.65 **	28.83 ***
	Elecció de la peça	10	11	-10.5 ***	69	43.9	-3.65 **	

f[a]= Freqüència d'aparició

P[b]= Probabilitat d'associació amb la conducta criteri

Z = L'index *z* avalua, en aquest cas, la significativitat d'un valor de probabilitat transicional, és a dir, la probabilitat que, en un determinat comportament, el precedeixi o el succeeixi un altre. Per això pren en consideració, no només els diferents patrons seqüencials que puguin aparèixer, sinó també les freqüències absolutes d'aparició dels diversos comportaments.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < 0.001$

s'esdevingui o no després d'un fet determinat, o que provoqui o no un comportament determinat. Així, per exemple, en el nostre cas es pot prendre com episodi crític el moment en què la mare dóna al nen

1897

una peça perquè la col·loqui. Al voltant d'aquest fet, podem preguntar a les nostres dades quina probabilitat tenim que aquesta conducta de la mare succeeixi sobretot després d'un error del nen, o que, al contrari, abans que el nen hagi tingut ocasió d'intentar seleccionar una peça. Naturalment, el valor estimulant de la conducta de donar la peça canvia radicalment en funció d'on se situï la seqüència d'esdeveniments. També podem considerar com a moment crític quan el nen comet un error, preguntant, llavors, a les nostres dades quina probabilitat hi ha que aquesta conducta porti a continuació alguna altra de les que en les nostres dades vénen a continuació dels errors (animar a tornar-ho a intentar, resoldre el problema al nen, etc.).

Ja que aquestes anàlisis es fan amb el grup de les mares més estimulants i amb el de les menys estimulants, després podem comparar les unes amb les altres en aquestes conductes criteri i en relació amb la probabilitat associada a cada un dels comportaments possibles, cosa que ens permetrà fer diferenciacions entre les unes i les altres que es relacionin ja no amb les conductes concretes que tenen o deixen de tenir, sinó amb la seqüència interactiva en la qual se situen els seus comportaments amb els nens al llarg de la interacció. Les dades de l'anàlisi seqüencial que s'ha dut a terme a propòsit de tres situacions de criteri (què ve després d'una instrucció verbal, d'una elecció incorrecta, que precedeix una intervenció directa en col·locació) són exposades a la Taula 3, que també reflecteix les dades de comparació entre les mares més estimulants i les que no ho són tant.

Començant per la primera de les anàlisis, la primera pregunta a respondre és què passa amb una instrucció verbal materna (del tipus: «Ara agafa la groga petiteta»). Com podem observar, en les mares poc estimulants la conducta criteri ni tan sols apareix, dada que ens sembla molt il·lustrativa. Pel que fa referència a les mares estimulants, creiem interessant posar en relleu que en el 25% dels casos, les mares tornen a plantejar una altra instrucció verbal i, fins i tot en un percentatge alt de casos, aconsegueixen que el nen esculli la peça correctament; un percentatge de mares equivalent a aquest últim acaba donant la peça al nen.

La pregunta següent que plantegem a les dades té a veure amb el comportament matern quan el nen comet un error. Com a il·lustració, hem triat la resposta davant d'un error a l'hora de triar una peça. Com mostra la Taula 3, les mares poc estimulants reaccionen davant d'aquest error donant la peça al nen, encara que sigui permetent-li que la col·loqui incorrectament, essent aquest últim comportament el més freqüent, fins i tot quan les puntuacions Z associades a aquestes cadenes d'interacció no són significatives. En el cas de les mares estimulants, encara apareix un altre comportament de resposta a la comissió d'errors: plantejar al nen una instrucció verbal, fet que, en definitiva, implica donar-li una nova oportunitat per solucionar la

1898

tasca. Veiem que, en aquesta submostra, si que hi ha associació significativa entre la conducta criteri i cadascun dels possibles comportaments subsegüents. També és significatiu el valor del contrast de X^2 efectuat, que prova la distribució desigual de les seqüències de comportaments entre les dues submostres.

Per acabar, ens podem plantejar, ara, en quin moment s'introdueix l'ajut de l'adult, si és abans que el nen tingui l'oportunitat d'equivocar-se, o si és quan ja s'ha produït l'error. Si en el cas anterior ens referiem a un comportament de la subtasca d'elecció, en aquest escollirem com a criteri la intervenció física de la mare en la subtasca de col·locació de la peça (l'«ajut físic» o la «presa de possessió» de la tasca, segons les nostres categories). Tal i com es veu a la Taula 3, la intervenció física de les mares estimulants en la subtasca de col·locació està precedida significativament, en gairebé el 90% dels casos, d'un error previ del nen, mentre que en el cas de les mares poc estimulants, tot i que les freqüències d'intervenció després de la col·locació incorrecta del nen són molt similars, no ho són les que simplement estan precedides d'una subtasca d'elecció, és a dir, les que passen abans que el nen hagi tingut l'oportunitat d'equivocar-se. Aquesta dada fa radicalment diferents els percentatges de les seqüències en una submostra i en l'altra, com es pot observar a la Taula, i com demostren els contrastos de X^2.

Exemplificant l'ús de l'anàlisi seqüencial, a algun lector li pot costar de reconèixer, rera de les etiquetes de categories i de la fredor de les dades de percentatges, els diversos patrons d'interacció que les mares desenvolupen amb els seus nens en situacions d'ensenyament/aprenentatge, com en aquesta. Per tal d'escalfar una mica el cos de l'argumentació que hem estat modelant, acabarem aquest apartat de resultats amb les transcripcions d'alguns episodis d'interacció en díades integrades per mares estimulants i poc estimulants.

A continuació, transcriurem uns episodis d'interacció d'una nena i un nen i les mares respectives, ambdues integrants del grup poc estimulants, d'acord amb les nostres dades.

La Lluïsa té 24 mesos i seu a la falda de la seva mare, les dues miren una taula,damunt de la qual hi ha, desordenades, les peces de fusta que s'han d'ordenar per formar la piràmide, així com el pivot on s'han d'inserir. La mare, amb una de les seves mans, subjecta i dirigeix el braç de la Lluïsa, i amb l'altra, selecciona i orienta les peces.

M: *Vinga, posa aquesta!* (Selecciona una peça del conjunt mentre amb l'altra ma subjecta el braç de la nena i la porta a agafar una altra peça).

M: *Posa-la aquí!* (La nena acompanya el moviment d'introducció en el pivot, que executa la mare).

1893

La interacció segueix aquest patró fins al final de la tasca. En un moment, un germà de la nena una mica més gran comenta: «*Mare, ara deixa que posi les coses la Lluïsa sola*».

L'Antoni té 22 mesos i està assegut a terra, davant de la seva mare; entre els dos, hi ha les peces i el pivot de la tasca de construcció.

A.: (Selecciona una peça errònia).
M.: *No, comença per aquesta. Aquesta!* (Ha seleccionat la peça correcta i la hi dóna orientada tal i com l'ha de col·locar).
A.: (Agafa la peça que li ofereix la mare, però canvia l'orientació i comença a introduir-la incorrectament).
M.: *Així no* (La mare la treu del pivot, la torna a orientar i la mig introdueix al pivot).
A.: (Acaba la introducció de la peça).

La següent és una transcripció d'un episodi d'una situació d'interacció entre una de les mares seleccionades com estimulant i la seva filla.

La Roser té 22 mesos i està asseguda davant de la seva mare; les peces i el pivot són entre les dues.

M.: *Primer s'ha de posar la més grossa.*
R.: (Tria una peça mitjana i intenta col·locar-la).
M.: *Més grossa, més grossa, més grossa.*
R.: (Resta amb la peça a mig introduir en el pivot, mirant la mare).
M.: *txt-tx, txt-tx, més grossa, més grossa, més grossa* (mentre nega amb el cap).
R.: (Agafa una peça molt petita).
M.: *No, les petitetes no.*
R.: (Deixa anar la peça petita i, finalment, encerta a escollir-ne una de grossa).
M.: *Aquesta, molt bé, molt bé! Vinga, posa-la!*
R.: (Intenta introduir-la amb una orientació incorrecta).
M.: *No, al revés!* (fent parl·lelament un gir amb la seva pròpia mà que exemplifica el moviment).
R.: (Gira la peça, imitant el moviment de la mare).
M.: *Així!*
R.: (No encerta a fer coincidir el foradet de la peça amb la punta del pivot).
M.: *Pel foradet!* (Subjecta la base del pivot per tal de fer l'acció més fàcil a la nena).
R.: (Després de 5 segons d'intentar introduir la peça, la torna a girar i l'orienta novament de manera incorrecta).
M.: *No, no, no! Així!* (Gira el canell de la nena perquè orienti bé la peça).
R.: (Finalment, acaba introduint la peça).
M.: *Molt bé!*

Probablement, ara deu ser més fàcil imaginar-se les diferències entre els estils d'interacció, com també adonar-se del marge d'acció que deixen al nen, les demandes que li plantegen i, per tant, les possibilitats d'estímul del desenvolupament que obren els uns i els altres. És possible que el lector trobi, ara, més sentit a les dades que presentàvem unes pàgines enrera i en les quals es recollien les correlacions entre aquests comportaments materns i el desenvolupament contemporani i futur del nen. Les dades són les mateixes, però la visió que se'n té canvia completament. Sobre aquest fet i sobre algunes de les conclusions que es poden extreure d'aquest treball ens estendrem a continuació.

Discussió

Tal i com preveien les nostres hipòtesis, les mares es diferencien les unes de les altres en la forma com defineixen i negocien subsegüentment la interacció amb el nen. Hi ha mares que enfoquen la situació com una autèntica activitat conjunta, en la qual elles van fent peticions al nen per donar-li peu que ell actuï a continuació. D'altres, al contrari, es comporten més aviat com si fessin del nen un espectador de la seva actuació adulta, assignant-li, així, un paper més passiu i oferint-li menys oportunitat d'acció. Les mares que intervenen menys directament (que tenen, per exemple, més instruccions verbals i no tantes preses de possessió), dónen més suports conceptuals als nens en la forma de regles que els permet d'afrontar-se millor, no ja a l'elecció o col·locació d'una peça o una altra, sinó a la realització de tota la tasca, ja que el que dónen als fills amb les seves regles és un instrument general que va més enllà de les peces concretes. Després d'aquests comportaments diversos, potser es podrien trobar diferents definicions o representacions de la situació que les mares tenen davant la tasca de construcció: unes sembla que es plantegen la tasca com un context adequat d'ensenyament/aprenentatge en el qual el més important és ajudar el nen a captar les claus que regeixen la tasca, els errors aquí, o no es consideren importants, o bé se'ls encaixa bé, ja que són un motiu per aprendre més, per practicar, etc. Potser altres mares pensen que allò que és fonamental és arribar al final de la tasca, és a dir, construir tota la piràmide; i allò que s'oposi a la realització d'aquesta fita (errors del nen, dubtes, etc.) s'ha d'evitar. Per tant, es pot pensar que unes mares semblen més orientades al procés d'interacció i d'aprenentatge, mentre que les altres s'interessen més pel producte i l'assoliment final. Sens dubte, dues definicions tan diferents de la situació condicionaran dues formes molt diferents de plantejar les coses al nen, de reaccionar davant dels seus problemes i els seus errors, etc.

1901

A més a més, diferències així no només afecten la forma com es planteja o es defineix l'activitat, sinó que es projecten després en el desenvolupament de la interacció, com ho demostra el fet, ben eloqüent, que els nens de mares més estimulants tinguin més dificultats en la col·locació de les peces i tinguin un nombre més gran de col·locacions incorrectes. Això, simplement, és a causa que la forma com plantegen i mantenen aquestes mares la tasca dóna més protagonisme i responsabilitat al nen, amb la qual cosa li donen més oportunitats per equivocar-se. Per sort per a aquests nens, allò que reben de llurs mares no són tan sols més exigències: també reben més suports que els permetrà, a curt i mig termini, respondre a aquestes exigències. Les regles per resoldre la tasca són un bon exemple d'aquesta mena de suports. Els conceptes de *definició i negociació de situació*, així com els de *bastimentada i regla de contingència* són un bon marc conceptual per a aquest conjunt de dades.

Amb aquesta classe d'interaccions més estimulants allò que s'aconsegueix és eixamplar les capacitats del nen, crear, amb la interacció, zones de desenvolupament possible que després s'actualitzaran a través dels suports que es brinden al nen. Una bona prova d'això, és en les evidències que aporten les nostres dades respecte a la relació estimulació materna-desenvolupament del nen, tant si es considera des del punt de vista contemporani, com des del longitudinal. Els comportaments estimulants promouen desenvolupament i, no sols ho fan en el context concret en què se situa l'estimulació, sinó més globalment en el desenvolupament del nen. La interacció que s'ajusta a certes regles d'estimulació esdevé, doncs, generadora de desenvolupament en un procés de construcció sociogenètica que es va fent més evident com més gran és el nen i quan els continguts simbòlics i conceptuals es converteixen en indexs fonamentals per a la determinació d'el nivell evolutiu.

Si les afirmacions anteriors són vàlides per tot allò que fa referència als trets més generals de la interacció mare-fill i a la seva potencialitat educativa i emmotllladora del desenvolupament, encara adquireixen més relleu quan, per comptes de considerar categories aïllades d'estimulació i puntuacions de desenvolupament dels nens, ens endinsem en les vicissituds de les interaccions i les disseccionem en el seu decurs. La comparació entre mares més estimulants o menys no és possible en el cas de les preguntes que hem plantejat a l'anàlisi seqüencial («què ve després d'una instrucció verbal?), que per si sol és un fet molt il·lustratiu, ja que indica que les mares menys estimulants no defineixen, en començar, la situació de la tasca de construcció com un context per a donar al nen oportunitat de demostrar capacitats o de desenvolupar-les.

El fet que les mares més estimulants responguin davant d'una elecció incorrecta del nen amb un nou repte (una nova instrucció verbal) en un 29% de les ocasions, mentre que les mares menys

1302

estimulants no actuen mai així, i el fet que les mares menys estimulants permetin al nen molt més la realització de col·locacions incorrectes (63% enfront del 29% de les mares més estimulants), demostra que les unes i les altres se serveixen d'una manera molt diversa de les dificultats del nen i en fan un ús educatiu molt diferent. Si prenem el criteri de la intervenció directa de l'adult en la col·locació d'una peça i analitzem què passa abans, veurem que la diferència fonamental entre les mares més estimulants i les menys estimulants rau en la intervenció molt freqüent de les mares menys estimulants, de col·locar directament la peça abans que el nen hagi deixat intuir que té problemes en aquesta subtasca, és a dir, immediatament després d'haver-la escollit, tasca que habitualment efectuen elles mateixes. En canvi, les mares estimulants intervenen majoritàriament quan el nen ja ha demostrat que té problemes, un cop que li han ofert l'oportunitat d'intentar-ho per ell mateix. Els fragments d'interacció que hem transcrit reprodueixen fidelment aquests patrons de conducta. Si contrastem el fragment que correspon a la Lluïsa amb el que correspon a la Roser, veurem com, efectivament, allò que l'anàlisi seqüencial ens permet fer és quantificar les concatenacions que hi ha entre variables, les probabilitats associades a aquestes concatenacions i la significativitat de les respectives distribucions. Com que no disposem d'aquestes dades per a dos grups de mares, la comparació que en podem fer resulta senzilla i ens aporta una informació de gran interès.

És difícil que es pugui accedir a aquest tipus d'anàlisi si no s'utilitza una lògica seqüencial i és precisament així com ens agradaria cloure el treball: fent referència a aquesta lògica. L'anàlisi seqüencial és laboriosa, cal pensar la codificació de les dades de manera que s'adaptin a les seves exigències i necessita manipular un programa d'anàlisi de dades que, malgrat que estigui informatitzat, necessita certs coneixements i una mica de paciència. Pensem que el resultat que després s'obté compensa aquests esforços i, sens dubte, permet d'anar més enllà d'on s'arriba habitualment amb anàlisis més tradicionals, mantenint, tanmateix, tot el rigor i les exigències característiques de les anàlisis estadístiques. Malgrat tot, no pensem que la utilització del programa d'anàlisi seqüencial sigui un requisit obligatori per a l'estudi de les interaccions: pot ser que hi hagi variables o situacions que no s'adeqüin ben bé a les exigències d'aquest procediment d'anàlisi. Allò que ens sembla imprescindible en la investigació d'interaccions és l'adopció d'una lògica seqüencial, sigui quin sigui el programa d'anàlisi que s'utilitzi. Aquesta lògica seqüencial ha de ser reconeixible al llarg de tota la investigació: quan es planegen les tasques, quan es fragmenten les interaccions per analitzar-les, quan es defineixen les categories de codificació, quan se seleccionen episodis per analitzar... Si no hi hagués aquesta lògica seqüencial, és segur que es podrien dir moltes coses sobre els processos que s'estudien, però és difícil que es puguin analitzar

1903

detalladament les determinacions mútues dels comportaments, els ajustatges respectius entre els interactuants, la sensibilitat que cal per tal de captar el que és real i per percebre les seves possibilitats d'expansió. I sense aquests fils és difícil de lligar la trama de la idea sociogenètica del desenvolupament, una trama que al final resulta que allò més determinant no és la presència o l'absència de conductes, sinó la seva concatenació en el context i el decurs de la interacció.

1904

Abstracts

Los objetivos básicos de este trabajo son dos: en primer lugar, analizar las características de las interacciones adulto-niño en el ámbito familiar, así como sus consecuencias diferenciales para el desarrollo de los niños; en segundo lugar, plantear la complementariedad de distintos métodos de análisis empírico de los procesos de interacción. Para ello, se estudiaron las interacciones de 68 díadas madres-hijos cuando estos contaban una media de 22 meses. Los resultados obtenidos evidencian que el modo en que las madres definen y negocian las interacciones con los niños se relaciona con el desarrollo de estos, tanto con el contemporáneo como con el que presentan cuatro años más tarde. Los análisis secuenciales realizados con una submuestra de madres estimulantes y otra de madres poco estimulantes confirman que hay distintas formas de interacción con el niño en su Zona de Desarrollo Próximo que conducen a distintos niveles de competencia. Por otra parte, también se prueba en el artículo la utilidad y complementariedad de distintos métodos de análisis de datos: aquellos que trabajan con frecuencias y grandes números y aquellos otros que hacen análisis más microscópicos y evaluan secuencias y cadenas de comportamientos.

Les principaux objectifs de ce travail sont, d'abord, analyser les caractéristiques des interactions adulte-enfant dans l'espace familier et même les conséquences différentielles par le développement des enfants; et, en deuxième place, établir la complémentareité de différentes méthodes d'analyse empirique des processus d'interaction. Avec ces objectifs-là, on a étudié les interactions de 68 "couples" mère-enfant quand ceux-là comptaient une moyenne de 22 mois. Les résultats obtenus font évident que la façon avec laquelle les mères définissent et négocient les interactions avec les enfants a une relation avec le développement de ceux-ci, autant par le contemporain que pour ce que présentent quatre ans plus tard. Les analyses par séquences réalisés avec une sous-montre de mères stimulantes et une autre de mères peu stimulantes confirment qu'il y a des façons différentes d'interaction avec l'enfant dans sa Zone de Développement Proche qui conduisent à différents taux de compétence. D'autre part, dans cet article on démontre l'utilité et la complémentareité des diverses méthodes d'analyse de données, celles qui travaillent avec fréquences et des grandes chiffres et celles qui évaluent séquences et chaînes de conduite.

This paper has two basic aims: firstly, the analysis of the characteristics of parent-child interactions in family contexts, as well as their differential consequences for children's development; and secondly, to propose the complementary nature of different methods of empirical analysis of the interactive processes. To do this, the interactions of 68 mother-child diads were studied with children averaging 22 months. The results show that the way in which mothers define and negotiate interactions with their children has a direct effect on the latters development, both at this stage and four years later. The sequential analyses carried out with one sub-sample of stimulating mothers and another of less stimulatintg mothers confirm that there are different forms of interaction with the child in his/her Zone of Proximal Development that in turn lead to different levels of competence. The paper also tests the usefulness and the complementary condition of different methods of data analysis: those that work with frequencies and large numbers and those that make a more detailed analysis and evaluate sequences and chains of behaviours.

1995

Tribuna:

EDUCACIÓ PER A LA PAU

Coordinadora: Carme Romia i Agustí

1906

Presentació

Carme Romia i Agustí *

L'any 1969 Herbert Marcuse ens deia en el seu llibre *El final de les utopies*, que s'havia arribat al final de tot plantejament utòpic, perquè qualsevol utopia ja era realitzable i, per tant, deixava de ser-ho.

Han passat molts anys i molts esdeveniments, d'aleshores ençà. Entre altres, el fet de constatar que no era, ni és, tan fàcil que les utopies deixen de ser-ho per la dificultat que comporta fer-les realitat. Però, tot i això, tant de bo que la pau entesa com a absència de tota mena de violència i d'injusticia desapareguès com a utopia, per convertir-se en una realitat irreversible.

Mentrestant, podem comprovar que una utopia és un repte que atempta amb la promesa i posa en marxa les capacitats de transformació de la realitat que té l'ésser humà. I, com diu un proverbi indi, la caminada més llarga comença amb un pas. Aquest pas compromès, també estem cridats a fer-lo a la Universitat i des de la Universitat. La nostra realitat cultural i social bé ho necessita i ho reclama.

En aquest món farcit de violència on hem vist i veiem l'ensorrament de somnis, d'esperances i d'utopies, fàcilment podem viure entre els records i els somnis, però no ens podem permetre viure ni dels records ni dels somnis. Cal treballar i comprometre's per aconseguir els somnis.

No ens és permès d'hipotecar el futur en nom del progrés cultural, científic o tecnològic. La Universitat encara té a les mans un ventall ampli de possibilitats per ajudar a construir un futur potenciador i possibilitador a nivell humà. Ho tenim present, els qui la formem? Ho imprimim en el nostre fer universitari? Vet aquí el repte.

En aquest context, presentarem aportacions d'especialistes en diferents àmbits, tots ells conscients que, des del seu camp d'estudi, recerca o treball docent lliuren els seus esforços al servei de la Pau i en defensa dels Drets Humans.

Així, trobarem la denúncia sobre la infància maltractada, la etiologia i els factors de risc, etc., tot implicat directament amb els Drets dels Infants.

---

* Carme Romia i Agustí és mestra i doctora en Pedagogia i llicenciada en Psicologia. Catedràtica de Teoria i Historia de l'Educació i coordinadora del Seminari Permanent d'Educadors per la Pau (SPEP) de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona. És autora de nombroses publicacions, articles, ponències i col·laboracions en diferents llibres relacionats amb l'Educació per la Pau i els Drets Humans.

1907

L'autor farà una anàlisi des de la perspectiva d'entendre l'Educació per la Pau com un vessant real i possibilitador.

El toc d'alerta sobre el perill d'escolaritzar l'Educació per la Pau quan cal que sigui una opció molt més ampla i compromesa.

La reflexió que fa ressaltar la necessitat de defensar el dret a la diversitat que tota persona posseeix i que prou recull la Declaració dels Drets Humans i de l'Infant, però que encara es té tan poc en compte.

El nou paradigma que representa avui el conflicte en l'educació. Es defensarà el vessant positiu del conflicte com també la necessitat de convertir-lo en una nova eina o recurs educatiu.

Conèixer algunes experiències que es porten a terme en altres indrets, com per exemple a Galícia o a Mèxic. Pot ser un petit testimoni de la creixent quantitat de col·lectius implicats en el tema de la Pau i els Drets Humans arreu del món.

També l'Educació Intercultural està intimament implicada amb l'EPDH. Es en aquest sentit, l'aportació d'una experiència que pretén apropar diferents cultures cercant, en nom de la pau i de la convivència, els factors que, ben segur, hi ha en comú i que poden unir enfront de les diferències que, per interessos aliens, s'han utilitzat i s'utilitzen com a motiu d'enfrontament i de justificació de les violències més cruentes i absurdes.

I, donat l'àmbit on som i tenint en compte a quines mans arriba aquesta revista, un petit espai de reflexió sobre la comunitat universitària a fi de poder aconseguir per mitjà de la docència o de la investigació un espai al servei de la Pau i la defensa dels Drets Humans. Ben segur que estarem d'acord que ens trobem en un indret prou privilegiat per poder-ho fer. I mentrestant

«Podem comptar de moment amb la simpatia entusiasta dels estudiants per a les causes justes i humanes. En cap Universitat, enlloc del món, no mancaran professors idealistes, investigadors oberts, disposats a examinar els fets amb objectivitat i a treballar per les causes que els hauran conquerit». [1]

(1) Blázquez, F. *Ideario de Helder Cámara*. Sígueme. Salamanca, 1974, pàg. 179.

1903

L'educació per a la pau com a possibilitat

Ramon Quilis *

No farem ara una dissertació sobre el fet educacional, sinó que parlarem de l'educació vers les actituds «pacificacionals» en el si d'aquestes generacions que pugen amb una certa empenta irreflexiva, i amb unes il·lusions sense gaire brida ni objectius concrets; actituds, per altra banda, característiques d'un vailet i d'un adolescent. Si més no, però, l'educació per a la Pau passa per la intel·lecció i interpretació del fet conflictiu inherent a tot ésser, en el qual progressen i evolucionen a l'ensems la consciència i l'essència de la naturalesa humana.

Per tot això, el primer plantejament que voldríem situar dins tot el ventall d'opcions per a l'educació envers un ésser pretesament pacífic, seria el fet que la infància fos considerada com a portadora d'un esdevenidor congruent amb el propi home. Si no fos així, ¿tindria algun sentit la queixa per la utilització de nens en les guerres dels adults?; o bé, ¿la destrucció sistemàtica i bestialitzant d'incubadores ocupades per nens que lluiten per aquest dret natural que tenen a la vida?

Malgrat aquesta macabra i frapant realitat, podem plantejar-nos molt bé una dicotomia racional, i fins i tot preexistent en el pensament de l'individu, i que és: ¿Quin pot ésser el dret innat d'aquell home-infant, de qui depèn l'evolució del nostre món?

Diem home-infant atès que la proporció de responsabilitat que té el nen en observar el món que l'envolta, així com la consciència primigènia d'allò que és nociu per a la seva vida, són elements que també fan evolucionar la societat, la qual, sense aquest home-infant, es trobaria desmembrada. La bona qüestió és que la consciència del conflicte ens fa evolucionar cap a etapes més adultes i ens fa entendre la imbricació entre l'entorn i el fenomen conflictiu.

El nen, per la seva pròpia naturalesa, té dret a l'accés a una formació que abogui pel respecte i el diàleg; perquè ¿com podem educar «en» i «per a» la competitivitat? ¿oferint, potser, una educació contranatura? ¿no hem nascut amb el dret a ser i amb l'obligació de deixar ser?

Això, expressat d'aquesta manera, ens portaria a l'oferiment per al nen, d'una gratuïtat

* Ramon Quilis és sociòleg i ha publicat estudis sobre la infància en risc, com són «Menors. Estudis sobre la infància maltractada», «Etiologia i factors de risc», «Sociopatia i desviació de la conducta en el nen». L'autor ha estat vinculat a la formació de l'Associació Catalana per a la Infància Maltractada, així com també al món de la docència.

1909

social, aixi com d'un respecte al qual tant ell com els altres tenen el dret de gaudir, perquè aquest respecte i aquest deixar ser és, a l'ensems, una característica mútua, recíproca, unívoca i intransferible, car «jo sóc en funció del que jo visc»; i així procediríem a l'observació d'un dels aspectes més controvertits i de necessària autoanàlisi que es podria establir, és a dir, la connexió i el lligam entre el món interior i el món exterior, i el món interior mitjançant la conducta del nen, atès que en ell existeixen reaccions que són autòctones, sorgides de la seva afectivitat, i no pas transmeses pel món, i que formen part del desenvolupament integral de l'ésser.

Així, aquesta integració de l'ésser -i des que és infant- es produeix tot atenent els següents aspectes:

- *Afectivitat*: Integració d'emocions a l'entorn d'allò que el nen rep del món i d'allò que ell dóna o expressa al món, ja que ho dóna de si mateix.

Així, tot aprenentatge vers la violència li resultarà feridor, atès que l'infant no té la resposta violenta com a pauta de comunicació.

- *Intel·ligència*: Interpretació de tot el conjunt de missatges i signes que rep; la resposta vindrà donada per una lògica reaccional.

- *Trascendència*: Com a conjunt de valoracions últimes i que fan referència a un estat d'esperit, ja que així el nen dóna una expansió a les seves emocions.

L'alteració de l'ordre estable dels estats d'afecte, intel·ligència i transcendència vindrà donada per l'afectació patològica de malalties físiques i/o psíquiques; per l'agreujament de les condicions i la situació de l'entorn sòcio-familiar; i per la desviació de conductes parentals o afectives, que deriven en comportaments nefastos, i que fan de l'infant un ésser sociópata.

Aquesta afectació en el nen impedirà la seva realització plena i com a home.

En un altre ordre de coses podem preguntar-nos ¿com es pot educar en la Pau i per a la Pau a infants en situacions carencials, abocats al carrer, i en una situació de violència familiar creixent i que limita amb l'insuportable?

Generalment, l'infant d'entorns carencials i que ha patit altres deficiències de caire familiar i social, efectua allò que els psicòlegs anomenen una neoestructuració, i que consisteix a tornar a refer un sistema de respostes-actituds, que serveixi per poder expressar les seves emocions i intencionalitats, i també impulsos innats en front a la societat i l'entorn específic.

Aquests infants que viuen entre la misèria i la condemna social, no tenen models que

serveixin per obtenir conductes conciliables i condescendents, ja que la dinàmica predelictiva i de baixos fons no contempla el consens, sinó la tribulació, l'orgull i el poder pel poder, des de les actituds més rebocables i barroeres per a l'esperit harmònic que es pretén.

Així, educar per a la Pau en aquestes condicions implica:

• Extracció del nen del seu entorn carencial.

• Retirada de la tutela i pàtria potestat, en casos de violència familiar.

• Tractament i acolliment del nen en un entorn favorable al seu desenvolupament positiu.

• Inculcació d'hàbits socialitzants positius, integradors i de respecte, que substitueixin i desplacin les actituds de rancúnia i rebuig.

Un altre dels aspectes bàsics per a l'educació per a la Pau és, de forma prioritària, el dret a l'educació.

Hem plantejat l'interrogant sobre ¿quina educació podem oferir als nostres infants en una societat competitiva, eliminatòria, classificativa i desqualificativa?

Evidentment, l'educació basa els seus principis en els models socials existents i en l'orientació que aquests tenen; així esdevenen les dèries per l'entrenament en els jocs competitius i d'ací les pasions per ser els millors, sota l'amenaça del ridícul i la gelosia.

El problema estaria en com desterrar per sempre aquests valors antiproïsme d'una educació imperant, deixant subsistir i reeixir el mateix tipus de societat que els ha generat.

Enfront d'un possible fracàs, cansament o replantejament dels mestres i educadors, sempre podem dir interrogativament: ¿tenim el monopoli del tipus d'educació més beneficiosa per a l'infant? L'infant no escull, ans al contrari, pren; la possibilitat d'elecció no és al seu abast. Per aquest motiu és la nostra obligació donar-li aquella educació que li possibiliti la major quantitat d'estabilitat per al seu desenvolupament harmònic i el millor reconfortament per al seu esperit.

Estressar l'ànim d'un infant és començar a fabricar l'home ferotge i rei dels nostres sistemes socials imperants, i l'obligació de tots els educadors és educar per impedir el despotisme ja en la infantesa.

Amb tot i això, l'adult, quan ja és atrapat pel món dels «majors» d'edat, comença a configurar una diatriba contra l'infant, amb tota una compilació de menyspreus a la persona del nen, així com als seus actes.

¿Potser vol l'adult oblidar, abandonar, arraconar, subvertir i desvirtuar tot allò que representa el món dels petits?

1911

Oblidar, la innocència i la transparència.

Abandonar, la netedat i la senzillesa.

Arraconar, l'espontaneitat i la vivacitat.

Subvertir, l'honestedat i la generositat.

Desvirtuar, la tendresa i la passió amb què els infants inspiren la vida.

Així, educar per a la Pau també és fomentar aquells valors en el nen que cada vegada, i sense oblidar els seus orígens, el fan més home.

1912

¿Cap a una Pedagogia de la Diversitat?

Mercè Pallejà *

Se'n parla a les revistes pedagògiques i als documents oficials dels organismes responsables de l'educació. La Pedagogia de la Diversitat, l'Escola de la Diversitat... Es deixa en la ment del lector o lectora la llavor d'una expressió ambigua, polisèmica, amb la porta oberta a poder projectar, en cada cas, la diversitat més coneguda, o més punyent, o més carregada de significat.

Parlar del concepte *Pedagogia de la Diversitat* en les condicions actuals, em sembla arriscat. Almenys parlar amb precisió i perfecte delimitació conceptual. Aquest és el sentit de l'interrogant de l'encapçalament. Personalment, tinc la impressió que és quelcom, una línea de reflexió, un embrió de paradigma pedagògic -i potser quelcom més que pedagògic- que s'està formant. A partir d'aquest dubte, d'aquesta indefinició parcial, penso que es poden obrir finestres per copsar les possibilitats utòpiques, teòriques i pràctiques que ens pot suggerir una Pedagogia de la Diversitat.

Momentàniament es pot descentrar l'atenció del concepte «Pedagogia» -tot suposant que hi ha molta informació i molt contrastada- i centrar-la en el concepte «Diversitat». Sense oblidar, però, el determinatiu existent entre els dos conceptes que aporta un enllaç que permet excloure, d'entrada, les significacions aparentment incompatibles.

Diversitat. Amb majúscula, substantiva, singular. Sembla que la paraula centra la substantivitat de ser divers, de ser no-igual, no-un. La Diversitat apareix com un fenomen carregat d'entitat. Però és un terme de relació. Diversitat respecte de què? Per un procés immediat d'associació, pensem en els conceptes *Igualtat* i *Unitat* com a complementaris i antagònics. Diversitat doncs respecte d'alguna Igualtat, que deu estar relacionada amb una Unitat més o menys explícita. Repetim, quina Diversitat? (tenint en compte la relació amb Pedagogia) Teòrica? Metodològica? Sistemàtica? Organitzativa? Humana? Sense renunciar a d'altres modalitats de diversitat, triaré, provisionalment, la diversitat humana. Podria argumentar que la Pedagogia ja estudia la seva pròpia diversitat interna.

Conjunturalment, doncs, em centro en una Pedagogia de la Diversitat Humana. Es pot enfocar el terme reconsiderant els estudis sobre la Diversitat Humana des de la particular visió pedagògica. És el que ha fet en

* Mercè Pallejà és professora de l'Escola Universitària de Magisteri (Barcelona).

certa manera la Pedagogia Diferencial. Potser la reflexió es podria portar a un terreny de tipus lògic, i pensar en una Pedagogia fonamentada en una lògica de la Diversitat. O sigui, pensar en una Pedagogia de la Diversitat com un conjunt de maneres de pensar i de fer organitzades sobre una lògica de la Diversitat[1].

Seguint les reflexions a nivell de conjectures, podríem pensar en una altra Pedagogia organitzada sobre una lògica de la Igualtat. Quedi clar, d'entrada, que les dues lògiques no són incompatibles, sinó antagonistes-complementàries, i, possiblement, concurrents.

Apliquem la lògica de la Igualtat en l'àmbit pedagògic. Aquesta lògica partiria d'alguna formulació del tipus «Tots els éssers humans són iguals». Es tracta d'una premissa acceptada universalment per un consens generalitzat, amb el suport dels organismes internacionals i recollida en les constitucions dels estats democràtics. Aquesta igualtat es concreta en una igualtat de drets. Igualtat, que, en el moment històric de la seva aparició, es pot considerar revolucionària respecte de situacions anteriors de diversitat discriminatòria a determinats grups humans: dones, infants, persones grans, estrangers, malalts, etc. A la institució escolar es concreta en *l'accés de tota la ciutadania a l'escola* i en la configuració de gran nombre d'actuacions que beneficien *criteris d'homogeneïtat*: agrupaments homogenis d'alumnes, bàsicament per criteri d'edat, nombroses propostes de treball fetes a col·lectius d'alumnes excepcionals i dels alumnes de desenvolupament lent, visió «problematitzadora» dels alumnes que s'aparten de l'homogeneïtat... Si portéssim la lògica de la igualtat a extrems insensats, s'arribaria a la homogeneïtzació i la negació de les diferències.

Dins aquesta lògica, el concepte «integració» hi encaixa amb matisos especials. Els nens i les nenes «diversos» (considerats diversos abans de la promulgació de les propostes igualitàries) s'han d'incorporar a unes institucions que tenen funcionaments ja organitzats i amb certa «solera» (amb el que té de positiu, d'experiències arrelades i de negatiu, inèrcies d'actuació). S'aporten recursos i mitjans diversos, però *no es modifica substancialment el sistema educatiu al qual se'ls integra*.

«Sense la valoració social de les diferències, la justícia procedeix uniformant i amb aquest procediment, més que eliminar

(1) Sobre la lògica de la Igualtat i la lògica de la Diversitat, he recollit aportacions de l'Ana Sánchez «Ciencia para las chicas: paradojas del modelo integracionista» ponència presentada a les III Jornades Internacionals de Coeducació. València, octubre 1991.

1914

les injusticies, s'aconsegueix, sobretot, separar els individus de les seves fonts d'originalitat»[2]. Els perills de les integracions indiscriminades són denunciats sovint des de diferents grups de diversitat.

La *lògica de la Diversitat* partiria de la premissa «Tots els éssers humans són diferents». L'evolució del pensament, de la ciència i dels llenguatges en aquest -desigual- moment evolutiu de la humanitat, porta a constatar nombrosos factors de diferència d'uns éssers humans a uns altres, i de cada ésser humà respecte de si mateix en el decurs del seu procés evolutiu. També hi ha en aquest moment elements suficients per no identificar diferència amb discriminació ni amb infravaloració de les persones amb determinats trets diferencials.

En l'àmbit pedagògic, la lògica de la Diversitat s'ha aplicat sovint amb criteris negatius: els que «no segueixen», els que «no se n'enteren», els que no poden passar. De fet, els recursos que s'han institucionalitzat per als alumnes diversos han estat quasi sempre dirigits a les insuficiències de nivell, i no pas a les diferències qualitatives. L'escola també ha creat una diversitat interna, basada en criteris diversos, com la competitivitat (només un pot ser el primer).

L'aplicació que desitjariem seria «a cada persona segons les seves característiques i necessitats». Si aquesta premissa la proposem conjuntament amb la premissa igualitària «tothom té el mateix dret al desenvolupament de les possibilitats personals», comencen a veure's els complexos processos que comporta plantejar *la igualtat de drets en diversitat de situacions*, i les dificultats per organitzar plantejaments, recursos i actuacions necessàriament diversificats. És una de les qüestions cabdals de la Pedagogia de la Diversitat: com podria ser la interactuació mútua entre les dues lògiques, en quins nivells i àmbits, amb quines estructures organitzatives que poguessin ser creatives, etc. En aquesta dialògica Igualtat-Diversitat, tindria molt sentit, pensant en els aspectes pedagògics, el concepte *interadaptació*[3]. Aquest concepte seria la contrapartida del concepte «integració» en aquesta proposta d'una lògica més complexa. Interadaptació que implicaria *adaptació mútua* entre les característiques de les institucions educatives i els projectes pedagògics, per una banda, i les característiques dels alumnes per una altra. Aquesta interadaptació pot portar, a la

(2) Librería de Mujeres de Milán (1991) *No creas tener derechos*. Madrid: Horas y Horas.

(3) El concepte *interadaptació* procedeix del treball d'Agelet, J., Colomer, C., Lloret, C. (1985) *Reflexions i propostes sobre la integració a l'EGB*. Barcelona, ICE Universitat Autònoma (treball no publicat).

llarga, a la transformació de l'escola. I, evidentment, està relacionada amb el canvi social, amb la cosmovisió de cada societat respecte de la seva pròpia heterogeneïtat humana, cultural, sexual, religiosa, racial, etc. Aquesta idea és recollida de manera gràfica en nombroses publicacions franceses (recordem que a França l'expressió «escola de la diversitat» es refereix bàsicament a l'escola que acull alumnes de diverses cultures i ètnies).

«L'escola no estarà regida per la Diversitat més que si la trobada interètnica no arriba a ser ella mateixa una escola per la diversitat de la societat sencera»[4]

Potser en aquest moment històric, les aportacions que vénen de la lògica de la Diversitat són especialment ben rebudes per contrast amb una situació anterior en què l'èmfasi ha estat en les aportacions igualitàries. En tot cas, per una Pedagogia de la Diversitat, les demandes i reflexions que fan col·lectius de persones immigrades, dones, persones amb retards evolutius i handicaps, malalts, alumnes excepcionals, alumnes lents, persones amb diferents estils cognitius, poden ser una eina valuosissima per plantejar un marc pedagògic més ampli i necessàriament més complex.

Un element clau en aquest procés, és la valoració de la Diversitat Humana. És a dir, valorar la diversitat humana, no pel fet que és diversa, sinó perquè se li troba un sentit. Estudiar el sentit d'aquesta diversitat és una qüestió pendent. No queda clar que puguem fer transposicions des d'altres àmbits científics en els quals actualment es valora la diversitat (per exemple, el concepte de biodiversitat en Biologia), però si que es poden fer plantejaments globals sobre el col·lectiu humà, com a col·lectiu heterogeni. I en aquesta direcció no podem oblidar el que implica ser humà.

«La humanitat se'ns mostra, en primer lloc, com un sentiment individual vivenciat de pertànyer, no tan sols a una espècie biològica, sinó a una identitat subjectiva que fa que es reconegui en l'altre, o sigui en l'estrany, un *alter ego* potencial»[5]

(4) Certau, M. (1987) «Pour une ecole de la Diversite», a *L'education multiculturelle* Paris. OCDE

(5) Morin, E. (1983) *La vida de la vida* Madrid. Càtedra

1916

Educació per la pau fora de l'àmbit escolar

Alfons Banda *

Quan faig una xerrada sobre educació per la pau (no pas per a la pau sinó per, a favor de la pau) m'agrada provocar l'auditori, sobretot si són mestres que es pregunten què es pot fer per la pau des de la responsabilitat de mestres, fent aquesta afirmació dialèctica: si calgués triar entre fer educació per la pau a l'escola i enlloc més o educació per la pau al carrer i no fer-ne a l'escola, jo triaria aquesta segona possibilitat. Evidentment, es tracta d'una afirmació dialèctica que busca oposició, però no pas d'una afirmació sense sentit.

El que busco amb una afirmació així és establir una cautela important, des del meu punt de vista, respecte del treball que puguem fer a l'escola en favor de la pau. Penso que hem de fugir de l'escolarització del tema de la pau. Si el tema de la pau esdeve escolar, temo que no fem altra cosa que vacunar els alumnes, posant així més d'un obstacle al seu possible compromís futur en favor de la cultura de pau, que no pas les bases personals, culturals i psicològiques que l'afavoreixin. Si l'escolar, en créixer, s'adona que el tema de la pau és important únicament per als mestrs quan fan de mestres, però no ho és per a aquests mateixos mestres fora de l'escola, si s'adona que tampoc els seus pares, germans i entorn social se senten responsabilitzats, si veu que els mitjans de comunicació tenen altres prioritats... si passa tot això, l'alumne percebrà que el tema és únicament escolar i que el colom de la pau que els mestres li feien dibuixar és un signe ingenu que queda assimilat a l'etapa escolar. És per això que dic que cal establir una important cautela per tal d'evitar que el tractament ens quedi escolaritzat. No hem d'oblidar que si diem que és important educar per la pau a l'escola, no és pas perquè vulguem disposar d'escolars militants per la pau, sinó perquè desitgem afavorir l'aparició d'una consciència cívica col·lectiva que pressioni democràticament en favor de l'establiment progressiu d'una cultura de pau. I això és una tasca pròpia dels ciutadans adults. No hauríem pas de voler caure, ni que fos involuntàriament, en el plantejament hipòcrita que seria dir: nosaltres, adults, no ens en sortim, us traspassem a vosaltres, escolars, la nostra responsabilitat.

---

* Alfons Banda és llicenciat en Ciències Químiques. Dedicat a la docència. Director del col·legi Casp de Barcelona. President de la Fundació per la Pau i membre de Justícia i Pau. Autor de diferents col·laboracions periodístiques i del llibre *Educació per la pau*. Barcelona, Barcanova, 1991.

1917

Per altra banda, com educadors, tampoc hauríem de voler que el plantejament de l'educació per la pau a l'escola anés totalment a remolc del moviment per la pau. El moviment per la pau, s'ha dit, és com una balena. El veiem intermitentment. Fa immersions profundes. Durant temps sembla que no hi és, però periòdicament emergeix amb força. L'educació per la pau a l'escola, si es vol fer bé, cal que sigui un plantejament de base que impregni no només algunes activitats puntuals dels alumnes, sinó que tendeix a manifestar-se a través de la totalitat de la pràctica escolar perquè, en realitat, es tracta d'una opció globalitzant. El respecte profund per la persona, l'opció no-violenta, l'actitud de crítica serena i aprofundida, l'associacionisme posat al servei de causes comunes, el viure esperançat, el descobriment progressiu de l'enorme poder de l'opinió pública, etc. Tot això i altres coses no es poden pas fomentar seriament si no és mitjançant unes actituds mantingudes per un equip de mestres que ho han entès.

I encara, abans de deixar de parlar de l'escola, voldria expressar una sospita. Una sospita inspirada en l'èxit fàcil de l'expressió «educació per la pau» que es contraposa amb el difícil camí que fa entre nosaltres la doctrina de la no-violència. ¿No serà que en un cas sempre es tracta de buscar culpables externs: els militars, els poderosos, els fabricants i els traficants d'armes, els polítics, etc. i en l'altre es contempla també el propi interior i la responsabilitat pròpia? Cal la denúncia. Però aquesta adquireix una força formidable quan està feta des de la profunda coherència personal.

L'eficàcia del que els ensenyants puguem fer a l'escola depèn, en gran part, del que es pugui fer en aquest mateix sentit a fora de l'àmbit escolar. I en posaré un exemple. Si una exposició que tracta els temes de la pau, dels drets humans, dels conflictes, etc. aterra en una escola i els escolars la veuen i potser fins i tot la treballen és una cosa; si aquesta mateixa exposició és objecte de treball previ per part del claustre i per part dels pares, i es posa també a disposició de l'entorn social de l'escola, si alguna publicació local se'n pot fer ressò, si passa tot això n'és una altra. El secret de l'educació està a fer descobrir el món a poc a poc, mentre es donen les eines per descobrir el sentit de la pròpia existència, no es tracta pas de crear un món (escolar) a part. Tot allò que el mestre pugui fer per desescolaritzar el tema de la pau va a favor de la pau. Penso que amb tot el que s'ha dit, queda expressat un pensament intel·ligible al servei del qual lamento no poder-hi posar una claredat expositiva més gran. Em consola, però, saber que el lector que s'ha interessat per l'article a partir del títol, probablement supleix aquesta deficiència, i amb escreix, amb la seva excel·lent disposició.

1918

Educar en l'anàlisi i el tractament de conflictes

Ángel Parra*

1. Introducció

Una de les principals vies d'educació per a la pau és l'educació referida a la relació «nosaltres-uns altres», que engloba tant la identitat com el conflicte. En els últims anys s'ha desenvolupat aquest enfocament de l'educació per a la pau i, avui, hi ha una extensa literatura teòrica i pràctica sobre aquest tema.

Es un tipus d'educació que arriba molt directament a la realitat, ja que la vida dels educands i el seu desenvolupament passa pels conflictes en què està en joc i es modela la seva identitat.

Dintre d'aquest marc s'engloba com quelcom més específic el que es denomina «educar per a la pau en el conflicte». Hi ha una relació estreta i fluïda entre la teoria i la pràctica de solució justa i pacífica de conflictes. Moltes de les claus dels conflictes més propers a nosaltres son, a més, idèntiques a les que operen als grans conflictes.

Aprenent a entendre i educant en aquells conflictes en què ens trobem immersos en la nostra vida diària, arribant a conèixer com ens hi trobem, estem creant vies d'aproximació per arribar a entendre i posicionar-nos davant d'aquells més amplis (polítics, econòmics, culturals, etc.) que ens envolten i en molts casos sembla que ens desborden.

Entenem que en la resolució de conflictes poden entrar-hi i hi entren forces com facilitadors, mitjancers, àrbitres, jutges, etc., més motivades pels seus interessos particulars de privilegi i dominació o carrera, potser, que per la pau i la justícia. Aquest és un fet que no s'ha de negar, però que no ha d'espantar ni apartar d'aquest terreny les intencions de pau.

Entenem que els conflictes no s'han de tractar aïlladament, ja que en la vida no es presenten així. Els conflictes no son marcs tancats, sinó oberts, entretejxits entre si i s'influeixen mutuament. Cal veure cada conflicte en el ric teixit d'identitats, i en la font en què sorgeix i es planteja, és a dir, en la vida i en la història. L'estat del nostre temps i l'estat de pau en ell han de ser objecte del nostre estudi per, des d'allí, poder orientar amb sentit la investigació sobre el conflicte i les seves vies de solució/resolució o tractament.

* Professor de Ciències Socials de l'IP de Sant Sebastià. Assessor pedagògic de Gernika Gogoratuz (Centre d'Investigació per a la Pau).

1919

Cal partir del fet que quan parlem de conflicte, un component molt important del mateix és la relació. El conflicte té una contextualització doble, ja que aquest es pot donar tant en el camp de la violència com en el de la no-violència. Per això, educar per a la pau evita el perill de descontextualitzar-lo si aquesta es fa des de l'anàlisi, maneig o tractament del conflicte.

En l'àmbit de la pau encara és més evident la significació clau de l'art d'anàlisi i solució de conflictes. Possiblement perquè la pau s'està ressituant de contextos contestataris a contextos oberts a la participació, el conflicte apareix més i més com el marc en què cal plantejar la pau. L'anàlisi i resolució de conflictes pot ser, avui, una clau de la investigació, de l'educació i de la pràctica d'una pau basada en la justícia, en el respecte i en l'acceptació mutus.

L'educació per a la pau veu en el conflicte un dels seus objectius principals, i el pren com a referència i punt de partida per a la reflexió següent: ¿sabem tractar o analitzar els conflictes?

Normalment el conflicte se sol considerar com a negatiu, quelcom desagradable. Això potser és així perquè percebem el conflicte a través de les conseqüències destructives que té de vegades la manera habitual de «resoldre'ls», i no pas des del conflicte en si. Per altra banda, entrem al conflicte amb una actitud de competitivitat: el «guanyarem», això representa exposar-nos i arriscar-nos al propi mal, en cas de «perdre», i considerar el conflicte com a lluita entre dues parts mutuament excloents.

Conflicte no suposa violència; al contrari, el conflicte és un component bàsic de la vida social dels éssers humans. Representa un fenomen continu i constant en la interacció humana. Quan estudiem la història trobem el conflicte en la base de tots els esdeveniments d'alguna rellevància en el passat de la humanitat. El conflicte és habitual en la relació entre grups socials i en les nostres relacions interpersonals; podríem dir que és quelcom inherent a aquestes, pel fet que es poden aconseguir objectius distints. Definit en aquest sentit, «un conflicte és la interacció de persones amb objectius incompatibles» (John Paul Lederach). I en la seva resolució cal distingir entre el que és l'enfrontament i la confrontació. Es tracta d'aprofitar la paradoxa que els implicats han de cooperar per entendre's.

La violència, en canvi, suposa ruptura, negociació del conflicte per considerar-lo inacceptable. Suposa, en suma, optar per resoldre'l de manera destructiva.

Nosaltres creiem que el conflicte és positiu i necessari per a l'ésser humà. Partint de la diversitat, característica de les persones, el conflicte és el pro-

cés lògic que es dóna quan intentem fer una tasca comuna, i en la resolució o tractament dels conflictes hi ha el camí per aconseguir la pau: neguem així la idea de pau «passiva», com absència de conflictes, i assumim la idea de pau «positiva», de recerca i resolució no-violenta de conflictes (com dèiem anteriorment, la pau no només com a valor i meta, sinó també com a procés).

Aquesta perspectiva del conflicte el considera com a força motivadora i motor de canvi de la societat, si és resolt adequadament, és clar.

Aquesta és precisament la praxi de l'educació per a la pau: aprendre a descobrir i a confrontar els conflictes, per tractar-los i resoldre'ls adequadament. Per aconseguir tot això es disposa d'una sèrie d'eines per mitjà de les quals es poden visualitzar i analitzar els conflictes (entre d'altres, jocs de rol i de simulació, meta-desig, titelles, etc.) i articular les maneres de resoldre'ls en la pràctica. Conèixer-les i practicar-les és un pas per a la metodologia de l'educació per a la pau.

Un possible esquema de treball podria ser el següent:

– Crear un clima favorable: distanciar-se, calmar-se, etc.

– Definir el conflicte.

– Reconèixer-ne les causes.

– Descriure'l: origen, desenvolupament, situació actual.

– Veure i analitzar solucions proposades.

– Escollir possibles solucions.

– Aspectes pràctics, responsabilitats concretes per poder-los dur a terme.

– Avaluar.

Considerem molt important crear una cultura sobre el tractament i la resolució de conflictes, sobretot utilitzant els recursos al nostre abast en aquells en què podem incidir directament com una possible via de resolució pacífica i solidària.

És molt important que hi hagi una localització del conflicte adequada, cal estudiar l'abans, el durant i el després. S'ha de deixar espai a la gent perquè s'expressi, evitant que aquest espai sigui un camp de batalla.

En la major part dels conflictes hem d'obrir el diàleg; hem de ser un factor de solució de conflictes, fer una reflexió compartida, comuna i de treball en equip. Cal obrir experiències i veure si es pot ser motor de solució.

Els que estan en el conflicte han de trobar-hi la solució; els mateixos que estan en el conflicte han de participar activament en la seva anàlisi i resolució.

El conflicte és un component essencial de la realitat. No és quelcom rar i estrany, la realitat no es concep sense conflictes. El conflicte és constitutiu de la realitat. És consubstancial i in-

evitable a l'existència humana. Existeix des del principi. El conflicte no és dolent en si. Per tant, la clau no està en la seva eliminació, sinó en la seva anàlisi i resolució de manera no-violenta. El conflicte és un procés natural i necessari en la nostra societat.

No té sentit que el conflicte sigui quelcom bo o dolent, perquè és quelcom essencial en la nostra vida. No es pot pensar en una vida sense conflicte. Sense conflicte no hi ha ni tan sols realitat. La voluntat d'un només troba la realitat si xoca amb alguna cosa, és a dir, si hi ha conflicte.

En el conflicte és on entren en joc els valors, les concepcions del món, etc. i és una exigència del nostre temps que les percepcions del món no es busquen en paraules sinó en el comportament en el conflicte.

El conflicte està en el procés educatiu, en l'interior de l'aula, en el funcionament de l'escola, etc. El Reglament de Règim Intern és, o pot ser, un instrument de regulació de conflicte, però pot ser, i això és el que passa moltes vegades, generador de conflictes.

Estem acostumats a viure amb conflictes (a casa, a l'escola, al barri, en el joc, en les nostres relacions socials i polítiques) i fins i tot a sentir el terme en les seves versions tan variades (conflictivitat laboral, social, nacional, internacional, etc.). En fi, vivim amb conflictes, però ¿assumim i, sobretot, assimilem positivament aquesta realitat conflictiva? ¿som conscients del que això significa?

Hi ha moltes maneres d'assumir aquests conflictes, segons la nostra actitud es produirà tot un desenvolupament d'actituds i de qüestions. D'aquí la importància de plantejar-nos prèviament ¿què esperem dels conflictes? ¿com reaccionem davant d'ells?

Si creiem que el conflicte és positiu i necessari per al creixement del desenvolupament humà, entendrem que la resolució de conflictes és el camí per aconseguir la pau, en un sentit no passiu, sinó «dinàmic i actiu», com a recerca i solució no-violenta de conflictes, és a dir, com un procés d'integració, assimilació i aprofundiment.

El fet de treure els problemes de la classe es percep pel professor com una qüestió de supervivència que domina la competència personal i l'ètica professional. La importància dels psicòlegs ha estat exagerada. Els nens necessiten un amic que parli amb ells dels seus problemes i es mostri vertaderament crític sobre el que va malament sense amenaçar ni discriminar ni castigar. De tota manera, com que no hi ha prou psicòlegs per ser a tot arreu, seria millor que pensèssim què les persones més properes a l'escena aprenguéssim a ser més amics.

Els psicòlegs i els mestres amb experiència observen que

1922

els nens amb problemes, a manca de formes d'atenció més senzilles, accepten el sarcasme, les bronques humiliants o fins i tot el càstig físic.

Gairebé sempre la conducta conflictiva, individual o en grup, sorgeix en el que els científics socials anomenen la superfície de contacte entre el nen i el concepte mestre/escola de com han de ser les coses. El conflicte obert en el marc de la classe és preferible a un conflicte subjacent que estigui rosegant de manera persistent: crec que els problemes de conducta insistents han de ser portats a algun tipus de terreny de classe on puguin ser aclarits. Els alumnes haurien de poder examinar les conseqüències de conducta d'una manera dramàtica i important. És per això que em sembla millor afrontar que no pas sotjar des del fons.

1923

Educació per a la pau i resolució de conflictes

Xesús R. Jares*

L'Educació per a la Pau (EP), com totes les propostes educatives, és susceptible de ser formulada des d'àmbits o paradigmes diferents. Així, per exemple, l'aspecte en què ens centrem en aquest article, el conflicte, constitueix un dels elements que discrimina aquesta aproximació. En efecte, segons si ens situem en una perspectiva positivista, interpretativa o sòcio-crítica, tindrem diferents lectures sobre el paper i la caracterització del conflicte en el sistema social en general i en la institució educativa en particular. Per a la primera, tot conflicte no és més que una aberració o una patologia; per a les altres dues, encara que amb matisos diferents, el conflicte és quelcom consubstancial a la vida i, en conseqüència, ha de ser abordat educativament. Des de la perspectiva conflictual-crítica-no-violenta en què ens situem, l'EP es fonamenta, precisament, en el concepte i en la realitat del conflicte, fins al punt de ser considerat com l'especificitat més significativa de l'EP (Vegeu Jares, 1991).

Això no obstant, tant en el pla social com en l'educatiu el conflicte continua tenint una lectura dominant de tipus positivista que el presenta com quelcom negatiu, sinònim de desgràcia i, conseqüentment, com quelcom no-desitjable (Lederach, 1985). Fins i tot de vegades s'associa el conflicte a la violència, confonent determinades respostes a un conflicte amb la seva naturalesa. Com a conseqüència de legat de la no-violència, la Investigació per a la Pau (IP) i la Teoria Crítica, es produeix un trànsit en la seva concepció, que recull l'EP, segons el qual el conflicte s'assumeix com el que realment és, un procés natural i consubstancial a l'existència humana. Conseqüentment, entendrem que el conflicte i el seu tractament pedagògic ha de ser un aspecte crucial en tot projecte educatiu. I això per tres raons bàsiques:

- Per la seva influència en la pròpia organització escolar.

- Per la seva dimensió específicament educativa quant a sensibilització davant de determinades situacions conflictives.

- Per la necessitat de desenvolupar una competència mínima

---

* Xesús R. Jares és, des de fa dos anys, professor de Didàctica en la Universitat de La Corunya. Ha treballat com a professor d'EGB. Coordinador des de la seva fundació (1983) del grup Educadores pola Paz del MRP Nova Escola Galega i membre del Seminario de Educación para la Paz de l'APDH de Madrid. És autor de diverses obres i articles d'educació per a la pau.

1924

en les tècniques de resolució no-violenta de conflictes.

Vegem amb una mica més de detall les raons exposades, que són al mateix temps línies d'intervenció en l'anàlisi i relació amb els conflictes. En primer lloc, pel que fa a l'organització escolar, si, com hem dit, el conflicte existeix en tot allò que té vida, no hi ha dubte que la institució escolar, quant a organització «pobrament estructurada» (Ball, 1989) en què cohabiten persones amb interessos, valors i percepcions diferents, de vegades incompatibles -tant a causa de problemes de poder dintre de l'escola, com a problemes educatius o ideològics, etc.-, constitueix una font inexhaurible de conflictes. En aquest sentit, la idea positivista i políticament conservadora de presentar l'escola com una institució asèptica, neutral, mancada de conflictes, etc., queda meridianament en dubte en observar la realitat quotidiana escolar.

En segon lloc, el conflicte, sempre que no sigui crònic, és un recurs educatiu indefugible per prendre consciència de determinades situacions de la vida real. Es a dir, la utilització didàctica del conflicte no només l'entenem com a mitjà instrumental per a la convivència en classes, centre, etc., tal com veurem en el punt següent, sinó com a finalitat educativa en si mateixa, pel que representa un recurs conscienciador de primer ordre. En altres paraules, l'EP, a través del tractament de determinats conflictes, ha de servir per desenvolupar, en paraules de Freire, el procés conscientitzador.

En tercer lloc, es fa imprescindible la posada en marxa d'un programa d'optimització dels recursos personals per a l'afrontament no-violent dels conflictes. En el cas del professorat, malgrat que està constantment «obligat» a intervenir -de manera conscient o inconscient- en multitud de conflictes, no se sol tenir en compte aquest tipus d'actituds i destreses professionals ni en la seva formació inicial ni en la formació contínua, qüestió que si no fos pel patetisme que comporta, podríem qualificar de realment curiosa.

De manera més concreta, la resolució de conflictes en el marc escolar ha de començar, com a pas previ, per la construcció d'una comunitat d'ajuda que ofereixi seguretat psicològica, confiança i acceptació a cadascuna de les persones que formà un grup determinat. «Es important establir primer un esperit d'apreci, de col·laboració i una comunitat de recolzament» (Judson i d'altres, 1986, pàg. 78). I això tant per evitar o, com a mínim, disminuir notablement l'aparició en el grup d'expressions d'hostilitat (Pallarès, 1982, pàg. 101), com per, en general, fer «més fàcil la resolució de conflictes socials» (Crary, 1984, pàg. 110). Tal com ens assenyala C. Rogers

(1987, pàg. 11), «es va comprovar que els individus tenien, sovint, experiències de canvi molt profundes gràcies a la relació de confiança i estima que es crea entre els participants». Sembla, doncs, que no hi ha dubte a afirmar que una autoestima positiva facilita l'aprenentatge de la resolució de conflictes.

Com en tots els aprenentatges, la resolució de conflictes s'ha de fer de manera gradual i combinant l'estudi-anàlisi de conflictes i les seves tècniques de resolució amb la seva aplicació en la vida quotidiana. Aquest entrenament s'ha de realitzar tant amb conflictes externs al grup com amb els que es produeixen al seu si. En qualsevol cas, sempre és més factible començar la feina amb aquells conflictes que no tinguin un component emocional per al grup o algun dels seus membres. Una seqüencialització concreta per organitzar aquest aprenentatge pot ser la següent (IPRA, 1981, pàg. 7):

Primera fase: *Coneixement i experimentació*. Per mitjà d'activitats diverses podem fer conèixer i experimentar als nens alguns conflictes (joc de rols, dissensió de grup i historietes).

Segona fase: *Capacitat*. Si els nens tenen qualsevol coneixement de situacions conflictuals, és possible exercitar-los amb ells amb l'adquisició de la capacitat per resoldre els conflictes (joc de rol, jocs diversos, treball en grup).

Tercera fase: *Actituds*. Si els nens són conscients de la situació de conflicte i han après a afrontar-los, caldrà animar-los a canviar la seva actitud en aquesta direcció.

A més del procés d'entrenament, ens podem interrogar per una altra qüestió diferent tot i que hi està lligada. ¿Hi ha, també, unes fases determinades a seguir quan ens sorgeix un conflicte? Òbviament, com en el cas anterior, encara que no existeixen unes normes universals susceptibles de ser estandardítzades, sí que es poden establir uns paràmetres d'actuació determinats. Així, diversos autors Trupin (1980), Watzlawick i altres (1987), Bany i Johnson (1970), etc., han suggerit una colla de mètodes per orientar la nostra actuació quan el conflicte ens sorprèn. Les diferències entre ells són nimies, en molts casos únicament de pur matís. Amb un afany clarament integrador, podem establir en quatre les fases d'actuació davant d'un conflicte:

– Primera: *Relaxació*. És un primer pas acceptat per la majoria dels que s'ocupen del tema. L'acalorament i la tensió que en moltes ocasions porta un conflicte, no són bones conselleres per veure les causes i establir estratègies de resolució d'un conflicte. És, doncs, necessari calmar-se utilitzant tècniques de relaxació.

– Segona: *Reconèixer l'altra part*. Això vol dir que cada part

afectada del conflicte ha de reconèixer l'altra part, amb els seus plantejaments i entitat pròpia.

– Tercera: *Concretar i centrar-se en les diferències*. És a dir, identificar els mòbils del conflicte. En moltes ocasions, un conflicte es resol en aquesta fase quan es comprova que els motius d'aquell eren a causa de problemes de percepció. Un cop aclarits, el conflicte queda resolt.

– Quarta: *Concretar i centrar-se en les alternatives de resolució*. Per aconseguir-ho un bon començament pot ser el fet de determinar els interessos comuns a totes dues parts per, a partir d'aquí, establir la modalitat de resolució del conflicte.

En definitiva, concloem aquest curt article cridant l'atenció sobre la necessitat d'implementar un ensenyament i aprenentatge explícits sobre el conflicte i la seva resolució amb mètodes no-violents des de la infància, de tal manera que des de petits ens habituem a resoldre els conflictes positivament, a que no hi hagi vencedors ni vençuts, a què es respecti l'opinió dels altres, a valorar cada persona com a individualitat, acceptant la diversitat, la diferència i la dissidència com aspectes possibles i no-negatius. En segon lloc, i per poder executar la conclusió anterior, cal delimitar un pla de formació del professorat que contempli els aspectes assenyalats en aquesta exposició.

Referències bibliogràfiques

BALL, S.J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC.

BANY, M.A.; JOHNSON, L.V. (1970) *La dinámica de grupo en educación*. Madrid, Aguilar.

CRARY, E. (1984) *Kids can cooperate*. Seatle, Parenting Press.

IPRA (1981) «Integration of Peace Education in the daily life of the primary school and its curriculum», *IX Conferencia General del IPRA*, Orilia (Ontario), 21-26 de juny.

JARES, X.R. (1991) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.

JUDSON, S. i altres (1986) *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia*. Barcelona, Lerna.

LEDERACH, J.P. *La regulación del conflicto social: Un enfoque práctico*. Dossier fotocopiat. Barcelona.

PALLARES, M.(1982) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, ICCE.

ROGERS, C. (1987) *Grupos de encuentro*. Madrid, Amorrortu-Murguia.

WATZLAWICK, P. i altres (1987) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.

Actualitat de l'educació per a la pau a Galícia

José Manuel Cid*

Galícia és una de les comunitats de l'Estat amb més dinamisme en l'àmbit d'educació per a la pau, fet que ja s'havia posat de manifest en el congrés celebrat a Madrid l'any 1986 amb motiu de l'Any Internacional de la Pau.

Cal situar-ne els precursors en el moviment renovador de la Segona República, caracteritzat per la concepció del canvi educatiu dintre d'un procés social més ampli. En el nucli d'aquest procés hi havia l'afany per consolidar la democràcia i la pau, davant les amenaces constants, tant en territori estatal com a nivell internacional. Aquest era l'objectiu de diversos col·lectius de professors, especialment de les associacions de treballadors de l'ensenyament, molt puixants a Orense, Rias Baixas, Santiago i Ferrol-Corunya. (Carvajales, 1933; Neg, 1986.)

El renaixement, després de la llarga dormida, es va produir en la década dels vuitanta i estava protagonitzat principalment pel Grupo de Educadores/as para la Paz, el qual, integrat en el MRP Nova Escola Galega, es va gestar durant el curs 1982-83, al mateix temps que s'assentaven les bases del propi moviment per fusió de diversos col·lectius. Aquest grup va començar sent el punt de referència principal, no només per la seva acció, sinó per la capacitat d'aglutinar entorn dels seus fòrums de debat persones i col·lectius molt diversos que treballen per l'educació per a la pau, a Galícia i al nord de Portugal.

El més important d'aquests fòrums és l'Encontro de Educadores/as pola Paz, que se celebra de manera rotatòria per provincies i que aquest any ha celebrat la seva sisena edició els dies 24, 25 i 26 d'abril a Gandario, un marc ideal, igual que els anteriors, situat a la ria de Betanzos (La Corunya).

La demanda per participar a l'Encontro ha tingut un increment tan gran que en aquests moments s'hi limita l'assistència a 150 persones a fi d'evitar problemes d'espai i de participació en les activitats, ja que es pretén que els assistents convisquin durant els tres dies en el mateix lloc i que participin activament en tot el desenvolupament del programa, caracteritzat per tenir una

* Professor Titular de Teoria i Història de l'Educació a la Facultat d'Humanitats de Vigo, Campus d'Orense. Té diverses publicacions sobre Història de l'Educació i ha realitzat investigacions sobre Educació Multicultural i Pau. És membre d'Educadores para la Paz de Nova Escola Galega i del Centro de Investigación para la Paz (CIP) de Madrid.

estructura horitzontal, basada en la realització de jocs cooperatius, en la presentació de grups i experiències, en la realització de dinàmiques de grups i jocs de rols, així com presentació de nous materials i recursos d'educació per a la pau.

A més d'aquesta cita anual per a tots els treballadors de l'educació per a la pau, la Nova Escola Galega edita el *Boletín Novapaz* des del curs 1990-91, del qual ja s'han editat cinc números amb informacions sobre novetats, recursos, publicacions, cursos, trobades grups de treball, etc. També promou d'altres activitats en àmbits territorials més reduïts i sobre temes més sectorials dintre de l'ampli contingut de l'EP.

A Orense tenen lloc les Xornadas de Educación para a Paz que, en les seves cinc edicions, han tingut com a temes monogràfics: «Era nuclear, desarme e educación para a paz» (1985), «Historia recente e situación actual da EP» (1989), «EP e formación do profesorado» (1990), «EP e educación non formal» (1991) i «A incorporación da paz nos novos curricula» (1992). La interrupció de quatre anys es va iniciar amb el referèndum OTAN, per coincidir accidentalment amb les II Xornadas, fet que també va representar la interrupció de les Xornadas de EP que tenien la seva tercera edició a Vigo.

El grup d'Orense, que va aconseguir recuperar les Xornadas l'any 1989, amb la col·laboració de l'Aula de Cultura de Caixa Galicia, s'encarrega, a més, de difondre al suplement «Na Escola», publicat cada dimarts del període lectiu als diaris *La Región* i *Atlántico*, totes les novetats que li arriben sobre el tema, amb una atenció especial a les diferents efemèrides. El curs passat va ser tristament propici per al tractament de temes relacionats amb la pau, pel fet que arribaven materials escolars sobre la guerra del golf, així com anàlisis teòriques sobre el tema.

En el curs actual, a més del creixement d'alguns aspectes de l'EP, el grup d'Orense treballa en una experiència de correspondència i intercanvi entre escolars d'aquesta ciutat i de Porto (Portugal), amb l'objectiu d'enfocar els valors relatius a la relació amb els «estrangers» i amb les «altres cultures». Activitats que compten amb l'ajuda de la Facultat d'Humanitats i de la Creu Roja, on s'estan creant centres de documentació.

D'altres activitats promogudes en aquest curs pel grup d'Educadors per a la Pau de Nova Escola Galega són: un curs intensiu de formació en educació per a la pau a Santiago i un seminari d'educació per a la pau a Vigo. Per la seva temàtica afí, cal citar també les Xornadas de Educación Ambiental, la IV edició a la comarca de Barbanza i la II a la comarca de Salnés.

El nombre de grups que s'ha anat sumant a la pràctica de l'EP en aquests últims anys és considerable, havent participat en aquesta edició dels Encontros més d'una dotzena de col·lectius, entre ONGs, ajuda al Tercer Món, objectors de consciència i fiscals, col·lectius ecopacifistes, escoles associades de la UNESCO, associacions culturals i de temps lliure i sindicats de professionals. Sense una presència específica de col·lectius feministes, la defensa de l'educació no-sexista és a la ment de tots/totes.

Pel que fa a les ONGs, a més dels grups més coneguts (Creu Roja amb el programa d'educació per a la convivència, Aministia Internacional amb les activitats d'ajuda a presos i de defensa dels drets humans, UNICEF o el centre Unesco de Galicia), a la nostra comunitat hi ha grups molt actius entre els quals cal destacar: Entrepobos, en favor de la solidaritat internacional; Obxectores Fiscais de Galicia, amb presència a La Corunya, Lugo, Vigo i Santiago, que promou la desviació de diners en el moment de la declaració de la renda. L'any 1990 la reorientació de l'impost va tenir com a principal destinatari el Grupo de Educadores para la Paz de NEG, amb més de la meitat del mig milió desviat (Iglesias, 1992, pàg. 218). L'objecció de consciència compta amb col·lectius a diverses localitats gallegues. Representants de Corneta Obxecta van participar als Encontros de 1990.

Pel que fa a ecopacifisme, hi ha un grup especialment actiu al sud de Lugo, Xevale, que promou el reciclatge de paper, la utilització de la bicicleta, l'educació mèdio-ambiental, brigades contraincendis, la venda d'artesania de països del Tercer Món i campanyes reivindicatives molt diverses. Un treball més sistemàtic de defensa del medi ambient i de promoció de l'educació ambiental és el que duen a terme Adega, A Sociedade Galega de Historia Natural, certes àrees del Departament de Recursos Naturals de la Universitat de Vigo, el col·lectiu ecopacifista Baixo Miño, el col·lectiu d'Educación Medio Ambiental da Coruña i d'altres col·lectius ecologistes, als quals s'han de sumar iniciatives de diversos centres d'ensenyament primari i mitjà.

L'educació no-formal per a la pau té uns altres punts de recolzament fonamentals en els grups de temps lliure, en especial Itaca i Paxariños de Santiago, i en l'Escuela de Formación Social de Vigo, a més de diversos grups juvenils que introdueixen programes d'educació per a la pau en colònies escolars urbanes, que cada cop estan més esteses a Galicia.

Els sindicats de professors constitueixen un altre eix fonamental de l'educació per a la pau. Comissions Obreres centra principalment la seva actuació en la producció i difusió d'unitats didàctiques publicades entorn del Dia de la Pau (DENYP), aquest

any ha realitzat una àmplia campanya amb el treball «Fabulas para a paz». El SGTE (Sindicato Galego de Traballadores do Ensino), ja desaparegut a causa de divisions internes, va publicar una unitat didàctica sobre el 30 de gener, de les primeres editades en gallec (1987) i posteriorment es va especialitzar en l'àmbit de l'educació no-sexista, en el qual continuen treballant algunes persones que, a rel de la seva escissió, van fundar el STEG.

El moviment feminista i l'educació no-sexista estan també en el punt de mira del SGEI-CXTG (Sindicato Galego do Ensino e a Investigación-Confederación Xeral dos Traballadores Galegos), el qual aprofundeix cada cop més en tots els àmbits de l'educació per a la pau a través del seu seminari permanent, creat el curs 1987-88. Entre les activitats que estan desenvolupant en aquest període convé esmentar: la publicació d'unitats didàctiques, l'organització de trobades i la participació en congressos internacionals. Fins en aquest moment han produït cinc unitats didàctiques sobre: drets humans, marginació, relacions escolars basades en el medi, ecopacifisme (aquest mateix any ha sortit el *Léxico ecopacifista* i està en preparació la versió en gallec de la unitat *Chicos-chicas. Sistema sexo genero* (Iglesias, 1992). Els Encontros es troben en la seva sisena edició, la qual cosa crea certa confusió amb els organitzats per NEG, malgrat que el seu estil s'assembla més a unes jornades basades fonamentalment en les activitats expositives, a diferència de l'horitzontalitat dels Encontrós. És un conflicte a resoldre en els propers anys, posant en pràctica les pròpies teories.

Quan es parla de Galicia, no es poden oblidar els grups que, «aquí al costat», comparteixen els mateixos ideals i participen en activitats conjuntes. Convé citar el Nucleo de Educadores pela Paz de Viana do Castelo, afincat en aquesta ciutat portuguesa, i, més extensament, el Sindicato de Profesores do Norte de Portugal.

Per acabar, cal fer referència al paper de les administracions que, en general, es caracteritza «per l'escassetat d'ajuda i fins i tot certa resistència institucional» (Jares, 1991, 92), tot i que no seria just deixar de reconèixer certes excepcions, especialment en ajuntaments. En algun moment han prestat ajuda a activitats d'EP els de Vigo, Santiago, Oleiros, La Corunya, Orense, Naron i Ribeira.

Referències bibliogràfiques

CARVAJALES (1933) «El Magisterio y la paz», a *Escuela de Trabajo*. Orense, núm. 19-20 (setembre-octubre).

IGLESIAS, C. (1992) *Léxico ecopacifista*. S.P. de Educación para la paz-SGEI-CXTG.

JARES, X.R. (1991) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Popular.

NOVA ESCOLA GALEGA (1986) *Educar para ama-la paz*. La Corunya. Vía Láctea.

Publicacions en gallec

AMNISTIA; 30 de Xaneiro. Concello de Santiago. 1985.

CCOO. *30 de xaneiro. Dia Escolar pora la paz*. Vigo. 1987.

CCOO. *Fábula para a paz*. 1991.

CONCELLO DE NARON (1987) *Textos para la paz*. C. de Naron (La Corunya).

IGLESIAS, C.(1992) *Léxico ecopacifista*. S.P. de EP. SGEJ-CXTG.

JARES, X.R.(1988) *Educar para a paz*. Dpto. Educación Concello de Santiago.

JARES, X.R.(1989) *Técnicas e xogos cooperativos para toda-las idades*. La Corunya. Vía Láctea.

«NA ESCOLA», Suplemento semanal de *La Región* y *Atlántico* (1988-92).

NOVA ESCOLA GALEGA (1986) *Educar para ama-la paz*. La Corunya. Vía Láctea.

NOVA ESCOLA GALEGA (1986) *Educar para a paz. Guión didáctico*. Concello de A. Coruña.

NOVA ESCOLA GALEGA (1984) *Educar para a paz*. Dpto. Educación Concello de Vigo.

NOVAPAZ (1988) Boletín bimestral de Educadores pola Paz de NEG. 5 núm.

SGEI-CXTG (1988) *Sobre os Dereitos Humanos. Unidade didáctica*. Santiago.

SGEI-CXTG (1989) *Sobre a marxinación. Unidade didáctica*. Santiago.

SGEI-CXTG (1991) *Sobre o medo na escola*. Santiago.

SGEI-CXTG (1992) *Sobre ecopacifismo*. Santiago.

SGEI-CXTG (1987) *Por unha educación para a paz. 30 de xaneiro dia escolar pola paz*. Santiago.

SGTE (1987) *30 de xaneiro. Dia Escolar pola paz*. Vigo.

SGTE (1987) *Porque non queremos escola sexista*. Vigo.

SGTE (1987) *A imaxe da muller nos manuais escolares*. Vigo.

YOUNG, N. (1988) «*Educación para a paz. Dilemas críticos e debates*». *Revista Galega de Educación*. Núm. 6.

Publicacions en castellà

JARES, X.R. (1991) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Popular.

TORRES, J. (1991) *El currículum oculto*. Madrid. Morata.

Projectes d'educació per a la pau i els drets humans a Mèxic

José Sotelo*

L'educació per a la pau i els drets humans (EPDH) s'adquireix com a cultura i només s'assimila si es viu. Per això nosaltres ens hi referim com una educació valoral.

Des que l'infant neix, necessita afecte, protecció, estimació, proximitat, respecte. Aquestes condicions, necessàries per a la seva formació, són també la base de l'EPDH.

A mesura que l'infant creix i comença a diferenciar el seu «jo» dels altres i comença a percebre les relacions socials entre els seus pares i els seus germans i dels seus pares amb els seus fills, comença a distingir si hi ha aquest «clima» de seguretat valoral, i pot anar sustentant la confiança bàsica, fonament de tota la seva relació social.

L'EPDH és acumulativa. Cada fase del desenvolupament de la persona s'ha de basar en les condicions prèvies de formació.

A l'escola, durant la formació pre-escolar de l'infant, l'EPDH se sustenta fonamentalment en la vivència de la seva relació amb l'altre. No considerem que sigui l'absència del conflicte el que motiva el respecte en les relacions socials, sinó el maneig del conflicte de manera que trobi la justícia del tracte. En aquesta part de la seva formació, l'infant i l'educador treballen fonamentalment situacions que tenen lloc en l'àmbit escolar o en la creació de situacions en què el menor veu reflectida la seva vida quotidiana. Les actituds i els hàbits que es busca fomentar, formen la trama que permet la reflexió.

A nivell d'educació primària és més fàcil introduir, per mitjà del tractament de tots els conceptes i coneixements que cobreix el currículum, l'anàlisi de la seva realitat confrontada amb aquests valors. Els infants tenen així la possibilitat de confrontar en totes les àrees temàtiques si aquests valors tenen aplicació. Tot i que no hi ha cap racó del pensament humà que no tingui relació amb aquests valors, hi ha circumstàncies, temes o motius que solen tenir una vinculació més directa amb el tema. Per facilitat pedagògica són aquests temes els que es detecten pels mestres que treballen en el projecte i els que utilitzen com a punt de partida per a la reflexió.

A nivell d'educació secundària, l'EPDH es pot començar a prendre, addicionalment, com a matèria, com un camp específic

* President de l'Associació Mexicana per les Nacions Unides. Vicepresident de la Federació Mundial d'Associacions pro Nacions Unides.

1933

de coneixement en el qual es pot aprofundir.

A nivell d'educació superior, l'EPDH pot constituir, fins i tot, una carrera, amb les seves múltiples àrees d'interès i d'especialització.

Per descomptat que l'esquema que hem exposat és flexible i pot tenir modificacions substantives. És, simplement, un esbós de l'èmfasi acumulatiu amb què nosaltres treballem.

Recalco que és acumulatiu. Per exemple, en educació primària i secundària gran part de la formació que té repercussió en canvis valorals és, justament, l'anàlisi de les relacions socials que s'estableixen a l'escola. La convivència contínua porta que diàriament se suscitin un nombre important de situacions que poden donar motiu a aquesta anàlisi. Si aquests moments són aprofitats perquè el grup reflexioni, plantegi opcions diferents de resoldre el desenvolupament i la resolució dels problemes quotidians que enfronten, els nens, les nenes, els mestres i els directius aprenen del procés. Per això, la insistència que les condicions bàsiques plantejades des del naixement i que es refereixen al respecte, a l'estimació, a la tolerància, no poden deixar d'estar presents en cap dels moments subsegüents de la formació.

Els projectes d'EPDH que la nostra associació du a terme no es limiten tampoc a l'àmbit escolar, encara que m'hi detingui una mica ja que és una característica de la nostra tasca.

Originàriament, el projecte va començar en una relació de diàleg amb mestres que es van interessar per realitzar aquesta experiència educativa a les seves classes. L'equip promotor va intentar que hi hagués un mínim de dos mestres per grau escolar de primària. Els mestres es comprometien a participar en un seminari quinzenal en el qual vam estar presentant una metodologia propositiva per treballar en EPDH a partir d'una experiència prèvia de la Vicaría de Solidaridad de Xile a partir de cinc drets comprensius: dret a la vida, a la veritat, a la justícia, a la fraternitat i a la llibertat; així com a la resolució dels conflictes buscant l'equitat, en l'àrea de pau. Els mestres es comprometien també a elaborar una experiència de formació quinzenalment i a posar en pràctica l'experiència que elaborarà l'altre mestre amb grup del seu mateix any.

El procés inicial va ser lent, però els mestres van començar a adquirir la seva dinàmica, i en el treball quotidià i que afecta a l'esmentat «curriculum ocult», que implica la mateixa relació mestre alumne, estructura escolar, alumne alumne i l'alumne amb els seus pares, s'hi va anar donant un canvi qualitatiu. El treball d'aquestes experiències intencionades va començar a ser una experiència globalitzant. El mestre no podia estar parlant en una sessió del respecte en les

1934

relacions mentre que a la resta de les seves relacions es mantingués aliè a aquesta dinàmica; ni els alumnes no podien viure una incongruència en el tracte que els mestres els dispensaven i en la manera que es pretenia que es relacionessin amb els seus condeixebles, i trobar que al seu medi familiar les disputes tenien lloc de manera diferent o el tracte amb els seus germans fos una altra esfera de la seva vida. Per això va començar una altra etapa del projecte: el treball amb els pares de família i el treball amb tota la comunitat escolar.

Aquesta experiència també va ser iniciada en un altre estat de la República a nivell d'ensenyament mitjà. En totes dues experiències el procés va ser semblant. Ara es treballa amb escoles completes i amb pares de família.

Això no obstant, els processos socials són més complexos. Des de l'educació primària van començar a mostrar interès per tenir relació amb el medi més ampli. Primer van ser rètols sobre els drets humans que van començar a distribuir per la ciutat; en situacions com la Guerra del Gólf Pèrsic van fer una manifestació pública per la ciutat per una solució dialogada. Els mestres també van generar respostes a la comunitat: programes de ràdio i fins i tot de televisió en una sèrie transmesa per la Universitat Autònoma d'Aguascalientes. Ara ja tenen un grup de teatre de titelles que realitza representacions periòdiques.

Amb els joves d'ensenyament mitjà, aquesta activitat d'abocar-se a la comunitat és essencial. També han estat els grups de teatre els que han constituït un vehicle d'expressió (de la seva problemàtica, de la visió que tenen pel que fa a la manera com són tractats i a les solucions que veuen als problemes. Aquestes solucions parteixen d'una anàlisi d'aquestes condicions i solen oferir múltiples escenaris de solució.

És important també esmentar la dinàmica de contagi de l'experiència. Els mestres que fa més de dos anys que estan en el projecte, han esdevingut assessors permanents d'altres escoles. Hi ha un dinamisme creixent per involucrar noves escoles públiques i privades. Hi ha mestres d'altres estats de la República que s'han interessat per replicar les condicions que s'han donat en aquests projectes, i són els propis mestres els que ofereixen aquests cursos. Alguns fòrums i seminaris que ells mateixos han organitzat, fins i tot de cobertura internacional, han estat escenari de convergència d'altres experiències i de divulgació de la seva. Alguns projectes més que promou la nostra associació, estan relacionats amb nens i joves en condicions distintes.

Actualment es treballa en un projecte de nens que viuen al carrer en la ciutat de México. La

1935

seva situació extrema, tant de pobresa com de manca de tutela i, fins i tot, de flagel·lació, tant per part de les autoritats com de la mateixa societat, els ha convertit en semipàries. N'hi ha alguns que ja en són una segona generació. Treballar amb ells vol dir entrar en el seu medi, revisar les condicions d'aliança mútua en els seus grups de referència, en les seves xarxes de supervivència en les organitzacions populars. No sempre resulta adient la manera com els adults volen donar solució als seus problemes. Als albergs se'ls considera com a nens dependents, quan han deixat de serne. Els problemes de droga-addició, com a últim recurs, s'intenta resoldre'ls amb solucions que per res no fan referència als problemes que els susciten. El treball d'EPDH ha de començar, moltes vegades, en una acció de solidaritat amb ells i, trist és dir-ho, en un treball bàsic de defensa davant de violacions extremes dels seus drets humans. Intentem passar a una fase següent de recerca d'una vida digna a la qual tenen dret, a partir dels seus mateixos tipus de supervivència al carrer. És un altre aspecte del treball.

Amb els joves, tal com es deia anteriorment, l'interès dels quals s'aboca cap a la comunitat, es realitza un treball de brigades. S'estableixen tipus de convivència en diferents comunitats del país on els joves realitzen projectes d'alfabetització, salut popular, obres de la comunitat i, sobretot, aprenentatge mutu per mitjà de la convivència amb sentit social.

Són puntes d'iceberg. Tenim la intenció de provocar a nivell universitari el que seria la Universidad Internacional de la Paz a la nostra regió, amb la col·laboració de centres de drets humans, universitats i centres d'investigació i docència. Una universitat el campus de la qual sigui el de totes i amb un professorat que sigui el col·lectiu dels qui s'hi integrin des dels diferents mitjans.

L'EPDH pretén un canvi de cultura i és una estratègia de transformació. És una mena d'utopia social basada en una praxis de transformació. Es projecta des de l'àmbit immediat al subjecte però que, per aspiració mateixa del participant, passa a una projecció del medi on es viu. Quan es comença no sembla que hi hagi enlloc on poder escarbar i, moltes vegades, s'ha d'ajudar de la imitació del que d'altres han fet, però en la mesura que hom s'hi va introduint, comença a abastar tots els àmbits de la vida i del coneixement.

Als anys seixanta es qüestionava seriosament la imparcialitat de la ciència. Ara és convicció que no es pot ser imparcial. Qui porta foc a dintre seu surt a la plaça pública, no calla davant la injustícia, pateix d'un zel implacable. Fins que no es pren opció, no es comença a viure.

1936

«Muna a Europa»: Un projecte per a la comprensió intercultural i la pau

Inongo-Vi-Macome*

El projecte «Muna a Europa» el vaig preparar fa uns tres anys, aleshores les coses ja eren difícils, encara que no tan dramàtiques com ara. S'ha aixecat una mena d'onada gegant al centre d'Europa que té com a finalitat acabar d'enfonsar i ofegar els immigrants africans. No fa gaire, un diari nacional duia una crònica en què l'autor deia, entre altres coses: «... Com si es tractés d'una malaltia crònica que es reprodueix en determinades condicions històriques, el racisme i la xenofobia ha ressorgit abruptament en la nova Alemanya...». Aquesta malaltia, que és com una mena de càncer, ja té la seva metàstasi aquí, a Catalunya. Per això, últimament no sé si parlar del meu projecte o preocupar-me de com els catalans ens poden protegir del que s'acosta...

La situació actual, personalment no em ve de nou. De vegades no cal ser profeta per intuir esdeveniments que puguin succeir molts anys abans no es donin. En els últims temps hi ha hagut molts indicis que indicaven que ens podiem trobar en la situació actual, només que els responsables no els han vist o no els han volgut veure per evitar-los a temps.

Al meu poble se sol dir que un peu que ha estat mossegat per una serp, sempre s'espanta quan veu una corda a terra perquè es pensa que és una altra serp. Recordeu que al meu poble anem descalços i els nostres peus tenen ulls...

Fa uns segles, a l'Àfrica vam patir el fenomen de l'esclavitud, un fenomen que va degradar tant les ments dels oprimits com dels opressors. Perquè si bé els uns van ser tractats com animals, no menys animals van arribar a ser els altres... I fa també uns cinquanta anys, justament aquí, al cor d'Europa, i per tant del món civilitzat, un altre poble, el jueu, amb pell blanca, patia l'holocaust del qual tots tenim notícia, mercès a què tant els americans com els propis jueus supervivents, amb més mitjans econòmics, ens ho recorden constantment.

Quan els immigrants africans vam començar a desembarcar

---

* Inongo-Vi-Macome ha cursat estudis de medicina i és escriptor. Es autor de diverses publicacions, entre les quals destaquen els contes del projecte d'Educació Intercultural «Muna en Europa», que formen part de la col·lecció «Historias de una selva africana para Muna», per a la qual també ha escrit entre d'altres: *Bermamas (Monstruos)*. El crit de l'oliba. Barcelona, 1988. *Akono y Belinga (El muchacho negro que se transformó en gorila blanco)*. El crit de l'oliba. Barcelona, 1988.

1537

massivament a Europa, alguns fugint del que estava passant a l'Àfrica, vaig començar a ensumar el perill que ens podia envair. Perquè si abans ens van maltractar a la nostra terra sense haver fet res, ja em diran què passaria si suposadament al seu continent ja els molestem, encara que sigui únicament amb la nostra presència...

Però hi havia una segona raó que em feia patir, que és la manca de valors que s'anava apoderant de tot l'Occident. Europa, que forma l'Occident en la seva majoria, havia imposat la seva cultura a tots els altres pobles del món, rebutjant els elements de la cultura de la resta. Dolores Juliano, una antropòloga argentina professora a la Universitat Central de Barcelona, va dir un dia en una conferència: «...La riquesa de la naturalesa consisteix en la seva universalitat cultural. El risc ha estat la intensitat de desenvolupament del model únic...». Això és més o menys el que Europa ha fet amb la seva cultura. El desenvolupament i la imposició de la seva monocultura ha aconseguit que aquesta estigui anquilosada. No ha desenvolupat sentiments humans, però sí la lluita i l'amor cap a les coses materials, únic camp avui per avui on encara es pot conquistar aspectes nous. I, com si d'una fèrria dictadura es tractés, aquesta monocultura només gira al voltant de si mateixa.

Els diners, el poder, la manipulació han esdevingut el vertader déu d'aquesta societat. Vostès ho senten diàriament: «...Espanya o Catalunya s'ha de posar a l'alçada dels seus veïns més immediats...». I posar-se en aquesta altura no és res més que entrar en el camp de la dominació, extorsió i humiliació dels dèbils. Europa ha perdut els sentiments humans i els valors, mentre ha cultivat l'egoisme, l'amor a les coses materials, etc. No hi ha idees ni persones disposades a contrarestar aquest efecte a curt termini. I davant d'aquest buit d'idees més humanitàries, així com grans valors d'individus, qualsevol ideologia, fins i tot la que promou la violència, és de propagació fàcil i factible, perquè es pot considerar com una de les millors ideologies. Vostès ho estan veient amb els seus propis ulls...

Però, malgrat aquest panorama, permetin-me dir-los que les persones que estimem aquesta vida i aquest món, no podem ni hem de desanimar-nos i abandonar la lluita. Com en molts fenòmens lamentables d'aquest tipus, la degradació moral en totes dues bandes sol ser terrible. Vostès no poden tancar els ulls dient que no hi tenen res a veure, s'enganyarien. Estiguin segurs que després que aquests grups acabin d'expulsar o de matar-nos els immigrants, el seu odi es tornarà contra molts de vostès. Un cop engendrat l'odi amb tota la seva crueltat, aquest no sol desaparèixer encara que desaparegui el possible efecte o causa que el

provoca. Jo dic sovint que tota injustícia té un efecte bumerang...

Vull recalcar això perquè vostès com a educadors realitzen una tasca que serà primordial en el futur, en aquest camp abandonat dels valors i sentiments humans. No tant pel fet que els nens blancs als quals ensenyaran ens estimin als negres, sinó que intentin estimar-se ells mateixos, un camí que pot conduir l'individu a estimar-ne un altre. Recordin això: El perill no és exclusivament contra nosaltres, sinó que també, tard o d'hora, els aconseguirà...!

Per últim, els explicaré breument el projecte «Muna a Europa». Després del que he dit anteriorment, «Muna a Europa» pretén orientar i consolidar una mica el nen africà. Aquest projecte consisteix a fer conferències a nens africans i no-africans sobre temes de l'«Àfrica profunda», com per exemple: contes, llegendes, regnes, màgia, religions antigues, medecines tradicionals africanes, etc. Amb això s'intenta enriquir el nen negre en la cultura dels seus pares que també és seva, però que ignora; així mateix, es vol aconseguir que l'infant faci comentaris a casa i també preguntes als seus progenitors sobre temes africans. Igualment, es vol donar a conèixer aquesta altra cultura als infants catalans i espanyols, per valorar d'altres cultures en les quals es troba certa similitud. Això potenciaria el diàleg entre els assistents a les trobades i augmentaria les possibilitats de modificar actituds de por i inseguretat.

El projecte va dirigit als adolescents i joves de 10 a 20 anys, tot i que també hi pot assistir gent gran.

El pla de treball consisteix a convocar una trobada un cop al mes, preferentment l'últim dissabte del mes. La xerrada es realitzarà amb un llenguatge senzill, exempt de tecnicismes. La durada màxima serà de tres quarts a una hora; després hi haurà un col·loqui de mitja hora, en el transcurs del qual es buscarà en tot moment que els assistents facin preguntes o comentaris sobre el tema tractat.

Finalment, s'oferirà un berenar amb el qual s'intentarà relacionar els assistents fora de la sala de conferències i se'ls posarà música, essencialment africana.

Breument els he resumit el projecte «Muna a Europa», el qual espero que, malgrat les circumstàncies adverses, es pugui dur a terme. En realitat, espero que projectes de multiculturalitat com aquest es puguin aplicar. Ho desitjo i ho espero de veritat, encara que no sigui precisament el meu. Perquè sé que, malgrat el que he dit, en aquesta societat hi ha molta gent que, igual que jo, desitja la unió més que la destrucció. Els nostres pobles, ho vulguem o no, s'han barrejat i ho continuaran fent en el futur. El món se'ns ha

fet massa petit, i com que l'hem de compartir eternament, i per tant aguantar-nos, aleshores el que hem de fer és aconseguir de totes totes que la convivència sigui pacífica, la qual cosa s'aconsegueix coneixent què és l'altre i com és, els seus defectes i les seves virtuts...

1910

L'Educació per la Pau, pot ingressar a la Universitat?

Carme Romia i Agustí

Aquest escrit comença amb una pregunta concreta, que, de forma senzilla -però no per això menys contundent- truca a la porta de l'*Alma Mater*.

Pot semblar:

- Que truca una matèria, una nova àrea de coneixement afanyosa de formar part del curriculum d'alguna facultat o escola específica.

- Que la proposa un sector d'especialistes d'algun departament a fi de poder ampliar la plantilla del seu professorat.

- Que es tracta del perfil d'una àrea de coneixement que sortirà aviat a concurs-oposició, etc.

Dit d'un altra manera, pot semblar una proposta gestada des de dins de la Universitat i que cal projectar vers la societat generadora d'aquesta mateixa institució.

Tot i que podria ser-ho, la qüestió va més enllà. És un truc que es fa des de fora, des de la societat. Es tracta d'un repte que planteja la mateixa realitat social i que cal veure si la Universitat vol o pot defugir o assumir de forma plena i compromesa.

Si mirem enrere, per exemple, l'any 1944 ja es definia l'essència i la raó de ser de la Universitat com:

«La docència, l'educació, la investigació científica i la difusió social de la cultura.»[1]

El principi fonamental de la Universitat es reflecteix en el seu nom: universalitat. Universalitat que ha d'impregnar les seves diferents funcions:

1. *Docència*

- Ensenyar i aprofundir en el conjunt dels eixos fonamentals del pensament, de la ciència i les arts.

- Preparar professionals eficients al servei de la societat.

2. *Educació*

- Desenvolupar les possibilitats per conèixer i la necessitat i voluntat de voler saber.

- No formar només en la ciència i per a la ciència i per a la professió, sinó també, primordialment, per a la vida.

3. *Investigació*

- Potenciar la investigació a fi de fer avançar el pensament,

(1) Díaz, Eusebio (Rector Honorari Catedràtic de Dret Romà): *Misión social de la Universidad*. Discurs inaugural de l'Any Acadèmic 1944-1945. Universitat de Barcelona 1944, p. 15.

1941

el desenvolupament, les lletres, les ciències i les arts.

- Crear saber i ciència fent de pont i de lligam entre el saber acumulat des del passat, el que es crea en el present i el que és menester generar i potenciar en un futur més o menys proper.

4. *Difusió social de la cultura*

- Projecció social a partir de la investigació científica i de la docència.

- Producció i difusió sense límits ni fronteres.

El paper de la Universitat que acabem de comentar pot semblar molt actual i, segurament, molts membres del món universitari s'hi identifiquen i el defensen (i potser ja és molt, si això s'aconegueix).

No obstant això, des de la perspectiva de la realitat i de les necessitats humanes i socials actuals, està mancat d'elements prou importants, elements que ja foren reclamats en altres espais i temps. Així, per exemple, ho manifestà Ortega i Gasset:

«La Universitat no ha d'estar només en contacte permanent amb la ciència, sinó també amb la consciència pública, la realitat històrica i submergida en la realitat social.»

També Helder Cámara ho defensa i de forma més punyent, com punyents han estat les realitats socials que ha copsat infinitat de vegades:

«Si la Universitat no s'interessa per ser la consciència viva de la comunitat a la qual pertany, nega la seva pròpia essència i perd el dret a la llibertat i a l'autonomia, sense les quals no es realitza l'esperit universitari. Si la Universitat no es torna diàleg viu i permanent -horitzontal i vertical, intern i extern-, val més que desaparegui (...). Li pertoca conèixer i diagnosticar la realitat social en què es mou i a la qual pertany, donar directrius, elaborar i oferir models de solució.»[1]

Si sintetitzem aquests aspectes, considerats necessaris perquè els porti a terme la Universitat, veiem que recullen la filosofia que defensa l'Educació per la Pau i els Drets Humans:

1. Coneixement i consciència viva de la realitat social.

2. Diàleg intern i extern, horitzontal i vertical.

3. Facilitar directrius, recursos, patrons, models d'acció, d'intervenció, de mediació i de resolució.

Coneixement i consciència viva de la realitat social

Voler la pau requereix ser crític. L'Educació per la Pau implica energia, coneixement de

(1) Blázquez, F.: *Ideario de Helder Cámara*. Sígueme: Salamanca, 1974, pàg. 171-172.

1942

les pròpies capacitats i limitacions, com també una percepció profunda de la realitat social.

És evident que en la nostra societat és necessari un canvi cultural. Un canvi que generi el pas de la cultura de violència que avui predomina a una cultura de pau basada en la justicia i la no-violència física, psicològica i estructural.

Un canvi cultural on:

– el pluralisme crític supleixi la identificació tancada en una determinada concepció;

– la diversitat cultural sigui considerada motiu d'enriquiment i no de marginació;

– la convivència supleixi l'autoritarisme, la dependència i la submissió; i on

– la recerca del saber comprensiu i creatiu supleixi el saber acumulatiu.

És evident que el compromís en la defensa de la pau és una manera de llegir la vida i també de viure-la. Implica una resposta activa i volitiva. Una resposta que porti a refusar qualsevol plantejament que pugui, a la curta o a la llarga, generar opressió, injustícia, imposició, destrucció, contaminació, discriminació, per tant... violència.

La Universitat ha de ser generadora de nous sabers i de nous paràmetres del pensament en l'àmbit social que la manté. I ho podrà aconseguir des de la interrelació teoria-pràctica a la complementació de la reflexió-acció.

Cal que formi persones amb una cultura base tal que els permeti sensibilitzar-se, orientar-se i comprometre's de forma crítica i potenciadora en l'espai i en el temps que els ha tocat viure.

Diàleg i recursos d'acció

Avui, més que mai, es requereix obertura, diàleg i potenciació de nous recursos d'acció per:

– poder introduir, potenciar o reforçar la formació inicial i permanent del professorat en el coneixement i aprofundiment de l'Educació per la Pau i els Drets Humans (EPDH) per mitjà dels diferents departaments de cada universitat;

– afavorir els intercanvis i les aportacions d'especialistes en EPDH d'altres països, comunitats, etc.;

– aconseguir que les diferents universitats divulguin, potenciïn i defensin els Drets Humans, com també que denunciïn la seva vulneració tant dins com fora de l'àmbit universitari;

– difondre, per mitjà de les revistes i les diferents publicacions universitàries, tota mena d'informació referent als treballs, investigacions i experiències realitzades a l'entorn de l'EPDH,

- potenciar des de la Universitat cursos i activitats que

tinguin incidència real en l'entorn social al qual pertanyen: Formació Permanent del Professorat, Escoles i Cursos d'Estiu, ICE, Centres de Recursos Pedagògics, etc.;

- crear seminaris d'EPDH a les facultats, escoles universitàries, instituts, etc.;

- organitzar concentracions d'especialistes que ja treballin l'EPDH en llurs respectives universitats;

- afavorir la col·laboració i l'intercanvi entre les diferents universitats, departaments i àrees de coneixement;

- tenir cura de la tasca investigadora realitzada a la Universitat o en col·laboració amb empreses a fi que no atemptin contra els Drets Humans o posin en perill la filosofia que defensa l'EPDH;

- fer propostes d'acció a tots els estudiants, tant d'informació general i de sensibilització vers l'EPDH com de noves situacions d'aprenentatge, que els permetin connectar a fons amb les diferents realitats socials existents;

- formar equips de docència i de recerca interdisciplinaris que potenciïn noves competències, àrees de coneixement i especialitats noves relacionades amb l'EPDH;

- complementar l'EPDH amb les investigacions i accions compromeses per la pau;

- conscienciar-nos, estudiants i professors, sobre les grans quantitats d'inversions que s'han fet i que es fan al servei de la guerra i de la cultura de violència, i la urgent necessitat d'invertir per la pau;

- desterrar el tòpic de considerar l'EPDH propi, com a molt, d'Humanitats, i ampliar-ne l'estudi i la docència a totes les àrees de coneixement i de recerca existents (científica, tecnològica, artística, etc.);

- connectar en els camps nacional i internacional amb les diferents Universitats per la Pau existents (Namur, a Bèlgica; Puerto Rico; Sant Cugat, etc.); donar-hi suport i potenciar que se'n creïn de noves;

- frenar el sistema d'enfrontament competitiu que genera l'estructura de la mateixa Universitat;

- facilitar la interdisciplinarietat: anàlisi de temaris, continguts, recursos metodològics, etc.;

- potenciar l'intercanvi, facilitant els recursos i els desplaçaments, a fi de poder investigar com són tractades les temàtiques relacionades amb l'EPDH en altres indrets del món (Educació en la Diversitat, Educació Intercultural, Educació No-sexista, Educació Ambiental, Educació i conflicte, Educació en valors, Educació i Desenvolupament, Investigació per la Pau i els Drets Humans, etc.)

Considerant el ressò de la violència del context social que ens envolta, els interessos que

1944

hi predominen, com també els valors que s'hi cotitzen, ens pot semblar que serà difícil que l'EPDH ingressi plenament a la Universitat. Ja ho fa, i cada vegada més, però encara cal, ara per ara, trencar silencis, afrontar conflictes, cultivar compromisos i, per descomptat, no marginar les esperances.

1945

Relació d'institucions que treballen per l'educació per la pau i els drets humans

Catalunya

Alternativa Solidària. c/ Antoni Ricardos s/àtic 1a. 08027 Barcelona.

Amnistia Internacional. Apartat de correus 5.571. Barcelona.

Blaix (Centre per la Pau i el Desenvolupament). Carrer de la Presó, 13, 1r. Apartat 345. 43200 Reus (Tarragona). Tel. (977) 34 14 73.

Casal de la Pau de Sants. c/ Cervantes, 2, pral. 08014 Barcelona. Tel. (93) 230 68 95.

Centre d'Informació i Documentació Internacional a Barcelona (CIDOB). c/ Elisabets, 12. 08001 Barcelona. Tel. (93) 302 64 95.

Centre Unesco de Catalunya. c/ Mallorca, 285, pral. 08037 Barcelona. Tel. (93) 207 17 16.

Coordinadora Catalana al Servei de l'Infant. c/ Bisbe Cassador, 2, ent. 08002 Barcelona. Tel. (93) 315 19 55.

Educació sense fronteres. Carrer del camp, 86, baixos. 08022 Barcelona. Tel. (93) 413 57 67.

Fons Català de cooperació al desevolupament. c/ Rivadeneira 6-10e. 08002 Barcelona. Tel. (93) 412 26 02.

Fundació per la Pau. c/ Pau Claris, 72, 3r. 08010 Barcelona. Tel. (93) 302 51 29.

Germans de l'Home. c/ Villarroel, 15. 08011 Barcelona. Tel. (93) 425 44 60.

Institut dels Drets Humans de Catalunya. c/ Passeig de Gràcia, 78, 2n. 2a., 08008 Barcelona. Tel. (93) 215 61 78.

Intermón. c/ Roger de Llúria, 15. 08010 Barcelona. Tel. (93) 301 29 36.

Justícia i Pau. c/ Rivadeneira, 6, 10è. 08002 Barcelona. Tel. (93) 317 62 77.

Lliga dels Drets dels Pobles. Apartat de Correus 2045. 08280 Sabadell. Tel. (93) 72 18 56.

Mans Unides. Rambla de Catalunya, 32, 1r. 1a. 08007 Barcelona. Tel. (93) 318 08 87.

Món 3. Universitats pel Tercer Món. Av. Diagonal, 690. 08034 Barcelona. Tel. (93) 203 50 54.

Perifèria (Centre de recursos i assistència primària per la pau). Av. Verge de Montserrat, 136. 08026 Barcelona.

1946

Seminari Permanent d'Educadors per la Pau. (Escola Universitària del Professorat d'EGB). c/ Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona. Tel. (93) 490 43 22.

Seminari Permanent d'Educació per la Pau de Badalona. IME. Av. Congrès Eucarístic, 16-20. 08912 Badalona (Barcelona). Tel. (93) 388 87 82.

Serveis de Cultura Popular c/ Provença, 324-3a. 08037 Barcelona. Tel. (93) 458 30 04.

SOS Racisme Catalunya. c/ Rec, 58. 08003 Barcelona. Tel. (93) 310 52 36.

UNESCO Catalunya. c/ Mallorca, 285. 08037 Barcelona. Tel. (93) 207 17 16.

Universitat Internacional de la Pau de Sant Cugat del Vallès. Rambla de Can Mora, s/n. 08190 Sant Cugat del Vallès (Barcelona). Tel. (93) 674 09 50 / 674 69 93.

Resta de l'Estat

Centro de Investigación para la Paz (CIP). c/ Alcalá, 117, 6º dcha. 28009 Madrid. Tel. (91) 275 19 75.

Colectivo «Educar por la paz». Apartado 219. 39300 Torrelavega (Cantabria).

Colectivo «No violencia y Educación». c/ San Cosme y San Damián, 24, 2º 2ª. 28012 Madrid. Tel. (91) 788 15 06.

Educadores por la paz. Apartado 577. 36200 Vigo (Pontevedra).

Gernika Gogoratuz (Grupo de Investigación por la Paz). Gernika-Lumoko Udala. Foruen Enparantza, z/g. 48300 Gernika (Bizkaia).

Instituto de Estudios y Formación. (Cruz Roja), c/ General Pozas, 8. 28036 Madrid. Tel. (91) 257 85 06.

No violencia y Educación. c/ Casarabonela, 24, 4º F. 29006 Málaga.

Redpaz. c/ Moratín, 7. 41001 Sevilla. Tel. (954) 21 41 11.

Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos. C/ Ortega y Gasset, 77, 2º A. 28006 Madrid. Tel. (91) 402 23 00.

UNESCO Madrid. Plaza Tirso de Molina, 8. 28012 Madrid. Tel. (91) 227 05 57.

Unidad Operativa de Educación para el Desarrollo (Coordinadora Estatal de ONGS). c/ Espartinas, 3, 5º izq. 28001 Madrid. (91) 435 88 21.

1947

Bibliografia general

BANDA, A. (1991) *Educació per la pau*. Barcelona, Barcanova.

BENSON, B. (1982) *El libro de la paz*. Barcelona, Integral.

BOUTHOUL, G. (1970) *Ganar la paz*. Barcelona, Plaza y Janés.

CURLE, A. (1978) *Conflictividad y pacificación*. Barcelona, Herder.

FISAS, V. (1987) *Introducció a l'estudi de la pau i dels conflictes*. Barcelona, La Magrana.

FONTAN, P. (1985) *El civisme mundial i la pau*. Barcelona, Claret.

FROMM, E. (1984) *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Buenos Aires, Paidos.

FROMM, E. (1984) *La revolución de la esperanza*. Madrid, Fondo de Cultura Económico.

GALTUNG, J. (1985) *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.

GRASA, R. (1989) *Educació i Drets Humans. Idees i propostes*. Barcelona, UNESCO.

GRUPO EDUCADORES POLA PAZ (1986) *Educar para ama-la paz*. Santiago de Compostela. Via Láctea.

JUDSON, S. (recop.) (1986) *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona, Lerna.

KANT, E. (1984) *Lo bello y lo sublime*. La paz perpetua. Madrid, Espasa Calpe.

LEDERACH, J. P. (1986)' *Educar para la paz*. Barcelona, Fontamara.

LEVIN, L. (1982') *Derechos Humanos*. Paris, UNESCO.

MIGUEL, J. M. DE (coord.) (1987) *Chicos y educadores constructores de la paz*. Madrid, Popular.

MULLER, J. M. (1985) *Significado de la no violencia*. Madrid, CAN.

RICHTER, H. E. (1985) *Y todos hablaron de la paz*. Madrid, Debate/Círculo.

ROMIA, C. (1991) "Educación para la paz" a Martínez, M.; Puig, J. (Coord.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó/ICE UB.

ROSA, B. DE LA (1977) *Educación cívica y comprensión internacional*. Barcelona, Ceac.

UNESCO (1983) *La educación para la paz y la comprensión internacional*. Paris, UNESCO.

VIDAL, L. (1971) *Fundamentación de una pedagogía de la no-violencia y la paz*. Alcoi, Marfil.

VIDAL, L. (1985) *No violencia y escuela*. Madrid, Escuela Española.

WALL, W. D. (1979) *La educación constructiva de los niños*. Paris, UNESCO.

1948

Abstract General

Nuestra tribuna trata sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH). A través de las aportaciones de los diferentes autores se va perfilando la necesidad de suplir la actual cultura de violencia por una cultura de paz generada a partir de la justicia, el respeto a los Derechos Humanos y la no-violencia. Se analizan los factores de violencia con proyección sobre diferentes sectores humanos: infancia maltratada, marginación por diferencias culturales, etnicas, etc., los conflictos crecientes que comportan y las respuestas y compromisos que es necesario potenciar desde la EPDH. El conflicto es tratado desde la perspectiva de recurso educativo. Se presentan algunas experiencias de EPDH (Mexico y Galicia) como testimonio del progresivo crecimiento en los ambitos nacional e internacional, y, finalmente, se destaca la necesidad de potenciar la EPDH en la Universidad y desde ella.

Il s'agit dans notre Tribune de l'Education pour la Paix et les Droits de l'Homme (EPDH). Moyennant les contributions de différents auteurs, s'est profile peu à peu le besoin de remplacer la culture de violence actuelle par une culture de paix determinee à partir de la justice, le respect aux Droits de l'Homme et la non-violence. Ont été analyses les facteurs de violence qui se projettent sur de différents secteurs humains: enface maltraitee, marginalite à cause de différences culturelles, ethniques, etc., les conflits grandissants qu'ils comportent et les reponses et les engagements qu'il faut intesifier à partir de l'EPDH. Le conflit est traite selon la perspective de ressource éducative. Ont été présentees plusieurs experiences d'EPDH (Mexique et Galice) en tant que témoignage de son augmentation progressive au niveau national et international. Et, finalement, le besoin de renforcer l'EPDH aussi bien dans l'université qu'à partir de l'université a été souligne.

This article deals with Education for Peace and Human Rights (EPHR). The various authors emphasise the urgency of replacing our present culture of violence for one of peace, attained through justice, respect for human rights and non-violence. The violence inherent in many areas of human activity are discussed: child abuse, discrimination on cultural, ethnical, etc. grounds, the conflicts that this generates and the responses and compromises which must be encouraged through EPHR. Conflict is discussed from the point of view of educatioal resources. Experiences in EPHR are presented, from Mexico and Galicia (Spain) in order to show that this movement is gaining in force all over the world. Finally, the authors declare that it is necessary to promote EPHR in, and from, the universities.

BEST COPY AVAILABLE

REFLEXIONS I RECERQUES

1950

Michael Foucault. Qüestions filosòfiques de l'educació

James D. Marshall*
Universitat d'Auckland

Versió revisada del treball llegit el 9 de gener de 1991 en un seminari organitzat pel Departament de Filosofia de l'Educació, de l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres. Amb el meu agraiment als assistents per llurs observacions, particularment a Nigel Blake.

No és fàcil precisar amb exactitud com s'enfronta Foucault a la filosofia, a l'educació, i a la filosofia de l'educació. Respecte al corrent general de la filosofia, es podria pensar que era un *enfant terrible*, un rodamón sense fronteres que blasmava les construccions intel·lectuals establertes: en el cas millor, hi podem veure un visitant foraster buscant-hi l'entrada. Per als educadors, no deixa de ser un problema que fos tan poc explícit sobre l'educació. Fet i fet, com s'ho haurien de fer, els acadèmics, per considerar rigorosament algú que diu (Foucault, 1984a, 383f):

> «Crec que he estat en la majoria de grups del panorama polític, l'un darrere l'altre i molt sovint simultàniament: com a anarquista d'esquerra, com a marxista ostentós o disfressat, nihilista, antimarxista secret o explícit, tecnòcrata al servei del gaullisme neoliberal,etc. Un professor americà es queixava que un cripto-marxista com jo fos convidat als EUA, i la premsa de l'Europa de l'est em denunciava per complicitat amb els dissidents. De totes aquestes descripcions, no n'hi ha cap de prou important en ella mateixa; d'altra banda, vistes conjuntament, alguna cosa signifiquen. I més aviat haig d'admetre que m'agrada el que signifiquen.»

Foucault ha de ser vist en ell mateix, no pas com un altre que hagin classificat hàbilment dins unes categories acadèmiques reconeixedores.

---

*James D. Marshall és professor de Filosofia de l'Educació a la Universitat d'Auckland (Nova Zelanda). Entre les seves obres cal destacar: *What is Education?*, *Positivism or Pragmatism*, *Philosophy of Education in New Zealand*, i *Why Go to School?* Col·labora habitualment en revistes com ara *Educational Theory*, *Journal of Philosophy of Education*, etc. El seu treball intenta conciliar la tradició filosòfica anglosaxona en educació amb la filosofia continental.

1951

Per segons qui, Foucault apareix com un particular, com algú impersonal que fuig del debat públic i de les polèmiques, no gens autobiogràfic. Alan Sheridan, comentarista i amic de Foucault, n'escrivia això (1984: 21):

> «De primer cop d'ull, l'empremta de Foucault semblava inexistent, però, ben mirat, era el seu estil. L'havia projectat un interiorista amb un anonimat clínic. Dels objectes que s'hi aplegaven, no n'hi havia ni un de sol que mereixés cap interès estètic. Les peces més antigues havien de ser els llibres que havia comprat d'estudiant. A les peces de l'apartament, l'únic color era el que els llibres hi donaven... i, tanmateix, era l'home més dolç, el més tendre... l'humor i la intel·ligència li brillaven als ulls...»

A *Liberation* (1984), els entrevistadors ja es van adonar del que Sheridan havia perdut —potser un altre apartament—, que se sàpiga, un Picabia, un Soulages i un Magritte.

Parlant d'ell mateix, deia això (1982: 9):

> «No sento pas cap necessitat de saber exactament què sóc. L'interès principal de la vida i el treball és d'arribar a ser aquella altra persona que un no era al començament. Si en el moment de començar un llibre ja sabés què hi diré a l'acabament, voleu dir que tindria el valor d'escriure'l? El que és cert per a l'escriptura i per a una relació d'amor, també es cert per a la vida. El joc s'ho val, sempre que no en sàpiguem el final.»

Foucault va morir víctima d'una malaltia del cervell —una estranya infecció septicèmica sorgida d'un focus comú; un tumor al cervell unit a un altre; un càncer que en va provocar un altre. Per alguna raó, la seva mort fou extremament inoportuna dins la vida intel·lectual francesa, si tenim en compte la seva edat i les recents «desaparicions» de l'escena de Jacques Lacan, Roland Barthes, Nicos Poulantzas i Louis Althusser. Confirmant la seva paradoxal celebritat, al moment de morir no hi havia cap dels seus seguidors, però sí que hi havia existencialistes, fenomenologistes, lacanians i althusserians. No té cap dubte que això era resultat de la seva personalitat, però també ho era del fet d'haver dedicat tota la vida a l'estudi de les relacions entre el poder i les idees. I també es produïa per raó d'una «metodologia» que esquivava una metodologia constant i un cos d'anàlisi filosòfica, o tota teoria general que hagués pogut considerar pròpia; és difícil entendre com hi havia foucauldians. Era simplement un iconoclasta? Contràriament, jo suggeriria que en la seva dimensió de filòsof té moltes coses a dir-nos, com a pedagogs.

Amb aquest document ens volem centrar en la manera com es poden plantejar qüestions filosòfiques sobre l'educació. A la primera part identificarem unes quantes qüestions filosòfiques tradicionals, amb les respectives aplicacions a l'àrea del càstig. A la segona

1952

exposem com Foucault s'aproxima als conceptes. Essencialment, hi afirmem que segueix Gaston Bachelard i Georges Canguilhelm. A la tercera i la quarta parts, parem atenció al seu concepte de càstig, i com difereix de conceptes més tradicionals; igualment, hi fem referència a certes implicacions que com a educadors ens interessen.

1. Qüestions filosòfiques tradicionals

Un del problemes de la filosofia és el notable desacord que hi ha precisament sobre allò que és la filosofia. Per sostenir àixò hi ha una sèrie de qüestions filosòfiques tradicionals, possiblement orientades a trobar-ne d'altres que es plantegen quina és la naturalesa de la filosofia. Tot amb tot, les qüestions tradicionals que vull considerar s'han de trobar realment en la filosofia, concretament dins la filosofia de l'educació. Em refereixo a qüestions relatives al *significat* i la *justificació*; qüestions o plantejaments com ara: quin és el significat de X?, o bé: com es justifica, la X? La meva intenció és d'il·lustrar aquestes tesis fent una aproximació tradicional al plantejament de qüestions filosòfiques similars a les que hem vist, per al·lusió al treball en filosofia i en filosofia d'educació en el càstig. Em referiré als escrits d'H.L.A. Hart i R.S. Peters, respectivament.

Les qüestions Què significa el 'càstig'?, i Com es justifica el càstig?, gairebé arriben a dominar la bibliografia filosòfica del càstig. La selecció de documents editada per H.B. Acton (*The Philosophy of Punishment*, 1963) il·lustra aquest punt.

Aquesta bibliografia també es planteja un model de càstig concret, presentat per H.L.A. Hart dins *Punishment and Responsability* (1968), com a resposta a aquestes qüestions. A vegades, aquest model és vist com el model de càstig de Flew, Benn, i Hart, perquè aquest últim havia treballat sobre l'obra inicial d'Anthony Flew i Stanley Benn. També va ser adoptat per R.S. Peters, en els seus escrits, enormement influents, de filosofia de l'educació (per exemple, en *Ethics and Education*, 1966).

Hart (1968:4) diu que no fa més que tractar un «admirable treball recent, dispers... pels diaris i publicacions de filosofia». El fet que Hart afegeixi específicament el qualificatiu anglès a la seva llista de diaris indica el seu encert en aquell moment en què l'ajut per avançar en aquesta bibliografia de filosofia anglesa del llenguatge era tan necessari (vegeu particularment la col·lecció editada per Acton).

1953

De totes maneres, hi hauríem d'afegir que ell també escriu dins d'una tradició jurídica establerta, encara que no únicament amb una metodologia analítica, tal com explica la seva aproximació a la coneguda exposició sobre la propietat de Locke, que proposa una quàdruple divisió de qüestions significatives sobre el càstig. Es consideraven com a tals (Hart, ibid.) les relatives a definició, justificació i distribució, i aquesta darrera es dividia en diverses qüestions sobre qui hauria de ser castigat, és a dir: la denominació, i la forma i gravetat.

Responent a la primera pregunta, juntament amb Flew (1954) i Benn (1958), diu que definirà el cas estàndard del concepte de càstig tenint en compte cinc elements que el conformen. Són aquests (Hart, ibid):

1. ha de tenir un component de dolor, o altres conseqüències que normalment es consideren desagradables;

2. ha de respondre a una ofensa a les lleis, la normativa legal;

3. s'ha d'aplicar a un infractor real o presumpte, per la seva ofensa;

4. serà administrat intencionadament per éssers humans diferents de l'infractor, i

5. ha de ser imposat i administrat per una autoritat constituïda per un sistema legal contra el qual s'ha comès l'ofensa.

Hart exclou immediatament de l'estàndard, relegant-les a la posició de casos subestàndars o secundaris, les possibilitats següents: dolor o conseqüències per haver contravingut normes d'una naturalesa altra que la legal (en dóna exemples específics: la família i el col·legi), per altres persones que no siguin els funcionaris autoritzats; i tot fet desagradable o dolor imposat deliberadament per autoritats, però sobre no infractors.

També R.S. Peters (*Ethics and Education*, 1966) adopta la distinció quàdruple de Hart. Ell, malgrat tot, és el primer de veure dues qüestions, només filosòfiques, que es caracteritzen pel fet de ser competència de juristes i administradors. Llavors ens trobem, efectivament, amb una divisió filosòfica del treball, amb els esforços del filòsofs orientats a les primeres dues qüestions o plantejaments. Però, per què les dues primeres són considerades qüestions, i les últimes no? Què ho fa, que les primeres esdevinguin qüestions filosòfiques sobre el càstig, i les darreres siguin relegades a una simple condició administrativa, jurídica o, en el cas de Peters, que es converteixin en qüestions educatives?

Hart, lliurement, admet que està preocupat amb la teoria penal. L'objectiu que assenyala és aquest (Hart, 1968:1):

1954

«Es donar una estructura a les creixents perplexitats que ara volten la institució del càstig criminal.»

Suposem que, totes soles, l'anàlisi i les consideracions de la teoria penal puguin fixar una estructura sobre la qual plantejar-se la creixent complexitat de què es veu voltada la institució del càstig criminal, com si, a priori, la història i la sociologia no haguessin fet cap contribució per elaborar aquestes qüestions estructurals. En delimitar qüestions estructurals d'aquesta manera, el suposat càstig dels nens a escola i en família és relegat a la posició subestàndard, o dels cassos secundaris (Hart, 1968:5). Quasi per definició, la història del càstig dels infants no ens ofereix res per a la resolució de la complexitat d'aquesta àrea de perplexitat i controvèrsia.

Evidentment, si comencem amb qüestions sobre el significat i la justificació del càstig, i si de l'ús estàndard del càstig n'excloem els càstigs de la família i l'escola, llavors ni tan sols la història del càstig dels nens, ni tampoc les condicions socials que acompanyaven i facilitaven canvis a les pràctiques amb nens, no es podrien considerar importants amb vista a desfer la perplexitat que caracteritza aquesta àrea. Argüirem que aquest abandó aprioristic és fals, perquè, lògicament, de l'exposició, no n'hem exclòs certes realitats sobre el càstig dels infants, que participen de determinades similituds amb el càstig dels adults.

També afirmarem que unes conseqüències històriques i sociològiques sorgides de la consideració de les dues qüestions que formulàvem en segon lloc —denominació i quantia (forma i gravetat)— estan relacionades per respondre a qüestions sobre el significat i la justificació del càstig en general, i el càstig dels infants en particular. Un pensador que ha meditat sobre aquestes qüestions és M. Foucault. Foucault (1979a) comença amb qüestions de denominació i quantia, i acaba amb qüestions sobre el significat i la justificació. Així, mentre manifesta la seva sensibilitat pel llenguatge, també observa les pràctiques i les quanties del que s'havia fet a la gent en nom del càstig.

2. L'enfocament de Foucault

Sense pretendre afirmar que Foucault fos un filòsof ni que en *Discipline and Punish* fes filosofia *per se*, vull afirmar que té alguna cosa a dir sobre com fer filosofia. En la manera d'enfocar les qüestions filosòfiques estava fortament influït per Gaston Bachelard i Georges

1955

Canguilhelm. De jove, Canguilhelm havia estat professor seu, i després li va dirigir el doctorat. La influència de Bachelard es va fer notar gràcies a Canguilhelm, i a la transformació d'algunes de les seves idees. L'interès de Canguilhelm com a historiador de la ciència fou degut especialment a la història dels conceptes. (Aquí haig de reconèixer el meu deute amb Gutting, 1989).

La història dels conceptes de Canguilhelm no és la història de les idees. No és tampoc una història de fenòmens, termes, ni teories. Probablement, la seva posició es pot explicar millor eliminant prèviament aquests altres possibles competidors.

Una història dels termes es referiria a ella mateixa rastrejant l'ús d'un terme, potser en una utilització moderna, des dels antecedents històrics. Així, mentre que en la ciència moderna el terme àtom té un ús actual, ja era emprat pels pre-socràtics. De totes maneres, encara que una mateixa paraula o un mateix terme haguessin estat utilitzats pels pre-socràtics i ara ho siguin pels científics contemporanis, les realitats pròpies del terme per als uns i els altres tenen ben poc en comú —per no dir que no hi tenen res. Encara que una història com aquesta té alguna significació intel·lectual, aquí això no és tan important com el fet que en el programa de Canguilhelm no n'hi tingués amb una determinada claredat.

Aquesta història de conceptes tampoc no ha de ser identificada amb una història de fenòmens. Per exemple, algú pot fer una història d'erupcions volcàniques, o una història de terratrèmols, a San Francisco, posem per cas. Per Canguilhelm, el més important no és pas el que s'observa —el fenomen—, sinó la interpretació científica que se'n fa. No n'hi ha prou amb l'observació i descripció de fenòmens nous o inesperats (potser com el resultat d'un experiment baconià) si de fet el que es pretén és de tenir una concepció científica, fer ciència o escriure història de la ciència.

Canguilhelm insisteix en la separació de conceptes des de les teories que es poden servir d'aquells conceptes. Ell, doncs, no creu que els conceptes estiguin integrats en unes teories cadascuna de les quals fa derivar el seu significat de teories associades, ni tampoc d'unes teories el significat de les quals hagi de ser explicat per les dites teories. Per Canguilhelm, els conceptes permeten d'identificar dades d'una forma útil i científicament significativa: les teories expliquen les dades o els fenòmens identificats, o totes dues coses alhora, abans que l'explicació conceptual. Els conceptes permeten la formulació de qüestions científiques, i la teoria dóna respostes científiques a aquestes preguntes. Després diu que els conceptes són teòricament polivalents (Canguilhelm, 1977a:6). Això vol dir que un concepte es pot presentar en diverses teories sense deixar de ser el mateix concepte. Així fou com va escriure històries de conceptes

1956

—per exemple, de l'arc reflex— que apareixen en diferents teories. Aquests conceptes poden arribar a ser reformulats i transformats entre teories, però encara mantenen un contingut científic fonamental subjacent. Gràcies a aquesta continuïtat de contingut, no hi va haver un retrocés a una història de noms.

Canguilhelm considera llavors que la història de la ciència no és la història del descobriment de conceptes. Es més aviat la història dels conceptes. Malgrat tot, ell mateix adverteix que entre els conceptes i els fenòmens hi ha una relació pròxima, i si ell, de vegades, rebutja la distinció abans esmentada entre (neutre) fets i teories, no ho fa pas d'una manera simplista afirmant que no hi ha fets no observats fora de les interpretacions teorètiques. La seva actitud és més complexa des del moment que fa distincions entre noms, conceptes i teories. Conceptes que són teoràticament polivalents identifiquen fenòmens i no necessàriament, ni simplement, teories. En comptes de teories, explica fenòmens prèviament identificats mitjançant conceptes.

Canguilhelm va adoptar diverses idees de G. Bachelard, encara que transformades, i va presentar Bachelard a Foucault com a mestre seu. Bachelard afirma, i aquí segueixo Gutting (1989), que no hi ha indicis viables de racionalitat, excepte els que deriven de la raó científica o en poden derivar. I la raó científica ha de ser coneguda i entesa per mitjà de la reflexió sobre la història de la ciència. Tenia particularment clar que havia de rebutjar a priori els ideals filosòfics de racionalitat, perquè continuen essent refutats pel desenvolupament científic històric i els seus èxits. Per Bachelard, la raó és immanent a les pràctiques històriques dels científics, segons la seva utilització actual de la raó. Això no pot ser una racionalitat fixa i monolítica; Bachelard considerava que en la història de la ciència hi ha trencaments i discontinuïtats. En relació amb aquests trencaments, les concepcions de la racionalitat van canviar. Bachelard també diu que, estrictament, no hi ha una història de la ciència, sinó, si de cas, diverses històries de diferents àrees de la ciència. Si no hi ha una ciència unificada, no hi pot haver tampoc una forma total i unificada de racionalitat.

El filòsof, doncs, ha de treballar des del desenvolupament concret de les ciències. Això no és una història objectiva, ni escrita des d'una posició teorètica particular (per exemple, una perspectiva marxista a l'escola, que no és neutral, però que pot ser objectiva en relació amb aquestes pretensions teorètiques). Tampoc no es tracta de la voluntat de Bachelard d'interpretar la ciència clàssica de cap i de nou amb termes, conceptes i teories del present. El passat s'ha de representar amb termes propis. La història de la ciència del present és «una projecció selectiva de llum sobre el passat» (Canguil., 1977b:22).

1957

Tant Bachelard com Canguilhelm van influir Foucault. Ell reconeix la proximitat pel que fa a Canguilhelm en la lectura d'una tesi seva (Foucault, 1961; prefaci), però Foucault era molt i molt rebel, fins i tot en els seus primers anys d'escola (*Liberation*, 1984), ja que tant acceptava idees pel fet de ser de mestres seus com es convertia en deixeble d'altres. Les seves idees no eren adoptades a la babalà. Foucault adoptà i adaptà aquestes idees als seus propòsits, i també les utilitzà, com va fer en la seva «versió» de Nietzsche, i se'n dolia (per a la seva exposició de Nietzsche, vegeu Foucault, 1977a). Si hi va haver una adopció selectiva d'algunes idees seves, també és cert que hi hagué una transformació crítica.

Alguna de les opinions de Bachelard sobre la filosofia de la ciència són transferides per Foucault a les seves investigacions de ciències humanes. Aquí trobem la naturalesa d'una ruptura, tot i que no és tan clar el valor que Foucault donava a aquesta noció, com el fet que hi ha passatges en què ell mateix refusa l'etiqueta d'historiador o de filòsof de la discontinuïtat —encara que sembla seguir Canguilhelm en la recerca de continuïtats on les ruptures són aparentment preeminents. Així doncs, el trencament aparent en el tractament dels infractors dins *Discipline and Punish*, entre l'horrible espectacle de Damiens i el patibul, i els joves infractors del reformatori de Faucher, confirma una trencament encara més gran en les formes del càstig. Foucault ja descobreix una continuïtat subjacent relacionada amb l'exercici del poder. (I aquest poder/coneixement subjacent pot estar unit a la noció de Bachelard d'una psicoanàlisi del coneixement). Foucault va llançar diversos atacs sobre la gran filosofia per produir una totalització de la teoria, tal com comentava a Sartre (F.1968), i insistia sobre la importància de teories locals (Foucault, 1977a). Semblantment, atacant el paper de l'intel·lectual com a productor de teories totalitzadores per altres, també rebutjava la idea d'una gran teoria totalitzadora. Si no hi pot haver grans coses com grans teories, és clar que no pot haver tampoc un paper de producció per als intel·lectuals. Quan afirma que els oprimits són perfectament capaços de formular i articular els seus problemes i solucions, no manifesta tan sols que hi ha una primacia de teoria local o regional, sinó que també rebutja tota afuada distinció entre teoria i observació, i ciència o no ciència. A l'hora de negar aquestes dues últimes distincions, es pot deduir que segueix més Canguilhelm que no pas Bachelard.

La influència més clara de Canguilhelm sobre Foucault es veu en la insistència pròpia de Canguilhelm sobre la primacia dels conceptes. L'anàlisi de Foucault de nocions com la bogeria, la malaltia i el càstig, per exemple, demostra la primacia del concepte damunt la teoria. En *Discipline and Punish: The birth of the prison* (Foucault,1979a), s'hi troba un clar i inequívoc rebuig de la teoria penal i legal, i de les tesis aclaridores i de millora sobre la urgència de formes més humanes de

1958

càstig. Mentre Foucault parla de Canguilhelm, una història com aquesta succeeix a *Birth of the Clinic* (Gutting,1989:54).

En relació amb el seu primer treball i el que tractava de fer, deia (Foucault,1969:52):

> «Jo he provat de fer alguna cosa més: demostrar que, en un discurs, tal com a la història natural, hi ha regles de formació per objectes (que no són les regles d'ús de les paraules), regles de formació per conceptes (que no són lleis sintàctiques), regles de formació de teories (que no són ni regles retòriques ni deductives). Aquestes regles són les que operen per mitjà de la pràctica discursiva i les que en un moment donat expliquen per què certes coses es veuen (o s'ignoren), per què s'imagina sota un aspecte i per què s'analitza d'una manera determinada, per què tal paraula s'empra amb una tal significació i en una frase tal.»

No fa una història de coses (per exemple, dels àtoms) ni una història de paraules (per exemple, de "àtom"), ni per veure què mereix consideració i que és ignorat, ni quins conceptes serien vàlids. Més aviat, el que vol és fer una anàlisi aprioristica (amb obvis paral·lelismes amb Canguilhelm), que ell anomena anàlisi discursiva. No hi ha *coses* ni anàlisis *semàntiques*.

En «Nietzsche, Genealogy, History», Foucault (1977a) exposa el rebuig de Nietzsche respecte a certes maneres de fer història. Particularment, la noció d'història com una emergència en qualsevol forma lineal experimental des d'un origen determinat. A *The Order of Things* (1973) manifesta la futilitat de la recerca dels orígens de l'home. Hi diu que és un exercici sense fruit. Canguilhelm ens presenta a nosaltres amb la futilitat de cercar precursors. I assenyala també les implicacions lògiques de la recerca de precursors —la ciència acaba la seva història quan engendra una època daurada. Amb tot, l'opinió de Foucault sobre l'origen de l'home és diferent. En relació amb l'home, el seu origen només es pot trobar en alguna cosa diferent, no pas en l'home. La futilitat està, per tant, més que no pas trobar l'època daurada, a buscar allò que només pot ser l'altre.

Foucault no es considerava un filòsof, si més no en el sentit tradicional. Es veia «fugint de la filosofia» seguint Nietzsche, i Bataille (entre d'altres). Va dir (Foucault 1975:118):

> «Per deslliurar-se un mateix de la filosofia cal... improvisació. No pas estar-se dins de la filosofia, no filar gaire prim, no girar contra un mateix allò que existeix per si mateix. No oposar-se amb una estupidesa alegre i admirada ... el discurs filosòfic em va fer més difícil el treball que havia fet sobre la bogeria ... [que és] la frontera entre filosofia i no-filosofia és irrisòria.»

I encara va admetre (Foucault, 1975:318) que al treball primerenc, que inclou *Discipline and Punish*:

1959

«hi faig un estudi filosòfic basat essencialment en un cert ús del vocabulari, d'entreteniment, d'experiència filosòfica, al qual m'adhereixo completament.»

A *Discipline and Punish* encara no fuig de la filosofia, però, tal com hem vist, hi ha una aproximació diferent a la filosofia.

3. Relació de càstig de Foucault

Foucault pot ser interpretat com a seguidor de la noció de la història dels conceptes de Canguilhelm, en el seu tractament del càstig —la noció d'un concepte independent de teories—, influït per la insistència de Bachelard en la no aplicació aprioristica de teories. Així, segueix amb atenció la història de la figura del càstig, evitant teories legals i filosòfiques sobre el càstig i cercant ruptures i trencaments alhora, continuament. *Discipline and Punish: the bird of the prison* identifica la presó com una forma de càstig, però, com el títol mateix ja suggereix, en l'estat modern hi ha una altra forma de càstig —ell en diu càstig disciplinari—que permet l'exercici del poder sobre els individus com a tals i en la seva normalització per seguir unes vides útils, pràctiques i dòcils. Considerem ara la seva relació de càstig a *Discipline and Punish*.

Foucault (1979a) diu que les presons modernes neixen a final del segle XVIII. Mentre que abans d'aquesta època, de presons ja n'hi havia, l'empresonament com a forma de càstig major no es coneixia. La presó havia estat un lloc on retenir els presoners que esperaven altres càstigs, com la mort, la tortura, el desterrament, i a França no va ser considerada com a pena seriosa llevat quan s'aplicava, per exemple, com a substitut en el cas de dones, infants i xicots que no podien servir a galeres (ibid: 118). Foucault es queixa que, ja de bon començament, la presó moderna fou concebuda amb tècniques de transformació basades en la individualització i la normalització adreçades al criminal més que no pas a l'acte. Segons Foucault, l'empresonament com a forma de càstig va marcar, doncs, un canvi als objectius del càstig.

Els fets principals d'aquest procés són la reorganització de la Maison de Force, el 1775, a Gant, Bèlgica, l'edificació del Centre Penitenciari de Gloucester, el 1779, i la reorganització de la presó de Walnut Street, a Filadèlfia, l'any 1790. A cadascuna d'aquestes noves presons s'exhibien tècniques disciplinàries associades amb individualització i normalització: l'ètica de treball, amb horaris

1360

estrictes, confinaments solitaris (malgrat que no totals), vigilància (el centre esmentat de Gant va ser construït segons el model panòptic de Bentham), control i individualització. La pregunta «Tu, qui ets?» va arribar a tenir una notable importància perquè el coneixement obtingut per la vigilància, el control i una completa documentació eren un pre-requisit per transformar l'individu. Si aquest coneixement es va considerar necessari per al control dels interns dins la presó, també ho va ser amb vista a transformar-los. Aquest coneixement permetia la classificació i distribució de la tendència del vici dins de la presó per al control i la transformació. Aquest nou coneixement no s'orientava pas als actes dels presoners, sinó contra «el potencial de perill que resta amagat en un individu i que cada dia es pot observar en la seva conducta» (ibid.;126).

Foucault diu que aquesta transformació en la forma del càstig no s'ha de tractar com un simple arranjament de penes. Si la nova forma també es dirigia al futur, «no pas per esborrar un crim, sinó per prevenir-ne la repetició» (ibid.;126), la diferència principal s'ha de trobar en les tècniques (ibid.;127): en el procediment d'accés a l'individu, la manera en què el poder punitiu fa efectiu el control sobre el dit individu, els instruments que fa servir per obtenir aquesta transformació.

El punt d'aplicació d'aquestes noves tècniques és el cos, el temps, els gestos i les activitats de cada dia. Al cos s'hi apliquen formes coercitives per produir un subjecte obedient, el qual, per subjecció a les regles, ordres, hàbits imposats, vigilància, control, i autoritat exercida continuament al seu voltant i damunt seu, «ha d'acceptar que funcioni en ell automàticament» (ibid.;129). Això representa un canvi des de la reacció a una ofensa en termes d'un subjecte judicial, trencant de bon grat un pacte social, a la construcció d'un subjecte obedient mitjançant una forma de poder, basada en el coneixement del tal subjecte, i obtinguda gràcies a la vigilància i el control. No és únicament una qüestió de coerció, per les aplicacions en tots dos casos sinó, més aviat, que les formes noves incorporen diferents conseqüències, com a individus «corregits» pel poder matriu que, envoltant els individus, acaba funcionant automàticament dins seu.

Foucault sostè que aquesta forma de càstig coercitiva, corpòria, solitària i secreta no s'ha de confondre amb els models punitius creats pels primers reformadors. Cita aquí Rasphius d'Amsterdam i la Maison de Force, de Gant (abans de la transformació). Aquestes primeres institucions buscaven la transformació espiritual dels interns amb una apologia de l'ètica del treball, l'exercici continuat, l'exhortació contínua i les lectures religioses. La diferència més important, però, era que a les darreres institucions aquesta transformació necessitava un coneixement de l'individu com a condició

BEST COPY AVAILABLE

d'aplicació de les tècniques coercitives. El coneixement de l'individu es va obtenir per mitjà de l'observació, la vigilància, el control i la classificació, i amb l'aplicació contínua d'aquestes tècniques es completava un coneixement més exacte de l'individu normalitzat. Dit amb altres paraules, el coneixement era alhora una condició i una conseqüència d'aquesta transformació del comportament. Això era, doncs, la característica que distingia les noves formes del càstig de les de l'*Ancien Régime* i les idees dels reformadors (per exemple, Beccaria,1764).

L'objectiu del càstig canvia del cos a l'ànima, però passant pel cos, sense que el poder causi un dolor insuportable, sinó més aviat fent que els individus es vegin voltats del poder, fins al punt que, dins d'unes certes normes, funcionin automàticament. És en aquest punt que l'ànima se situa dins una àrea més ampla, que inclou el cos, però és un cos tan subjecte a horaris, que els gestos i les activitats de cada dia són observats i controlats cada minut. És dirigit a l'ànima en privat, no pas al cos en públic. Aquest motllo constitueix el nou objectiu del poder.

Foucault argüeix que, si no vol ser mal entès, el càstig ha de ser analitzat com a part d'una xarxa general de relacions de poder que s'estén enllà del règim penal, perquè les tècniques de què tracta s'han de trobar tant als hospitals com a la feina, a l'exèrcit, els asils i a escola. En moltes d'aquestes àrees, on el poder s'exerceix de la mateixa manera, la llei no hi té aplicació, i si en té, és molt restringida. És a dir, la història del càstig dels infants és un aspecte important del concepte de càstig. Ampliant l'espectre de l'aplicació d'aquestes tècniques a qui respecta la llei tant com a qui n'és infractor, Foucault demostra que el càstig serveix certes funcions rituals associades amb la sobirania (1979b) i les funcions de correcció i reforma. El càstig com a exercici de poder no és únicament repressiu ni directament dictat per la infracció de la llei, però pot tenir efectes positius, normalitzar les persones perquè prenguin un lloc efectiu (si són dòcils) en la societat, formant la personalitat i promovent el benestar. Foucault es refereix a aquesta forma de càstig amb els termes de «càstig disciplinari».

4. Càstig disciplinari

Foucault identifica una teoria de càstig exemplificada i desplegada a partir dels escrits de Thomas Hobbes (Leviathan,1564). En diu

1962

«càstig jurídico-legal», per distingir-lo clarament de les formes modernes de càstig, que denomina «càstig disciplinari». Sota aquestes nocions s'han de distingir l'objecte de càstig i les formes que pren aquest càstig. Segons el seu punt de vista, les teories penals i filosòfiques modernes com la de Hart exemplifiquen essencialment l'exercici jurídico-legal, i, per això, obscur, del poder modern. Creu que estan desorientats fins en aquest punt, perquè mentre parlen d'actes contra la llei i de la naturalesa repressiva dels càstigs que donen suport a la llei (i per això a la propietat, en el sentit que hi dóna Locke), de fet el càstig disciplinari modern té una enorme relació amb l'individu, el caràcter de l'individu i la normalitat de comportament perquè l'individu pugui prendre un lloc responsable en la societat. En el càstig disciplinari el poder és exercit, no pas d'una manera repressiva, sinó positiva (Foucault,1977 b).

Amb referència al model de Hart (secció I) Foucault diu:

1. el càstig necessita no incorporar conseqüències desagradables, i fins i tot, sovint pot resultar agradable;

2. el càstig no respon a ofensa, sinó al que és bo (l'ànima) de l'individu;

3. el càstig s'aplica a un infractor, no per un delicte, sinó pel bé de l'infractor;

4. com que la intenció última és el control i el domini propis, el càstig pot ser atorgat per un mateix;

5. quan el poder pot ser exercit per qualsevol, i quan el càstig és un exercici de poder, no cal que hi hagi cap autoritat perquè hi hagi càstig.

El model de Flew, Benn i Hart ha estat considerat la millor resposta a la pregunta sobre el significat del càstig. No cal dir que és correcte que aquestes condicions per a una aplicació correcta del concepte encara no hagin aconseguit un acord universal; en la bibliografia, han estat les més grans rivals, i ha sorgit la controvèrsia sobre certes condicions concretes, per exemple si l'autoritat hi hauria de ser present o no, necessàriament o habitualment. Però l'examen «històric» de Foucault respecte a les formes i tècniques de càstig comunes a una àmplia gamma d'institucions i pràctiques humanes té greus implicacions respecte als plantejaments sobre el significat del càstig. Hi ha desacord amb el model de Flew, Benn, i Hart sobre cadascuna de les cinc condicions.

En primer lloc, el desacord arrenca de formular-se diferents qüestions filosòfiques. La qüestió primera de Foucault és com es castiga la gent, no pas, com en l'aproximació filosòfica final, què significa el càstig, o com cal justificar-lo? En segon lloc, es concentra

1963

en la forma que pren el càstig i en les tècniques pròpies d'aquestes formes, perquè, dins aquestes formes i tècniques, i no pas en teories filosòfiques i legals, ell considera que els objectius de càstig són immanents. És precisament aquest punt de coincidència en formes i tècniques que permet a Foucault de distingir analogies entre càstigs penals moderns i un ampli i divers espectre de pràctiques no penals. En això segueix Canguilhem i Bachelard respecte a la noció de concepte i en les aplicacions en la pràctica de la raó. Ni tan sols el càstig dels infants no es relega a un cas secundari o subestàndard, com fa Hart.

Per tant, les aplicacions del model de Flew, Benn i Hart a l'educació han estat desafortunades. Alguns filòsofs de l'educació s'han demanat si el rígid significat legal podria ser aplicat als infants o no, i si, per exemple, posant-hi una noció de regla més que no pas de llei, se'n seguiria un enfosquiment de la claredat del concepte. Una veu solitària desafiava clarament l'aplicabilitat del les cinc condicions de Hart en el cas dels infants (Marshall, 1972-1975), i concloïa la necessitat d'un altre concepte per descriure el que nosaltres fem als infants. Altres filòsofs de l'educació, acceptant alguna cosa semblant a la relació de significats de Flew, Benn i Hart, van empunyar l'arma de la legislació de les teories tradicionals i es demanaven si ens havíem d'encarregar de castigar justament els infants o bé amenaçar-los o dissuadir-los amb diferents conseqüències per la seva mala conducta. Foucault deixa de banda aquests intents d'aplicar les teories tradicionals als nois fent un seguit de preguntes diferents. Les seves respostes plantegen als educadors una sèrie qüestions que van enllà de la filosofia i que concerneixen la naturalesa disciplinària de les escoles i de l'exercici del poder sobre els joves en nom de la disciplina i el càstig.

El poder no ha estat el problema més important per als filòsofs de l'educació. Burbules (1986), amb una claredat considerable, ha fet una contribució important en aquest punt, tot i que no veu que el poder operi quan és exercit en interès dels infants. Generalment, en la filosofia tradicional de l'educació, el poder es distingeix de l'autoritat, i quan se'n fa teoria és com a suport de l'autoritat (per exemple, Peters, 1966). Igual com l'autoritat tendeix a ser tractada com una autoritat racional i perquè és legitimada mitjançant unes determinades necessitats de disciplina (en tots dos sentits), tot exercici de poder es legitima ell mateix com el suport necessari a l'aprenentatge. A més, com que aquest exercici diu ser fet en interès dels infants, no pot ser conceptualitzat sempre com a poder. Resumint, molta filosofia de l'educació s'ha escrit com si el poder no existís.

En la mesura que aquestes teories «filosòfiques» han actuat en interès de l'infant, han començat gradualment a construir l'infant (Henriques et al., 1984). Per exemple, l'infant que creix és vist com

1964

un creixement de capacitats i aptituds latents en la naturalesa real de l'infant, no pas com el resultat d'uns exercicis de poder basats en un conjunt de normes socials. Aquestes normes es disfressen de descobertes de les ciències humanes (per exemple, el concepte d'infant que creix) (Walkerdine, 1984).

En la mesura que Foucault s'en preocupa, l'Home —el concepte humanístic inherent a les ciències humanes— mor (Foucault, 1973). Per això, manifesta que tal cosa no és possible com a subjecte o com a personalitat independent de les nostres construccions socials (i individuals) a través de l'exercici del poder/coneixement. El seu objectiu particular és la noció que, després de la Il·lustració, la llibertat s'obté gràcies al desplegament d'una autonomia racional. Dins de l'educació, el desenvolupament de la persona racionalment autònoma és gairebé un do (encara, vegeu Lankshear, 1982). Amb tot, això no ens confereix la llibertat, sostè Foucault, sinó una forma particular de dominació; els subjectes són esclavitzats (en ambigüitats deliberades, Foucault segueix Lacan). Concretament, en la mesura que aquests subjectes es consideren racionalment autònoms ells mateixos, són governables, és a dir, que fan vides dòcils, útils i pràctiques (Foucault, 1979a,b).

Sense fer explícitament filosofia (*Discipline and Punish* no és un text filosòfic), Foucault no dirigeix només, de manera implícita, la nostra atenció com a filòsofs de l'educació cap a diferents vies de fer filosofia, sinó també cap a un grup o conjunt de qüestions d'importància vital encastades en el nexe de poder/coneixement. Aquestes qüestions estan relacionades amb la naturalesa de la personalitat, les formes en què aquesta personalitat es construeix, la condició de les exigències del nostre coneixement sobre la personalitat, l'ús d'aquest coneixement en la construcció de la personalitat i les funcions polítiques servides per l'exercici del poder/coneixement. Però això no és simplement per reorientar la nostra atenció filosòfica cap a assumptes filosòfics «oblidats» com a tals: la noció d'autenticitat de Sartre; el concepte marxista d'alienació; la noció d'hegemonia de Gramsci; la discussió herència/medi ambient; la condició filosòfica de les ciències socials; i la funció políticament opressiva de l'educació pública. Contràriament, Foucault ens demana que parem esment a aquestes qüestions, amb la veritat i els valors morals, no pas distingint entre poder i coneixement a l'estil tradicional, i fent diferents menes de preguntes.

La recerca de qüestions sobre la forma, quantia i denominació per a l'educació descobrirà les estratègies, els programes i les tècniques de poder que són eminents en les nostres pràctiques pedagògiques. Tanmateix, Foucault no ofereix una teoria de poder ni més directrius metodològiques que els seus propis exemples (com és ara en *Disci-*

1965

pline and Punish), i suggeriments amples per a la investigació del discurs/pràctica (Foucault, 1983). Subratllant aquests buits, trobem el rebuig totalitzador de Bachelard, que sembla parlar per boca dels altres (Foucault, 1972). Això s'hauria d'acceptar tal com Foucault ens proposa, és a dir com un desafiament a parlar per nosaltres mateixos i no com un lapse d'incoherència, com assenyalen alguns crítics, per exemple en (ed.) Hoy (1986). Però, per acceptar aquest desafiament, ens hauríem d'aproximar, com nois que van a escola, a la teoria i la filosofia social europees, particularment a la teoria psicoanalítica com aquella que va enllà del corrent principal de la filosofia i la psicologia per ocupar les reserves tradicionals de la lliure voluntat, la intuïció i l'autonomia de la consciència. En aquest punt, entre les principals influències de Foucault podem veure l'obra de Binswanger, el primer Freud introduït en el pensament intel·lectual francès per Lacan, i els seus primers interessos intel·lectuals i entrenament professional.

Si Foucault va ser un iconoclasta, i alguns crítics l'hi consideren, potser ens seria més fàcil, com a filòsofs de l'educació, adoptar una actitud com la de Foucault.

1966

Abstracts

El objetivo del autor es sugerir vías alternativas al modo en que pueden formularse las preguntas filosóficas en educación. En este artículo presenta las cuestiones tradicionales sobre el castigo en Filosofía de la Educación (básicamente, sobre su significado y justificación), que confronta con las aproximaciones genealógicas de Foucault. De ese modo, no sólo se amplía considerablemente el alcance de las preguntas, sino también su relevancia teórica y práctica. Temas como el castigo en tanto que instrumento de transformación del alma a través del cuerpo, el castigo y la normalización, el castigo y las disciplinas, el castigo y los rituales de soberanía, el castigo y el examen, etc., implican una forma diferente de hacer Filosofía y muestran cómo la Filosofía de la Educación puede dirigir su atención a ese crucial grupo de problemas embebidos en la relación saber/poder/subjetivación.

L'objectif de l'auteur est celui de suggérer des voies alternatives à propos de la manière dont pourraient se poser les questions philosophiques en éducation. Dans cet article ont été présentés les sujets traditionnels sur le châtiment en Philosophie de l'Education (essentiellement sur son sens et sa justification) et ils ont été confrontés aux approches de Foucault. Ainsi, non seulement la portée des questions a été considérablement élargie, mais leur importance théorique et pratique l'a été aussi. des sujets tels que le châtiment en tant qu'instrument de transformation de l'âme au travers du corps, le châtiment et la normalisation, le châtiment et les disciplines, le châtiment et l'examen, etc. impliquent une nouveau moyen de faire Philosophie et montrent comment la Philosophie de l'Education peut porter son intérêt sur ce groupe crucial de problèmes plongés dans la relation savoir/pouvoir/subjectivation.

In this article, the author suggests alternatives to the conventional way of posing philosophical questions regarding education, basically its meaning and justification, comparing this with the genealogical approximations of Foucault. In this way, the scope and theoretical and practical relevance of the questions is greatly broadened. Subjects such as punishment as an instrument of changing the soul through the body, punishment and normalisation, punishment and the disciplines, punishment and rituals of sovereignty, punishment and the exam, etc. require different ways of approaching philosophy, and show how educational philosophy can turn its attention to this crucial group of problems embedded in the relationship between knowledge, power and subjection.

1967

Desenvolupament professional del professor universitari

Vicenç Benedito Antolí*

Introducció

La Universitat ha sofert una profunda evolució, especialment en el segle XX. I actualment, parafrasejant la metàfora de Neurath (1991), viu un procés de construcció o reconstrucció de la seva identitat a partir de canvis interns i externs, i alhora cerca d'adaptar-se i transformar-se segons les necessitats de la societat de final del segle XX. Aquesta recerca d'identitat, de qualitat, de prestigi i consideració social és una constant present en les directrius de govern de les universitats que volen trobar el seu lloc per adquirir un segell de personalitat i competència, en una època de limitacions econòmiques creixents.

Cal tenir en compte que la missió de la Universitat s'ha anat transformant en un procés de canvi que es veu influït i condicionat pels canvis politics, socials i econòmics i del món del treball. Aquesta transformació és necessària si no vol esdevenir anacrònica o sobreviure d'esquena a la societat, que li dóna sentit. Des del meu punt de vista, la Universitat ha de continuar essent el temple de la cultura de la ciència, de la reflexió intel·lectual, de la plenitud de la formació humana. Però també és cert que, com més va més, es va decantant cap a la professionalització, cap a la formació de «treballadors especialitzats» que intenten d'accedir a professions i treballs del màxim nivell. La multiplicació de titulacions i especialitats és l'indicador més evident d'aquesta tendència. Tanmateix, seria perillós que es trenqués l'equilibri entre el que és formatiu i el que és professional, ja que tots dos aspectes són consubstancials de l'«ésser universitari» i d'una Universitat sana socialment i huma-

---

*Vicenç Benedito Antolí és Catedràtic de Didàctica de la Universitat de Barcelona. Autor d'investigacions i publicacions sobre Didàctica i formació del professorat en els diferents nivells educatius. Coordinador de l'informe "La Formación del profesorado universitario" (1991), redactat per a la Direcció General d'Universitats del MEC.

1968

nament parlant. La producció i transmissió de la cultura i de la ciència, de manera crítica, la potenciació de la docència i de la investigació com les dues cares indissolubles d'una mateixa tasca i la preparació per a l'exercici d'activitats professionals són, entre altres coses, les funcions principals de la Universitat actual. I s'han de produir en un marc democràtic, participatiu i de plena comunicació i compromís dels membres (professors, alumnes i personal administratiu) de la comunitat universitària.

Totes aquestes funcions i finalitats de la Universitat s'han de desplegar amb la màxima qualitat possible atenent a múltiples criteris en relació amb les finalitats (formació cultural i humana, docència, investigació, professionalització), els actors (professorat, alumnes, personal d'administració i càrrecs acadèmics) i els mitjans disponibles (pressupostos, instal·lacions i infrastructura). No s'ha de perdre de vista tampoc que la qualitat universitària és un concepte relatiu i multidimensional i que cal analitzar-la en el context d'uns processos socials i polítics en què interaccionen objectius i actors. Com diu Rodríguez Espinar (1991), una visió de l'educació a la Universitat i de l'anàlisi de la qualitat hauria tenir en compte el desenvolupament institucional en general i el desenvolupament que tant els alumnes com els professors tenen al llarg de la vida universitària. En termes semblants s'expressa Astin (1985) quan diu que la veritable qualitat d'una institució universitària radica en la seva capacitat d'aconseguir el màxim desenvolupament possible dels alumnes i els professors. Es refereix al desenvolupament intel·lectual, personal i social tant en la dimensió acadèmica i científica com en la pedagògica.

L'objectiu d'aquest article és de centrar-nos en el desenvolupament professional del professor universitari, especialment en la seva faceta com a docent, ja que considerem que el vessant pedagògic de la seva formació és pràcticament inexistent. D'aquesta mancança, se'n ressenten la docència i l'aprenentatge dels alumnes. La nul·la preparació pedagògico-didàctica del professor universitari és una de les causes principals del fracàs escolar universitari, de la desmotivació i l'abandó dels alumnes i de la pobresa dels processos d'ensenyament-aprenentatge, i tot i que molts professors creuen que per ensenyar n'hi ha prou de saber l'assignatura o disciplina, avui no hi ha cap bon professor que qüestioni que la cosa important és produir aprenentatges significatius de qualitat en els alumnes, és a dir, desplegar una bona docència. Abans de referir-nos a principis i propostes per al desenvolupament professional del professor universitari, intentarem caracteritzar aquesta docència de qualitat.

1963

1. El professor universitari. Caracterització de la docència

El professor universitari és un professional que presta un servei a la societat per mitjà de la Universitat. Ha de ser un professional reflexiu, crític, competent en l'àmbit de la seva disciplina, capacitat per exercir la docència i fer activitats d'investigació. Ha d'intentar desplegar una activitat docent, compromesa amb la idea de potenciar l'aprenentatge dels estudiants i contribuir a la millora de la societat. Ha de procurar que el coneixement impartit a les aules, tallers i laboratoris tingui relleu per a la formació teòrica i pràctica dels estudiants. També ha de preparar els alumnes perquè adquireixin una progressiva autonomia a avançar en els processos d'estudi i en la interpretació crítica del coneixement, i, alhora, ha d'adquirir una capacitació professional.

1.1. Caracterització de la docència

Actualment, al nostre país el professor universitari aprèn de ser-ho per un procés de socialització en part intuïtiu, autodidacte o, encara pitjor, seguint la rutina «dels grans». Sens dubte, això és per raó de la inexistència d'una formació específica com a professor universitari. En aquest procés, hi tenen un paper més o menys important la seva pròpia experiència com a alumnes, el model d'ensenyament que predomina en el sistema universitari i les reaccions dels seus alumnes. Tot i que sóc optimista pel que fa a la capacitat autodidàctica del professor per millorar en l'anàlisi i la reflexió sobre la seva experiència, aquest enfocament és insuficient i fàcilment es pot caure en l'acceptació del costum. Sobretot quan, en soledat, s'intenta qualsevol innovació pedagògica que trenca amb la docència tradicional i que fàcilment és incompresa i sovint rebutjada pels alumnes i col·legues, que hi veuen més una «amenaça» a la tranquil·litat i comoditat de les classes expositives amb presa d'apunts i exàmens més o menys objectius del saber «enllaunat».

En realitat, la perpetuació de la manera de ser d'un professor universitari acostuma a descansar més en la rutina que no pas en la investigació sobre la naturalesa de la pràctica professional, o sobre l'experiència concreta i sobre les millors estratègies de formació d'aquest professional.

Amb tot, cal entendre que el professor universitari intervé en un medi complex, en un escenari psicosocial viu i en transformació

1970

continua, definit per la interacció simultània de múltiples factors i condicions internes i externes a l'aula.

El professor ha de provocar processos d'aprenentatge a l'aula, coneixer la seva dinàmica, seleccionar-ne i organitzar-ne el contingut, facilitar la formulació d'interrogants, alimentar la discusió i el debat, establir relacions positives, avaluar el treball dels alumnes i afavorir la recerca i construcció amb els alumnes del coneixement científic. No cal dir que aquesta acció és compatible amb unes bones exposicions i visions de síntesi del professor, atesa l'amplitud de la cultura i del coneixement científic que cal introduir en la formació universitària.

Per aprendre a millorar la pràctica professional, el docent ha de contrastar les seves teories prèvies amb les evidències d'una reflexió rigorosa sobre el seu treball. *La reflexió sobre la seva pròpia acció és un component essencial del procés d'aprenentatge permanent que constitueix l'eix de la formació professional.*

La indagació i la revisió s'han de plantejar tant sobre el coneixememt científic com sobre la manera de transmetre'l o elaborar-lo i sobre les condicions en què aquest procés es produeix.

L'activitat del professor com a docent no es pot regir per la rutina o per l'aplicació mimètica de teories i tècniques que uns altres (investigadors, especialistes) han elaborat perquè les faci servir en cada situació concreta. Si fos així, el professor esdevindria un simple executor dels principis que haurien d'elaborar uns altres i que poc sovint tindrien cap utilitat en un context únic com és un aula determinada, en un moment concret. Reconeguem, però, que també és convenient el coneixement de les teories científiques sobre l'aprenentatge i el domini de tècniques adquirides mitjançant l'ensenyament, l'estudi o l'experiència transmesa per unes altres persones. Però és la investigació dels professors sobre la seva pròpia pràctica, que esdevé impulsora eficaç de la millora professional.

El professor ha de comprendre com s'utilitza i elabora o reconstrueix el coneixement científic, com es resolen situacions incertes i desconegudes, com s'elaboren o modifiquen rutines, com es prenen decisions, com s'experimenten hipòtesis de treball, com s'utilitzen tècniques, instruments immaterials nous o coneguts, com es fomenten estratègies, com s'inventen procediments, tasques, recursos, com es fan els treballs d'avaluació, com es modifiquen les seves teories prèvies en contrast amb la realitat, etc. El professor ha d'afavorir i potenciar en l'alumne el desplegament de destreses cognitives d'alt nivell: crítica, especulació, dialèctica, etc.

El professor com a docent també hauria de fer treballs d'assessoria individual o de grup dels alumnes fora l'aula, per orientar l'aprenentatge i la recerca intel·lectual. És una modalitat docent poc

1971

«explotada» i encara menys arrelada, a la Universitat. I, amb tot, amb un nombre reduït d'alumnes, es pot convertir en l'estratègia docent de més interès, valor formatiu i riquesa intel·lectual. Resulta indispensable, combinada amb els seminaris de treball i discusió, per assolir la maduresa en la recta final de la formació universitària.

Estimular aquests processos mitjançant la disponibilitat d'actitud, enriquir-los amb l'adaptabilitat a cada grup i perfeccionar-los quant a la naturalesa mateixa de l'acció tutorial, això són feines a què el professor s'ha d'afrontar com a professional de l'ensenyament.

Finalment, vull fer ressaltar l'*íntima connexió entre docència i investigació, especialment quan la investigació es produeix sobre la mateixa docència actuant com el seu nucli generador.* La investigació docent (a diferència de la disciplinar i la bàsica) ha estat tradicionalment desatesa i minusvalorada a la Universitat. El fonament d'aquesta investigació és que neix de la mateixa activitat docent, exerceix de vincle entre la docència i la investigació i permet de transformar els procesos d'ensenyament/aprenentatge i per conseqüent és el que ha de plantejar i desenvolupar les innovacions necessàries i adequades en el treball entre el professor i els alumnes. L'ensenyament millorarà en la mesura que es valorarà i es potenciarà aquesta classe d'investigació sobre la pràctica docent. Així, la docència adquirirà més importància i serà objecte d'una més gran atenció i de possibles esforços d'innovació i transformació.

2. Desenvolupament professional del professor universitari

La preocupació per la formació pedagògica del professorat de la Universitat no és prevista per la legislació actual, a diferència del que s'esdevé en els altres nivells del sistema educatiu, en què l'adquisició d'una capacitació pedagògica és imprescindible.

A mesura que s'avança en el sistema educatiu, disminueix l'exigència de l'aspecte psicopedagògic i didàctic de la formació. De fet, per accedir a la condició de professor universitari s'exigeix un concurs públic de mèrits en el qual la dimensió pedagògica acostuma a ser pràcticament insignificant. Sovint, els projectes docents que s'elaboren per adquirir la titularitat o la càtedra universitària esdevenen una teorització erudita sobre autors bàsics i temaris comentats de l'assignatura. I, amb tot, haurien de ser la plasmació escrita de la reflexió sobre el procés de l'ensenyament/aprenentatge; el lloc on fer explícita l'experiència, la indagació sobre la pràctica

1972

pedagògica, les estratègies i les activitats didàctiques experimentades en diversos anys de docència, etc.

És evident, però, que encara resulta pitjor la inexistència d'aquesta formació pedagògica en la fase de preparació del futur professor (tercer cicle, ajudants, etc.) i en els primers passos de la docència universitària.

Podem concloure que, avui, al nostre país no hi ha una política de formació del professorat universitari —tot i que hi comença d'haver la sensibilitat sobre aquesta qüestió en el camp universitari i al de la mateixa Administració educativa. A la Universitat de Barcelona, mereix de ser remarcada la creació del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU) per impulsar, entre altres coses, la funció de formació i innovació pedagògica del professorat.

En definitiva, el desenvolupament professional i personal significa creixement, desenvolupament, canvi, millora, adequació, en relació amb el propi coneixement, amb les actituds en el treball i sobre el treball, amb la institució o departament, tot buscant la sinergia entre les necessitats de desenvolupament professional del personal i les necessitats de desenvolupament organitzatiu, institucional i social del context.

La qualificació professional per a la docència universitària ha de ser concebuda com un procés de formació contínua en què es conjuguin una elevada preparació teòrica en la disciplina, acompanyada d'una reflexió amb serietat sobre l'epistemologia de l'especialitat, i la seva preparació pedagògico-didàctica, contrastada amb l'exercici de la pròpia pràctica docent i investigadora.

El conjunt de coneixements, actituds i capacitats que caracteritzen el professional competent ha de ser percebut pel professor universitari com una necessitat per a la formació com a docent. D'aquí es desprèn que tota proposta de formació, per ser efectiva, hauria de comptar amb la prèvia acceptació del professorat mitjançant un procés de sensibilització i de coneixement; és més, la seva col·laboració i participació resultarà imprescindible, sobretot en la fase de perfeccionament, en la definició de les necessitats de formació i en la posterior concreció d'aquestes necessitats en plans i projectes.

Considerem que la formació i el desenvolupament del professor universitari són un fet continuat, però que implica dues fases fonamentals i profundament interrelacionades: la preparació del futur docent i la formació del professor novell i de l'experimentat.

1973

3. Principis i directrius d'acció per al desenvolupament professional

Per contribuir al desplegament professional els pròxims anys, cal desplegar múltiples propostes de formació. Per això és imprescindible partir d'una plataforma sòlida, que arreli els fonaments en la concepció d'universitat, de docència universitària i de desenvolupament professional que, a grans trets, hem perfilat. Que sàpiguen connectar amb la cultura universitària i els plantejaments progressistes en cerca de la qualitat universitària en la qual, al seu torn, s'inscriu la qualitat de professors i docència.

A continuació enunciem alguns principis de procediment que s'haurien de tenir en compte a manera de guia de l'acció formativa (vegeu gràfic 1).

Gràfic 1

Principis i directrius d'acció per al desenvolupament professional

1974

1. Cal *dissenyar una política de formació i desenvolupament universitari* que estableixi les grans directrius de millora de l'ensenyament i de la formació del professorat. Aquestes directrius han de ser prou amples i flexibles per preveure i respectar els diferents contextos i cultures universitàries amb les seves necessitats específiques i la seva autonomia d'acció. Perquè aquesta política tingui credibilitat, ha d'anar acompanyada d'un fort suport institucional i d'uns pressupostos generosos per dotar de recursos personals i materials cada universitat, tot això dins una campanya de sensibilització sobre la importància i prioritat de la formació del professorat.

2. Cal contribuir des de tots els angles a crear un *clima institucional positiu respecte a la qualitat de la universitat en general, i de la formació del professorat en particular*. Per això s'ha de produir una millora general de les condicions de treball i és molt important desplegar estratègies de sensibilització, acostament i suport als docents. A partir de la desitjable valoració de la docència per part de professors i alumnes, departaments i autoritats acadèmiques, *s'hauria de crear i mantenir un clima que repercutis en la cultura del lloc de treball, en la satisfacció en les tasques docents i en la necessitat de millora per accions compartides*. El diàleg, la comunicació, la il·lusió haurien de ser presents en els ambients de treball.

En definitiva, es tractaria de generar en els centres i departaments universitaris un clima de responsabilitat, de col·laboració i de suport entre els professors, en què es valorés l'ensenyament i es millorés la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants.

3. El *departament ha de ser considerat l'eix vertebrador de la formació del professorat*. La formació inicial i permanent ha de partir i s'ha de centrar preferentment en els departaments i en els seus equips o grups de treball. Desatendre'n les necessitats, la situació de grup i personal seria una equivocació.

Encara que és convenient que les universitats, per diferents mitjans (centres, gabinets especialitzats en formació i avaluació, convocatòries, masters, programes diversos, etc.) despleguin les seves propostes, aquestes han de ser el fruit de la consulta i de la demanda dels professors i dels departaments. I alhora s'ha de proporcionar suport logístic, econòmic i d'assessorament perquè els departaments despleguin les pròpies iniciatives. L'autonomia, l'autoresponsabilitat de professors, equips i departaments en el desenvolupament de la seva formació han de ser impulsats des de les universitats en una mostra de confiança, d'estímul i coparticipació en la seva millora. I, no cal insistir-hi, establint mecanismes per comprovar la serietat i la qualitat dels programes i les accions de formació.

1975

Aquest principi inclou, al seu torn, els punt següents:

a. Potenciar equips docents estructurats, afins o coincidents amb la configuració dels equips d'investigació. En els departaments universitaris massa grans, amb diferents àrees amb problemes de comunicació, de convivència, etc., impulsar els *equips de reflexió o grups de treball* afins que puguin actuar més conjuntats en el desplegament de línies d'acció.

b. Desenvolupar el *liderat compromès i participatiu* en cada departament.

c. Fer particips els professors de les *tasques de planificació de la seva formació*.

4. *Desenvolupar la formació en l'acció, en la pràctica professional*. Partir d'experiències personals i institucionals arrelades en la pròpia pràctica i en contextos pròxims. La investigació en l'acció, sobre la docència, si és possible en equips de col·laboració i contrast d'experiències és, probablement, la millor fórmula de formació. Si se'n sap i es pot combinar amb informacions i intercanvis entre departaments, la riquesa formativa augmenta.

5. *Cal partir de grups sensibilitzats que despleguin accions voluntàries*. I ser resistents als possibles errors i als avenços que es produeixin amb lentitud i dificultat. Cal establir línies i programes d'acció coherents, i actuar amb persistència i visió de futur. Les propostes han d'estar arrelades en el teixit social que constitueix la vida de l'equip o departament.

6. *Cal crear i oferir un abast institucional flexible i receptiu a les demandes i necessitats de formació*. Els serveis d'ajuda i assessorament als projectes i programes, en el marc de la Universitat i dels centres, han de contribuir a organitzar institucionalment la formació permanent del professorat.

7. *S'ha de potenciar l'avaluació i l'autoavaluació formativa*. L'avaluació del professorat i el desenvolupament professional han d'anar units. L'avaluació formativa hauria d'aportar una informació directa sobre la pròpia actuació. Com assenyala Kemmis, «l'avaluació formativa i l'autoavaluació són la base del creixement professional i per fer factible la innovació i el canvi». L'avaluació del professorat duu implícit el significat de retroalimentació i diàleg professional. L'objectiu primer consisteix a compartir l'autoavaluació entre col·legues, escoltar els comentaris dels altres i rebre informació sobre el treball fet individualment o en equip.

8. *També s'ha d'investigar i experimentar en escenari d'ensenyament-aprenentatge per desenvolupar didàctiques de les disciplines*. Aquestes aportacions poden ser el motor de canvi en la

docència d'àrees científiques de Politècniques, Ciències, Ciències Jurídiques, Medicina, etc. En el moment que es considerin aquestes activitats en les línies d'investigació i docència dels seus departaments, s'haurà fet un pas important en la implicació pedagògica de molts professors ara per ara allunyats d'aquestes preocupacions.

9. Si bé en l'àmbit de la formació del novell cal establir una normativa, pel que fa a les accions de formació permanent *la prescripció de l'Administració central o autonòmica i la de cada Universitat ha de ser mínima*. En general, la formació permanent ha de ser lliure, voluntària i desitjada pel professorat. Localitzar un punt de confluència entre demandes (a partir de necessitats, mancances i desitjos de millora) i ofertes institucionals serà crucial per a l'èxit de tota proposta.

10. Cal prendre en consideració els millors models i exemples elaborats a les universitats amb més experiència en el desenvolupament professional. Hi ha experiències de les universitats europees (Anglaterra, Alemanya, Dinamarca, Holanda, etc.) i nord-americanes (EUA i Canadà) que cal conèixer, no per aplicar-les mimèticament, sinó per adaptar-ne i aplicar-ne els aspectes que sintonitzin amb la nostra cultura universitària i amb la nostra realitat.

Tot seguit em referiré a unes quantes propostes concretes que es podrien dur a terme en el marc de la Universitat de Barcelona. Les agruparé en propostes en la fase preparatòria de l'aspirant a professor; en la de formació inicial o professor en formació; i en la de formació permanent o professor experimentat.

4. Propostes en el marc de la Universitat de Barcelona

Ja fa un quant temps que la Universitat de Barcelona demostra interès i preocupació pel desenvolupament professional del docent universitari. L'equip de govern actual ha inclòs aquesta qüestió en el seu programa amb la creació del GAIU, que ja ha iniciat una esperançadora tasca que aviat començarà a donar fruit. Jo mateix sóc testimoni de la sensibilització de l'equip rectoral i dels presidents de divisió en relació amb la millora de la qualitat de la docència i de la gestió departamental. D'altra banda, hi ha un grup creixent de professors interessats en aquestes matèries.

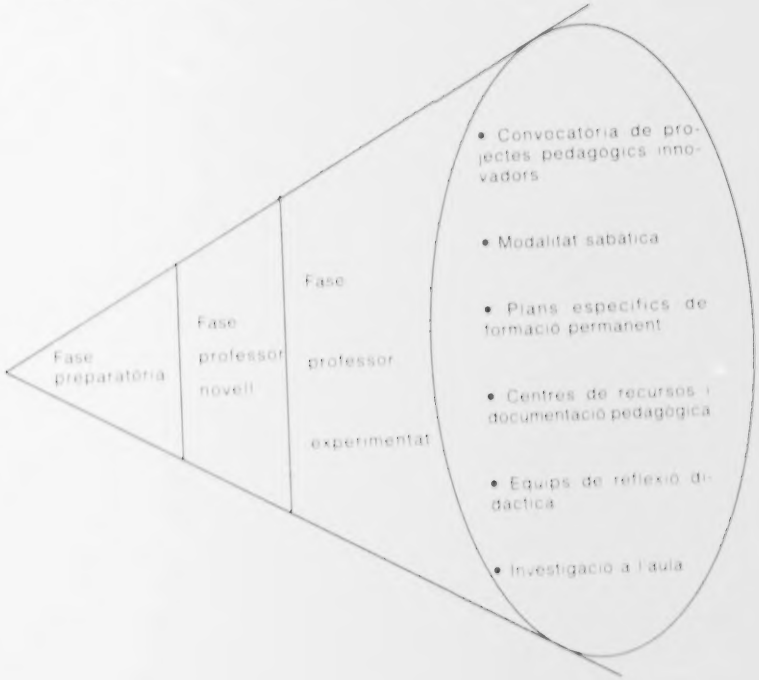
La Divisió de Ciències de l'Educació s'hauria de comprometre a aportar experiències i col·laborar amb el GAIU per desplegar

1977

propostes en les altres divisions. De fet, el primer Congrés de Pedagogia Universitària (1990) i els treballs d'alguns professors de Ciència de l'Educació demostren una línia d'investigació i reflexió que cal potenciar.

Vegeu algunes propostes realistes que s'haurien de desplegar en el marc legal actual (vegeu gràfic 2).

Gràfic 2. Propostes en el marc de la Universitat de Barcelona



4.1. Propostes en la fase preparatòria

La formació del professor universitari és un procés de desenvolupament que ha de tenir lloc al llarg de tota la vida de treball del docent i la formació preparatòria no n'és més que una primera fase.

1978

En una tasca de sembra, cal fer viables uns mecanismes que assegurin una primera orientació als llicenciats que decideixin d'escollir la docència universitària com a sortida professional.

La formació del candidat hauria de proporcionar i desplegar les competències professionals bàsiques del futur docent en tota l'amplitud, tant pel que fa als coneixements, mètodes i tècniques científiques de la disciplina com respecte a la capacitació psico-pedagògica i didàctica que l'ajudarà a afrontar de forma indagadora la futura pràctica docent. Així, qualsevol que sigui la formació que es proposi, s'hauria de vincular als problemes de la pràctica universitària i als processos individuals o col·lectius de grups de reflexió i investigació sobre aquests problemes.

En països com els Estats Units i el Canadà, i en menor mesura a Europa, s'apliquen activitats de formació preparatòria mitjançant l'organització de cursos de postgrau que inclouen matèries relacionades amb: mètodes d'ensenyament, desplegament curricular, orientació professional, habilitats interpersonals, etc. Hi predomina la formació didàctica sobre l'administrativa o de gestió, i l'objectiu primordial és de contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament futur.

Els estudiants que pretenen accedir a la docència universitària reben ajudes per poder participar en aquests cursos.

En aquesta mateixa línia, la Universitat de Barcelona podria desplegar, entre d'altres, les següents activitats preparatòries de futurs docents:

1. Incloure en els plans d'estudi crèdits i matèries optatives que fessin referència a la formació pedagògica i didàctica projectada sobre les matèries de cada àrea científica.

2. Crear, dins la Divisió de Ciències de l'Educació, amb la col·laboració de professors de les altres divisions, un postgrau i si escau un master en docència universitària.

3. Crear/potenciar la figura del becari de docència, sobretot en el tercer cicle universitari, o l'ampliació de les funcions de l'actual becari d'investigació a l'àmbit de la docència. Caldria una planificació i coordinació des de l'equip de govern de la Universitat, el GAIU i les divisions. La formació de l'hipotètic professor s'hauria de fer amb activitats programades en l'àmbit de la divisió i en cada departament amb professors experimentats compromesos amb aquesta tasca. Els becaris haurien de ser seleccionats amb gran exigència i rigor.

4. Implicar els millors alumnes amb decidida inclinació a la docència universitària en els projectes d'innovació pedagògica departamentals o interdepartamentals.

1979

5. Potenciar i premiar els projectes de final de carrera o tesines elaborades sobre la millora de la docència teòrica i pràctica de la Universitat.

6. Incloure en els programes de doctorat un percentatge de crèdits sobre qüestions organitzatives, pedagògiques i didàctiques de l'àrea de coneixement i temàtica objecte del programa. I desplegar-los amb una docència moderna i activa en què predominin el seminari, la discussió, el treball en equip, l'estudi de casos, l'exemplificació de classes de qualitat, etc. I que també s'hi tinguin en compte el coneixement del clima de treball i la implicació en els projectes curriculars del departament.

7. Elaborar documents i materials didàctics, com ara videos, paquets didàctics, models de docència il·lustrats amb exemples i experiències de qualitat que estiguin a l'abast dels «aspirants» de la docència universitària.

4.2 Propostes en la fase inicial del professor novell i en formació

Entenem per professor novell qualsevol professor universitari que es trobi en els primers anys de vida professional. Sempre és difícil precisar quants anys ha d'incloure. Considerem suficient un mínim de tres i un màxim de cinc.

A la Universitat espanyola, són professors novells o en formació els ajudants, associats sense experiència universitària i, en general, tot contractat acabat d'arribar a la docència universitària. La inexistent carrera docent complica el perfil de la formació en aquest període. L'ajudant, com a professor en formació, és el qui actualment hauria de rebre aquesta formació pedagògica. Potser molt aviat ens adonarem de la necessitat i la conveniència d'una altra figura (contractat, docent de primer cicle, etc.) que ompli la llacuna entre l'ajudant i el titular. D'alguna manera, «la pervertida» figura de l'associat de la LRU ha resolt aquest buit durant molt de temps.

La formació del novell no és més que un primer moment de tota una trajectòria professional, s'hauria d'articular entorn de la seva integració en un equip docent, dins el qual es planifiquin i debatin les activitats d'ensenyament. Aquestes activitats haurien d'abastar situacions professionals molt diverses com: la reflexió sobre el treball a l'aula, la pràctica de situacions d'ensenyament compartit, la realització d'intercanvis professionals, com també una valoració de les activitats docents experimentades en diverses situacions i contextos.

El professor en formació es troba amb una sèrie de dificultats per raó de la seva deficient preparació inicial. Proposem una fase de formació inicial en el marc de la Universitat o de les divisions que tingui en compte els aspectes següents:

1. Adquisició de coneixements sobre la vida de l'aula;

2. Domini d'estratègies d'intervenció didàctica;

3. Anàlisi de problemes d'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne universitari;

4. Formació en habilitats i estratègies de comunicació;

5. Capacitació en estratègies d'investigació i innovació educativa a l'aula;

6. Aplicació de processos d'avaluació que afavoreixin l'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne;

7. Formació de valors culturals i ètica professional.

En els departaments, els professors novells s'acostumen a trobar amb un ambient de treball que no és l'idoni per dur a cap el procés de formació. Cal un clima de formació, d'integració en els equips de treball, d'atenció a les necessitats individuals de cada ajudant o professor en formació. Caldria introduir-hi molt seriosament algunes accions com ara:

1. Activitats periòdiques de formació per a grups interdisciplinars d'ajudants; haurien de ser promogudes des del GAIU amb la col·laboració de les divisions.

2. S'hauria d'institucionalitzar la figura del tutor. A cada departament, se'n farien càrrec professors experimentats, preocupats especialment per la dimensió didàctica. La seva missió seria d'orientar-los en els primers passos dins la docència, en el desplegament de programes de treball i en la integració en equips docents responsables d'un conjunt de matèries.

3. Potenciació dels equips docents de reflexió amb professors experimentats, novells i en formació. Les funcions primordials que tindrien serien la coordinació de les tasques que els professors de l'equip duen a cap amb els alumnes, i la reflexió sobre la feina a l'aula mitjançant l'anàlisi i la discussió de situacions d'ensenyament. L'experiència dels MIR té estratègies d'acolliment, tutories, intervencions professionals, sessions clíniques, etc., que ens mostren aspectes interessants que s'haurien d'estendre a la formació de qualsevol professor novell.

1981

4. Acció de suport als professors ajudants en el compliment de l'any d'investigació i docència en una altra universitat. Fa vergonya, la desemparança en què es troba l'ajudant a l'hora de complir una mesura que, ben concebuda a la LRU, ningú no s'ha preocupat de desplegar amb serietat i mitjans suficients.

5. La docència encomanada al novell hauria de tenir una càrrega docent més petita, amb grups d'alumnes que no presentessin grans dificultats i sempre amb el tutor i l'equip per orientar-lo i donar-li suport durant els primers anys.

6. També caldria facilitar-los temps i mitjans per assistir a congressos, jornades, seminaris de formació docent i activitats formatives d'altres institucions professionals i empreses, públiques i privades. Amb aquesta finalitat, s'haurien d'establir convocatòries d'ajudes a les demandes dels novells amb preferència sobre els professors experimentats, com per exemple ja es fa a la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

7. Establir acords entre departaments perquè es converteixi en un costum l'intercanvi de professors novells, amb periodicitat variable, que durant les estades col·laboren en projectes d'investigació i millora de la docència. Amb això també es potenciarien les relacions entre els departaments, la informació i l'intercanvi de materials i recursos.

Vist que no hi ha una línia divisòria terminant entre la formació inicial i la permanent, moltes propostes i suggeriments dels que hem exposat aquí tenen validesa per al professor experimentat. No podem oblidar el caràcter processual i contínu de la formació del professor universitari.

4.3. Propostes en la formació del professor experimentat

La necessitat de la formació permanent és evident i inqüestionable. Afecta milers de professors i professores amb molts anys de docència per endavant, que s'encaren amb el compromís del seu perfeccionament i de la millora professional, i que han de donar resposta a una explícita demanda social i institucional de qualitat, particularment pel que fa a la seva docència. D'altra banda, la condició intrínseca del professor com a intel·lectual li exigeix aquesta necessitat constant d'estar al dia, d'indagar en la seva professió, de ser crític amb el coneixement, la cultura, l'ensenyament de la seva disciplina i, en definitiva, amb ell mateix.

Si en tot moment és important la millora de la docència, amb més motiu ho és ara, davant les exigències que es plantegen amb el

1982

desplegament de les noves titulacions i la implantació d'uns plans d'estudi moderns, flexibles, homologats amb els d'altres països europeus i relacionats, la majoria, amb el món del treball.

En aquesta tasca, hi estem implicats tots els membres de la comunitat universitària, des de l'equip de govern de la Universitat, passant per divisions, centres, consells d'estudi, departaments fins a cada professor en particular.

Correspon a la mateixa Universitat d'establir les directrius i accions de formació permanent més atractives i necessàries per al professorat. De fet, la Universitat de Barcelona, amb el GAIU, ha posat en marxa un programa d'acció amb diferents propostes de caràcter formatiu i innovador. Però aquesta iniciativa, ben meritòria, no seria suficient sense la implicació i el compromís de les divisions i els departaments universitaris. Des del meu punt de vista, el departaament és l'àmbit més adequat al desenvolupament de la formació del professorat —amb totes les dificultats que implica l'estructura departamental, encara no prou assentada a la Universitat. Un estudi complet sobre els departaments de la Universitat de Barcelona, encarregat per l'equip de govern, ofereix una informació de gran interès per millorar-ne el funcionament, el clima de treball i establir propostes realistes per incidir en la formació del professorat i en la qualitat de la docència i de la investigació.

Amb tot, en última instància hem d'arribar als equips de treball i als professors que treballen en els mateixos ensenyaments i que despleguen línies d'investigació i docència conjuntament.

Vegem, entre d'altres de possibles, algunes propostes d'acció realistes, que la Universitat de Barcelona ha iniciat o iniciarà aviat.

4.4.1. Convocatòria pública de projectes pedagògics innovadors

La realització d'aquesta iniciativa comporta el doble efecte de la millora de la docència i l'autoafirmació. Els matisos d'aquestes convocatòries passen per ser més o menys obertes pel que fa a la temàtica i oferir més o menys assessorament.

El GAIU de la Universitat de Barcelona ha difós una convocatòria (1991) per a l'elaboració i posada en pràctica de projectes d'innovació dirigits a millorar la qualitat de la docència.

Les àrees de caràcter preferent són: disseny de programes i elaboració de materials i recursos per al desenvolupament docent; innovació de noves metodologies docents; introducció de noves tecnologies didàctiques; avaluació d'aprenentatges mitjançant

l'elaboració d'instruments o introducció de noves estratègies d'avaluació; i, finalment, la innovació en l'organització i el desenvolupament de la docència.

La convocatòria estableix dues menes de projectes, segons la responsabilitat de l'execució: a. de caràcter institucional (departaments, consells d'estudi, facultats i divisions); b. de caràcter individual, presentats per un professor o diversos d'un mateix departament o ensenyament.

Considerem que és una proposta de gran interès que cal que tingui el suport de totes les instàncies. Tal com diu la mateixa convocatòria, la falta de cultura institucional sobre aquesta matèria demanarà una extrema atenció i el suport a les primeres propostes.

Els pròxims anys, el desplegament dels nous plans d'estudi hauria de ser un banc de proves. Concretament, a la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona s'hauria d'innovar el desenvolupament del *practicum*, la modalitat tutorial, l'organització de les assignatures, la col·laboració d'equips de professors/curs, la implantació del sistema de crèdits i l'optativitat, etc.

4.4.2. Modalitat sabàtica

Fàcil d'implantar i de probable èxit formatiu. Només calen mitjans suficients, organització i bons canals d'informació que facin profitoses les estades en altres departaments o centres estatals i estrangers. La varietat temporal (un mes, un trimestre, un curs) i la flexibilitat en l'aplicació, aconsellen, un cop oferts els mitjans, deixar les decisions a cada departament, mentre que la divisió o la Universitat es reserven la supervisió de la serietat de les accions. Cal assenyalar que és una modalitat *imprescindible* en la formació del novell, però alhora molt convenient en la formació permanent. Per això, la força docent total d'un departament ha de ser superior a la seva càrrega docent en un percentatge prudent (10/20%). Només d'aquesta manera el departament es podrà organitzar i permetre que cada semestre o curs uns quants puguin «fer festa», després de la presentació i aprovació prèvia pel consell de departament dels projectes pedagògics d'estada en altres departaments o institucions. A mesura que s'anés adquirint una cultura formativa, resultaria més fàcil planificar propostes a termini mitjà, i progressivament se'n beneficiarien tots els professors.

1984

4.4.3. Elaborar plans específics de formació permanent

El punt de partida hauria de ser l'avaluació de les necessitats de formació detectades entre els diferents col·lectius de professors. Potser les divisions són el marc de referència més adient, sense descartar altres possibilitats. El qüestionari, l'entrevista i l'opinió dels responsables institucionals podrien ser els instruments per detectar les necessitats. Parteixen de la consideració que els professors són els protagonistes que cal escoltar i atendre.

A les consultes prèvies, es requerirà informació sobre els programes de les disciplines (objectius, metodologies, avaluació), relació entre assignatures; relació entre professors i de professors amb alumnes; coneixement de les condicions materials reals en què els professors i els estudiants despleguin la seva activitat (*ratio* estudiants/aula i estudiants/professor); espais d'ensenyament/aprenentatge, dotació de materials (biblioteca, documentació), laboratoris i aules de pràctiques amb mitjans didàctics moderns, amb atenció especial a les noves tecnologies de la informació, etc. Un cop detectades les necessitats, s'estarà en condicions de planificar accions eficaces.

4.4.4. Potenciació de centres de recursos i documentació pedagògica

que, des dels instituts i serveis de formació, estiguin a l'abast de tots els professors. La creació de bases informàtiques, materials didàctics, informes d'experiències pedagògiques, etc., permetrien d'oferir exemples i assessories a qui en sol·licités. Molts d'aquests materials i documentació es podrien obtenir de la col·laboració entre universitats o centres, amb la qual cosa el seu efecte multiplicador seria evident. Les propostes en aquest sentit han de combinar les iniciatives de la Universitat i de cada una de les divisions. Els serveis d'informàtica i els mitjans àudio-visuals han d'iniciar la producció de materials didàctics. És convenient no dispersar les accions. Des del GAIU i sobretot des de cada divisió s'han d'establir línies d'acció complementàries. Igualment s'ha de fomentar l'existència de documents pedagògics (informes d'investigació i innovacions, actes de congressos) i fonts documentals com un àmbit important de les biblioteques.

4.4.5. Crear i potenciar equips de reflexió didàctica

Es compondrien de professors experimentats i per altres de novells que, en accions compenetrades, revisarien els programes de les matèries, proposarien metodologies innovadores, es responsabilitzarien conjuntament d'un grup d'alumnes (tutories, avaluació, orientació de l'estudi...), desplegarien línies d'investigació en la docència, etc. La característica essencial d'aquests grups és la sintonia en les concepcions, en les relacions, que proporcionarà un clima propici del qual tothom es podria beneficiar.

En els departaments s'han donat experiències que demostren la utilitat i l'interès d'aquestes accions.

La majoria de vegades, són equips que es constitueixen al voltant d'un coordinador. Acostuma a ser un professor que, per qualitats personals i per habilitat interpersonal, es guanya la confiança dels companys i actua de dinamitzador del grup. La seva capacitat de liderat i d'organització de la dinàmica docent multipliquen els seus efectes i fa de fil conductor entre els plans del departament i els equips o, si escau, amb cada professor individualment. Es preocupen de la creació de contextos d'ensenyament/aprenentatge atractius, organitzen la distribució de recursos didàctics al servei dels professors i estimulen la flexibilitat metodològica i la configuració d'espais i temps d'aprenentatge amb propostes innovadores. Els grups de treball de noves tecnologies i de formació del professorat del departament de Didàctica i Organització Escolar en són dos casos que serveixen d'exemple d'aquesta proposta d'acció.

4.4.6. Investigació a l'aula

Una de les formes més interessants d'implicar el professorat en la millora de la seva pròpia docència és fer-li assumir la responsabilitat del que s'esdeve a les seves classes, de l'aprenentatge dels seus alumnes. Per això cal que sàpiga i que investigui què passa a l'aula. Aquesta mena d'investigació s'hauria d'incentivar i fomentar des dels centres i els departaments. Ens referim a una investigació que té per objecte, no tant l'àmbit disciplinar, sinó més aviat el procés d'ensenyament/aprenentatge que té lloc a les aules. És una investigació empresa pels mateixos protagonistes que la despleguen, realitzada en els escenaris de l'aprenentatge i encaminada a la millora de la pràctica. Com diu Santos Guerra (1991), sotmetre a una anàlisi rigorosa la preparació, l'acció i l'avaluació permet entendre què es fa i facilita la presa de decisions per transformar-ho.

En qualsevol de les propostes citades, els àmbits sobre els quals, de manera permanent, caldrà centrar la reflexió i la formació són: a. la millora dels processos de planificació i disseny del treball docent; b. la reflexió i la indagació sobre la pràctica docent i investigadora i els seus resultats; c. el coneixement dels alumnes; d. el desplegament de procediments i estratègies innovadores; e. l'organització de temps, espais i seqüències instructives a l'aula; f. la utilització de recursos tecnològics; g. el disseny de procediments d'avaluació, i h., l'anàlisi psico-didàctica de les matèries, i finalment el desplegament de les didàctiques de les disciplines.

Hem exposat a grans trets la nostra concepció del desenvolupament professional del professor universitari i presentat algunes directrius i propostes d'acció que poden ser viables en el nostre context universitari. Al mateix temps, som realistes i conscients que en la situació actual s'ha de partir de projectes a petita escala, i incrementar els programes i les activitats gradualment, assegurant-ne més la qualitat que no pas la quantitat. Per acabar, per no ser pura retòrica, la necessitat de perfeccionar la docència universitària ha d'anar acompanyada d'un suport institucional real i efectiu per part de l'Administració i la Universitat. Només d'aquesta manera es generarà en els centres universitaris un clima de responsabilitat sobre l'ensenyament.

1987

Referències

ASTIN, A.W. (1985)*Achieving Educational Excellence*. San Francisco, C.A., Jossey-Bass.

BENEDITO, V. (Coord.) i altres. (1991) *La formación del profesorado universitario*. Informe elaborat per una comissió de treball de la Subdirecció General de Formació del Professorat, per encàrrec de la Direcció General d'Universitats. Madrid, MEC. La comissió era formada per un equip interdisciplinar de deu professors universitaris.

BENEDITO, V. *Formación permanente del profesorado universitario. Reflexiones y perspectivas*. Ponència. III Jornades Nacionals de Didàctica Universitària. Las Palmas, setembre, 1991.

FERNÁNDEZ BUEY, F. (1991)*La ilusión del método*. Barcelona, Crítica. pàg. 226. (Es refereix a la metàfora de Neurath sobre la ciència).

GABINET D'AVALUACIÓ I INNOVACCIÓ UNIVERSITÀRIA (GAIU) (1991) - *Pla d'avaluació i innovació. Un enfocament institucional*. Universitat de Barcelona.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991) *Dimensiones de la calidad universitaria*. (Ponència presentada al Primer Congrés Internacional sobre Qualitat de l'Ensenyament Universitari). ICE, Cadis.

SANTOS GUERRA, M.A. *Profesor o el oficio de aprendiz*. Ponència. III Jornades Nacionals de Didàctica Universitària. Las Palmas, setembre, 1991.

Abstracts

Si la universidad actual quiere dar respuesta al reto de la calidad de las enseñanzas que imparte, es imprescindible que disponga de un profesorado capacitado profesionalmente y con mayor sensibilidad pedagógica.
El artículo plantea la necesidad de un mayor desarrollo profesional del profesor universitario. Para ello se definen las funciones de la universidad y se perfilan las características del profesor y de la docencia.
El profesor universitario ha de estar en continua formación mediante la investigación y la actualización científica y pedagógica. Se proponen unos principios/directrices como marco de referencia del desarrollo profesional.
Seguidamente se describen algunas propuestas de acción diferenciadas para profesores noveles y experimentados.
Algunas de las propuestas se ilustran con ejemplos y experiencias que se están llevando a cabo en distintas universidades y en particular en la Universidad de Barcelona.

Si l'université actuelle veut relever le défi de la qualité de l'enseignement qu'elle donne, il lui est indispensable d'avoir à sa disposition un corps d'enseignant ayant une haute capacité professionnelle et une sensibilité pédagogique plus grande.
L'article pose la question d'un développement professionnel du professeur universitaire beaucoup plus important. En raison de cela, les fonctions de l'université ont été définies et les caractéristiques du professeur et de l'enseignemeht ont été profiles.
Le professeur universitarie doit être en formation permanente au travers de la recherche et du recyclage scientifique et pédagogique. Des principes/directives, en tant que cadre de référence du développement professionnel, ont été proposés. De suite, des propositions d'action, différenciées pour des professeurs débutants ou expérimentés, ont été décrites. Certaines de ces propositions ont été illustrées d'exemples et d'expériences qui ont lieu en ce moment aux différentes universités et en particulier à l'Université de Barcelona.

If universities are to meet demands for quality of teaching, they must be endowed with professionally-qualified staff with a greater awareness of teaching methods.
The article argues for a much greater professional development of the university professor, defining the functions of the university, as well as describing the characteristics of the professor and the teaching profession.
It is argued that the university professor needs in-service training through research and scientific and pedagogical updates, and the author suggests a number of principles and norms as a framework for professional development. Several proposals for action are then proposed, different in the cases of new and experienced teachers.
Some of these proposals are illustrated with examples and experiments currently taking place at various universities, particularly the University of Barcelona.

1989

L'educació i l'orientació per al treball

Maria Lluïsa Rodríguez Moreno *

La problemàtica de l'ajust o adaptació home/treball

La preocupació per ajustar home i treball

Els processos d'industrialització van generar, a la primera meitat d'aquest segle, l'esforç de sociòlegs i psicòlegs per avaluar i predir la conducta laboral del treballador o del futur treballador. Es constatava que tot individu tenia a la seva disposició un bagatge diferencial d'aptituds i habilitats que permetien la realització d'una tasca laboral. Fins i tot als inicis de la democratització de la societat, als països que es consideraven democràtics i que es vanaven de fruir d'una certa igualtat d'oportunitats, era article de fe que l'única raó de la mobilitat social es basava en l'esforç individual per passar d'una classe social a una altra. Per tal de facilitar la consecució d'aquesta mobilitat, per tal de donar llibertat a l'individu en el seu desenrotllament ocupacional i, per descomptat, per tal d'aconseguir una eficàcia més gran i més rendiment en el treball, es van crear tècniques d'estimació tant del potencial laboral dels treballadors (testeig, psicometria, observació, etc.) com del potencial laboral de les ocupacions, és a dir, dels seus requisits, de les seves condicions i de les seves exigències (anàlisis de feines, avaluacions situacionals, professiografies, etc.). Una conseqüència lògica en va ser la instauració de tècniques comparatives entre la persona i la seva feina, entre les potencialitats del treballador i els requisits del seu futur lloc de treball, en un intent d'optimitzar les relacions treballador/treball i trobar les *lleis d'ajust* o acoblament entre tots dos. Més endavant, a la segona meitat d'aquest segle, se supera aquest enfocament comparatiu o contrastador que fonamentava l'elecció d'una feina en les aptituds i interessos individuals i comença a sorgir una immensa quantitat de literatura sobre la problemàtica

---

* Maria Lluïsa Rodríguez és Catedràtica d'Orientació Vocacional i Formació Professional de la Universitat de Barcelona. Ha escrit diversos llibres teòrics sobre orientació vocacional a les editorials Barcanova, CEAC, EUMO, Laertes, Oikos Tau, Narcea i guies pràctiques sobre la presa de decisions en el Ministeri d'Educació i Ciència.

1930

que generava l'esforç per ajustar l'*homo faber* a la seva activitat quotidiana remunerada; aspectes com ara la fatiga, la insatisfacció laboral, la crisi a certes edats de la vida, el declivi de l'ètica laboral, el desencis, el canvi en el significat del treball, etc., i aproximacions diverses al concepte de desenvolupament vocacional comencen a derivar cap al patrimoni professional dels psicòlegs i dels rehabilitadors.

Definició d'ajust al treball o acomodació del treballador a la seva feina

L'*ajust o acomodació de l'home al treball* és un concepte de naturalesa interventiva que es deriva de les troballes de la psicologia adaptativa i dels moviments de salut mental (en Orientació i Consell se sol incloure en els enfocaments centrats en el problema[1]), i utilitzat primigèniament en el camp de la rehabilitació laboral; la seva funció consistia a ajudar les persones a reintegrar-se a l'status d'ésser productiu, a més d'aconseguir certs nivells d'autosuficiència en el treball i en la vida diària, amb la qual cosa s'arribava a augmentar l'autoestima i, de passada, alleugerir certes càrregues de la societat. Per bé que, en el fons, el seu objectiu primordial era millorar els llocs de treball productius, tal com Parsons defensava: «col·locació i selecció òptima per a un lloc de treball satisfactori, amb la productivitat com a objectiu». Així com entre els anys 1938 i 1943, en la primera fase dels estudis de l'ajust laboral, es va veure la necessitat d'investigar sobretot la satisfacció laboral i els interessos, mai no van arribar a interessar temes relatius a com es produïen els diferents nivells de satisfacció laboral, o com es mantenia, o quin paper hi jugaven els interessos, etc.; és a dir, els processos psicoindividuals, personals, originats *en* la persona, no es consideraven tan influents en la producció laboral com aquells trets de la personalitat que s'acoblessin nitidament a l'optimització de la producció. Serà a partir dels anys cinquanta quan s'iniciaran tímidament els estudis sobre la *interrelació entre* els factors individuals (*el treballador*) i els factors medio-ambientals (*el lloc de treball*) de la producció, que

(1) Consulteu, per exemple, els primers intents de desenrotllament i inclusió en l'àmbit de l'Orientació, dins R. Barry i B. Wolf (1957) *Modern Issues in Guidance Personnel Work*. New York: Teachers Columbia Press. Columbia University, pàg. 46 a 48 i 117 a 121.

1991

aboquin a resultats clarificadors sobre la satisfacció en una feina o un lloc de treball. És més, es van començar a enfocar aquests factors des d'una perspectiva processual, admetent una continuïtat en la formació de les *actituds envers i per a l'ajust laboral*. En aquest sentit, són clàssiques les aportacions d'A. Roe, de D. E. Super i d'altres teòrics de la psicologia vocacional, els quals van inaugurar una teorització de l'ajust conceptualitzant-lo com una cosa que anava més enllà dels objectius rehabilitadors i del ple rendiment en un lloc de treball productiu, perquè incloïa també la *interacció equilibrada individu/ambient* (o, cosa que ve a ser el mateix, treballador/lloc de treball) necessària per fer cada cop més perfecte aquest ajust. L'ajust de l'home al treball, i viceversa, és a més un concepte *pluridimensional* que podria comprendre significats o constructes diversos. Per exemple, hi ha qui hi veu la relació harmoniosa entre individu i treball; o l'encaix perfecte i idoni entre treballador i tasca ocupacional; o l'adaptació tolerable d'una persona al seu medi laboral, o a l'inrevés; o fins i tot (nivell mínim d'ajust) la mera supervivència d'un treballador en el seu medi ocupacional. Pot ser contemplat pel teòric des d'una doble perspectiva: des del mateix treballador (individu que està satisfet o no n'està amb la seva situació laboral) i des de l'empleador (empresari que està satisfet o no n'està amb el rendiment laboral i l'activitat dels seus empleats). En tots dos casos les corresponents satisfaccions significarien que s'han acomplert els objectius que es perseguien. Una situació d'ajust o acomodació al treball implica que el medi laboral i l'individu treballador s'exigeixen l'un a l'altre uns determinats requisits, que si són coberts menen a la satisfacció tant de l'un com de l'altre. D'aquesta manera la satisfacció laboral *podria* ser un dels principals indicadors del grau d'ajust laboral.

L'enfoc sobre la correspondència home/treball no és res de nou, sinó que ja el 1942 D. E. Super la considerava conseqüència de l'interès de psicòlegs i sociòlegs a causa de la motivació i l'organització social, els estudis dels quals anaven demostrant que en els índexs de fatiga i d'absentisme en la indústria tenia menys importància l'impacte de certes condicions materials que certes altres condicions intangibles. Destacava així la importància del *factor humà*, oposat al factor mecànic o maquinista (és a dir, que la psicologia vocacional estava imposant-se progressivament a l'enginyeria industrial en relació a l'estudi del rendiment del productor).

La definició més àmplia d'ajust o acomodació al treball seria una *contínua interacció entre la individualitat total del treballador amb els requisits laborals del medi ambient considerats també globalment*. Si, d'entrada, es dóna una *correspondència raonable* entre les capacitats laborals d'un treballador i les demandes d'un lloc de treball concret, i si a més es dóna una correspondència raonable entre les

1992

necessitats laborals individuals del treballador i el grau en què el treball satisfà aquestes necessitats, es podria descriure un individu com a ésser posseïdor d'un grau, mesurable, de satisfacció laboral. I, a l'inrevés, des del punt de vista del medi laboral, el grau en què les capacitats d'un treballador concorden amb els requisits específics d'una feina, i el grau en què les satisfaccins de les necessitats estan al seu abast, equilibren els dos platets de la balança i es proporcionen mutuament una sèrie de mesures satisfactòries acceptables per a tots dos. Aquestes mesures o nivells de satisfacció serien les que garantirien la permanència i continuïtat del treballador en el seu lloc de treball.

Cap a la consecució de l'ajust home/treball

La intervenció en el desenvolupament professional de l'individu

Per a un educador i per a un sociòleg està clar que el concepte de treball és molt complex. En èpoques remotes el que no treballava perquè no podia o no volia era jutjat moralment com a dèbil de voluntat o paràsit social; a principi del segle XX, però, la manca d'activitat laboral es considera més que res un problema social que cal abordar des d'una perspectiva sociològica (Sociologia del Treball), des d'una perspectiva psicopedagògica (Psicologia Vocacional, Orientació Vocacional, Formació Professional, Educació Vocacional, etc.) i fins i tot de vegades des de la perspectiva de la higiene mental (Psicologia Clínica). D'aquí s'infereix, doncs, que caldrà abordar el treball i les seves interrelacions amb l'home des de diverses disciplines i des de variades actuacions professinals; la predisposició natural de l'individu a treballar, la recerca de la satisfacció de les seves necessitats, l'adequació del treball als seus interessos i aspiracions, els sentiments d'autoestima, d'èxit o fracàs, el desenrotllament de la capacitat laboral global, les impossibilitats físiques i psíquiques per fer una determinada feina i altres factors han començat a ser, des de no fa gaire temps, preocupacions de la pedagogia i la psicologia. La fenomenologia subjacent a, i condicionant de, l'activitat laboral de l'*homo faber* (en contrast amb la seva altra dimensió inseparable d'*homo ludens*) ha hagut de ser reconduïda i amalgamada per una sèrie de disciplines que proporcionin les bases per *ajudar, auxiliar* i ensenyar el subjecte laboral a discórrer pel seu procés de desenvolupament vocacional o desenvolupament de la seva carrera professional.

1993

Per equilibrar la no gens senzilla relació dialèctica entre home i treball naixeran, formalment, l'*orientació vocacional* i la *formació professional*, que intentaran, bo i adequant-se a les necessitats de l'individu i la societat, trobar la mútua acomodació òptima, sense traumatismes ni desistiments, alhora que planificar el desenvolupament paral·lel de tots dos. *L'Orientació Vocacional i la Formació Professional, organitzades d'una manera racional, científica i sistemàtica, seran aquelles intervencions potencialment vàlides i capaces de modificar i perfeccionar directament els processos de desenrotllament professional/vital de nens*, nois i persones grans. Amb l'una i l'altra, i amb l'ajut de l'Educació per a la Carrera Professional, l'orientador i l'educador podran programar accions encaminades a ajudar els joves (i els no tan joves) a adquirir i interioritzar tota una sèrie de coneixements, destreses i actituds associats al domini del context laboral i a l'autodirecció del projecte professional i de vida. Caldrà acomodar entre si treballador i treball des d'una triple perspectiva:

a) *Guiant* les persones a aprendre a triar la feina que més els convingui, com a mínim, sense minvar en res la seva condició humana i, com a màxim, convertint-les en més riques i més dignes; aquest procés de guia inclourà també les empreses i la societat, assessorant-les sobre la conveniència d'elegir les persones adients als diversos tipus de prestacions laborals, classificades i racionalitzades prèviament per tal de facilitar el progrés i l'intercanvi de béns. La necessitat d'ajust, unida a l'ampli nombre de variables predictives pròpies de la conducta relacionada amb la carrera professional/vital, indiquen que hi haurà d'intervenir, en algun moment, la pràctica d'una professió que condueixi aquest desenrotllament i les funcions d'assessorament de la qual seran certament complexes. Es tracta de l'*Orientació Vocacional*.

b) *Preparant i formant* els treballadors i futurs treballadors (i els seus formadors) en les capacitats i destreses necessàries per posar en pràctica les tècniques i procediments de les feines i tecnologies ocupacionals; mostrant el desenvolupament específic i operatiu d'una professió o feina; ensinistrant els empresaris a racionalitzar els processos de producció i a respectar les crisis de les transicions des de l'escola al treball, d'una feina a una altra, i d'un nivell a un altre; assessorant els polítics de l'educació perquè tinguin en compte les fluctuacions sòcio-econòmiques que obstaculitzen l'adequació d'aquests trànsits a la persona treballadora i perquè arbitrin solucions formatives, formals, informals i conjunturals, etc. Totes aquestes funcions preparatòries són les pròpies de la Formació Professional; la seva necessitat, continguts i presència en la pedagogia del desenvolupament professional/vital vénen avalats pel fet que la *conducta vocacional s'aprèn*. La motivació, l'experiència, el modelat

1994

i la formació inicial d'una persona pel que fa als tipus de feina i a les expectatives laborals influeixen directament sobre el tipus d'eleccions ocupacionals que aquesta persona farà, sobre la seva manera d'identificar-se amb el treball i la seva estabilitat i equilibri en ell. És obvi que l'aprenentatge pot donar-se en la família i en la comunitat, però la formació sistemàtica a nivells escolars i a nivell de polítiques educatives és la més contundent i eficaç. De la mateixa manera que la formació pot ensenyar i reentrar, la seva carència pot influir negativament en la incentivació per explorar el món laboral, planificar i escollir l'ocupació desitjada, i, per tant, per iniciar la formació i els estudis específics que es requereixen per assolir-ne el domini o la mestria.

c) *Educant* els futurs treballadors, les seves famílies, els seus professors i la societat en general, en la comprensió dels problemes del desenvolupament professional/vital, que és progressiu, i en el sentiment del treball com una de les més importants vies de relació entre l'essència d'*homo faber* i la d'*homo civicus*; és a dir, intentar una convergència multidisciplinària de les diverses forces socials, polítiques i educatives per tal de refermar en el futur treballador la consciència del seu valor social i de la necessària contribució personal als seus conciutadans, de manera que s'iniciï un necessari canvi en les relacions entre educació i treball, només possible a través d'una *Educació per a la carrera professional* que proporcioni a l'individu tot un conjunt d'experiències, coneixements, destreses i actituds envers ell mateix i envers el món laboral amb les quals poder identificar-se i amb les quals poder obrir-se camí en un món laboral i vital canviant.

Les tres disciplines que conformen el nus gordià de la facilitació de l'ajust home/treball sofreixen contínues modificacions i reconceptualitzacions a causa de la naturalesa canviant dels dos elements i de l'evolució del terme Orientació Vocacional. Aquest s'ha anat transformant de mica en mica des d'una entitat estàtica fins a una manera dinàmica de procedir (orientació per al desenvolupament professional/vital), que admet que l'home evoluciona en la seva personalitat professional.

L'Orientació Vocacional: Concepte i evolució

L'Orientació Vocacional en termes d'especialització professional és relativament recent, abans d'adquirir l'estatus de tal, les persones

1995

preocupades pels problemes vocacionals eren els professionals de la problemàtica social i reformadors socials (assistents socials, educadors, metges, etc.), que creien que l'orientació vocacional era una funció bàsica de l'educació pública i que havia d'estar centrada en l'escola. Però des dels anys cinquanta l'Orientació Vocacional ha passat a ocupar altres àmbits i altres funcions.

A la seva *primera època*, l'Orientació Vocacional intentava atendre una nova classe treballadora, connectar l'escola amb el món laboral, resoldre els desplaçaments d'uns tipus de tasques ocupacionals cap a uns altres, i compensar certes insatisfaccions laborals inevitables, sempre dins el marc dels moviments defensors dels drets humans i reivindicadors de la democràcia. La peremptòria necessitat d'ajut va donar lloc al naixement d'una orientació vocacional mancada de bases científiques, ja que encara que no es coneixen els treballs dels psicòlegs i psicoanalistes europeus, no s'havia iniciat cap intent de classificació de les ocupacions i només es coneixien els rudiments de la psicologia diferencial. Va ser l'enginyer Frank Parsons (1908) qui es va esforçar a trobar una manera científica d'ajudar la població productora a elegir una feina, proposant tècniques psicològiques i sociològiques de comparació entre els trets del treballador i els requisits de les ocupacions, segons una metodologia actuarial, per una altra banda, vigent encara avui dia.

L'Orientació Vocacional, en aquells primers moments, obeia més que res a criteris predictius i conjunturals, i fins i tot diríeu que clínics[2], aviat es va demostrar que no n'hi havia prou amb els tests i amb la informació ocupacional, tot i que, per descomptat, servien per poder rastrejar quines eren les necessitats vocacionals mínimes de la majoria de la població. Van començar a sorgir preguntes respecte a la funció de l'orientador vocacional l'evidència de les quals permet que aquest vagi passant a poc a poc de ser un tècnic a ser un professional.

La *segona època* de l'Orientació Vocacional esclata a partir dels anys cinquanta i es caracteritza per una revisió dels conceptes anteriors. La tendència s'aplica a transformar la primera definició d'Orientació Vocacional, que consistia a «ajudar una persona a elegir, preparar-se, accedir i progressar en una feina», en una definició de l'elecció ocupacional amb una càrrega educativa i psicològica, més integral i més totalitzadora: «Orientació Vocacional és el procés d'ajut gràcies al qual una persona pot desenvolupar i integrar un

(2) És obvi que quan dic «primers moments» no oblido l'existència de l'Orientació Vocacional no-científica o pseudoorientació, i que ha estat sempre present en la història de la humanitat. Cicerò, Plató, Montaigne i d'altres ja es preocupaven de seleccionar i ubicar les persones joves en llocs de treball adequats.

1996

adequat concepte d'ella mateixa i del seu paper en el món del treball, per tal de contrastar-lo amb la realitat i convertir-lo en realitat, per a satisfacció d'ella mateixa i de la seva societat». Aquesta definició conté la proposta revolucionària de contrastar i adequar el concepte d'un mateix, l'autoacceptació i l'autoconeixement, amb les realitats ocupacionals, iniciant així no sols un significatiu salt cap a la sociologia ocupacional i l'economia laboral, sinó també obrint una dimensió evolutiva a la dinàmica individual.

Les *redefinicions* de l'Orientació Vocacional a mitjan de la dècada dels cinquanta desemboquen en un significatiu salt dels models de l'Orientació Vocacional, que passen dels ocupacionals i estàtics als evolutius i processuals, des del moment que incorporen el concepte de *career* («curs de progrés continuat d'una persona o nació», «consecució progressiva i consecutiva d'un èxit, especialment en la vida professional, pública o dels negocis»)[3], que significa trajectòria, camí, via, de tal manera que pren entitat el concepte de desenvolupament vocacional com a constel·lació de factors psicològics, sociològics, educatius i atzarosos interactuant. Així mateix, s'amplia el període de temps que es considerava necessari per orientar-se i s'obre el ventall amb activitats d'orientació pre-vocacional i post-vocacional, admetent que el desenrotllament professional d'una persona és més contínu que no pas intermitent, que els sistemes educatius han d'interactuar amb els sistemes laborals al llarg de tota la vida, i que la vida ocupacional és un joc de seqüències d'eleccions i d'ocupacions que han de ser supervisades i vigilades per l'orientador. A partir d'aquí, les funcions d'aquest nou orientador vocacional (orientador per a la carrera professional/vital) es distribueixen en tres nivells: el *personal*, el *social* i l'*estructural*. Es converteix així en una intervenció estimulativa, deixant per al tractament l'atenció a persones que no aconsegueixen per mecanismes naturals i comuns compensar els déficits laborals del seu repertori conductual. Aquest enfocament processual i progressiu va impulsar nous estudis sobre l'autoconcepte i l'autoconeixement, donant tanta importància a la persona com al lloc de treball i compensant d'aquesta manera el difícil equilibri en la interacció home/treball.

A la *tercera època*, la contínua redefinició del terme Orientació Vocacional origina la creació d'una nova terminologia i enfocaments relacionats amb ell, que impliquen canvis no solament de caire sistemàtic. Es dóna una Orientació Vocacional més integradora i sofisticada, que abraça aspectes del desenrotllament vital i, sobretot, de la conscienciació de l'*homo faber*, amb la qual cosa l'Orientació

(3) Webster's Dictionary

1997

Vocacional s'acosta sensiblement a models humanistes, vitals, conscienciadors, socialitzadors, de previsió i preparació per al futur, de maduresa per al canvi i de respecte envers les diferències. A principi dels anys vuitanta, l'Orientació Vocacional, passant pel filtre processual i de trajectòria vital, torna a variar els objectius de l'orientador que té al seu davant unes noves responsabilitats:

• Desenvolupar, educar i preparar per a la presa de decisions en sentit ampli.

• Formar per a l'autoconceptuació i la consciència d'un mateix com a persona que haurà de decidir (decididor).

• Responsabilitzar per al lleure, per a estils de vida diferents i canviants, i en els valors i el respecte a les diferències socials i personals.

• Procurar una informació ocupacional més profunda i actualitzada.

• Accentuar l'Orientació Vocacional no prescriptiva i no centrada en escasses alternatives, ampliant l'espectre d'opcions.

• Atendre les conseqüències dels ràpids canvis sòcio-econòmics i tecnològics i preparar per assumir el canvi, és a dir, formar per a la versatilitat i la flexibilitat.

Progressivament, i fins a l'actualitat, l'Orientació per al desenvolupament professional es va fent més comprensiva, més integral i més evolutiva, enriquint-se amb els distintius de longitudinalitat, de complementarietat i de pluridimensionalitat. En la teoria del desenrotllament professional/vital es constaten, avui dia, algunes tendències, dinàmiques i variables, que exigeixen al professional una constant posada al dia. L'Orientació Vocacional està assistint, doncs, a continues redefinicions (la teoria està encara poc fonamentada) que es concreten en quatre grans àmbits:

1. *Noves elaboracions teòriques*, que continuen replantejant-se l'enfocament de F. Parsons, el de D. E. Super, i els paradigmes d'orientació com a diàleg entre la persona i el seu sentit de la vida; la família com a sistema d'influències interpretatives i la interpretació de textos, com a metodologia per comprendre el propi desenrotllament professional/vital (hermenèutica).

2. *Noves línies* en l'estudi de l'*eficàcia* de certes intervencions, sobretot amb persones multipotencials, a través de la informàtica, validesa d'instruments, efecte del sexe en la tria ocupacional, metaanàlisi de les intervencions orientadores i comparació de metodologies, etc.

3. *Nous enfocaments en l'exploració professional*: estils i estratègies en la recollida de la informació ocupacional, metodologies

exploratòries, entrebancs a l'exploració, consciencíació cap a l'heurística, etc.

4. Nous estudis sobre la decisió professional a través de l'aprofundiment en la *indecisió professional*, etc.[4]

Tota aquesta evolució és un indicador que l'Orientació Vocacional s'enfronta a nous problemes d'identitat, metodologia i direccionalitat. Caldrà adreçar-se a una audiència «normal», a més a més de les poblacions amb problemes més específics (minories, drogaaddictes, delinqüents, ex-combatents, emigrants, pobres, etc.); caldrà fer servir alguns dels mètodes de ciències afins -psicologia clínica, consell moral, psiquiatria- i caldrà recapacitar sobre la seva pròxima direcció i rumb, ja que el seu concepte (entre altres causes la superespecialització) sembla que es va ampliant de manera indiscriminada i que els orientadors van reduint la seva pràctica a termes tècnics, aplicant efímeres tecnologies més que no pas implementant una teoria pròpia o ben fonamentada.[5]

La Formació Professional: Concepte i evolució

La preparació per al treball té els mateixos orígens reformistes que l'Orientació Vocacional, de la qual va ser antecessora; les crítiques a la tendència elitista de l'educació de principi de segle i a la distància entre els plans d'estudi i les necessitats concretes de la subsistència humana, van obligar a plantejar programes d'educació formal per al comerç, l'agricultura, la ramaderia, etc., i, posteriorment, per als treballs manuals i pràctics, en un intent de renovar l'oferta educativa, primer a nivell local i més endavant arreu del país.[6] Des de bon començament es van comprovar coincidència entre Orientació Vocacional i Formació Professional, ja que aquesta, pel fet de plantejar-se objectius eminentment exploratoris, estava facilitant no sols

(4) Relatades amb més deteniment i aportació bibliogràfica justificativa per M. L. Savikas (1988) «Anual Review: Practice and Research in Career Counseling and Development» *Career Developement Quarterly*, 38, 2, 100-134.

(5) Vegeu R. F. Aubrey (1977) «Historical Development of Guidance and Counseling and Implications for the Future» *The Personnel and Guidance Journal*, 55, 6, 288-295.

(6) El fenomen és comparable als EUA i a Europa. Per conèixer més detalls de l'evolució històrica a d'altres continents (América del Sud, Austràlia, Africa), consulteu J. Twining, S. Nisbet i J. Megarry (eds.) (1987) *World Yearbook of Education 1987. Vocational Education*. Londres/Nova York: Kogan Page i Nichols Publishing.

1993

l'obtenció de destreses ocupacionals, sinó també el coneixement més profund de la infrastructura social i cultural subjacent a una professió o ofici concrets.[7] Els curriculums escolars de preparació per a una feina eren una plataforma excel·lent de llançament del jove al món laboral, alhora que els mecanismes de l'Orientació Vocacional asseguraven l'eficàcia i l'economia de l'elecció d'un lloc de treball concret, de tal manera que la perfecció en la preparació per a la tasca havia d'anar acompanyada d'una bona Orientació Vocacional. D'aquí que les dues funcions estiguessin indiscutiblement unides per engegar les estratègies de col·locació que havien de resoldre els problemes de la mà d'obra en els inicis de la industrialització. Els professors de formació professional actuaven com orientadors adscrivint-se a l'enfocament parsonià llavors en auge, ja que es confiava en les descripcions de les professions com a punt de partida per a la tria vocacional, sempre que s'informés adequadament (anys després es van comprovar les deficiències d'aquest tipus d'informació, que solia afavorir menys el treballador que l'empresari, cosa que es va mirar de resoldre a partir dels anys quaranta[8]).

Durant una *primera època* (1900-1930), la formació professional es mou entre dues tendències: 1) La complementarietat de l'Orientació Vocacional i la formació professional en la consecució d'una orientació distributiva (individu/lloc de treball), i 2) La (con) fusió de professor o monitor de formació professional amb orientador vocacional. Es considerava que un cert tipus d'activitats laborals mínimes havien de ser proporcionades a tots els nivells de l'ensenyament per tal de promoure el desplegament d'aquells interessos vocacionals que «comencen a manifestar-se a una edat primerenca». El 1916 es definia la formació professional com «qualsevol forma d'educació, impartida a l'escola o en un altre lloc, que tingui com a propòsit dotar una persona de la capacitat d'aconseguir de manera eficaç un lloc de treball reconegut com a profitós (o de valor social), ja sigui remunerat o no»[9], la qual cosa subratllava l'assumpció que les activitats vitals fonamentals contenen un cos de coneixements i un conjunt de destreses i actituds peculiars que, per ser desenrotllades, requereixen una formació específica per dominar-les del tot. Aquests processos d'aprenentatge i formació eren educatius i no es contradeien pas amb

(7) J. Dewey (1957) *School and Society*. Chicago Il: University of Chicago Press (1ª ed. el 1900).

(8) Consulteu E. G. Williamson (1965): *Vocational Counseling. Some Historical, Philosophical and Theoretical Perspectives*. Nova York: McGraw Hill, en esp. el capítol 5 (pàg. 77-88).

(9) National Educational Association Committee on Vocational Education, *Bulletin of United States Bureau of Education*, núm. 21, pàg. 33, citat per W. Martin Proctor (1925) *Educational and Vocational Guidance*. Boston: Houghton Mifflin Co., pàg. 290.

2000

l'educació bàsica primària. Es va veure que es podia oferir una formació específica, sobretot en matèries comercials i industrials que mostrés les condicions, les oportunitats i els requisits d'un considerable nombre d'ocupacions, amb la qual cosa, de manera imperceptible, es va constatar la necessitat d'habilitar un altre tipus de centres que no fossin els de l'escola primària. En aquests centres s'impartiria una ensenyança professional de peculiar organització, que comprengués una gamma d'ofertes considerable: cursos de prova, escoles a temps complet i a temps parcial, estudis nocturns, escoles superiors de tecnologia, etc.

En una *segona època* (1930-1960) els professors de formació professional continuaven actuant com orientadors vocacionals, però amb una clientela restringida (alumnes que ja cursaven estudis de formació tècnica i que en realitat componien un petit percentatge de la població estudiantil). Les crisis econòmiques dels anys trenta van alarmar les autoritats educatives i laborals i es va començar a considerar un problema urgent la formació específica per a l'ocupació, a partir de llavors s'inicien les classificacions ocupacionals i la psicometria -en especial tests de capacitats i destreses- en qualitat d'instruments per al professorat de formació professional. L'alarma econòmica va ser la causa del fet que el professorat de formació professional, creient en la filosofia del mercat de treball, veiés en l'Orientació Vocacional una eina molt adequada per comparar la persona amb el lloc de treball i la persona amb el curriculum escolar, en consonància amb la tendència a valorar les competències i les aptituds d'un individu per a una feina determinada.

Conceptualització de la formació professional

La gran labilitat i dinamisme dels oficis i professions i el canvi del significat de la «vocació» professional, el desenvolupament del maquinisme amb un nou flux de tasques monòtones i repetitives, etc., van contribuir que en molts oficis o professions no es pogués parlar del concepte de treball com a «crida vocacional amb un profund sentit per a la vida». Sorgeixen noves formes de concebre la professió, lligades a les noves especialitzacions i a la dificultat de triar i preparar-se per a elles. D'aquí que els problemes de formació professional es plantegessin de facilitar conductes vocacionals positives a més de destreses sota la responsabilitat no sols de l'Orientació Vocacional sinó també dels plans didàctics i metodològics de la formació professional i dels plantejaments de l'educació vocacional. Les habilitats per organitzar i planificar la pròpia carrera professional/vital, les competències afectives envers el treball, i els coneixements

2001

laborals i tècnics, s'inclouen en els programes de formació professional. En un sentit ampli, *la formació professional seria qualsevol conjunt de programes de formació i ensinistrament dissenyats per impartir coneixements, destreses i actituds amb l'objectiu de millorar la competència professional i ocupacional d'una persona, a més d'una disciplina basada en el concepte d'ocupació i professió i recolzada en un cos de coneixements adreçats al domini d'una professió o ofici.* Des d'aquesta doble perspectiva es procura que el treballador tingui l'oportunitat d'aprendre no sols les capacitats i destreses necessàries per exercir una tasca ocupacional, sinó també les bases socials i culturals que hi ha subjacents.

Les *habilitats* per desempallegar-se en el context laboral són les més sol·licitades pels empleadors i la seva manca pot ser precisament el motiu principal d'acomiadament; els aspectes psicològics de la situació de treball són potser més importants que el mateix domini d'una destresa tècnica. Segons els empleadors, el *quid* de l'ajust i de la satisfacció laboral rau en aquestes habilitats, que caldria incloure en els curriculums de la formació professional. Exemples d'habilitats són les que es necessiten per relacionar-se i comunicar-se; la voluntat d'acatar les normatives; l'adaptabilitat, la puntualitat, la regularitat i l'assistència, el coneixement de la dinàmica i la vida de l'empresa, la lealtat, l'autodisciplina i l'eficàcia, etc. La seva integració en els programes de formació conscienciarà els joves en la presa de decisions, en la planificació, en la seguretat en ells mateixos i en la responsabilitat. La formació professional es conceptualitza com una educació vocacional al llarg de tota la vida, per a tota persona, en el marc de referència d'un sistema d'educació vocacional que introdueixi l'alumne, ja des de l'ensenyança primària, en el món del treball, li proporcioni ocasions per explorar, l'orienti i l'aconselli per a l'elecció ocupacional, a més de proporcionar-li habilitats i destreses específiques laborals i pre-tecnològiques.

Pel que fa a les *destreses*, la innovació de la formació professional comença (des dels anys vuitanta) a plantejar-se la preparació dels joves (sobretot dels marginats, desafavorits i població femenina) cap a noves formes d'ocupació, cosa que aconsella crear models curriculars de formació professional centrats en el producte, amb un percentatge més elevat de cursos d'ensenyança general i en un enquadrament sociològic més intensiu, a més de motivar pel treball i contemplar formacions professionals completes o parcials (formacions ocupacionals) basades en l'anàlisi de necessitats molt locals, fins i tot de barri. En aquesta línia se suggereix als responsables polítics de la formació professional i ocupacional que mirin d'intensificar modalitats noves de creació de llocs de treball, que obrin l'empresa a la formació professional i que simplifiquin al màxim la inserció del jove en el món laboral. La política de creació de noves modalitats

2002

curriculars ha sacsejat els plantejaments sòcio-polítics respecte a l'estat de coses de la formació professional: per una banda, s'ha revisat la connexió de la realitat industrial i laboral amb el sistema escolar; per l'altra, s'intenta aconseguir una nova formació professional de qualitat que compleixi els requisits de *transitivitat* del sistema educatiu al laboral, de *dualitat* d'aprenentatge escola-empresa i d'*adaptabilitat* a les necessitats de l'entorn[10].

La reestructuració de les formacions professionals basades en el disseny curricular per competències o destreses tracta d'aconseguir per a tots els alumnes, per una part, l'adequació dels perfils personals als ocupacionals, i, per l'altra, l'oferta de destreses transferibles i de qualificacions d'espectre més generalista i més ampli amb les quals s'aconsegueixin objectius humanistes i centrats en les actituds positives envers el treball. Aquesta política conjunta de creació de perfils de destreses ocupacionals exigeix una participació activa i una inversió a mig termini per part dels empresaris als quals es concedeix un substanciós protagonisme en la seva redacció[11].

L'Educació per a la Carrera Professional (*Career Education*)

En aquestes dues darreres dècades alguns països europeus i nord-americans (Canadà i EUA) han pres consciència que existeix una problemàtica subjacent en els joves que estan a punt de sortir dels centres de formació i que hauran d'integrar-se en el món laboral. La resolució d'aquest tipus de problemes va desembocar en el consens sobre la necessitat de dinamitzar una educació enfocada cap a la vida professional futura. Es comprovava, per una banda, que l'*ètica laboral* semblava que estava essent erosionada per tota una sèrie de

(10) En paraules del salesià Francesc Falgueras: a «Un debate urgente: la calidad de la nueva formación profesional», *El Periódico*, 2 setembre 1990, pàg. 14.

(11) De la intervenció col·laboradora de la indústria i l'Estat en la redacció de perfils ocupacionals i de qualificacions en son un bon exemple els plantejaments de la Confederació d'Industries Britàniques, exposat recentment a: CBI (1990) *Towards a Skills Revolution. Report of the Vocational Education and Training Task Force*. Londres: CBI, 45 pàg., en què es plantegen les directrius de cooperació Empreses/Estat i es procuren les bases d'una formació professional centrada en l'individu i en la formació i reciclatge dels empresaris. Vegeu també les aportacions de l'Scottish Examination Board (1987) *Standard Grade: Revised Arrangements in Social and Vocational Skills at Foundation, General and Credit Levels in and after 1989*. La Technical and Vocational Education Initiative (TVEI), a part de la seva càrrega metodològica per a la transició, és un immens esforç del Govern Britànic per acostar escola/treball des de la perspectiva de la preparació tècnica (*training skills*) i l'orientació dels joves.

2003

circumstàncies degudes als sistemes de desenrotllament social i industrial, i, per l'altra, que l'estudiant no es preparava per a la vida: semblava que no se sabia veure ell mateix desenvolupant les tasques d'un futur treball i que separava -amb la col·laboració inconscient dels seus educadors, o sense- les funcions de l'escola de les del treball. Al mateix temps el sistema productiu denunciava que hi havia un excessiu distanciament entre la instrucció que rebien els joves i el treball útil que se'ls exigirà tard o d'hora; distància agreujada pel ràpid canvi tecnològic i la rapidesa de les substitucions en les ocupacions i les especialitats. D'aquí es desprenia que l'escola: 1r.) calia aconseguir un curriculum més significatiu per a la vida ocupacional futura; 2n.) calia comptar amb tothom, no solament amb els professors; 3r.) calia incloure la programàtica de la denominada educació per a la carrera professional o educació vocacional en els diferents curriculums, ja fos per edats, per nivells o per especialitats.

Evolució històrica de l'educació per a la carrera professional

Un bon nombre d'autors han documentat diversos aspectes històrics, filosòfics, psicològics, socials i econòmics de l'aprenentatge i la preparació per al món laboral (Bailey i Stadt (1973), Hansen (1977), Olson (1975), Super (1976), etc., amb obres que han influït sobre el naixement d'un fenomen recent, originat en principi en la formació professional, i conegut com a «moviment de l'educació vocacional», que en els seus primers anys d'incubació tenia molt més de pràctic que no de teòric.

La *primera època* del desenrotllament històric de l'educació per a la carrera professional (*career education*) es va iniciar a instàncies de l'Oficina Nord-americana d'Educació el 1971, i va tenir el seu principal precursor en Mangum, el qual, el 1968, va proposar emprendre «una revisió de la naturalesa de la formació professional», segons el concepte que havia servit per caracteritzar la Vocational Education Act de 1963[12], en aquesta es reflexionava i redefinia una formació professional encara vigent des de 1917. L'intent legislatiu de 1963 anava dirigit precisament a una reorientació dels enfocaments tradicionals de la preparació professional, derivant-los cap a la necessitat de plantejar la satisfacció dels requisits del mercat laboral *sense perdre de vista les necessitats de les persones*. L'elevat índex d'atur entre la joventut, poc preparada i amb poca experiència, va ser la motivació originària d'aquesta renovació; hi havia implícita la sol·licitud cada cop més clara d'enfocaments més comprensius de

(12) Revisada més tard el 1968 i el 1984

2004

preparació dels joves de cara al seu treball futur. A aquest afany integrador s'unia el reconeixement que qualsevol dicotomia entre preparació acadèmica i preparació professional era una cosa absoleta, que l'educació havia de ser rellevant i útil, i que l'adaptació al canvi és tan important com la preparació inicial. La reorientació filosòfica de la formació professional aconduïda per Mangum (1968[13]) va donar com a resultat alguns principis fonamentadors de la preparació per al món del treball, que l'Advisory Council of Vocational Education va assumir, i que en síntesi eren:

1. La formació per al món laboral hauria de començar en els primers graus de l'escolaritat, oferint una visió realista del món laboral, familiaritzant l'alumne amb aquest món i equipant-lo amb eines de treball i hàbits racionals de pensament per exercir-hi un paper satisfactori.

2. En els graus intermedis caldria conduir l'alumnat cap a ensenyances més sofisticades sobre el sistema econòmic, ocupacional i industrial, i sobre el coneixement de com funciona la producció de béns. Tot plegat, amb el propòsit d'oferir als adolescents una visió global de les alternatives ocupacionals que tindran a l'abast en un moment terminal de la seva preparació.

3. La preparació professional hauria de ser més específica, encara que sense limitar-se a una professió concreta. Donada la incertesa de l'economia canviant i de les tries que caldrà fer, l'ensenyament hauria d'organitzar-se entorn de les famílies ocupacionals o les indústries que prometin una expansió d'oportunitats.

4. La formació ocupacional hauria de fer-se organitzant el curriculum en sentit espiral, que tracti els conceptes de menys complexos a més complexos, a mesura que l'alumne avança en el seu programa. La formació professional hauria d'utilitzar-se per fer més concreta i intel·ligible la formació general i aquesta hauria d'assenyalar les implicacions vocacionals de tot el procés educatiu.

Després d'aquesta primera relació, molt embrionària, entre la formació professional i l'educació per a la carrera professional, es van publicar els documents de diversos consultors, entre els quals els de Herr (1969) van sobresortir per la seva influència posterior a la formació de la identitat de l'educació per a les carreres. Herr[14] mantenia que les tasques de desenrotllament i els principis i els

(13) Exposats à la seva obra *Redirecting Vocational Education*. Ann Arbor, Michigan: Institute of Labor and Industrial Relations (1968).

(14) A. E. L. Herr (1969) *Unifying an entire system of education around a career development theme*. Document presentat a la National Conference on Exemplary Programs and Projects. Atlanta, GA, març 1969 (Document ERIC, núm. ED 045860).

enfocaments del desenvolupament vocacional haurien de ser els puntals per organitzar una aproximació sistemàtica a l'educació des de pre-escolar fins a l'educació superior, de manera que s'assegurés als estudiants la formació de les actituds i el coneixement d'ells mateixos, de les alternatives educatives i ocupacionals i les destreses per a la presa de decisions, relacionades amb la identitat vocacional i l'elecció ocupacional. Herr va sintetitzar els principals enfocaments del desenvolupament vocacional i va oferir -millor que ningú més- àmplies prescripcions per centrar aquest en el curriculum, aconseguint convèncer els orientadors respecte a la peremptorietat de fer un salt des de l'enfocament parsonià a un enfocament evolutiu, i integrant l'orientació vocacional amb un nou replantejament de la formació professional.

La *segona època* podria datar-se el 1970, quan J. E. Allen va oferir unes recomanacions considerades la pedra angular de l'educació per a la carrera i que, de fet, van encunyar definitivament el nom (*career education*). «És la nova consciència, generalitzada i universal, de la necessitat de competència la que està generant no sols un èmfasi cada cop més gran en l'educació per a la carrera d'avui dia, sinó un nou concepte global del seu caràcter i ubicació en l'empresa educativa total.»[15] Aquest impuls va ser completat pel més conegut de S. P. Marland, el qual el 1971 va elevar el concepte d'educació per a la carrera a la categoria de prioritat educativa nacional en un famós discurs[16], els tòpics més comuns del qual parlaven d'aprenentatge al llarg de tota la vida, d'exploració ocupacional, de reforma total de les secundàries, d'innovació, i que l'educació americana hauria d'enfocar-se cap a la *preparació a una feina útil i satisfactòria*. A partir d'aquí, es va iniciar la incentivació d'innovacions i experiències pilot i de planificació i investigació. Entre el 1971 i el 1974 va proliferar una inacabable literatura i es van editar innombrables recursos instructius per implementar l'educació per a la carrera[17].

A partir del 1974 es va consensuar la definició de l'educació per a la carrera, i se'n va consolidar la institucionalització en l'estructura

---

(15) A. J. A. Allen (1970) *Competence for all as the goal for Secondary Education*. Discurs per a l'Annual Convention of the National Association of Secondary School Principals, Washington, DC. 10 de febrer.

(16) S. P. Marland (1971) *Career Education Now*. Discurs per a l'Annual Convention of the National Association of Secondary School Principals, Houston, Texas, 23 de gener.

(17) E. L. Herr i K. B. Hoyt van resumir aquests esforços a *The emerging history of career education. A summary view*, Washington, DC: Office of Education (Document ERIC, núm. ED 122011), el 1976, i a *An introduction to career education. A policy paper of the US Office of Education*, Washington, DC: Office of Education, el 1977, respectivament.

educativa, amb l'aportació de K. B. Hoyt, professor emèrit de la Kansas University, el qual la va definir com *aquell esforç integral de l'educació formal o de l'educació comunitària dirigit a ajudar les persones perquè es familiaritzin amb el món laboral, perquè sàpiguen integrar els valors laborals al sistema personal de valors i, a la vegada, els apliquin a les seves vides, a fi que el treball els sigui més factible, més significatiu i més satisfactori.*[18]

Conceptualització de l'educació per a la carrera

Aquesta definició i altres d'un xic diferents, per bé que sempre en la mateixa línia d'esforç conjunt i de dinamització social, van originar tot un seguit de recerques i treballs que pretenien comprovar els resultats que sobre la població jove podien tenir les accions d'educació per a la carrera professional («*education pour la carrière*», en els sistemes francòfons d'orientació canadencs, belgues, francesos, etc.). Entre les estadísticament més significatives, es van destacar les que entraven en el marc denominat «habilitats d'empleabilitat» o habilitats per emplear-se o col·locar-se en el món del treball. De diversos projectes experimentats entre el 1972 i el 1982 a tots els nivells escolars, les subhabilitats sobre els quals es construïa una habilitat per col·locar-se o emplear-se eren:

1. Habilitats acadèmiques bàsiques.

2. Demostrar que es tenen hàbits de treball correctes.

3. Habilitats per desenrotllar valors laborals significatius.

4. Habilitats per comprendre a fons en què consisteix una empresa o un procés de fabricació.

5. Habilitats per conèixer-se un mateix i els propis interessos professionals i les aptituds que els acompanyen.

6. Habilitats per conèixer les oportunitats laborals que envolten el jove a punt de deixar l'escolaritat.

7. Habilitats per saber prendre decisions.

---

(18) Vegeu definicions, diferències i semblances entre orientació per al desenvolupament professional/vital i educació vocacional a C.W. Minor i F. E. Burtnett (1980) Career Education, Career Guidance and Career Development. A Synthesis of Definitions, a F. E. Burtnett Ed. *The Schools Counselor's Involvement in Career Education*. Falls Church: American Personnel and Guidance Association, pàg. 37-71.

2007

8. Habilitats relacionades amb el context i el lloc de treball (sobretot l'entorn i les persones).

9. Habilitats per saber distingir les deformacions i els estereotips ocupacionals.

10. Habilitats per humanitzar el lloc de treball.

Des de la perspectiva del model escolar[19], K. B. Hoyt assenyala que l'*organització de programes d'educació vocacional* depèn dels esforços de tots els professors a tots els nivells; de l'entrenament i la preparació rigorosos, de la col·laboració entre el món laboral (empreses, indústries, comerços, laboratoris, etc.) i el món escolar; de la creació de programes integrals i de la participació de la família com a subjecte i objecte de l'orientació vocacional.

Els professors que desitgin implicar-se en un programa d'educació per a la carrera hauran d'adoptar-ne personalment tots i cada un dels principis, conscienciant els seus alumnes que les assignatures repercuteixen en la seva futura vida ocupacional i esforçant-se per impregnar-les de conceptes pre-vocacionals i vocacionals. Aquests podrien cobrir tota una gamma relacionada amb l'ètica professional, la dignitat de totes les professions i oficis, i la necessitat d'estar preparats psicològicament per entrar en el món laboral.

L'*educació per a la carrera professional* avui dia presenta diversos enfocaments[20], tot i que, diguin el que diguin molts dels seus crítics, encara deu molta de la seva potència al fet que comprèn «la totalitat d'experiències a través de les quals una persona aprèn pel que fa al treball i es prepara per comprometre-s'hi». S'arrela en una diversitat de disciplines (filosofia, psicologia, literatura, etc.) i en bastants camps aplicats del saber (orientació i consell, formació professional, etc.). Els seus objectius estan dissenyats per a tota mena de poblacions, sense discriminació de sexes, nivells, edats, estatus acadèmic o condició psíquica o física. L'educació per a la carrera professional promou noves connexions amb l'educació general, el món de l'empresa, la indústria i els negocis i altres institucions de la comunitat. I ha estat etiquetada de moltes maneres. Per exemple:

---

(19) Hi ha models basats en la comunitat, en el món rural i en la relació empresa/escola.

(20) A partir del 1987 s'ha iniciat una nova reconceptualització de l'educació vocacional, analitzant-ne l'estat actual i veient com va evolucionant, si cal substituir el terme per uns altres de més específics, si s'acosta més al concepte evolutiu que no pas al d'«habilitats per a l'empleabilitat», etc. Aquesta revisió del terme, i per tant del concepte, està essent dinamitzada a través d'enquestes anuals a nivell internacional pel mateix K. B. Hoyt. Vegeu el número monogràfic del *Journal of Career Development*, dedicat al Current Nature and Status of Career Education, 13, 3, primavera 1987.

a) com una matèria, assimilant-la a la informació professional integrada en els programes d'estudi; b) com una estratègia instructiva, que permetrà als joves l'adquisició de destreses per adaptar-se als ràpids canvis de la societat, ja que el seu objectiu és el de relacionar les activitats d'ensenyament/aprenentatge amb el concepte de desenvolupament vocacional; c) com un procés de desenrotllament evolutiu, que accentua els objectius de l'aprenentatge afectius (presa de decisions, clarificació de valors, etc.), i d) com un concepte curricular, que engloba models comprensius i molt amplis d'educació vocacional, planificats en principi per a l'educació especial però generalitzables a tota mena d'alumnes.

Referències bibliogràfiques

Problemàtica de l'ajust o adaptació de l'home al treball:

DAWIS, R. V. y LL. H. LOFQUIST (1984) *A Psychological Theory of Work Adjustment: An Individual-Differences Model and Its Implications*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

DAWIS, R. V. y LL. H. LOFQUIST (1984) Research on Work Adjustment and Satisfaction: Implications for Career Counseling, cap. 6, pàg. 216-237, a S. D. Brown i R. W. Lent (Eds.) *Handbook of Counseling Psychology*, New York: John Wiley and Sons, A Wiley Interscience Publication.

DREVILLON, J. (1969) Étude critique de la notion d'adaptation, *Bulletin de l'Institut National de l'Orientation Professionnelle*, 25, 167-169.

MARTIN, M. T. (1979) Un modelo de Análisis de Puestos de Trabajo aplicable en Formación y Orientación Profesionales, *Revista Española de Pedagogia*, 37, 143, gener-març, 3-64.

MILLER, A. L. i D. V. TIEDEMAN (1974) Technology and Guidance: The Challenge to More Realistic Existence amid Accelerating Obsolescence, cap. 15, pàg. 381-388, a E. L. Herr (Ed.) *Vocational Guidance and Human Development*, Washington: University Press of America, Inc.

ROTH, R. M., D. B. HERSHENSON i TH. HILLIARD (Eds.) (1970) *The Psychology of Vocational Development*, Boston: Allyn and Bacon. Interessen els treballs de H. C. Carter, pàg. 128-136, M. D. Galinsky i I. Fast, pàg. 220-226, D. B. Hershenson, pàg. 295-303 i W.D. Gribbons i P. R. Lohnes, pàg. 385-391.

SHARTLE, C. L. (1964) Occupational Analysis, Worker Characteristics, and Occupational Classification Systems, a H. Borow (Ed.) *Man in*

2003

a World of Work, Boston, Houghton Mifflin Co., cap. 13, pàg. 285-309.

STERN, E. (1990) Iniciativa: *Task Force on the Human impact of the changing work force. Implications for counseling*, Document de treball. Escriure a: E. Stern, Dept. of Counseling Studies, VOU, University of Utrecht, P. O. Box 80.140, 3508 TC Utrecht (Holanda).

SUPER, D. E. (1942) *The Dynamics of Vocational Adjustment*, New York: Harper & Brothers Publishers.

ZACCARIA, J. S. i BOPP, S. G. (1981) *Approaches to Guidance in Contemporany Education*, Cranston: Carroll Press Pb., Cap. 5: «The Problem-Centered/Adjustment Approach to Guidance».

Cap a la consecució de l'ajust home/treball:

BAILEY, L. J. i STADT, R. W. (1973) *Career Education. New approaches to human development*, Bloomington, Ill.: McKnight.

GYSBERS, N. C. i MOORE, E. J. (1981) *Improving Guidance Programs*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

HANSEN, L. S. (1977) *An examination of the definitions and concepts of career education*, Washington, D. C.: Office of Education, Juny.

HARRIS-BOWLSBEY, J. et al. (1982) *Take Hold of Your Future*, Iowa City, IA: The American College Testing Program.

JONES, G. B. et al (1972) *Planning, developing, and field testing career guidance programs: A manual report*, Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

RODRIGUEZ MORENO, M. L. (1987) *Fonaments i prospectives de l'orientació professional a Catalunya*, Barcelona: Laertes.

RODRIGUEZ MORENO, M. L. (1988) *Orientación educativa*, Barcelona: CEAC, Col. Manuales Universitarios.

RODRIGUEZ MORENO, M. L. (1991) *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*, Barcelona: Barcanova (en premsa).

RODRIGUEZ MORENO, M. L. et al. (1990) *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*, Madrid: Narcea.

OLSON, P. A. (1975) *The liberal arts and career education: a look at the past and the future*, Washington, D. C.: Office of Education, juny. (Núm. de document de l'ERIC: ED 113 487).

SAMLER, J. (1968) Vocational Counseling: A Pattern and a Projection, *Vocational Guidance Quarterly*, 17, pàg. 2-11.

SUNDAL-HANSEN, L. S. (1981) New Goals and Strategies for Vocational Guidance and Counseling, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 4, 21-33.

SUPER, D. E. (1976) *Career education and the meanings of work*, Washington, D. C.: Office of Education, juny (Núm. document ERIC ED128 593).

BEST COPY AVAILABLE

SUPER, D. E. (1981) The relative importance of work. *Bulletin of the IAEVG*, 37, 26-36.

SUPER, D. E. i BOHN, M. J. JR. (1970) *Occupational Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth. (En castellà, 1973, a CECSA, Compañia Editorial Continental, SA, Buenos Aires.) Capítols 1 i 2.

TANGUY, L. (1986) *L'introuvable relation formation/emploi: Un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française.

UNESCO (1983) *Guidance and Counseling: UNESCO'S programmes and Suggestions for future actions*. Paris: Unesco, Doc. ED-83/WS/1-Rev. 13 maig.

VARLAAM, C. (1984) *Rethinking Transition: Educational Innovation and the Transition to Adult Life*. London: The Falmer Press.

WATTS, A. G. (1990) *The Role of Guidance in Educational Change*. Ponència preparada per a la Conferència del CRAC/NICEC «Guidance and Educational Change», celebrada a Cambridge, 26-28 juny 1990.

WHITELEY, J. M. (1984) A Historical perspective on the development of Counseling Psychology as a profession, a S. D. Brown i R. W. Lent, *Handbook of Counseling Psychology*. New York: John Wiley and Sons, pàg. 3-55.

2011

Abstracts

La autora intenta exponer la panorámica del ajuste o adaptación del hombre a su trabajo y viceversa, partiendo de un recorrido histórico y de la definición, desde la psicopedagogía y la sociología, de la mutua interacción entre el homo faber y el trabajo. Una vez definida esta relación, pasa a exponer cómo el educador, y, por lo tanto, el orientador, se puede acercar a ese ajuste con medidas de intervención como la guía, la preparación y la educación, representada en las ciencias de la educación por la orientación vocacional, la formación profesional y la educación para la carrera, respectivamente. Finalmente, propone el concepto y la evolución de estas tres disciplinas, desde principio de siglo a nuestros días, no solo en Estados Unidos sino también en Europa y España. Se adjunta una bibliografía actualizada que ayudará a ensanchar la prospectiva y el estudio a quien deseee poner en práctica estas contribuciones, adaptándolas al contexto español.

Ce travail expose une vision panoramique de l'adaptation de l'homme à son travail et vice-versa, à travers un parcours historique et une définition -depuis la perspective psychopédagogique et sociologique- de l'interaction mutuelle interaction entre homo faber et travail. Une fois faite la définition de cette relation, l'auteur expose comment l'éducateur et donc l'orienteur, peut-il s'approcher de cette adaptation avec des mesures d'intervention telles que l'orientation, la formation et l'éducation, représentées dans les sciences de l'éducation par l'orientation professionelle, la formation professionnelle et l'éducation pour les études, respectivement. Finalement on propose le concept et l'évolution de ces disciplines depuis le début du siècle jusqu'aujourd'hui, non seulement aux USA mais en Europe et en Espagne. On adjoint une bibliographie mise au jour qui aidera à élargir la prospective et l'étude de celui qui voudra mettre en pratique ces contributions en les adaptant au contexte espagnol.

This work tries to expose a view on adaptation or adjustment of the homo faber to his work, throughout the historical findings and from the definition of the interaction between both, not only from the psychopedagogical perspective but also from the sociological one. After defining that relationship the author explains how the educationalist (that is the counselor) can put into practice that adjustment with intervention actions as to guide, to train and to educate, represented in the field of educational sciences by vocational guidance, vocational training and career education respectively. Finally, she proposes the concept and evolution of those three disciplines from the beginning of the century until now, not only in the USA but in Europe and Spain. A very recent bibliography is attached help the reader to enlarge his perspective and his study if he wants to put into practice those contributions to the Spanish context.

2012

Inspecció educativa i avaluació de centres i programes. Una proposta des de la LOGSE

Miquel Sbert i Garau *
Miquel Vives i Madrigal *

1. L'avaluació dels centres docents i l'avaluació de programes i serveis com a tòpics de l'avaluació educativa

L'avaluació, entesa com a procés, és indeslligable de l'ensenyament, l'aprenentatge i l'educació (Oliver, 1991). Qualsevol intervenció pedagògica l'ha de tenir en compte, perquè, donat el caràcter instrumental del procés avaluatiu, és al servei de la presa de decisions (De La Orden, 1982:22-23; Tendrink, 1983: 22; Cabrera, 1986: 24-30; Usite, 1990:12-14) i/o d'un «rendiment de comptes».

L'avaluació educativa queda justificada pel fet de ser el punt de suport instrumental que serveix per jutjar i prendre alternatives de decisió que milloren el sistema escolar (Stufflebeam-Shinkfield, 1987:72-73; Pérez Gómez 1983:431). Així el procés d'avaluació aplicat a qualsevol aspecte de la realitat educativa (alumne, professor, curriculum, centre, programa educatiu, etc.) n'és instrument per al seu continu perfeccionament (Tyler, 1986:25).

Entre les distintes concepcions avaluatives que ressalten la utilitat de la valoració com a base per a una eventual decisió educativa (Nevo, 1983:118) que perfeccioni el sistema educatiu (o l'aspecte de la realitat educativa avaluat), anotarem la que formula De La Orden (1982:22-23) per la seva claredat i precisió:

---

* Miquel Sbert i Garau és inspector d'Educació de les Illes Balears. Professor Agregat de Batxillerat. Ha escrit articles sobre pedagogia de la llengua. Darrerament ha publicat els llibres *Camina caminaràs. Un passeig per Sa Marina de Llucmajor amb Maria Antònia Salvà* (1989) i *Terres de llegendes. Experiència de llengua catalana i experiències al Cicle Mitjà* (1989).

* Miquel Vives i Madrigal és Doctor en Ciències de l'Educació. Inspector d'Educació de les Illes Balears. Ha escrit articles sobre avaluació de centres a la revista *Estudis Balearics* i al IX Congreso Nacional de Pedagogia (Alacant). Té publicat el llibre *Ortografia Programada (Curs per a l'autoaprenentatge de la llengua catalana)*, i en premsa, *Actituds i coneixements de llengues a l'escola*.

2013

«Evaluar hace referencia al *proceso* de recogida y análisis de información relevante para *describir* cualquier faceta de la realidad educativa y formular un *juicio* sobre su *adecuación a un criterio* previamente establecido, como base para la *toma de decisiones*».

En aquest sentit, convé remarcar:

a) El *judici* que dóna peu a la formulació d'*alternatives de decisió* és crític a partir de *dades observades*, recollides amb un *instrument* adequat i *contrastades* amb un *criteri* previ.

b) La *descripció* i *valoració* s'estén a tots els factors que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge des del sistema educatiu, globalment, fins a qualsevol de les seves parts enteses com a subsistemes).

c) L'avaluació ha de permetre la retroalimentació del procés facilitant els reajustaments necessaris. És l'enfocament de l'avaluació formativa (Usite, 1990:16; Vives Madrigal, 1988).

En el paradigma decisional, en aquells casos que el procés d'avaluació proposi alternatives de decisió (o de facilitació de decisions) a les instàncies pertinents, cal parlar de diferents funcions d'avaluació, segons quin sigui l'àmbit de la decisió (Cabrera-Espin, 1986:31):

- Avaluació contextual:

Abans de la intervenció pedagògica valora les necessitats, problemes i oportunitats. La seva proposta serveix per prendre decisions sobre metes i objectius d'un centre, programa o servei. Després de la intervenció, valora l'adequació dels objectius per cobrir les necessitats.

- Avaluació de disseny:

Valora els procediments, els recursos i les estratègies, així com la manera d'utilitzar-los per aconseguir els objectius establerts. Serveix per prendre decisions sobre el tipus d'intervenció psicopedagògica a realitzar (àmbit de decisió: estructural).

- Avaluació formativa:

Serveix per prendre decisions sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. Quan valora la discrepància entre el disseny i la realitat parlam d'*avaluació d'implementació*. Quan valora el procés mentre es realitza, tot determinant el progrés envers objectius, hom parla d'*avaluació del progrés*.

2014

- Avaluació sumativa:

Valora els resultats produïts al centre o pel programa o servei un cop conclòs el procés educatiu. Certifica, acredita o selecciona la qualitat del producte esperat.

L'objecte de l'avaluació educativa

Com hem indicat, qualsevol element de la realitat educativa és susceptible de ser avaluat (no tan sols, com és més usual, el rendiment acadèmic dels alumnes o l'eficàcia dels professors). Quan l'avaluació centra el seu objecte en l'escola com a institució i organització parlam d'*avaluació del centre*. Si l'avaluació fixa l'atenció sobre programes (o serveis) formatius (de caràcter experimental o d'implantació) podem parlar aleshores d'*avaluació de programes* o *investigació avaluativa*.

2. L'Equip d'Inspectors com a unitat operativa bàsica d'avaluació quasi-externa de la demarcació escolar

L'avaluació constitueix una responsabilitat que ha de ser assumida sempre pels protagonistes de la vida del centre escolar o pels participants en un programa experimental o d'implantació. Efectivament, l'escola, com a organització, ha de tenir un control i *una supervisió intrínseca de caràcter tècnic* per a avaluar el funcionament del centre escolar i els seus resultats, exercida a través del claustre de professors, els equips de cicle, els seminaris o departaments didàctics i pel *consell escolar* (entre les atribucions del qual hi trobam especificament la supervisió del propi centre, l'exercici del que podriem denominar *control social i participatiu*). En aquest sentit, hom parla d'avaluació **interna**.

En contraposició a aquesta autoavaluació, les institucions, responsables de la presa de decisions reguladores del sistema educatiu (administracions educatives), tenen necessitat d'obtenir una informació *objectiva, fiable i vàlida*, recollida, analitzada i valorada per tècnics professionals degudament qualificats i no implicats en la planificació o gestió/execució del propi centre, programa o servei (Menéndez i Pablo, 1990:14). Es tracta de l'avaluació **externa** que permet l'obtenció de dades referides al sistema educatiu amb la màxima objectivitat i oferir una visió global dels components del

2015

sistema o dades concretes sobre aquests mateixos components (estructura, funcionament, resultats) i, alhora, afavoreix la comparació entre uns sistemes (o components) i uns altres (Menéndez i Pablo, 1990:14-15).

En el context de la dicotomia entre una avaluació interna (autoreguladora) i una avaluació externa (catalitzadora de decisions regulatives que ajustin el sistema a necessitats i objectius), apareix com a posició intermèdia la *INSPECCIÓ EDUCATIVA*, que, per una part, juga un rol de dinamització, estímul, orientació, assessorament i suport de l'avaluació interna del centre escolar; i, per l'altra, ha de participar en l'avaluació del sistema educatiu (LOGSE, art. 61), i també tenir cura («vetllar») del compliment de les lleis i reglaments, sense implicacions directes en el funcionament de l'escola, al marge de la planificació, gestió o execució del centre, programa o servei considerats. És en aquest sentit que hom afirma que la Inspecció és un *agent d'avaluació quasi-externa* (Menéndez i Pablo, 1990:15) (vegeu Figura 1).

FIGURA 1: La Inspecció Educativa: Agent d'avaluació quasi-externa (Elaboració pròpia)

La intervenció inspectora avaluativa, situada a mig camí entre la dinamització de l'autoavaluació i l'heteroavaluació totalment externa (atribuïble a l'«Instituto Nacional de Calidad y Evaluación», LOGSE, art. 62), s'exercita des d'una posició d'*investigador de camp* (Menéndez i Pablo, 1990:15) per l'*Equip d'Inspecció*, definit com a

-unidad operativa básica del Servicio Provincial de Inspección responsable de ejecutar en cada Demarcación el Plán Provincial de actividades a todos los Centros, Programas y Servicios educativos- (O.M. 27-09-90, art. 6).

Així doncs, l'Equip d'Inspecció, amb coneixement suficient dels centres i del seu entorn ha d'avaluar l'estat dels èxits que s'estan atenyent en relació a cada objectiu plantejat a la demarcació escolar, entesa com a subsistema. Això significa que la demarcació compta amb suficients centres docents dels distints nivells i modalitats, així com amb un nombre suficient de programes formatius i serveis (CEP, SAPOEs, Centre de Recursos, etc.) amb una xarxa de comunicació convenient i sense ruptura de llaços de caràcter geogràfic o històric (Hallak, 1978; Martinez *et al.*, 1983; O.M. 27-09-90, art. 5.3.).

En la investigació de camp hom desenvolupará unes *tasques comunes* a càrrec d'un o alguns inspectors de l'Equip, independentment del seu nivell de procedència, i altres *especifiques* que requeriran un inspector o inspectors en funció de la seva especialització, habilitat o adequació (R.D. 1524/1989, art. 12.2.).

L'actuació de l'Equip d'Inspecció, al nostra parer, hauria d'obeir les línies següents:

1. Avaluació, control i seguiment dels centres docents dels nivells d'Educació Infantil, Primària, Secundària Obligatòria, Batxillerat, F. Professional de Grau Mitjà situats en el territori de la demarcació.

2. Avaluació de les modalitats educatives existents a la demarcació (Adults, Alumnes amb Necessitats Educatives Especials).

3. Avaluació del grau d'implantació o d'experimentació dels programes educatius de la demarcació.

4. Selecció i identificació d'un conjunt significatiu de centres, programes i serveis educatius susceptibles de ser avaluats.

5. Especificació del sistema de recollida de dades mitjançant instruments d'avaluació normalitzats o en fase d'experimentació.

6. Planificació de la *visita (-tes) d'avaluació* a realitzar, classificant les tasques a efectuar d'acord amb el nivell i la modalitat (comunes, internivellars o intermodalitats) específics.

7. Temporalització de les visites.

8. Complimentació dels documents-ressenya normalitzats (O.M. 27-09-90, Art. 11.4.).

9. Anàlisi de les dades obtingudes.

10. Valoració de les dades.

2017

11. Emissió d'informes amb la descripció dels fets, valoració, proposta i formulació de recomanacions (O.M. 27-09-90, art. 11.5 y 11.6.).

3. Proposta d'avaluació dels centres escolars

El contingut de l'avaluació del centre ha d'abraçar tots els elements personals, materials, organitzatius i funcionals amb què compta (vegeu Figura 2).

FIGURA 2: Aspectes de l'avaluació del centre

Materials	
• Aules • Material didàctic estable • Material didàctic fungible • Llibres text i consulta • Biblioteca	• Mobiliari • Mitjans àudio-visuals • Laboratoris • Menjador, etc.
Organitzatius i Funcionals	
• Òrgans de participació i govern. • Òrgans unipersonals: Director, Secretari, Cap Estudis. • Òrgans de govern col·legiats: Consell Escolar, Claustre de Professors, Comissió Econòmica del C.E. • Organització del Professorat: org. horitzontal; org. vertical; adscripció; especialitats; reciclatge; tutories; horaris, etc. • Organització dels alumnes: organització; classificació; admissió; agrupaments (criteris); horaris; participació, etc. • Innovació educativa. • Organització consultiva: cicles, departaments. • Serveis de suport. • Reglament de Règim interior i disciplina. • Activitats extraescolars. • Relacions amb pares i institucions. • Serveis complementaris: transport, menjador, etc.	
Rendiment	
• Equips, sistemes i criteris d'avaluació. • Documentació sobre avaluació. • Instruments d'avaluació. • Estadística de resultats.	

(Extret de Vives Madrigal (1986): *Memoria sobre la función inspectora*, inèdit, Palma de Mallorca).

2018

L'avaluació, com qualsevol altre tipus d'activitat investigadora, pot efectuar-se des d'enfocaments conceptuals distints de l'escola com a organització (De Miguel, 1989: 27-29) i prenent com a referència criteris d'avaluació diferents (De Miguel, 1989: 31-44), els quals, segons on marquin l'èmfasi, permeten que ens referim a:

a) Models centrats sobre resultats (*output* sortides).

b) Models centrats sobre l'eficiència dels processos interns de la pròpia organització.

c) Models causals.

d) Models culturals.

e) Models centrats en l'avaluació de canvi.

La nostra proposta

A l'hora de formular una proposta d'avaluació condicionada per la doble perspectiva que apuntàvem al títol del treball, potser convindria anotar algunes matisacions. El doble condicionament suposa dos tipus de limitacions:

a) Les derivades de l'exercici de la funció inspectora educativa (estricta adequació a les prescripcions legals vigents i subordinació al marc funcional que hem perfilat més enrere).

b) Les que provenen d'engegar el procediment avaluatiu segons els pressupostos concrets de la recent Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE).

Des d'aquest doble emmarcament i previ l'anàlisi de les aportacions bibliogràfiques més pròximes al nostre context (Muñoz Arroyo, 1978; Darder López, 1985; Escudero Escorza, 1983; Barberà, 1990) hem desenvolupat la nostra proposta a partir del mètode d'anàlisi de centres centifactorial (Tort i Raventós, 1985) centrat en la determinació de factors bàsics, entesos com a elements essencials de la institució escolar, i descomponent-los al seu torn en subfactors que abracin els aspectes fonamentals del centre i la seva dinàmica. Algunes de les raons de l'assumpció del model esmentat són les següents:

1. Afavoreix una consideració global de la institució escolar (del centre) com a organització.

2013

2. Permet la sistematització d'indicadors significatius dels aspectes concrets a avaluar.

3. Facilita la viabilitat d'elaboració d'instruments adequats per a l'obtenció de la informació precisa.

4. Permet un tractament analític de resultats no gens complicat però apte per proporcionar, quantitativament i qualitativa, informació pertinent.

Val a dir que no és intenció nostra desenvolupar la segona fase del mètode de Tort (establiment dels subfactors), cosa que hauria de sorgir com a resultat d'un treball empíric, d'acord amb el que ell mateix proposa (Tort i Raventós, 1985:70-81), efectuat a partir del que nosaltres qualifiquem d'*aspectes a avaluar*. La nostra proposta pretén només de situar en el context dels deu factors base els àmbits d'actuació de la Inspecció Educativa a l'hora d'envestir l'avaluació de centres.

Els factors base són els següents (Tort, 1985:105):

1. Viabilitat dels principis bàsics.
2. Capacitat de l'equip directiu.
3. Potenciació de l'equip docent.
4. Dinàmica de la gestió de persones.
5. Adequació de la gestió general i organitzativa.
6. Qualificació de la gestió pedagògica i acadèmica.
7. Optimització de la gestió econòmica.
8. Dinamisme de la integració escolar.
9. Eficàcia dels serveis complementaris.
10. Funcionalitat de l'estructura escolar.

Sobre aquests factors base efectuam una fonamentació pedagògica i jurídica que possibilita l'extracció dels aspectes mínims a avaluar per part de l'Equip d'Inspectors de la Demarcació, d'acord amb l'esquema de la figura 3.

FIGURA 3

FACTOR	
Fonamentació pedagògica	Base legal
ASPECTES A AVALUAR	

2020

Quant a la classificació de la tasca a portar a terme, no podem oblidar que condicionarà la planificació i la temporalització de les visites, les anàlisis i l'emissió d'informes. La diferenciació entre tasques *comunes* i *específiques* (RD 1524/1989, Art. 12.2.) ha de delimitar-se clarament per tal de no interferir negativament en el procés.

L'elaboració i la selecció d'instruments d'avaluació estarà en funció del mètode avaluatiu escollit. Pensam que, situats en la perspectiva establerta, l'àmplia gamma d'instruments a l'abast (tant generats pels Serveis d'Inspecció Educativa com per diferents aportacions bibliogràfiques) proporcionen una bateria de materials suficientment rica i contrastada com per a disposar d'un material considerable. Cal també preveure que l'Equip haurà de realitzar els seus instruments en el cas que els que tengui a la seva disposició no responguin al context en el qual hauran de ser emprats. La fiabilitat i validesa necessàries dels instruments a usar haurà de ser objecte d'estudi acurat per part de l'Equip com a condició prèvia a llur ús. En aquest sentit, és d'interès la bibliografia al·lusiva i la relació d'instruments d'avaluació que presenten García-Casarrubios *et al.* (1989:171-173). A continuació sintetitzam en deu quadres, segons els factors de Tort, la nostra proposta avaluativa de centres escolars.

2021

FIGURA 4

FACTOR 1: Viabilitat dels principis bàsics	
Fonamentació pedagògica	Base legal: LOGSE
Principis bàsics que han d'animar tota l'activitat educativa del centre escolar. Són resposta a aspiracions socials i individuals; així com a les necessitats objectives de l'educació com a estructura econòmica i cohesió social.	Art. 1.1. Art. 2.1. Art. 2.3.
ASPECTES A AVALUAR	
- Existència i seguiment d'una línia educativa que respongui als fins de la LO 8/1985 (LODE). - Existència i seguiment de l'activitat educativa que concordi amb els principis de: • Formació personalitzada. • Participació dels pares. • Educació no-sexista i no-discriminatòria. • Desenvolupament de la creativitat. • Foment del comportament democràtic. • Orientació educativa i professional. • Metodologia activa i participativa. • Avaluació ensenyament-aprenentatge. • Relació amb l'entorn. • Defensa del medi. - Model humà.	

2022

FIGURA 5

FACTOR 2: Capacitat Eq. Dir. (òrg. col·legiats i unip.)	
Fonamentació pedagògica	Base legal: LOGSE
L'escola és un sistema social amb una estructura, organització i acció social que té la persona humana com a actor principal del sistema, en relació amb els altres. El grup més significatiu és l'Equip Directiu, amb actuació personal o col·legiada.	Art. 55.c. Art. 58.3. Art. 36-46 LODE: òrgans de govern dels centres públics. R.D. 2376/85: Regl. id.
ASPECTES A AVALUAR	
- Doctor electe pel Consell Escolar o no (provisional). - Existeix un programa bàsic d'actuació directiva. - Actuació coherent amb el programa bàsic. - Capacitat de direcció i coordinació de les activitats del centre. - Capacitat d'execució dels acords dels òrgans col·legiats. - Coordinació de la participació dels sectors de la comunitat escolar. - Elaboració de la proposta del pla anual d'activitats. - Impuls de les relacions centre-entorn. - Facilita coordinació amb el CEP, programes i serveis educatius. - Compleix les competències del reglament d'òrgans de govern. - Capacitat d'organització, iniciativa, comunicació, programació, seguiment i control.	

FIGURA 6

FACTOR 3: Potenciació de l'equip docent	
Fonamentació pedagògica	Base legal: LOGSE
El professorat com a element humà constitueix un factor bàsic per al funcionament del centre i per a l'eficàcia de l'escola. Cal considerar indicadors de la «qualitat» del personal docent relacionats amb la seva actuació com a equip bàsicament organitzat.	Art. 55.a. Art. 56.1. Art. 56.2. Art. 56.3.
ASPECTES A AVALUAR	
- Possessió de la *titulació mínima*. - Adequat *perfil físic*: salut, edat, presència. - Adequat *perfil intel·lectual*: claredat d'idees i expressió, serenitat de judici, capacitat d'anàlisi i de síntesi, preparació cultural. - Adequat *perfil didàctic*: capacitat de preparar l'ensenyament, motivació d'alumnes, adaptació al nivell, coneixement de mètodes i estratègies didàctics, auto-avaluació, innovació educativa, etc. - Adequat *perfil de govern*: capacitat d'autoritat, organització, disciplina, cura del material, interès pels alumnes. - Adequat *perfil d'esperit professional*: entusiasme, iniciativa, receptivitat de suggeriments, constància, idealisme, etc. - Adequat *perfil moral*: exemplaritat, maduresa afectiva, empatia, imparcialitat, paciència, autocontrol, etc. - Adequat *perfil de formació permanent*: assistència a cursos d'actualització, grups de treball CEP, altres estudis, universitaris o no, etc. - Adequada dinàmica d'equips de cicle, tutories i reunions de professorat.	

2024

FIGURA 7

FACTOR 4: Dinàmica de la gestió de persones	
Fonamentació pedagògica	Base legal
La relació entre l'equip directiu i els equips de professors que conformen el claustre origina l'«estil» de la gestió. Cal cercar aspectes que incideixen sobre el treball ben fet, amb il·lusió i, alhora, amb organització.	RD 895/1989, de 14 de juliol (i Or derivades). RD 237/1985, de 18 de desembre. RD 2376/1985, 18 des.O. 27 de maig 1988.
ASPECTES A AVALUAR	
- Adequada adscripció del professorat. - Adequada planificació, responsabilització, dotació i seguiment del funcionament dels equips. - Adequada selecció del professorat (centres concertats). - Adequat funcionament dels òrgans col·legiats.	

FIGURA 8

FACTOR 5: Adequació de la gestió organitzativa	
Fonamentació pedagògica	Base legal: LOGSE
L'organització i estructura del C. és fonamental per convertir l'acció gral. en quelcom de funcional i adequat, evitant la improvisació i la rutina. Cercarem aspectes indicadors de decisió, programació, execució i avaluació (lligats a informació i execució).	Art. 4 Art. 21 Art. 23 Art. 55.b. Art. 57 (1,2,3,4,5).

2025

ASPECTES A AVALUAR
- *Projecte educatiu del centre*: definició línia del centre (car. propi); especif. objéc. prioritzats. - *Programació general del centre*: • Parteix de la consideració de la Memòria Anual. • Determina objectius a aconseguir expressats en termes de capacitats per a cada cicle. • Determina els continguts mínims. • Fixa els criteris d'avaluació. • Estableix pautes per a la recuperació. - S'hi preveuen *desenvolup. curriculars diversificats*: • Per a cada cicle. • Per a alumnes amb Nec. Educ. Especials. • Per a alumnes majors de 16 anys. • Específics de garantia social. • No-discriminatoris. - S'hi determinen *activitats* adequades i suficients per al desenvolupament de les capacitats. - S'hi preveu *temporalització*. - S'hi planteja una *metodologia didàctica* adequada. - S'hi propicia el *treball en equip*. - Els *criteris d'avaluació* concorden amb el sistema d'avaluació contínua i global (Primària)/avaluació contínua i integrada (ESO). - Funciona el *sistema de participació* -real- de professors, pares, alumnes i personal no-docent. Grau de coherència i de participació. - *Reglament de Règim Interior*: contempla drets i obligacions. - Mecanismes d'autorevisió i *avaluació interna* contínuada. - *Memòria Anual del Centre*.

2026

FIGURA 9

FACTOR 6: Qualificació de la gestió pedagògica i acadèmica	
Fonamentació pedagògica	Base legal: LOGSE
Els alumnes són el subjecte i el fi de l'educació. Per això es busquen aspectes que indiquin l'acció a realitzar amb ells, així com llur receptivitat i rendiment.	Articles: 15, 21, 22, 55.d., 55.e., 59.1., 60. Tit. GES/Acreditació.
ASPECTES A AVALUAR	
- *Admissió d'alumnes*: hom compleix els criteris del RD 2375/1985. Avaluació inicial diagnòstica. Historial personal, familiar i escolar. - *Agrupament dels alumnes*: Criteris. Agrupaments flexibles, no-discriminatoris. - *Ambient escolar*: ordre, disciplina, hàbits de comportament, d'estudi i de treball, actituds. - *Plantejament pedagògic de l'ensenyament i aprenentatge*: innovacions curriculars, metodològiques, tecnològiques, didàctiques, organitzatives. - *Integració* i satisfacció de l'alumne. - *Acció tutorial* com a part de la funció docent: • Activitats amb alumnes, pares i professors (Pla d'Acció Tutorial). • Tractament preventiu de problemes escolars. • Reeducacions. • Funcionament dels departaments/seminaris didàctics i d'orientació educativa. • Orientació acadèmica sobre opcions diverses. • Or. pre-professional (transacció món laboral). • Or. envers hàbits no-discriminatoris. • Programes d'adaptació curricular i de desenvolupament individual. • Orientació de tècniques d'estudi i de treball.	

2027

FIGURA 10

FACTOR 7: Optimització de la gestió econòmica	
Fonamentació pedagògica	Base legal
L'escola ha de ser «rendible» i econòmicament realista. Cal una correcta gestió de qualitat i una correcta execució.	- Llei 12/1987, 2 jul. - Llei 37/1988, 28 des. (Art. 15). - RD 733/1988, 24 juny. - O. 9 de març de 1990. Gratuïtat garantida per la LODE (1985).
ASPECTES A AVALUAR	
- És constituïda la *Comissió Econòmica* al si del Consell Escolar. - Pressupost anual amb previsió de despesa. - Gestió econòmica rendible: relació costos/eficàcia/recursos. - Gestió transparent. Llibres auxiliars (de bancs, de caixa, del compte de gestió) degudament complimentats, documents i factures arxivats a disposició dels Org. de control (Tribunal de Comptes, Intervenció Gral. de l'Estat, Inspecció Gral. de Serveis del MEC). - Càlcul de costos. - Control de despeses. - Adequada cura del manteniment i servei de conservació.	

2028

FIGURA 11

FACTOR 8: Dinamisme de la Integració Escolar	
Fonamentació pedagògica	Base legal
L'escola ha de tractar d'atènyer una autèntica comunitat escolar al si de la qual pares i alumnes se sentin còmodes i identificats. La dinàmica educativa del centre ha d'integrar alumnes i pares, i vincular-se al barri o localitat on és situat.	- RD 1533/1985, d'11 juliol (APAs) - RD 1532/1986, d'11 de juliol. (Associacions d'alumnes).
ASPECTES A AVALUAR	
- Estructuració dels pares: Associació de Pares. Constitució. Funcionament. Junta Directiva. Assemblea. Assistència. Participació real. - Activitats extraescolars no-curriculars organitzades per aquestes entitats. - Escola de Pares. Activitats formatives. - Relació Escola-Pares. - Activitats esportives organitzades. - Col·laboració amb entitats del barri o la localitat. - Alumnes i ex-alumnes. Associacions d'estudiants.	

2029

FIGURA 12

FACTOR 9: Eficàcia dels serveis complementaris.	
Fonamentació pedagògica	Base legal
El funcionament eficaç de l'escola suposa uns serveis complementaris que facilitin, complementin i ajudin l'exercici de la tasca educativa.	Llei Or. 8/1985, de 3 de juliol (Arts. 1.2. i 6. f, g, h.).
ASPECTES A AVALUAR	
- *Biblioteca*: existeix biblioteca de centre; d'aula; hom disposa de llibres de consulta suficients; de lectura, d'oci o recreatius; registres; fitxers; planificació de l'ús. - *Laboratori*: existència; diversitat; condicions estructurals; material fungible i no-fungible, planificació. - *Servei d'Orientació* (cas de no estar integrat encara com a departament del centre). - *Secretaria i oficina*. - *Transport escolar*: % al. trans.; ruta; ajuts; seguretat. - *Menjador escolar*: organització; menú setmanal equilibrat; usuaris i acció educativa (nutrició, higiene, ajuts, hàbits educatius, monitors suficients) tipus de gestió (professors, pares, altres). - *Beques i ajuts a l'estudi*. - *Assegurança* d'accident. Metge. Assistència social. - *Serveis* de neteja, manteniment i conservació. Consergeria.	

FIGURA 13

FACTOR 10: Funcionalitat de l'estructura escolar	
Fonamentació pedagògica	Base legal
La infrastructura escolar o elements materials del centre poden optimitzar o entorpir les situacions d'ensenyament-aprenentatge	Ll. Org. 8/1985, de 3 de juliol (Art. 14)
ASPECTES A AVALUAR	
- *Localització geogràfica* de l'edifici escolar adequada com a resposta a la necessitat social del barri o la localitat. - *Edifici* escolar: distribució, dimensions, estat general. - *Instal·lacions docents* adequades: aules; pati; biblioteca; laboratoris; sala usos múltiples; despatxos; departaments. - *Instal·lacions esportives* adequades: pistes; gimnàs. - *Instal·lacions de serveis* adequades: menjador; àrea d'oficines i secretaria; sala professors; sala material; magatzems. - *Mobiliari* adequat i funcional. - *Material didàctic* adequat. - *Material esportiu* adequat. - *Material de serveis* adequat. - Prestació de locals a l'entorn. - Us d'àrees i serveis de l'entorn (barri o localitat).	

4. Proposta d'avaluació dels programes i serveis de la demarcació

Amb l'intent de millorar el sistema educatiu, per tal d'introduir canvis optimitzadors del currículum, en la promoció educativa i igualtat d'oportunitats, en l'alumnat, en el professorat i en els estaments d'intervenció sòcio-educativa, per part del MEC s'han dissenyat, des

2031

del 1983, projectes d'innovació educativa, programes experimentals i programes de suport (Garcia Casarrubios *et al.*, 1989:143-145).

Quan l'avaluació educativa es polaritza cap als programes o serveis, amb la intenció d'investigar-ne el grau d'èxit, perquè puguin prendre's decisions que s'hi refereixin, parlem d'avaluació de programes o investigació avaluativa (Weiss, 1983:30-55; Garanto Alos, 1989: 55-56; Garcia Hoz-Pérez Juste, 1984:301-308). Per part seva, Landsheere (1985:152) apuntava els objectius de l'avaluació de programes:

«- Subministrar unes informacions susceptibles de guiar les decisions relatives als canvis o a les modificacions de programes.
- Observar els canvis intervinguts en els alumnes que segueixen el programa.
- Descobrir els punts forts i els punts febles d'una institució que aplica el programa.
- Fer progressar el coneixement en matèria de processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Subministrar de forma general uns elements d'apreciació que guiin les decisions administratives.»

El tipus de decisions a prendre podrien ser:

a) Continuar el programa o cessar-lo, segons l'èxit o el fracàs.

b) Introduir modificacions en les pràctiques, procediments, estratègies i tècniques del programa mentre es continua portant a terme (millorar, afegir o abandonar).

c) Implantar el programa a altres indrets: expansió del programa o servei.

d) Assignar-li més o menys recursos.

2032

FIGURA 14: Organització de programes i serveis educatius a les Illes Balears

(Llinàs Ferra, 1989:213-218; MEC 1989; Arbós, 1990:305-308)

ÀREES	SUBÀREES
1. Innovació i reformes del Sistema Educatiu	1.1. Programa de Noves Tecnologies (Atenea-Mercuri) 1.2. P. Ex. Educ. Infantil. 1.3. P. Reformes i Renovació Pedagògica a l'EGB. 1.4. P. Reformes d'EEMM. 1.5. P. de Premsa i Escola. 1.6. P. implantació de l'Educ. Física (EGB).
2. Educació d'Adults	2.1. Centres-Aules Ed. Adults. 2.2. Actuacions Alfabetització. 2.3. Ed. a Distància (INBAD-CE-NEBAD-E. Radiofòniques). 2.4. P. locals d'Educ. Adults.
3. Associacions de Pares i d'Alumnes	3.1. Assoc. Pares i Alumnes. 3.2. SOAPA. 3.3. P. culturals i commemoratius. 3.4. Centres vacances escolars, intercanvis i pobles abandonats. 3.5. Escoles viatgeres. 3.6. Assessoria servei menjadors escolars.
4. Educació Compensatòria	4.1. Aules ocup. joves de 14-16 4.2. Xarxa C. Recursos Pedagògics. 4.3. Equips Ajuda Pob. Escolar. 4.4. P. Població Marginal. 4.5. Camps Apr. de Binifaldó i Son Ferriol. 4.6. Prev. Toxicom. Amb. Escolar. 4.7. P. loc. Ed. Compensatòria.
5. Educació Especial, Int. i Eq. Psicoped.	5.1. Centres-Aules E. Especial. 5.2. P. Integració. 5.3. Equips psicopedagògics.
6. Perfeccionament del Professorat	6.1. Centres de professors. 6.2. Cursos espc. (conv. Univ.)
7. Form.-Inserc. Professional	7.1. Pràc. empreses (FP2). 7.2. Cursos monogràfics F.P.

Avaluació dels programes i serveis de la demarcació

Qualsevol procés avaluatiu suposa la recollida de dades referides a moltes variables diferents amb instruments distints. En el nostre cas, sense entrar en la pormenorització dels factors/indicadors significatius (d'acord amb la perspectiva avaluativa esmentada), intentarem fixar els pressupostos bàsics on hauria de basar-se, a criteri nostre, la investigació avaluativa. Els *aspectes a avaluar* que anotam haurien de ser desglossats en *factors* indicatius dels aspectes significatius (MEC 1989), cada un dels quals, alhora, comportaria uns *instruments* per a la recollida de dades necessàries per a la mesura del grau d'assoliment dels objectius proposats, així com el disseny de suports per a l'observació sistemàtica directa. Tractarem de reflectir-ho a la figura 15.

FIGURA 15

AVALUACIÓ DE PROGRAMES I SERVEIS DE LA DEMARCACIÓ	
Aspectes a avaluar	
RECURSOS (adequació)	APLICACIÓ (de Prog. i Serv.)
Materials: - Econòmics. - Infrastructurals: • espais • mobiliari • bibliografia • equips (àudio-visuals, informàtics, altres) Humans: - Professorat: • dotació • preparació: titulació formació (tècnica/didàctica) - Equips de suport: • capacitat real d'intervenció. - Altres: • institucionals: Serv. Soc., Mèdics, etc. Municipals, de la Com. Autònoma. • APAs • individuals	1. Planificació adequada als objectius de l'experiència. 2. Integració en els centres (C. Escolar, Claustre, Equips, Pla General). 3. Adequació al context (resposta a una necessitat real) 4. Adequació a la normativa legal vigent. 5. Suficiència o disfuncionalitat de la qualitat participativa. 6. Nivell d'eficàcia en el centre. 7. Influència de l'aplicació en les àrees curriculars. 8. Capacitat d'expansió. 9. Possibles mesures correctores suggerides pels propis subjectes de l'experiència.

2034

Referències bibliogràfiques

ARBÓS GRIMALT, A. (1990) «El sistema educativo» a *Economía de las Comunidades Autónomas*. Baleares, Fundación Fondo para la Investigación Económica y Social-Obra Social de la Conf. Esp. de Cajas de Ahorros, Madrid.

BARBERA ALBALAT, V. (1990) *Método para evaluación de Centros*. Madrid, Escuela Española.

CABRERA, F. A.; ESPIN, J. V. (1986) *Medición y evaluación educativa*. Barcelona, PPU.

DARDER, P.; LÓPEZ, J. A. (1985) *Elements d'organització i avaluació del Centre educatiu d'EGB*. Barcelona, Rosa Sensat-Edicions 62.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1982) *La evaluación educativa*. Buenos Aires, Docencia-Proyecto CINAE.

DE MIGUEL, M. (1989) «Modelos de investigación sobre organizaciones educativas» a *Revista Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 13, 21-56.

ESCUDERO ESCORZA, J. (1983) *¿Se pueden evaluar los Centros educativos y sus profesores?* ICE Universidad de Zaragoza.

GARANTO ALOS, J. (1989) «Modelos de evaluación de programas educativos», a Abarca Ponce, M. P. (ed.): *La evaluación de programas educativos*. Madrid, Escuela Española, 43-78.

GARCIA-CASSARRUBIOS *et. al.* (1989) *La función inspectora en educación*. Madrid, Escuela Española.

GARCIA HOZ, V.; PEREZ JUSTE, R. (1985) *La investigación del profesor en el aula*. Madrid, Escuela Española.

HALLAK, J. (1978) *El Mapa Escolar: Un instrumento de la política de educación*. París, UNESCO, Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.

LANDSHEERE, G. DE (1985) «Evaluación de un programa educativo» a *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas*. Barcelona, OIKOS-TAU, 152.

LLINAS FERRA, B. (1989) «Programas educativos en las Islas Baleares», a Abarca Ponce, M. P. (ed.) op. cit., 213-218.

MARTINEZ, M. *et. al.* (1983) *La comarca escolar*. Madrid, Escuela Española.

MEC (1989) *Guia dels programes educatius de les Illes Balears*. Palma de Mallorca, Direcció Provincial d'Educació i Ciència de Balears.

MENENDEZ I PABLO, J. (1990) «La inspección como agente evaluador externo del sistema educativo. Impacto social e institucional de los resultados de la función de evaluación», a *II Symposium Europeo de Inspección Educativa*, organitzat per USITE, en premsa.

2035

MUÑOZ ARROYO, A. (1978) *Valoración del rendimiento de Centros docentes de Educación General Básica*. Badajoz, ICE Universidad de Extremadura.

NEVO, D. (1983) «The conceptualitation of Educational Evaluation» en *Rewiew of Educational Research*, 53.

OLIVER JAUME, J. (1991) «Estratègies per a una cultura avaluativa als Centres educatius», a *Educació i cultura*, Palma de Mallorca (en premsa).

PEREZ GÓMEZ, A. (1983) «Modelos contemporáneos de evaluación», a Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal Editor.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD (1987) *Evaluación sistemática*. Madrid, Paidos-MEC.

TENDRINK, T. D. (1981) *Evaluación. Guia práctica para profesores*. Madrid, Narcea.

TORT I RAVENTOS, L. (1985) *Metodo de análisis de un centro escolar*. Barcelona, Copistería Balmes.

TYLER, R. W. (1966) «General statement on education», a Chase, C. I.; LUDLOW, M. G. (eds.): *Reading in educational and psycological measurement*. New York, Hougthon Mifflin.

USITE (1990) *La evaluación de los Centros escolares por el Servicio de Inspección Técnica de Educación* (en premsa).

VIVES MADRIGAL, M. (1986) *Memoria sobre la función inspectora*. Palma de Mallorca (inèdita).

VIVES MADRIGAL, M. (1987) «Análisis de la problemática educativa en las Islas Baleares como base para planes operativos de evaluación», a *Estudis Baleàrics*, V, 25, 79-91.

VIVES MADRIGAL, M. (1988): «La evaluación formativa del centro docente: Aspectos y criterios». Comunicació presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía (Alicante, 27 de septiembre - 1 de octubre de 1988) (inèdita). Vegeu-ne un resum a: Sociedad Española de Pedagogía (1988): La calidad de los centros educativos, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert/Caja de Ahorros Provincial de Alicante, Alicante.

WEISS, C. H. (1983) *Investigación evaluativa*. México, Trillas.

2036

Abstracts

Se conceptualiza en primer lugar la evaluación de los centros docentes y la evaluación de programas y servicios como tópicos de la evaluación educativa, en el marco del paradigma decisional.
En segundo lugar, se explicita el rol de la inspección educativa como agente de evaluación cuasi-externa, y del equipo de inspectores como unidad operativa básica de evaluación de una demarcación escolar.
En tercer lugar se efectua, a patir de la LOGSE, una propuesta de evaluación de centros escolares según diez factores base fundamentados pedagógica y jurídicamente, de los que se extraen los aspectos a evaluar.
Finalmente, se propone una investigación evaluativa sobre las áreas de programas y servicios educativos de las islas Baleares contemplando los aspectos a evaluar referidos a recursos y a aplicación.

D'abord nous estimons l'évaluation des Centres d'enseignement et l'Évaluation des Programmes et des Services comme des clichés de l'évaluation éducative dans le cadre du paradigme décisional.
En deuxième lieu, nous explicitons le rôle de l'Inspection Éducative comme agent de l'évaluation presque externe et de l'Équipe des Inspecteurs comme unité opérative basique de l'évaluation d'une démarcation scolaire.
En troisième lieu nous effectuons, en partant de la LOGSE, une proposition d'évaluation de Centres Scolaires selon 10 facteurs base fondés pédagogiquement et juridiquement, desquels nous extrayons les rapports à évaluer.
Finalement, nous proposons une recherche évaluative sur les aires de Programmes et de Services Éducatifs aux Iles Baléars en contemplant les aspects à évaluer référés aux moyens et à l'application.

In the first place, the evaluation of schools and the evaluation of Programs and Services as topics of an educative evaluation are dealt with in the frame of a decisive paradigm.
In the second place, the role of Inspection as an agent of a quasi-external evaluation, and the team of inspectors as the basic operative unit of a schools district is discussed.
In the third place, a proposal of school evaluation based on ten pedagogical and legal factors, referred to in the LOGSE, from which the aspects to evaluate are drawn out, is made.
Finally, we propose evaluative research into the educative programs and services in the Balearic Islands, considering the aspects to evaluate related to resources and application.

2037

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

2038

CAPITÁN DÍAZ, Alfonso: *Historia de la Educación en España. I. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Madrid, Dykinson, 1991.

El professor Capitán Díaz, catedràtic d'Història de l'Educació de la Universitat de Múrcia, ens té acostumats a obres importants, si més no en extensió. Autor d'un dels primers manuals de Teoria de l'Educació (1976) apareguts en el mercat editorial peninsular, s'ha especialitzat posteriorment en el camp de la història de l'educació tot presentant importants estudis monogràfics sobre diversos temes relacionats amb l'educació espanyola (Jovellanos, els catecismes polítics, Giner de los Ríos i el pare Manjón, entre altres). Però la tasca divulgadora del professor Capitán ha estat continuada, de manera ininterrompuda, durant aquest darrers temps. En aquest sentit recordem l'aparició, en dos volums publicats entre 1984 i 1986, sobre la *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*, tots dos presentats per l'editorial Dykinson. La primera part comprenia dels orígens fins a Herbart, mentre que la segona afrontava el desenvolupament de la pedagogia contemporània.

Ara l'autor ens ofereix una primera aproximació, fins al 1821, de la història de l'educació a Espanya. Es tracta, com es lògic, d'una obra que recorda, en la presentació, format i objectius, els antics manuals que, fa un bona colla d'anys, sovintejaven a les aules universitàries. No estem, doncs, davant un llibre d'investigació pura, sinó d'un recull de treballs i materials, moltes vegades fonts secundàries, estructurats, això sí, magníficament i que presenten, a tall d'introducció, una visió general de l'evolució de l'educació en la història d'Espanya des dels temps més remots. En efecte, l'autor, en la introducció d'aquest primer volum, dibuixa a grans trets les tradicions culturals i educatives -hispano-romana, visigótica, musulmana (hi trobem a faltar la jueva)- que incideixen en la gènesi del projecte pedagògic de l'humanisme, moment que coincideix, per altra banda, en l'aparició d'Espanya com a projecte polític.

L'obra centra la seva atenció en una sèrie de nuclis temàtics organitzatscronològicament -Renaixement, Segle d'Or, Il·lustració i inicis del sistema liberal- que són afrontats des d'una perspectiva generalista. Malgrat això, alguns aspectes hi són tractats amb una certa atenció com, per exemple, els que fan referència a l'educació de la dona al llarg dels segles XVI i XVII, o la mateixa educació de prínceps durant l'època del Barroc, sense oblidar tampoc l'apartat reservat als catecismes civils i polítics, que, des

2039

del temps de la Revolució francesa i fins al trienni liberal, procuraven la formació política dels ciutadans.

Els mèrits i les limitacions d'una obra de les característiques de la que ara comentem són ben pregons. Cal fer-ne ressaltar la claredat d'exposició, el seu sentit didàctic, els magnífics quadres que sintetitzen moltes de les dades incloses en l'obra, la quantitat de les referències bibliogràfiques. Però, al costat d'aquest aspectes positius, hi ha, tanmateix, mancances i limitacions. Ens trobem davant d'un llibre de més de mil pàgines, per la qual cosa pot semblar fins i tot il·lògic de reclamar, a aquestes alçades, més coses d'una obra, ja prou voluminosa. Però com hem dit abans, els manuals tendeixen, per definició, a donar visions panoràmiques, generalistes, a tall de gran volada, de determinades àrees del coneixement humà. Poques vegades aquesta horizontalitat és completada per una adequada i necessària verticalitat, és a dir, per un aprofundiment de tots i cadascun dels temes que integren el desenvolupament de qualsevol fil argumental.

Això és el que succeix -al nostre entendre- amb el llibre del professor Capitán. Pot servir útilment com a manual acadèmic, però no resol molts dels problemes i interrogants que es planteja -encara avui- la història de l'educació a Espanya. Ens manquen molts estudis monogràfics i especialitzats, previs a qualsevol treball de síntesi. Fins i tot la mateixa articulació de l'Estat espanyol comporta importants dosis de dificultats pel que fa, per exemple, a la incorporació de les diferents nacionalitats en el disseny de l'Espany moderna, aspectes i circumstàncies que no veiem reflectits suficientment en l'obra que ens ocupa.

S'hi fa ressaltar, així mateix, el paper doctrinal de determinats autors, com la tasca de diferents institucions. Però és obvi que, en aquest punt, falten moltes coses. No es pot abordar l'*opus* lul.lià a partir de reculls i aplecs antològics, tot i estar coordinats i dirigits pel pare Batllori. Tenim edicions crítiques en català, prou bones i conegudes, de la *Doctrina Pueril* o del *Llibre de l'orde de cavalleria* que el professor Capitán, lamentablement, no empra ni utilitza. Les referències i notes, per exemple, sobre la tasca pedagògica dels escolapis són -al nostre parer- totalment insuficients. El tractament de l'educació física -parenta pobra de qualsevol discurs pedagògic- és així mateix escadusser. Les omissions bibliogràfiques són, per altra banda, importants.

És evident, però, que l'esforç i el treball del professor Capitán han estat immensos i encomiables. Però també pensem que la seva empresa és un dels molts intents fallits per bastir una història de l'educació a Espanya de manera completa, aprofundida i sistemàtica. Creiem que un

2040

treball d'aquestes característiques no pot caure damunt les espatlles i la responsabilitat d'un únic autor. Només una col·laboració plural entre els diferents àmbits i esferes acadèmiques i investigadores canalitzarà fructíferament, potser algun dia, aquestes bones intencions. Tal com s'esdevé amb altres tradicions historiogràfiques, calen prèviament moltes investigacions, tesis i estudis abans d'assumir un intent globalitzador com el que ens ofereix avui el professor Capitán. I fins i tot són necessaris, ara més que mai, catàlegs complets de fonts, per accedir als textos originals. Així mateix, convindria l'elaboració d'una sèrie de treballs de classificació bibliogràfica. Sobre la història de l'educació a Espanya s'ha escrit molt, encara que de manera dispersa, i en revistes i publicacions de caire filosòfic o teològic, sense oblidar les altres històries sectorials, com la història de la medicina o la història militar, que incideixen d'una manera o altra sobre la història de l'educació.

Cal doncs, -com a tasca prèvia i irrenunciable- un treball de recopilació que recordaria allò que altres tradicions culturals -com la germànica- començaren a bastir al segle passat, això és, l'elaboració d'uns *Monumenta Historica Pedagogica Hispaniae*, sense els quals és impensable treballar científicament. Es possible -i així ho desitgem- que l'aventura editorial de la revista interuniversitària *Historia de la Educación*, que es publica a Salamanca des de 1981, o bé, que el proper i primer encontre hispano-portuguès d'historiadors de l'educació, actuïn com a catalitzadors d'aquests projectes tan urgents com necessaris.

En tot cas, seria injust negar els indubtables mèrits del treball del professor Capitán Díaz. El que lamentem -i aquí la responsabilitat és certament col·lectiva- és la manca de tot allò que possibilitarà -qui sap quan- la reconstrucció de la història de l'educació a Espanya. Però per a aquesta empresa calen molts més esforços que els que ara, particularment, ens ofereix l'autor d'aquest llibre, que, al capdavall, pot considerar-se com un manual més que acceptable, útil a tall d'introducció a alguns dels episodis més remarcables de la història de l'educació a l'Estat espanyol.

Conrad Vilanou

ARNAUD, Pierre: *Le militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*. Préface de Maurice Agulhon. Lió, Presses Universitaires de Lyon, 1991.

Els treballs historiogràfics de Pierre Arnaud són ben coneguts. Es tracta d'un autor prolific, deixeble de Guy Avanzini, que, des de fa una bona colla d'anys,

2041

estudia la gènesi i institucionalització de l'educació física. A començament de la dècada dels vuitanta dirigí l'obra *Le Corps en mouvement: précurseurs et pionniers de l'education physique* (Toulouse, Privat, 1981), a la qual seguiren títols tan significatius com *Les savoirs du Corps: Education physique et éducation intellectuele dans le système scolaire français* (Lió, Presses Universitaires de Lyon, 1983), *La Naissance du mouvement sportif associatif en France*, escrit en col·laboració amb J. Camy i publicat també a Lió l'any 1986, i *Les Athlètes de la République: gymnastique, sport et idéologie républicaine* (1870-1914), editat el 1987 per la casa Privat de Toulouse. Es tracta, només, d'una selecció bibliogràfica, atès que al costat d'aquests llibres en trobem altres de relacionats, per exemple, amb l'inici de l'esport francès o amb la dimensió psicopedagògica de les activitats físiques i esportives.

Ara ens presenta un nou llibre que té per objecte l'estudi del naixement de l'educació física a la França contemporània. Potser aquest tema ens és una mica llunyà. Però com que aquest tipus d'estudis, referits a casa nostra, no sovintegen, sembla d'allò més oportú fer una reflexió al voltant de les consideracions i conclusions que l'autor presenta en la seva obra. D'entrada, cal recordar que el periode triat per Arnaud coincideix amb els primers anys de la III República, és a dir, amb aquella època en la qual es desenvolupà un important moviment pedagògic de caire reformista desconegut, certament, fins llavors. La Tercera República francesa, de la mà del seu ministre d'instrucció pública Jules Ferry, realitzarà una tasca encomiable. Lluitarà per l'establiment d'una escola laica, pública i gratuïta, tot recuperant un vell ideari originari dels temps de la Revolució. L'estela de Condorcet és present, sense cap mena de dubte, en el nou projecte educatiu republicà.

En efecte, aquesta nova escola republicana apareix embolcallada per una voluntat regeneracionista de caràcter nacional. La nova França, després de la derrota de Sedan (1870), necessita una educació renovada que incorpori a tot un projecte de reconstrucció nacional -història, geografia, instrucció cívica, i literatura- la recuperació d'una cultura corporal de naturalesa militarista. Es construeix un nou tipus de ciutadà, amb una moral laica i civilista, preparat per a un inequívoc futur revengista. És aquest procés el que estudia Arnaud en el seu llibre, tot plantejant l'íntima relació existent entre el discurs polític, cultural i pedagògic.

En definitiva, l'obra d'Arnaud -que ara ens ocupa- té altres mèrits. Per exemple, hem de significar que s'escapa, en bona mesura, d'una visió centralista. Arnaud, professor a la Universitat de Lió, on dirigeix el Centre d'Investigació i d'Innovació

2042

sobre l'Esport (CRIS), aborda el seu estudi des d'una perspectiva perifèrica. Feliçment no ens trobem davant una història -com moltes altres- focalitzada al voltant de París. En aquesta ocasió les fonts utilitzades han estat, en bona mesura, arxius de biblioteques municipals i departamentals. Això dóna al llibre uns valors afegits certament notables. Però la institucionalització de l'educació física comporta, a voltes i malauradament com qualsevol altre projecte pedagògic, una certa tendència etnocida. En veritat, l'extensió de l'educació física implica un procés gradual de pèrdua i retrocés de tots aquells jocs tradicionals, que en la seva gran diversitat, eren practicats pels infants d'arreu, com també de les altres pràctiques físiques (curses, salts, lluites, etc.) vinculades a la realitat autòctona, que també reculen davant una pretensiosa racionalització de l'educació física.

Com veiem, Arnaud tematitza una de les constants de la història de l'ensenyament, això és, el creixement del nombre de les matèries que integren els programes o curriculums escolars. De fet, aquesta història s'explica pel trànsit d'una escola mínima (llegir, escriure i comptar) a una escola maximal, cada vegada més sofisticada, disposada a respondre als reptes de les noves necessitats econòmiques i socials, com també a incorporar el progrés científic i tecnològic a l'escola. És en el marc d'aquest nou enciclopedisme escolar on cal situar la institucionalització de l'educació física obligatòria.

Però tot aquest procés no és aliè, tampoc, a una determinada, visió cultural, perquè -tal com recorda el mateix Arnaud- tota educació és expressió d'una cultura que, de retruc, és modificada per ella mateixa. En aquest sentit, l'educació apareix com un procés d'integració.

La França de 1870 presenta, encara, una cultura fragmentada tant pel que fa a la llengua i la mentalitat com als models de vida. França era, en definitiva, un mosaic de cultures. Mancava, en aquelles alçades, una única consciència nacional. L'escola, pels polítics republicans, fou l'encarregada, en bona mesura, de contribuir a la construcció d'una comunitat nacional tot defensant un projecte d'aculturació, més o menys, etnocida. En aquest ambient cal situar el procés d'ampliació dels programes escolars que incorporen l'educació física, tot recordant els antics lemes revolucionaris que recomanen l'enduriment del cos per regenerar l'esperit.

En aquest sentit, la tesi de fons que batega en el llibre d'Arnaud és ben clara: la sort de l'educació física depèn tant d'una sèrie de factors externs de naturalesa política, econòmica, militar, etc., com d'altres, de tipus intern, que pretenen fer de l'escola un lloc i un espai de cultura total, és a dir, un àmbit

2043

per educar un home capaç de servir la seva nació. L'obligació de la gimnàstica escolar és presentada així com un instrument per aconseguir aquests objectius.

No ens podem entretenir en l'anàlisi aprofundida i detallada d'aquest llibre fonalmentalment estructurat al voltant de dos nuclis temàtics ben diferenciats. En una primera part, retolada sota l'epígraf de «Temps de dubtes», s'analitza, entre altres aspectes, la dinàmica de la incorporació escolar de la gimnàstica -iniciada sota el Segon Imperi i consumada pels pioners de la República-, mentre que a la segona part es revisen les diferents formes de mobilització articulades a través de tot un seguit d'instàncies de reclutament que tendeixen a la militarització de les activitats físico-corporals mitjançant batallons escolars, parades militars i altres iniciatives similars. Tot plegat apunta vers un model de cultura física, entès alhora com iniciació a la higiene i formació premilitar, impregnat tanmateix d'un inequívoc gust patriòtic i revengista. D'aquesta manera es produeix la unió de l'escola i de la nació, tot consumant un procés irreversible d'homogeneïtzació cultural que, com un fil conductor, comença a l'escola i que, extensivament, afecta totes les esferes de la societat. Per aquest motiu, Arnaud conclou que l'escola apareix com un element de contaminació cultural, és a dir, a partir d'ella s'expandeixen una sèrie de sabers, actituds i valors. La gimnàstica, com a promotora dels valors patriòtics, cívics i disciplinaris, fou l'instrument pedagògic més eficaç per aconseguir la instrucció del futur ciutadà i soldat de la república. D'aquesta manera l'escola es configura com un primer assaig de societat de reclutament, i serveix de pont, transició i preparació per a l'exèrcit. En definitiva, l'escola, les societats de reclutament i l'exèrcit consitueixen els principals vehicles a favor d'una cultura física mediatitzada per la gimnàstica, el tir i la instrucció militar. La gimnàstica escolar prepara, físicament i culturalment, el futur atleta de la República.

És simptomàtica la solució que la França de la Tercera República dóna a la institucionalització de l'educació física. Arnaud, com bon francès, cau en un cert cofoisme. Presenta la gimnàstica francesa com quelcom autòcton i propi, sorgit al marge d'altres alternatives com la gimnàstica d'aparells de Jahn, d'origen alemany, o del moviment nacionalista dels *sokols* organitzats per Tyrs i d'ascendència eslava. Arnaud emfasitza -potser de manera exagerada- el protagonisme dels responsables de la reforma educativa republicana. Per Arnaud la construcció d'un sistema de cultura física fou l'obra col·lectiva dels fundadors de l'escola republicana. Però al marge d'aquesta o aquella qüestió de detall, el llibre d'Arnaud és

2044

un exemple magnífic de com inserir la cultura físico-corporal, en general, i l'educació física, en particular, en el marc de la confluència d'allò polític, cultural i pedagògic.

No podem acabar aquestes reflexions sense referir-nos a la vigència que tingué aquest model que, en certa mesura, predominà fins la fi de la primera Guerra Mundial. En aquell moment la pràctica de l'esport estava ja molt estesa. Els viatges de Coubertin a Anglaterra, seguint les petjades de Taine, havien exercit una benèfica influència sobre el desvetllament d'una nova *Pedagogia esportiva* que, a poc a poc, suplantaria la tradició gimnàstica. Però això és un altra història que tampoc no ha passat desapercebuda als historiadors de l'educació francesos. J. Thilbaut, en *Sports et éducation physique (1870-1970)* (París, Vrin, 1972) i J. Ulmann, en *De la gymnastique aux sports modernes* (París, Vrin, 1977), han estudiat, entre altres autors, tot aquest procés. Malgrat aquestes bones notícies, la nostra actual historiografia de l'educació resta molt lluny d'oferir treballs -en la línia específica de l'educació física- de la qualitat científica que produeixen, des de fa uns vint anys, els nostres veïns pirinencs. El llibre d'Arnaud és un bon exemple a imitar. És hora també que nosaltres enfortim -ara més que mai- aquest tipus d'investigacions i estudis. Aquest any de 1992, amb cita olímpica inclosa, podria ser un bon pretext per intentar-ho.

Conrad Vilanou

BLOUQUET-CHAPIRO, C. & FERRY, G.: *El psicosociólogo en la clase*. Barcelona, Paidós Educador, 1991.

La investigació en educació ha estat i és un tema molt complex a l'hora de determinar aspectes concrets com: de qui és competència, quin serà l'objecte o els objectes a investigar i com es portarà a terme la investigació, quina via és la més adient...

Sens dubte, estem davant d'una obra que planteja aquest tema des d'un punt de vista dicotòmic, és a dir, per una banda ens proposa un tipus d'investigació «positivista», «objectiva», en educació, la que, segons els autors, ha estat durant molts anys la més característica i practicada, oposada a un tipus d'investigació-intervenció, que en altres obres coneixem sota l'epígraf d'«investigació-acció», i que es proposa una reflexió més conscient i subjectiva de situacions, comportaments i esdeveniments característics del procés educatiu. Si més no, es tracta d'una obra basada en referències bibliogràfiques franceses i contextualitzada en el sistema educatiu francès.

2045

Al començament ja es planteja que en educació, l'objectiu de la investigació és construïr coneixement susceptible de proporcionar punts de referència a la pràctica. S'espera que la investigació introdueixi canvis en la pràctica educativa. Ara bé consideren difícil d'assolir aquest objectiu a causa dels innumerables obstacles que van apareixent al llarg d'un procés d'investigació, com ara estructures poc adients, incomunicació entre investigadors i professors, resistència a la crítica per part d'alguns professionals de l'educació, etc. De tota manera, hauríem d'intentar que qualsevol investigació en àmbits educatius donés llum directament a la pràctica.

L'obra consta de tres parts clarament diferents. A la primera es desenvolupa una exposició sobre l'enfocament experimentalista o positiu en la investigació educativa, fent una crítica constructivista sobre determinats aspectes, i s'inicia la problemàtica de la investigació-intervenció. Es proposa la consideració de tots els trets significatius de les situacions educatives, la qual cosa no vol dir que es tendeixi a una subjectivitat incontrolada, sinó que proposa un tipus de racionalitat oberta que permeti articular les abundants i variades dimensions dels processos educatius. Amb la investigació no hem de tractar de resoldre directament problemes, sinó que hem de proporcionar variables i hipòtesis sobre la seva dinàmica i els efectes de la seva activitat. La investigació ha d'esdevenir investigació sobre el canvi, ha de tenir una funció crítica i, per tant, de contínua revisió. Per assolir tots aquests objectius, l'investigador ha de tenir una presència sensible i personal en les situacions, una interacció permanent amb els alumnes i els professors, una posició compromesa i un paper actiu.

A la segona part de l'obra es presenta una experiència concreta en la qual es posa de manifest aquest caire intervencionista de la investigació. És una experiència realitzada el 1966-1967 i constitueix una fase exploratòria d'una investigació sobre les comunicacions en les classes amb alumnes d'edats compreses entre 12 i 14 anys. L'objectiu final seria la intervenció per part de l'investigador en l'optimització del sistema de comunicacions.

En la tercera part es constata que aquesta forma d'investigar es pot situar dins d'un procés en la perspectiva general de la psicosociologia de l'educació, que té com a objectiu primordial l'anàlisi de situacions i comportaments en àmbits educatius. La psicosociologia de l'educació s'ocupa de descriure, explicar i comprendre el procés educatiu, per tant, es considera una de les Ciències de l'Educació. Es troba en la cruïlla entre la psicologia i la sociologia, i té en compte tant el registre individual com el

2046

social. La perspectiva psicosociològica vol analitzar la situació educativa, l'anàlisi del procés d'anàlisi i els efectes sobre aquesta situació. Evidentment, el paper de psicosocióleg l'ha de complir el psicòleg.

En gairebé tota l'obra, la investigació en educació serà una tasca a assolir pel professional de la psicologia, la qual cosa no ens sembla correcta, ja que des del nostre punt de vista l'investigador en educació ha de tenir una formació tant en el camp de la Psicologia com en el de la Pedagogia, considerant aquest últim potser més necessari.

De tota manera, la intervenció a classe d'aquest psicosocióleg, sigui psicòleg o pedagog, ha de contribuir a fer evolucionar la situació educativa. És important que s'analitzi qualsevol acció que formi part de la comunicació a la classe, és a dir, el procés de comunicació.

M. Rosa Buxarrais

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano
Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Barcelona, Ed. Paidós, 1992.

Es tracta d'una recopilació de vuit treballs, ja publicats en altres llocs, sobre una mateixa qüestió general que es pot enunciar com segueix: quins són els límits i les possibilitats de la participació democràtica dins el sistema educatiu en el context d'un sistema polític formalment democràtic i d'un sistema social travessat per relacions de desigualtat i de poder? En un moment que es parla tant de l'escola com a «comunitat democràtica», de la necessitat de «participació» per part de tots els implicats, de la «presa democràtica de decisions» i, fins i tot, de l'educació com un lloc de «resistència» i de construcció de «visions alternatives» del fet social, no és pas inoportú un llibre orientat a analitzar els límits, les contradiccions i les ombres de la «democràcia escolar».

Dels treballs inclosos en el llibre, els dos primers i el setè estableixen alguna senyalització teòrica general. Per fer-ho, Fernández Enguita selecciona dos tòpics estratègics. El primer consisteix a revisar el llegat teòric de la Il·lustració en la mesura que constitueix el marc

2047

d'idees amb el qual encara es construeix tota visió emancipatòria i progressista de l'escola en la seva relació amb els fets polític i social. Aquest treball, doncs, és útil i il·luminador, més que més si tenim en compte que el conflicte essencial entre les diferents sociologies de l'educació s'acostuma a plantejar com un conflicte de «narratives històriques» que projecten diferents imatges sobre el paper de l'educació en relació amb la democràcia en la política i a la igualtat en el fet social. En aquest context, la mateixa possibilitat d'aconseguir una visió «positiva» de l'educació encara requereix de mantenir alguna modalitat del format il·lustrat de construir aquesta narrativa. O, dient-ho d'una altra manera, per mantenir el projecte de la Il·lustració, encara que sigui modificat, com a marc teòric amb què construir una «narrativa blanca», o, si més no «grisa». Els altres dos treballs entre els més teòrics tracten les teories de la reproducció. Són justament aquestes teories que, essent «narratives negres» de la relació entre l'educació d'una banda i el polític i el social de l'altra, constitueixen el contrapunt del paradigma il·lustrat. D'altra banda, aquestes teories han estat desacreditades en el camp pedagògic amb l'acusació de no deixar lloc a l'activitat humana de transformació, el canvi o la resistència. Un cop seleccionats els llocs on plantejar l'anàlisi de la relació entre l'escola i el fet polític, Mariano Fernández Enguita intenta evitar tant la democratització de les teories de la reproducció com la ingenuïtat i la trampa del model il·lustrat. Al mateix temps, localitza els límits teòrics dels reproduccionistes i afirma la possibilitat de mantenir el projecte de configurar l'aprenentatge com un aprenentatge de llibertat.

El llibre també inclou cinc treballs més adreçats a analitzar aspectes específics de la realitat social i educativa contemporània. N'hi ha quatre que tracten de la participació i la democràcia escolar en diferents contextos i des de diferents punts de vista: la participació i la democràcia tal com és experimentada pels alumnes en algunes àrees del currículum escolar; la participació escolar en els òrgans de la presa de decisions tal com és viscuda per alumnes i professors; la participació de pares, professors i alumnes, tal com és establerta per les lleis educatives espanyoles des de 1970; i, per acabar, els sistemes de participació a Espanya i els Estats Units. Un altre treball analitza com es presenta la realitat social en el contingut escolar o, dit d'una altra manera, quina és la imatge del fet social i polític que els alumnes aprenen explícitament en algunes àrees del currículum. Es tracta de textos crítics, molt expressius, que indiquen que la democràcia a escola no és pas una qüestió de «bones intencions», sinó un treball que exigeix fines anàlisis,

2048

elaboració teòrica consistent, i una certa mirada desconfiada perquè no ens ensarronin.

Jorge Larrosa Bondía

PSEUDO BOECIO: *Disciplina Escolar*. Introducció i notes d'Antonio Garcia Masegosa, pròleg de B. Delgado. Barcelona, PPU, 1990.

Malgrat que el peu d'impremta d'aquest llibre data de 1990, l'obra en qüestió no fou distribuïda fins l'any següent. En tot cas, es tracta d'un text clàssic, escrit a París possiblement entre 1230 i 1240, propi i característic del pensament medieval -i més concretament del segle XIII-, per la qual cosa creiem que la vigència d'aquesta *Disciplina Escolar* resulta, certament, intemporal. En efecte, no hi ha data de caducitat per a un tractat pedagògic com el que ara l'editorial PPU, promotora de mil empreses, presenta a la consideració del públic lector. I encara més si reparem que, amb aquesta edició crítica, s'enceta una nova col·lecció, dirigida pel professor B. Delgado, que respon a una retolació tan significativa com la següent: *Vetera scripta paedagogica ne pereant*, és a dir: que no morin els antics escrits pedagògics.

Doncs bé, la *Disciplina Escolar* -tot i els set segles i mig de distància- manté, encara avui, un cert aire jovenívol perquè, de fet, els problemes de l'educació i l'ensenyament medievals no són tan diferents dels de l'època actual. En recomanem, molt sincerament, la lectura als possibles incrèduls. El terme *disciplina* era equivalent, durant l'Edat Mitjana tant al concepte d'educació com al de formació. Si analitzem el contingut de l'obra, veiem que no hi ha -tal com assenyala oportunament el professor Delgado en la seva presentació- cap referència al pensament cristià. Estem davant d'una obra pensada i escrita per aconsellar un públic laic, això és, per a uns nous professors que, al marge de la xarxa escolar controlada secularment per l'Església (escoles parroquials, monàstiques i episcopals), s'endinsen en el camp de la docència, tot competint amb un professorat tradicionalment religiós. Ens trobem amb una reflexió sorgida al voltant d'una comunitat escolar regida per un mestre i diversos batxillers, que conviuen en família (actualment en diríem, més pomposament, en règim d'internat) i que tenen, naturalment, moltes dificultats econòmiques per subsistir, ja que aquests mestres actuen lliurament, de manera itinerant (establint-se en diferents ciutats europees, car l'ensenyament sempre es fa en llatí); per tant, els seus ingressos depenen del prestigi professional i la capacitat de convocatòria del mestre.

2049

En definitiva, la *Disciplina Escolar* es refereix a una escola que toca de peus a terra i que s'enfronta amb tot allò amb què topen, encara avui, els professionals del magisteri.

La *Disciplina Escolar* no és més que un breu tractat de pedagogia parenètica, recolzat en arguments d'autoritat extrets de la tradició literària clàssica llatina. Es pot aventurar la hipòtesi que des dels temps de Quintilià no s'havia escrit cap altre tractat com el que ara tenim a les mans. L'autor anònim, que utilitza el bon nom, fama i prestigi de Boeci per donar més fortalesa a la seva *Disciplina Escolar*, aconsella pedagògicament un professorat urbà que pul·lula per les noves ciutats europees de la Baixa Edat Mitjana. El pla de l'obra no es perd, doncs, en cap especulació allunyada de la realitat educativa quotidiana. Ben al contrari. La *Disciplina Escolar* regalima realisme per totes bandes. Està dividida en sis capítols, al llarg dels quals s'aborden qüestions punyents com la conducta de l'alumne, la seva forma de viure o la manera d'arribar al professorat. I tot això en un estil planer i entenedor. Pel seu interès -més enllà de la simple i pura anècdota- en destaquen alguns fragments, com el que presenta la diversa tipologia d'alumnes en funció dels principis caracteriològics de l'època (la qual cosa suposa l'acceptació d'uns principis d'individualització de l'ensenyament) o bé, per altra banda, l'actitud que han de seguir els deixebles davant els diferents tipus de luxúria.

Aquest toc realista fa que la lectura de la *Disciplina Escolar* sigui un veritable goig. L'edició que ens ocupa no és bilingüe. Només inclou la traducció castellana, i no incorpora malauradament una versió llatina, més o menys canònica. És obvi que les múltiples notes a peu de pàgina -situades al final del llibre, cosa que en dificulta parcialment la consulta immediata- il·lustren i donen llum sobre molts autors de la tradició greco-llatina, reals o ficticis, que apareixen al llarg del text i que no són, en general, del domini d'un públic no especialitzat, com també de l'ambientació cultural d'aquell moment històric. Per aquests motius, podem assegurar que aquesta edició de la *Disciplina Escolar* és molt digna, i confirma una lenta revifalla en els estudis d'història de l'educació a casa nostra. Una de les dificultats que sempre han perjudicat la raó de ser d'aquesta àrea de coneixement ha estat la impossibilitat de procurar-nos tot un cabal de materials que, desgraciadament, s'han hagut de manllevar, pel comú i general, d'altres camps afins de caràcter literari o filològic. En aquest cas concret s'han unit tots dos vessants vist que un bon llatinista com el professor García Masegosa -autor, per altra banda, d'una tesi doctoral sobre Marsili de Pàdua, un gran comentarista i glossador del Pseu-

2050

do-Boeci- ha traduït el text, mentre que el professor Delgado -catedràtic d'història de l'educació i bon coneixedor del llatí, com ho demostren els seus estudis sobre els cartularis universitaris- ha situat històricament l'obra en el marc del panorama pedagògic medieval, conjuminant d'aquesta manera la fidelitat i pulcritud d'una acurada versió textual amb les exigències d'una necessària contextualització històrico-educativa.

Per tancar aquesta nota bibliogràfica, desitgem que la nova col·lecció *Vetera scripta paedagogica ne pereant* de l'editorial PPU continuï pels camins que ha encetat aquesta *Disciplina Escolar* del Pseudo-Boeci. De tota manera, seria desitjable que les noves edicions fossin bilingües -amb inclusió del text original-, i encara més saludable seria que s'hi incorporés una versió en llengua catalana. A l'espera de la publicació de nous títols que donin continuïtat a aquesta línia editorial, cal felicitar l'esforç de la casa PPU per aquesta lloable i profitosa iniciativa. Restem preparats, doncs, per donar noves i bones notícies en aquest respecte.

Conrad Vilanou

LEIF, Joseph. *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*. Madrid: ED. Narcea, 1991.

De la col·lecció Narcea Sociocultural ens arriba la traducció d'aquest interessant llibre de J. Leif, publicat el 1984 a París per Les éditions ESP.

Obra de lectura amena on s'exposa breument una visió del temps lliure. Es destaca també la importància per a totes les persones del "temps per a un mateix" i es proposa la necessària aportació de l'educació en aquest procés de creixement en la llibertat.

Text que al meu entendre, afegeix, a la ja complerta bibliografia francesa sobre el tema una perspectiva marcadament pedagògica, fins a l'extrem -no habitual en aquest tipus d'obres- d'introduir esquemes metodològics en l'àmbit escolar, que l'autor coneix suficientment com a inspector d'instrucció Pública a França.

Quasi obviant la forta influència de la sociologia moderna en l'estudi del temps lliure (amb un J. Dumazedier com a exponent principal), Leif, reconeix d'altres influències importants: les de la filosofia (de Kant a Sartre, de Hegel a Merleau-Ponty, de Marx a Proudhom...); de "l'Humanisme" més pròxim (P. Valery o Ch. Peguy...); i molt

:05 1

especialment dels enfocaments psicopedagògics (de J. Piaget, H. Wallon, J. Château, L. Legrand...).

L'actualitat i la tradició catalana en el lleure infantil i juvenil fan que aquesta exposició augmenti la seva significació i utilitat. Coincideix d'alguna manera amb plantejaments de base vigents en el món de l'esplai i de l'escoltisme i, alhora, les portes a mestres i educadors a una reflexió en l'àmbit escolar, en aquest precis moment de reformes en l'ensenyament.

En quatre capítols el llibre ens presenta la manera particular de l'autor d'entendre i desenvolupar aquest «temps per a un mateix», com el més ric i aprofitable del i en el temps lliure, des del context social al personal i educatiu. Així mateix ens parla de les nocions socialitzades de temps, treball i llibertat en l'oci, temps lliure i temps per a un mateix; les condicions necessàries per a la utilització plena dels recursos individuals; de la pràctica de les activitats lliures a l'acció favorable de l'escola; i les activitats lliures dels adults.

Leif, entenent la llibertat com a valor imprescindible per al creixement humà, que «s'exerceix sols en el temps», aposta per l'aprenentatge mitjançant la vivència. Vivència personal de la llibertat d'actuació on pren sentit el «en la societat i per la societat», o el que és el mateix: «l'obertura social als altres».

Tothom, i especialment els infants, tenim necessitat d'experiències interiors lliures, per assolir autonomia enfront de, desenvolupar potencialitats o aconseguir un cert nivell de plenitud.

Llenguatge, coses, espai, éssers, joc, lectura, sentits, creativitat, projectes, socialització... poden tenir més sentit per l'infant i adolescent si esdevenen experiències en llibertat.

Podem, com a educadors, optar com l'autor per «una pedagogia que sigui un despertar a les distintes vies mitjançant les quals l'èsser humà accedeix a l'experiència. El coneixement i la comprensió individual del món físic, biològic, científic i social, sembla ser la preparació més eficient que l'escola pot emprendre a favor del desenvolupament educatiu i cultural d'activitats lliures en el temps per a un mateix que és també, en sentit més ampli, el d'un autèntic aprenentatge de la llibertat.

Enric Ripollès

2052

BISQUERRA, R.: *Métodos de Investigación Educativa. Guia práctica.* Barcelona, CEAC, 1989.

En investigació educativa s'observen dues grans tendències: la quantitativa i la qualitativa. Hi estan relacionades la investigació pura i aplicada, experimental i *ex post facto*, la investigació naturalista, investigació acció i altres termes i tendències que aquesta obra intenta emmarcar tot oferint un panorama general de les tendències metodològiques en investigació educativa. Es concedeix un relleu especial a qüestions com és ara la naturalesa de la investigació, fases del mètode científic, mètodes de mostratge, recollida de dades, informàtica i anàlisi de dades, meta-anàlisi, metodologia qualitativa, investigació acció, elaboració de l'informe d'investigació i sistemàtica de les referències bibliogràfiques.

BISQUERRA, R. *Introducción conceptual al Análisis Multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL Y SPAD.* Barcelona, PPU, 1989.

Les tècniques d'Anàlisi Multivariable constitueixen el nivell més alt de perfeccionament estadístic que es pot aplicar a l'anàlisi de dades de la investigació científica. Fins no fa gaire, ni tan sols es plantejava la conveniència d'aplicar aquestes tècniques, perquè el seu procés mecànic de càlcul és força laboriós i exigeixen un gran domini matemàtic. Amb els ordinadors l'investigador es veu alliberat de la part més mecànica i es pot centrar en la comprensió conceptual. Això és el que es pretén en aquesta obra: fer accessibles les tècniques multivariables als investigadors de l'Educació i Ciències Socials que no tenen coneixements matemàtics ni estadístics. L'enfocament és conceptual i informàtic. En són aspectes de relleu especial: ANOVA, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA, anàlisi de perfils, regressió múltiple, anàlisi discriminadora, anàlisi factorial, EMD, Cluster Analysis, anàlisi de correspondències, models causals (LISREL), models logolineals, sèries temporals, ARIMA, Box-Jenkins, meta-anàlisi, etc.

CORAL, J.; MASEGOSA, A.; MOSTAZO, A.: *Actividades psicomotrices en la educación infantil.* Barcelona, Ed. Ceac, 1992.

L'obra és una proposta de treball, eminentment pràctica, per al nivell de pre-escolar.

L'objectiu principal de les activitats dissenyades és afavorir el desenvolupament psicomotor de l'infant per tal de millorar la comunicació, la creativitat i la formació del pensament operatori. El llibre és fruit d'una experimentació realitzada en una escola pública de Vilafranca del Penedès.

CORNELOUP, A.: *Cómo mantener la disciplina*. Barcelona, Ed. Ceac, 1991.

El tema de la disciplina és un dels cavalls de batalla constants de la pedagogia escolar. El llibret que publica l'Editorial Ceac a la col·lecció «Aula Pràctica» tracta aquesta qüestió amb una voluntat fortament pragmàtica que, fins i tot, ni rebutja la recepta. Com podem llegir a la contracoberta, «s'hi estudien casos particulars que poden afectar alumnes determinats, el sistema de càstigs i premis, el fenomen dels «leaders» de la classe, i un conjunt de normes que permeten al professor fer conviure un grup d'infants de forma harmònica i eficaç».

DEL RIO, E.; JOVER, D.; RIESCO, L.: *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona, Ed. Paidós, 1991.

Amb un llenguatge molt assequible i un estil poc acadèmic, els autors ofereixen un conjunt de reflexions i propostes al voltant de la relació entre formació i treball. Presenten el context quotidià en el qual es produeix la transició de l'escola a la vida activa, analitzant críticament algunes de les mesures que es duen a terme en les polítiques de formació. Plantegen també la necessitat de reinventar plans coherents d'ocupació i de desenvolupament local per evitar que l'exclusió social, l'atur, i la precarietat laboral siguin l'únic horitzó possible dels col·lectius més desfavorits.

FERNANDES, E.: *El nuevo marco socioindustrial del siglo XXI*. Madrid, Ed. Narcea, 1990.

En la força prolífica col·lecció «Narcea Sociocultural», dirigida pel Dr. Josep Mª Quintana, el professor portuguès Evaristo Fernándes publica un llibre de contingut no específicament pedagògic, però que indefugiblement ha de connectar amb la qüestió educativa. Parteix

2054

de l'anàlisi dels comportaments i valors dels sistemes econòmics i industrials de la segona meitat del segle XX, per arribar a la conclusió que els determinismes socials i econòmics generats actuen negativament sobre el psiquisme humà. Això comporta la necessitat de recrear espais de llibertat psicològica, afectiva i emocional, familiar i social, individual i col·lectiva, capaços de contrarestar aquests efectes.

GARGALLO LÓPEZ, B.: *Hijos hiperactivos*. Barcelona, Ed. Ceac, 1991.

La «hiperactivitat» com a trastorn del desenvolupament que es manifesta en l'etapa infantil inclou principalment dos aspectes: una gran inquietud i una excessiva manca d'atenció. Aquest llibre descriu les característiques peculiars de la hiperactivitat, proposa mètodes per tractar-la i explica les possibilitats que ofereix el medi familiar per afrontar aquests trastorns.

MARTÍ SALA, E.: *Psicología evolutiva. Teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona, Ed. Anthropos, 1991.

Aquesta obra recull les primeres temptatives científiques que van abordar la qüestió evolutiva de la conducta humana i, en especial, les tres teories (de Freud, Vigotski i Piaget), que, segons l'autor, ofereixen les respostes més ambicioses al misteri de l'evolució del comportament humà. La perspectiva adoptada per exposar cada teoria, crítica i comparativa, assenyala tant els resultats reeixits com le limitacions de cada enfocament.

PÁEZ, D.; VALENCIA, J.; MORALES, J.F.; SARABIA, B.; URSUA, N. (eds.): *Teoría y método en Psicología Social*. Barcelona, Ed. Anthropos, 1992.

El llibre exposa, des de diferents perspectives, alguns dels problemes filosòfics de la fonamentació de les ciències humanes i de la psicologia social en particular. Els diferents capítols de l'obra tracten de presentar l'estat de la qüestió sobre les polèmiques i els conflictes entre paradigmes ontològics, socials i epistemològics de la psicologia social.

PASTOR, I.: *El museo y la educación en la comunidad*. Barcelona, Ed. Ceac, 1992.

Aquest llibre tracta d'un àmbit educatiu al qual la pedagogia cada cop dedica més atenció. En la primera part d'aquest llibre l'autora analitza les necessitats de tres grans tipus de visitants -infants, adults i disminuïts-, i també les característiques bàsiques que hauria de tenir una oferta educativa adequada a cadascun. La segona part tracta de la planificació educativa del museu: objectius, curriculum, activitats, recursos, materials i avaluació.

SANTIUSTE, V.: *Hijos con problemas de lenguaje*. Barcelona, Ed. Ceac, 1991.

Els problemes de llenguatge tenen conseqüències molt directes en el rendiment escolar. L'autor analitza aquest fet i descriu les principals causes que provoquen l'aparició dels problemes d'expressió i de comprensió lingüística, com també el conjunt de normes que poden ser utilitzades per disminuir i corregir, sobretot des del medi familiar, aquests problemes.

SCHÖN, D.A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia 1992, trad. L. Montero y J.M. Vez.

En uns moments en què la reforma dels plans d'estudi constitueix a Espanya el centre d'interès principal de la universitat, la publicació en castellà d'aquest llibre és especialment oportuna. L'obra de Schön ofereix un nou model de formació professional que s'allunya dels procediments majoritàriament utilitzats en els centres superiors convencionals, i s'acosta a mètodes, també tradicionals, però en els quals la pràctica té el paper més destacat. L'objectiu és de formar professionals que puguin reflexionar en la pròpia acció per afrontar amb èxit els complexos i inèdits problemes que previsiblement es trobaran en l'exercici professional.

STODOLSKY, S.S.: *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona, Paidós/MEC, 1991.

Aquest interessant llibre exposa un estudi pioner al voltant

2056

de les interaccions entre les formes d'instrucció, els nivells d'implicació dels estudiants i el contingut d'aprenentatge. L'autora explica com cada professor planteja el seus ensenyaments de forma distinta segons la matèria, i com cada estudiant respon a la instrucció de forma diferent, segons l'estructura i les exigències pròpies del tema.

SVINICKI, D.; SCHWARTZ, B.A.: *Formación de profesionales y usuarios de bibliotecas. Aprendizaje y diseño de instrucción.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991.

El tema d'aquesta obra és el disseny de la instrucció sobre la biblioteconomia. Fa una classificació de mètodes d'instrucció en aquesta matèria, parla també de la teoria de l'aprenentatge aplicada a l'ensinistrament de professionals bibliotecaris i proposa procediments avaluatius d'aquesta classe de processos instructius. L'obra es dirigeix fonamentalment a professors de biblioteconomia.

2057

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

4. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

5. Cal adjuntar també algunes dades de l'autor: lloc de treball (departament, centre...), darreres publicacions, etc. En total, unes 4 línies com a màxim.

6. En full a part s'adjuntarà un resum de l'article de no més de 15 línies en castellà, anglès i francès.

7. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

8. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 2 exemplars de la revista.

9. La revista no es farà responsable de les idees i opinions expressades en els articles.

10. Els treballs s'han d'adreçar a la redacció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n. 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TE, 1

1r. semestre 1989. 308 pàgines

index

Monografia: *PAULO FREIRE*

- Presentació. *Ramon Flecha*
- La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire. *Jaume Trilla*
- Freire i l'educació d'adults a Catalunya. *Jaume Botey, Alfons Formariz*
- De l'apostolat educatiu. El context cultural de l'obra de Paulo Freire. *Claudio Lozano*
- La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa. *Peter Jarvis*
- La pràctica educativa. *Paulo Freire*
- Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Paulo Freire*
- Conversant amb Paulo Freire. *Ramon Flecha*
- Bibliografia.

Tribuna: *EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT*

- El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes. *Miquel Martínez*
- La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. *Sebastian Rodríguez*
- Consideracions sobre el curriculum en el Projecte de Reforma de l'Ensenyament. *Vicenç Benedito*
- Reforma educativa i formació del professorat. *Francesc Imbernon*

Reflexions i recerques

- El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès). *Bogdan Suchodolski*
- Literatura tradicional, escola i territori. *Gabriel Janer*
- CREI-Sants. Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial. *Feliciano A. Castillo*
- Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència. *Delio del Rincón*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

2059

índex

TE, 2

2n. semestre 1989, 400 pàgines

Monografia: *BASIL BERNSTEIN*
- Presentació. *José Luis Rodríguez Illera*
- Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *José Luis Rodríguez Illera*
- El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola. *Gunilla Dahlberg*
- Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació. *Paul Atkinson*
- Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein. *Cristian Cox*
- Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein. *Mario Díaz*
- La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem? *Alan R. Sadovnik*
- El currículum en la societat tancada. *Philip Wexler*
- La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*
- Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*

Tribuna: *EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA*
- Presentació. *Josep M. Puig*
- Educació i valors. *Josep M. Puig*
- Educar moralment és educar democràticament. *Victòria Camps*
- La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres. *Josep M. Rovira Belloso*
- L'ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme. *Jaume Lorés*
- Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat. *Joan Mestres*
- Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació progressiva. *Josep González-Agàpito*
- L'educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador. *Rafael Grasa*
- Taula rodona. *Josep M. Puig*

Reflexions i recerques
- L'humanisme liberal. *Pere Grases*
- Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof. *Pierre Clanché*
- Concepcions i raonaments en l'ús de sistemes de referència galileans. *Marina Castells*
- L'educació científica a l'escola primària. *Fiorenzo Alfieri*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

2060

TE, 3

1r. semestre 1990. 290 pàgines

index

Monografia: *L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES*

- Presentació. *Margarida Cambra i Miquel Llobera*
- Aprenentatge intercultural i competència discursiva. *Entrevista a Claire Kramsch. Margarida Cambra i Luci Nussbaum*
- Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera. *Miquel Llobera*
- La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya: Problemes i perspectives. *Michel Fondanx*
- Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental? *Michèle Garabedian*
- "Bueno doncs, on commence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera. *L. Nussbaum*
- Fonaments per a la formació del professorat de llengües. *Henry G. Widdowson*
- Bibliografia comentada

Tribuna: *UNIVERSITAT I ADMINISTRACIONS PUBLIQUES*

- Elements per a l'anàlisi de les relacions entre la universitat i les administracions publiques. *Serafí Antunez*
- Les relacions entre universitat, administració pública i les necessitats de recerca i de formació avançada. *Ramon Juncosa*
- Entrevista a Eulàlia Vintró. *Serafí Antunez*

Reflexions i recerques

- Guies per a l'elaboració d'un currículum parcial (12-16). Geografia i educació per a les activitats de lleure. *Alberto Luis Gomez*
- La llengua i la literatura catalanes en els llibres de text de l'època franquista. *Joan Perera i Parramon*
- Investigar en organització educativa: algunes aportacions dels Estats Units. *Núria Borrell Felip*
- Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa. *Jorge Larrosa*

Recensions i notes bibliogràfiques

2061

índex

TE, 4

2n. semestre 1990. 290 pàgines

Monografia: *L'EDUCACIÓ FÍSICA. A LA RECERCA D'UNA IDENTITAT*
- Presentació. *Conrad Vilanou i Torrano*
- Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives. *Miguel Angel Betancor León i Conrad Vilanou i Torrano*
- Cap a una pedagogia de l'esport. *Alexandre Sanvisens i Marfull*
- Fisiologia de l'exercici en l'infant i l'adolescent. Algunes consideracions. *Dr. Joan Ramon Barbany*
- L'educació física avui: Contingut. Finalitat i principis. *Jaume Casamort*
- Educació física i educació biològica. *Josep Roca i Balasch*
- Aspectes biològics de l'esport en edat escolar *Ferran A. Rodríguez*
- Educació física i globalitat de l'ensenyament. *Teresa Lleixà Arribas*
- El material com a mitjà d'aprenentatge i de relació pedagògica. *Javier Hernández Vázquez*
- Enlairament, vol i aterratge. Els nous esports californians i els adaptats: possibilitats educatives. *Julián Miranda*

Tribuna: *LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A L'ESTAT ESPANYOL*
- Presentació. *Iñaki Echebarria Aranzabal*
- La formació permanent del professorat: la proposta del Ministeri d'Educació i Ciència. *Joaquín Prats Cuevas*
- Formació permanent del professorat a Euskadi. *Fermín Barceló GAldakano*
- Formació permanent del professorat a Catalunya. *Joan Badia i Pujol i Irene Rigau i Oliver*

Reflexions i recerques
- Les bases de dades educatives i el «Thesaurus Català d'educació». *Joan Mallart i Navarra*
- La dissolució de l'educant. Assaig d'arqueologia de la novel·la alemanya de formació. *Anna Poca*
- La participació dels diferents agents educatius en el desenvolupament del curriculum: un enfocament democràtic per planificar-lo. *Albert Cots*
- Bases filosòfiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilffred Carr. *Jorge Larrosa Bondia*

Recensions i notes bibliogràfiques

índex

TE, 5

1r. semestre 1991, 270 pàgines

Monografia: *FORMACIÓ I EMPRESA*
- Presentació. *Josep Maria Rotger Cerdà*
- Formació a l'empresa. Les relacions entre universitat i empresa. *Francesc Santacana i Martorell*
- Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a l'empresa. *Àngel Font i Francesc Imbernón*
- Recursos tecnològics i àudio-visuals per a la formació a l'empresa. *Antonio Bartolomé Pina*
- Formació professional dins de l'empresa: ¿Un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya. *Wilfried Kruse*
- Les polítiques de formació de les empreses espanyoles. *Oriol Homs*
- La formació a França. *Serge de Witte*
- L'evaluació de la formació a l'empresa. *Joan Mateo Andrés*

Tribuna: *EUROPA: ESPAI I TEMPS PER AL EDUCACIÓ, LA FORMACIÓ I LA RECERCA*
- Presentació. *Frederic J. Company i Franquesa*
- La dimensió europea a la universitat. *Frederic J. Company i Franquesa*
- Tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional a l'Europa comunitària. *Francesc Pedró*
- Algunes notes sobre la formació del professorat. *Salvador Carrasco i Calvo*
- La recerca educativa a la CEE. *Carme Vidal i Xifre*
- Apendix: Punts d'informació universitària europea a Catalunya.

Reflexions i recerques
- Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Jean Paul Bronckart i Bernard Schneuwly*
- Poder i participació als centres escolars. Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985. *Mariano F. Enguita*
- Educación moral i formació del professorat. *Jesús Violar i Josep M. Puig*
- La intel·ligència artificial i la seva aplicació en l'ensenyament. *Begoña Gros Salvat*

Recensions i notes bibliogràfiques

índex

TE, 6

2n. semestre 1991, 280 pàgines

Monografia: *INTEGRACIÓ ESCOLAR*
- Presentació. *Ignasi Puigdellívol*
- Les fronteres de la integració escolar. *Ignasi Puigdellívol*
- Integració escolar. *Moon K. Chang*
- L'educació Especial en el Regne Unit. *Seamus Hegarty*
- Autoconsciència. *Andrea Canevaro*
- Què hem après de l'avaluació del programa d'integració escolar?. *Elena Martín, Gerardo Echeita, César Coll, Alvaro Marchesi, Mercedes Babio i Marisa Galán*
- El tractament de la diversitat a l'escola com a reflex de l'evolució de les concepcions psicopedagògiques. *Carles Monereo i Font*
- L'opinió dels professionals. *Joaquim Puig i Teresa Romeu*
- Reflexions sobre i des de la bibliografia. *Mercè Pallejà Guinovart i Caterina Lloret Carbó*

Tribuna: *PER UNA ALTRA LECTURA DE LES COSES. CONVERSES SOBRE L'ANDROCENTRISME I EL SEXISME EN L'EDUCACIÓ*
- Presentació. *Pilar Heras*
- Punts de vista. Sobre reflexions i vivències. *M. Subirats, N. Pérez, C. Lloret, M. Moreno, M. de Borja, G. Sastre, A. Carreño, M. Pallejà, C. Panchón, G. Alvaladejo, I. Porta, M. Rodríguez, A. Sopeña, P. Martín, A. Piguillem, I. Rigau*
- La reforma de les ciències socials en l'ensenyament secundari obligatori, un joc de paraules?. *Amparo Moreno Sardà*

Reflexions i recerques

- Ciència, tecnologia i escola: ¿Com es pot afavorir la col·laboració entre professors i investigadors?. *Miguel Anxo Santos Rego*
- El sistema educatiu davant les drogues: proposta d'intervenció. *Amando Vega*
- La maçoneria, escola de formació. La seva presència a la Catalunya del dinou. *Bonaventura Delgado i Conrad Vilanou*
- La comunitat de filosofia i pedagogia lingüística a Ludwig Wittgenstein. *Anna Poca*

Recensions i notes bibliogràfiques

2064

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Provincia .....
Professió .....

Forma de pagament:
- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. .....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF .....

Preu de la subscripció

A partir del núm. 1 (Anys 89, 90, 91 i 92 Núms. 1 al 8)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles ..... 12.300 ptes.
- ☐ Particulars ..... 10.250 ptes.
- ☐ Estranger ..... 14.350 ptes.

A partir del núm. 7 (Any 92, Núms. 7 i 8)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles ..... 3.300 ptes.
- ☐ Particulars ..... 2.750 ptes.
- ☐ Estranger ..... 3.850 ptes.

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.A. c/ Rbl. Volart, 90-92 entr. 3a - 08026 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....
Compte corrent/Llibreta núm. .....
Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Provincia .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

2065

Signatura

Monografia

Tribuna

Reflexions i recerques

Recensions i notes bibliogràfiques

2006

BEST COPY AVAILABLE

TE 8

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2n semestre 1992
Núm. 8

2067

BEST COPY AVAILABLE

TE, 8

Consell editorial

[illegible]

Director

[illegible]

Consell de Redaccio

M. Fuguenta Gamero
X. Echebarria
Arjona de Gispert
Marta Pla
Rafael Puigdellivol
Colomé Villarroy

Coordinacio Tecnica

PUNT I RAHLA de Serveis Pedagogics

Correccio Textos

Anna Almazán
Eva Buiguer
Carola Dorta
Lluís Ribera

Edita

[illegible]
Universitat de Barcelona
[illegible]

Subscripcions

[illegible]
C. Art 81 [illegible]
Tel. [illegible]

Temps d'Educacio no es fa responsable de les idees i opinions expressades pels seus autors en els articles.

Revista indexada a la Base de Dades ISOC del «Centre de Documentació [illegible]»

BEST COPY AVAILABLE

2068

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2n semestre 1992
Núm. 8

La pedagogia universitària

Educació per a la prevenció d'accidents

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

2069

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagogics, S.L.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Diposit Legal: B- 6986-1992
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impresió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

2070

Des de la creació de *Temps d'Educació* fins al present número, el professor Jaume Trilla ha estat molt més que el director de la revista de la Divisió V de la Universitat de Barcelona; ha estat l'ànima i el motor d'aquesta publicació, que va néixer com a instrument d'expressió de professors i investigadors de Ciències de l'Educació, i que avui arriba al número 8.

A la presentació del 1r semestre de 1989, en J.M. Rotger, aleshores President de la Divisió, augurava: «que la sort i el bon fer ens acompanyin». El bon fer de l'amic Trilla ha estat decisiu per dur endavant i fer realitat un projecte ambiciós. Ha vetllat perquè els continguts tinguin el nivell i el rigor científic adequats, perquè les diferents disciplines i les línies de recerca hi fossin representades equilibradament, perquè els temes de debat fossin tractats des d'una perspectiva plural, i perquè, des d'aquest espai obert a la reflexió i la discussió, la Divisió de Ciències de l'Educació es pogués projectar a la comunitat científica i als diferents àmbits educatius, amb la difusió dels seus treballs de recerca.

Els membres del Consell de Redacció hem treballat molt de gust amb el director, en un ambient d'il·lusió, d'exigència i de franquesa. Ara el professor Trilla ha decidit confiar-nos la tasca de continuar publicant *Temps d'Educació* sense ell, malgrat el nostre desig que seguís al capdavant de l'equip. Esperem tanmateix que no deixarà de col·laborar amb els seus suggeriments i els seus articles, i també que serem capaços de continuar en la línia que ell va iniciar, amb el recolzament de l'actual president, Vicenç Benedito, el qual ha assenyalat reiteradament el valor consolidat de la revista.

Amb aquestes ratlles volem expressar l'agraïment més sincer, la nostra estima i també la nostra amistat, que cal interpretar com un sentiment general del conjunt de la Divisió de Ciències de l'Educació.

El Consell de Redacció i la nova Directora

2071

ÍNDEX

Monografia: LA PEDAGOGIA UNIVERSITÀRIA, 7

Presentació, 9
Sebastian Rodríguez Espinar

Els processos d'innovació a l'Ensenyament Universitari, 13
Miguel Àngel Zabalza Beraza

L'organització de l'ensenyament a la Universitat o el sistema de les capses xineses, 43
Miguel Àngel Santos Guerra

Tecnologia i metodologia en l'ensenyament universitari, 61
Antonio Bartolomé Pina

L'extensió universitària, 85
Ramon Flecha i Yolanda Tortajada

L'avaluació de l'ensenyament universitari des d'un enfocament institucional, 99
Mario de Miguel Díaz

La formació del professorat universitari: sinopsi d'un informe, 123
Virginia Ferrer Cervero

L'avaluació universitària: l'experiència de la Universitat de Barcelona, 137
Sebastián Rodríguez Espinar

Fonts d'informació sobre l'Ensenyament Superior, 167
Josep M. Rotger i Francesc Martínez

Tribuna: EDUCACIÓ PER A LA PREVENCIÓ D'ACCIDENTS, 175

Presentació, 177
Montserrat Fortuny i Gras

Reflexions sobre la prevenció d'accidents en la infància, 181
Dr. Joan Picañol i Peirató

Seguretat viària i educació, 187
Josep Lluís Pedragosa

La seguretat als centres docents, 197
Teresa Tilló i Barrufet

2072

Educació per a la seguretat i prevenció d'accidents a les institucions educatives, 217
Montserrat Fortuny i Gras

La responsabilitat civil del professorat, 229
Margarida Muset i Adel

Recursos sobre seguretat i prevenció d'accidents, 237
Pepita Bigordà, Montserrat Fortuny, Montserrat Queralt, Teresa Tillò

Reflexions i recerques, 243

Construir representacions compartides entre iguals, 245
Pilar Lacasa i Pilar Herranz Ybarra

Estudi sobre la investigació doctoral: 10 anys de tesis a Ciències de l'Educació a la Universitat de Barcelona (1979-1989), 289
Virginia Ferrer, Júlia Parrilla, M. José Rubio, Juana M. Sancho

La regulació de la vida escolar: el diàleg a les assemblees, 311
M. Cinta Portillo i Vidiella

Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera, 333
Margarida Cambra i Giné

Recensions i notes bibliogràfiques, 355

2073

Monografia:

LA PEDAGOGIA UNIVERSITÀRIA

Coordinador: Sebastián Rodríguez Espinar

2074

Presentació

Sebastián Rodríguez Espinar*

L'octubre del 1990 la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona organitzava un Col·loqui internacional sobre el tema *La Pedagogia Universitària: Un repte en l'Ensenyament Superior*. Un any després el consell de redacció de la revista *Temps d'Educació* decidia que el tema monogràfic d'un dels números de la revista fos dedicat a la *Pedagogia Universitària*. En aquest interval, han esdevingut diversos fets en el panorama de l'ensenyament universitari. D'una banda de caràcter administratiu, com l'inici de la reforma dels plans d'estudi i la creació de noves universitats; d'una altra, de caràcter acadèmico-científic: consolidació de les Jornades Nacionals de Didàctica Universitària, publicació de l'informe sobre *La Formació del professorat Universitari* (del qual es fa una àmplia síntesi en aquest monogràfic) o el recent acord del Ple del Consell d'Universitats, i com a consequència del procés iniciat amb les Jornades d'Almagro (novembre del 91) sobre Avaluació de les Institucions Universitàries, de fer els primers passos per a l'adopció d'un model institucional de les universitats espanyoles. Aquests fets poden ser considerats com a indicadors, potser dèbils, que el nostre ensenyament universitari comença a ser objecte d'una reflexió que va més enllà del marc estrictament polític i ideològic i s'endinsa en el marc científic.

Quant al tema d'aquesta monografia, em van assaltar dos interrogants en assumir-ne la coordinació; el primer: Es correcte parlar de Pedagogia Universitària? El segon, no tan transcendent, era delimitar el contingut de les diferents col·laboracions amb la finalitat d'oferir una visió, més o menys comprensiva, de la problemàtica de l'ensenyament universitari des d'una perspectiva pedagògica. La proposta d'una col·laboració que portés per títol *L'Ensenyament Universitari com a camp d'estudi de les Ciències de l'Educació* s'enfocava a respondre el primer interrogant, no se sabia si seria de manera afirmativa o negativa. Qüestions de feina i de temps per part del qualificat col·laborador escollit per a aquest punt han impedit que

---

* Sebastián Rodríguez Espinar és Cadedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en l'Educació i Director del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària de la Universitat de Barcelona. Autor de diversos treballs i investigacions sobre rendiment acadèmic i orientació educativa. És coautor i coeditor de l'obra *La evaluacion de las instituciones universitarias*, publicada per la Secretaria General del Consejo de Universidades.

2075

es pugui oferir aquest treball que, sense cap mena de dubte, hi hauria aportat llum. No obstant això, i aquí sí que es pot parlar dels atzars del *destí*, no es pot deixar d'abordar la qüestió. En la meva recent estada com a *visiting scholar* a l'Stanford University vaig tenir la sort de conèixer l'obra de Paul Dressell, *Higher Education as a field of study* (publicada l'any 1974 per l'editorial Jossey Bass). Tenint en compte la distància cronològica i les especialitats del sistema universitari nord-americà , però amb l'autoritat de l'autor del tema, em permetré de resumir algunes de les idees del primer capítol de l'obra anomenat *Emergence of the field*. Aquesta manera d'acarar l'interrogant *epistemològic* no tindrà la qualitat ni la profunditat de la col·laboració sol·licitada, però pot ser que generi en d'altres col·legues la necessitat d'afrontar la qüestió en un moment d'ebullició del nostre sistema universitari.

La primera pregunta que es fa Dressell és si l'estudi de l'Ensenyament Superior ha acoseguit l'estatus de disciplina i, per tant, va més enllà de ser considerat un camp d'estudi que inclou la investigació i els serveis de la universitat així com tots aquells programes dirigits a la formació de professionals que treballaran com a tècnics en les diferents àrees i funcions universitàries. En passar revista a les notes que defineixen una disciplina (des dels assumptes terminològics fins a la mateixa comunitat científica, passant pel tipus d'investigació i la seva metodologia), Dressell arriba a la conclusió que només es pot parlar d'un camp d'estudi malgrat el volum de la producció bibliogràfica -més com a resultat de l'opinió dels seus autors que no pas de la investigació-, el nombre de professionals implicats o el mateix desenvolupament institucional.

Després d'analitzar personatges significatius, esdeveniments i grups que han contribuït al naixement d'aquest camp d'estudi en l'àmbit nord-americà, l'autor planteja cinc alternatives que haurien estat possibles en el desenvolupament històric de les actuacions concretes de les diferents institucions universitàries.

a) *La resposta multidisciplinària*. L'anàlisi i la construcció teòrica de l'ensenyament universitari s'hauria d'escometre des de disciplines com la història, la psicologia, la sociologia, l'economia, la ciència política, etc. La realitat fa manifest l'escàs interès dels departaments i el professorat d'aquestes disciplines per a incloure aquest contingut en l'objecte material d'estudi de les seves disciplines.

b) *La resposta educativa*. La incorporació d'aquests estudis en el si de les Escoles/Facultats d'Educació. Aquesta opció només representaria perllongar la inclusió dels nivells d'educació primària i secundària. Dressell afirma que aquesta incorporació per a alguns seria com el *bes de la mort*. La pugna de concepcions o d'interessos de grups acadèmics emergeix amb excessiva virulència.

2076

c) *La resposta d'organització única i visió interdisciplinària.* La creació d'un Institut universitari d'ensenyament superior on confluïssin especialistes de les diferents disciplines sense perdre l'afiliació amb els seus departaments foren els objectius de McConnell i Cowley a Berkeley i Stanford respectivament. La idea no va prosperar a causa de molt diverses raons acadèmiques i organitzatives.

d) *La resposta unidisciplinària.* L'intent que sota l'hegemonia d'una disciplina s'hagués desenvolupat l'estudi de l'ensenyament universitari ¿Psicologia de l'educació? L'amplària i la diversitat del camp d'estudi sembla que és un obstacle sense solució perquè es produeixi aquesta situació.

e) *La resposta d'un programa específic i especialitzat.* La idea que qualsevol estudi i investigació sobre l'ensenyament superior girés al voltant d'un programa específic de formació prengué forma en algunes de les iniciatives institucionals. Malgrat tot, el camp d'estudi va envair, en general, programes més amplis d'estudi i es va rebutjar l'exclusivitat de situar-lo en un d'específic.

L'anàlisi de la resposta empírica de les institucions d'ensenyament superior nord-americanes fa palès que no s'ha consolidat de manera general cap de les cinc alternatives. El panorama queda configurat per respostes mixtes, i així es generen múltiples interferències o interdependències relacionades amb un purisme epistemològic o organitzatiu.

Si aquesta situació es desprèn d'un marc en què l'ensenyament superior, a causa de la seva amplitud, heterogeneïtat i volum, constitueix un mercat de treball de centenars de milers d'acadèmics ¿és possible arriscar una resposta única en el nostre marc de referència? I encara més ¿pot ser aquesta la resposta de l'hegemonia de la ciència pedagògica? El seguiment de les tres darreres Conferències de l'EAIR (European Association for Institucional Research) celebrades a Lió, Edimburg i Brussel·les, fòrum científic d'anàlisi de l'ensenyament superior, m'han confirmat l'heterogeneïtat de l'origen dels àmbits disciplinaris dels seus participants així com la necessitat de les aportacions des de les múltiples perspectives per poder respondre la problemàtica específica de l'ensenyament superior. Crec que qualsevol resposta monopolista posaria seriosament en perill la consolidació d'un marc conceptual vàlid.

La resposta al segon interrogant és en el contingut de les diferents col·laboracions que es desenvolupen en aquest número. Enfront de l'opció de plantejar qüestions candents, sense cap mena de dubte, com les de l'accés a la Universitat, la tipologia de la Universitat (d'èlite de masses), el finançament o la planificació universitària, totes amb força connotacions polítiques, s'ha optat per abordar qüestions en les quals, sense prescindir d'aquestes connotacions,

2077

tinguessin més incidència les aportacions de la reflexió i la investigació pedagògiques.

No cal advertir el lector de l'oportunitat que té de *comprovar* si els enfocaments i les aportacions sobre els temes de la innovació universitària, l'organització de l'ensenyament o el dels mitjans tecnològics per al seu desenvolupament són prou comprensius per a no necessitar acudir a altres àmbits disciplinaris. Es podria dir el mateix del tema de l'avaluació institucional, si bé és cert que en aquest camp ja queda explícita la necessitat de participació dels diferents camps disciplinaris en el moment en què s'adopta el marc de referència d'un departament o titulació com a nivell òptim d'anàlisi. Per altra banda, la mateixa adopció de la metodologia de la revisió per experts (*peer review*) ja implica punts de vista que sobrepassen allò que és estrictament pedagògic.

Finalment, la presentació del *Pla d'avaluació i innovació universitària* de la Universitat de Barcelona no té cap altre objectiu ni interès que el de presentar un intent d'experiència global d'atendre l'anàlisi i l'acció sobre la qualitat de l'ensenyament en l'esmentada universitat. S'estan portant a terme en d'altres universitats espanyoles experiències d'interès i qualitat, però a cap no s'ha optat per l'alternativa organitzativa d'un Gabinet de dependència directa del Rectorat que assumeix teòricament la totalitat d'accions d'avaluació-innovació-formació que ha de desenvolupar la mateixa universitat.

El treball sobre les *Fonts d'informació sobre l'Ensenyament Superior*, ben lluny de pretendre un exhaustivitat documental, posa a l'abast del lector les primeres pistes per endinsar-se en aquest camp d'estudi, molt poc explorat pels nostres acadèmics. Podem ser optimistes de cara a un futur pròxim: fets com el de la incorporació de l'ensenyament universitari com a objecte de directives comunitàries, el programa Erasmus, el camí d'autonomia universitària que lentament s'està recorrent i altres, han de provocar una reacció, forçosa i obligada per altra banda, d'estudi i investigació sobre la realitat i la prospectiva de l'ensenyament universitari al país. Aquest número de *Temps d'Educació* només és una modesta aportació.

2078

Els processos d'innovació en l'ensenyament universitari

Miguel A. Zabalza Beraza *

Introducció

El coordinador d'aquest mateix número de la revista *Temps d'Educació* ens ha plantejat el problema als autors que hi participem com un mateix repte doble:

• Que aportem, des de les nostres respectives àrees de coneixement, allò que pugui servir per a millorar el coneixement de les qüestions universitàries i la qualitat de formació que s'hi imparteix:

Ens ha dit que «*A tots els treballs hi hauria d'haver implícita o explícita la resposta a una qüestió similar a la següent: ¿què es pot aportat des del marc disciplinari (de la Pedagogia, les Ciències de l'Educació, l'Organització, la Didàctica, l'Avaluació, ...) per poder constituir la base conceptual que fonamenti l'acció per a una millora de la qualitat de l'educació universitària?*»

• Que aportem la nostra pròpia reflexió i posició personal sobre com es pot analitzar i valorar el funcionament real de les nostres universitats:

«*Tenint en compte la poca cultura i experiència que tenim sobre aquesta temàtica,* -ens assenyala en un altre dels seus suggeriments- *no seria de mès manifestar una certa presa de posició personal (que pogués orientar el lector), davant de l'adequació a la pràctica, d'aquí i d'ara, dels diferents sistemes, models o experiències externes al nostre context*».

---

* Miguel A. Zabalza Beraza és catedràtic de Didàctica i Organització Escolar i Director del Departament que porta el mateix nom a la Universitat de Santiago de Compostel·la. Ha desenvolupat una activitat àmplia com a docent i investigador en l'àrea del curriculum. Està implicat en programes de formació del professorat i d'assessorament a Centres escolars en procés de desenvolupament institucional. Algunes de les seves recents publicacions son: *Diseño y desarrollo curricular* (1991, 4a. edic.) Narcea, Madrid; *Los diarios de clase* (1991) PPU, Barcelona; *El proceso de elaboración del Proyecto de Centro* (1992) Narcea, Madrid.

2073

És un repte molt interessant, però alhora, molt difícil. Són dos discursos notablement diferents i t'hi has d'acostar amb armes diferents. L'un fa referència a «parlar de» (recórrer la literatura i tractar de construir un missatge senzill i coherent sobre la universitat); l'altre fa referència a «parlar des de» (recórrer reflexivament l'escenari propi i considerar-ne les característiques).

En allò que fa referència al tema que, amablement, va tenir la bondat d'encarregar-me, *la innovació a la universitat*, aquesta doble dimensió encara es fa més palesa. Resulta obvi que la Universitat pot millorar en gairebé tot. Parlar de millores a l'educació és entrar en un tema infinit, inacabable, sense límits. Cada element de tot el que fa referència a la universitat podria esdevenir un punt de mira (anàlisi del que hi ha i propostes de millora).

Per una altra banda, no resulta gaire fàcil començar a escriure sobre un tema tan proper al propi treball, com és la «innovació de la universitat». Tan proper i, alhora, tan llunyà. És més fàcil parlar d'innovació en fred, des de la literatura. Però, fins i tot així, provoca calfreds parlar de quelcom que, immediatament, esdevé una mena de «bumerang» que se't pot tornar en contra.

Estic segur que més d'un, en llegir-me, em dirà: *«¿Com és que essent capaç de dir tot això, no ho porteu a la pràctica en les vostres classes, en el vostre Departament, en la vostra Universitat?»*

Malgrat totes aquestes prevencions inicials, espero poder vèncer la tendència cap a allò que és teòric i/o descriptiu i ser capaç de mantenir cert equilibri entre la literatura i l'experiència.

He intentat de plantejar-me el tema de manera que pugui respondre una qüestió doble:

a) Què té de particular la Universitat? Quins aspectes cal diferenciar-hi per poder entendre les condicions dels processos d'innovació que s'hi puguin esdevenir?

b) Per on van, actualment, els processos d'innovació? Quines dimensions universitàries afecten? Quines possibilitats tenim de construir un model que permeti recollir organitzadament les innovacions que es produeixen a la Universitat?

Partint d'aquesta base, aquest treball està estructurat en dos grans apartats:

- un, destinat a desenvolupar una idea general de la Universitat com a escenari formatiu;
- l'altre, partint de la «teoria» de la universitat plantejada a l'apartat anterior, s'ofereix un model d'anàlisi de la innovació a la universitat.

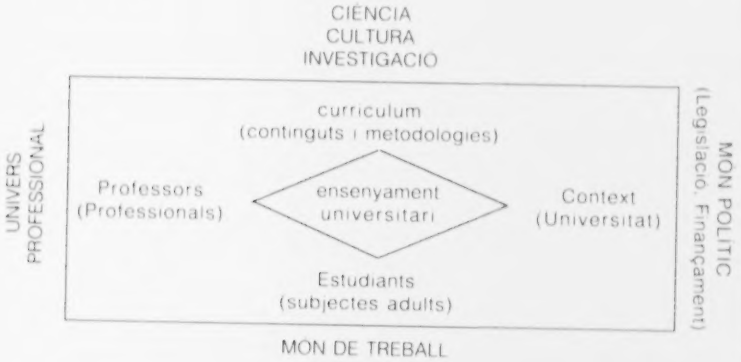
2080

Universitat, Innovació: innovació a la universitat

No hi ha dubte que la Universitat constitueix un escenari formatiu peculiar, clarament diferenciat dels altres segments de l'escolaritat.

En un treball anterior[1], he intentat esquematitzar en un quadre els radis que, segons la meva opinió, condicionen aquest nivell educatiu. En aquell cas, el quadre s'utilitzava per a analitzar els processos implicats en el desenvolupament dels nous Plans d'Estudis. En aquesta ocasió, ens pot ser igualment útil per a analitzar els processos d'innovació a la universitat. El quadre és el següent:

Quadre 1



En el quadre, la universitat es considera un espai de presa de decisions formatives en què s'entrecreuen diverses dimensions (agents, condicions, fonts de pressió, etc.).

S'hi identifiquen quatre grans eixos vertebradors de les decisions formatives que es poden adaptar a l'escenari universitari.

En allò que fa referència a prendre decisions curriculars, la primera distinció que convé introduir, enllaça amb l'existència, a la universitat, d'un *espai interior* (que correspondria, per dir-ho d'alguna manera, al que es denomina «la universitat» o «el món universitari», considerat en general) i un *espai exterior* (que correspondria a les dinàmiques de tipus divers, externes a la universitat, però que l'afecten en el funcionament). Tot i que ara farem al·lusió als dos espais, aquest treball se centrarà, sobretot, en l'espai interior.

---

(1) Vegeu Zabalza, M.A. (1991) «Criterios didácticos para elaborar Planes de Estudios» ponencia presentada a les *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. ICE Univ. de les Palmes. Les Palmes de Gran Canària, set. 1991

2081

La universitat, vista d'aquesta manera, queda constituïda com un escenari complex i multidimensional, en el qual incideixen i s'entrecreuen influències molt diferents. Justament per això, qualsevol consideració que es vulgui fer sobre els processos que s'esdevenen en el si de la Universitat exigeix una contextualització en aquest altre marc més general.

Com es pot observar al quadre 1, el context institucional, els continguts de les carreres, els professors i els alumnes, constitueixen els quatre eixos o radis de l'escenari didàctic universitari, des d'una visió «cap a dins» de la universitat. Per la seva banda, les polítiques de l'educació superior, els avenços de la ciència, la cultura i la investigació, els col·legis professionals i el món del treball són els quatre eixos «externs» que incideixen de manera directa en l'establiment del «sentit» i en la gestió d'allò que és «universitari». A cada un dels quatre radis s'hi entrecreuen les influències internes i externes.

El quadre es podria llegir així:

• L'*eix núm. 1 (Universitat-Política Universitària)* és el marc institucional dels estudis universitaris i està constituït per la «universitat» com a institució que té una missió específica. Com qualsevol institució, la universitat és una realitat històrica i, per tant, té identitat pròpia i única (la seva «estructura» i dinàmica institucionals) que condicionarà la manera d'acarar aquesta missió. Em refereixo, en aquest cas, a la universitat en el seu conjunt (el «món universitari»), tot i que, en anàlisis més qualitatives i/o detallades, ens podríem referir també a cadascuna de les seves institucions (cada una té una història i un present, i sense aquesta consideració resulta «incomprensible» la «cultura» institucional, fet que succeix en el seu interior).

Alhora, aquest marc institucional intern, està condicionat per un conjunt d'influències externes que podríem identificar amb la «política universitària». Els dos eixos de més influència són la mateixa legislació sobre la universitat i l'adscripció de recursos financers per al seu funcionament.

En el cas concret de la innovació, en aquest eix rau la possibilitat i la viabilitat de la majoria de les innovacions. S'hi situa el marc legal que legitima els canvis i els mecanismes de pressió de cara a la consecució. Tots els canvis estructurals i els programes de dotació de nous recursos passen, també, per aquesta dimensió.

---

(2) Una anàlisi més detallada dels diversos eixos assenyalats en el model es pot veure en el treball citat anteriorment. La limitació d'espai i la conveniència d'evitar un encobriment excessiu entre els dos, aconsella no entrar ara en el tema. No obstant això, cal tenir l'esquema complet a la ment per poder entendre l'anàlisi de la innovació que es fa després.

205208

• El *2on eix (matèries-ciència, tecnologia)* prové del component cultural i tècnic, els coneixements i les habilitats professionals que, a la universitat, s'ensenyen-aprenen. A la majoria dels sistemes universitaris, aquest és l'eix central de la definició de les *carreres*: constitueix la substància formativa del treball universitari. De cara a la innovació, aquest eix exerceix una influència directa i immediata sobre el rombe interior, l'ensenyament universitari, que és on, en definitiva, s'espera que acabin confluint les virtualitats òptimes dels canvis dels altres eixos.

A més a més, aquest eix intern té el contrapès de la pressió externa que prové de l'statu quo de la ciència, la tecnologia i la cultura en general. En aquest cas, la incidència és indirecta, a través de la legislació i la normativa (que probablement intenten adaptar l'estructura de les carreres al desenvolupament actual de la ciència i la cultura, així com a les demandes socials i del món del treball).

• El *3er eix (professors-món professional)* està constituït pels professors o l'staff de les universitats, professionals de diversos camps científics. També en aquest cas, els professors universitaris presenten característiques culturals pròpies (en la manera de construir el coneixement i de presentar-lo als alumnes, en la manera de concebre la seva feina i la seva carrera professional), en bona mesura, derivades del procés de selecció continuat i de la pròpia socialització com a «professors d'universitat». És impensable cap innovació al marge d'aquells qui l'han de dur a terme: els professors esdevenen els mitjancers i els agents bàsics de les innovacions a la universitat (sempre com a aplicadors i, moltes vegades, com a investigadors i planificadors dels canvis).

En aquest eix, també es produeix una clara incidència externa a través dels cercles professionals (col·legis professionals, per exemple) i d'associacions culturals de tipus divers que contribueixen a legitimar els coneixements i les habilitats que calen per a la professió i controlen, des de fora, l'estructura de les carreres.

• El *4rt eix (estudiants-món de treball)* és el dels alumnes. A causa del seu nivell de maduresa (es tracta de subjectes adults amb un potent background escolar previ i unes opcions professionals definides) i les seves característiques socials particulars, constitueix una clientela escolar clarament diferenciada i capaç de condicionar, si més no en una part, la feina que s'ha de fer a la universitat.

En aquest cas, el món del treball constitueix el marc d'incidència extern: no només com a definidor de les espectatives de treball (incloent-hi la facilitat de «col·locar-se», però també la «imatge social» de la professió i el nivell dels salaris), sinó també de les condicions d'accés al treball i de les necessitats de formació (bàsica, especialitzada i complementària). Tot això orienta els interessos i

2083

les demandes dels alumnes. Encara en serà més gran la incidència si s'obre més el nivell d'opcions.

Que tot això serveixi per a deixar clar, d'entrada, que la Universitat no és les classes que s'hi imparteixen, ni l'organització de les carreres, i res més. La Universitat és una totalitat complexa on s'entrecreuen dimensions de caire molt divers condicionant cadascun dels aspectes del seu funcionament intern.

No es pot fer cap aproximació a temes universitaris (tant si el seu objectiu és l'anàlisi de fenòmens com si es tracta de processos de planificació d'estratègies de desenvolupament) que no neixi d'aquesta complexitat.

També és aquest el cas de la *innovació*.

Podríem dir que, en definitiva, els processos d'innovació a la universitat, són processos de canvi destinats a complir millor les finalitats institucionals que ha de desenvolupar la universitat (canvis que puguin, evidentment, incloure millores en les mateixes finalitats): millorar la formació i la professionalització dels estudiants, crear i millorar progressivament els coneixements de què es disposa, estendre la cultura al conjunt de la societat. Sense oblidar, per altra banda, d'altres objectius menys qualitatius, però bàsics, per al bon funcionament universitari i per tal que, en definitiva, es puguin complir els objectius de formació: atendre bé els professionals que treballen en el seu si; comptar amb un nivell de recursos suficient; mantenir relacions enriquidores amb l'entorn; etc.

Es a dir, que cada un dels eixos del model universitari esdevé un ninxol i un factor d'innovació.

Partint d'aquesta panoràmica general, ja podem començar a plantejar alguns aspectes relacionats amb els processos d'innovació que s'efectuen a la universitat.

Un model per a l'anàlisi de les innovacions a la Universitat

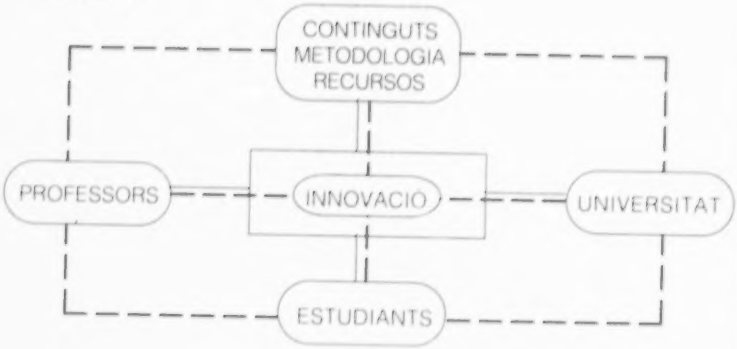
Partint del quadre anterior, es pot anar desenvolupant una mena de marc general en què es poden situar les diferents línies de canvi que s'estan produint a la universitat.

En el quadre següent es recull una visió sintètica dels components universitaris vinculats a la innovació.

2084

208

Quadre 2



La idea fonamental d'aquest quadre es ressaltar el fet que les innovacions s'esdevenen en un espai doble:

a) Al si de cada un dels components recollits en el model s'hi produeixen processos d'innovació que afecten els components i les característiques d'aquest component.

Per exemple: la Universitat, com a escenari, pot variar els seus propòsits formatius, o canviar el seu status jurídic (com l'autonomia); els professors poden variar, quant als sistemes de selecció o quant als incentius que se'ls otorga, etc.

b) En les relacions que s'estableixen entre els diversos components que constitueixen el model.

Per exemple: en la relació «universitat-curriculum» poden aparèixer millores per a una estructura interna més bona de les carreres i els Plans d'Estudis; en la relació «professors-curriculum» hi ha tendències segons l'especialització, dilemes entre la docència i la investigació, etc.

Molt sovint, les anàlisis dels canvis a la universitat han fet referència a canvis objectius, de tipus estructural, d'organització personal, de dotació de recursos, d'estructura demogràfica o social dels estudiants, etc. Qualsevol d'aquestes perspectives resulta necessària per a entendre la universitat com a nivell educatiu, però totes resulten insuficients si es vol penetrar en l'anàlisi interna i qualitativa del seu funcionament.

Aquesta podria ser la gran aportació a fer a la vida universitària des dels Departaments de Pedagogia. Estem en una bona posició (com a professors d'universitat i com a estudiosos dels elements que constitueixen els escenaris formatius) per abordar anàlisis qualitatives de la vida i de l'ensenyament universitaris. Es probable que només

2085

una reflexió pedagògica permeti «anar més enllà de les estructures superficials», per endinsar-se en els aspectes qualitatius [3].

En qualsevol cas, la reflexió pedagògica ofereix la possibilitat d'establir un nexe d'unió entre allò que és la universitat i els processos de canvi a les institucions educatives.

Comencem l'anàlisi de les innovacions a la universitat pel primer dels components del model:

1. La Universitat com a escenari específic i especialitzat de formació

Diverses dimensions de la manera de «ser» i de «fer» universitària s'han de situar en relació amb aquest component del model: els *propòsits formatius*; les *estructures organitzatives*; les *característiques de l'escenari*; etc.

Com assenyalava en el punt anterior, aquest és un referent bàsic dels processos de renovació universitària. Es tracta de canvis en les estructures bàsiques de la universitat. I, per una altra part, de canvis que, majoritàriament, tenen l'origen i adquireixen la legitimació en els nivells de la política universitària (les decisions orientades al canvi prenen cos en la legislació i en les normatives engegades).

Certament en la situació actual, tenint en compte que no parem quant a reformes universitàries, s'amunteguen els exemples d'innovacions que fan referència a aquesta part del model: plans d'estudis nous, noves estructures per a prendre decisions polítiques i tècniques sobre la universitat (Consell d'Universitats, Consells Universitaris de les Autonomies); nou estatus jurídic de la universitat (l'Autonomia Universitària); nova estructura organitzativa de les universitats (aparició d'òrgans rectors nous com el Consell Social, el Claustre, etc.; reconfiguració de Centres amb la fusió dels uns i la subdivisió dels altres; assentament d'estructures intermèdies com els Departaments, els Instituts, les Oficines i els Programes especialitzats,etc.); nous mecanismes interns de representació i participació dels diversos estaments en el funcionament de la universitat (amb la incorporació dels alumnes i el personal d'Administració i Serveis); i així successivament.

Es podrien fer diverses consideracions quant als processos d'innovació relacionats amb aquest primer component:

(3) No cal dir que qui escriu això és un pedagog i que n'exerceix (fet que significa que la seva visió no és neutra ni desinteressada respecte a les afirmacions que aquí s'hi fan).

2086

a) Quant als *propòsits formatius*, la universitat actual ofereix un marc en certa manera «borrós» i poc ferm. Però es podria dir que sembla definitivament predominant la tendència a reforçar l'*orientació professionalitzadora* dels estudis universitaris. En els darrers anys encara està resultant més problemàtic saber quina ha de ser aquesta tendència cap a la professionalització: si l'*especialització* o la *polivalència*. Les respostes que es donen referent a aquest punt varien notablement d'unes professions a unes altres i d'uns tipus de centres a d'altres.

b) Quant a les *estructures organitzatives*, els canvis principals dels ultims anys han tingut a veure, segons la meva opinió, amb l'operativització del principi de *l'autonomia universitària* i amb la posada en marxa dels nous *mecanismes de participació* en la direcció i el control de la institució.

En tots dos casos, autonomia i participació, allò que han fet ha estat incorporar el món universitari a la dialèctica social i política del moment històric en què ens trobem. El debat ideològic i les identitats polítiques han introduït una nova definició de la vida institucional, del sistema de repartiment de poder i, indirectament, de les formes de relació. Les afinitats professionals o científiques porten un contrapès mutu i es troben sotmeses a crisis a causa de les noves aliances de tipus ideològic o polític.

En ambdós casos també s'ha produït una clara revalorització del que és singular i el que és individual. La disseminació de l'autonomia de les universitats en el seu conjunt a cadascun dels seus components (centres, instituts, departaments, grups, etc.) fa que els processos de presa de decisions es difuminin en una extensa xarxa de nuclis de decisions, cadascun dels quals, generalment, actuarà en funció de la perspectiva limitada que correspon a la pròpia posició en l'univers universitari. En aquest context, els subjectes i els grups també adquireixen nova rellevància (quant als vots a aconseguir, als interessos a prendre en consideració, a les identitats a reconèixer).

c) Quant a les característiques del mateix *escenari formatiu* es comença a produir un canvi notable. Canvi que, en els seus aspectes essencials, fa palesa la consciència de la insuficiència bàsica del marc universitari com a context complet de formació.

La forta orientació professionalitzadora dels estudis universitaris (que significa la priorització de l'«aplicació» d'allò que se sap per damunt d'una pura acumulació o desenvolupament teòric) ha anat provocant, en els darrers anys, l'aparició d'escenaris formatius complementaris, gairebé sempre lligats amb l'exercici de la professió. És així com ha anat prenent cos, a tot Europa, l'anomenada *formació en alternança* que es desenvolupa en un doble escenari (el centre escolar i les empreses o serveis vinculats a l'exercici de l'activitat professional que sigui). De la mateixa manera, s'amplia l'espectre

2037

dels agents de formació, que ja no queden reduïts als professors, sinó que inclouen aquells professionals en actiu que atenen els estudiants durant el període de pràctiques (tutors).

2. Els continguts, les metodologies i els recursos que configuren la pràctica formativa de la Universitat

Aquest segon component del model reflecteix el compromís particular que té la Universitat amb la ciència i la cultura, i la manera com acara la seva transmissió a través de programes, aules i laboratoris.

El fet de trobar-se al cim de les instàncies educatives i de generació de coneixements fa que les universitats exerceixin un paper important com a legitimadores i modeladores del coneixement: de l'estructura del coneixement, de les maneres d'accedir-hi i de les seves modalitats de gestió i aplicació.

Aquest impacte de la universitat sobre la societat i la cultura mereix una consideració especial a causa del gran nombre d'ambivalències que conté.

Bergengal (1985) identifica una doble línia d'influència de la universitat sobre la cultura:

- per un costat, provoca l'*especialització del coneixement* creant nivells cada cop més sofisticats dels camps de la saviesa;

- per l'altre costat, actua com a *legitimadora d'una certa concepció de la saviesa i de les jerarquies restablertes entre el saber*.

Tot això exerceix un efecte cultural doble:

a) Es genera un nombre creixent d'especialitats i d'especialistes.

b) Es produeix una progressiva jerarquització dels nivells del coneixement i d'aquells qui el desenvolupen i/o l'apliquen.

En un treball anterior[4], vaig assenyalar alguns dels «vicis» que aquesta progressiva especialització i jerarquització del saber i les professions han deixat com a herència (herència negativa, crec jo) l'orientació d'aquest segon component del model:

- *La sobrevaloració del que és teòric sobre el que és pràctic.*

La pràctica es veu com una aplicació de les teories i no com un escenari de generació de teoria. Les nocions predominen per damunt

(4) Vegeu la ponència, citada abans, a les *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*.

2088

de les experiències. Al final, una insistència excessiva en les teories acaba repercutint en la possibilitat de construir coneixements nous que constitueixin aportacions reals a la millora de les actuacions professionals: els coneixements teorics acadèmics i l'exercici pràctic de la professió acaben seguint viaranys diferents.

- *La reducció d'allò que es cientific als seus formats mes formalitzats.*

Això també acaba provocant un fort desplaçament de la cultura de la gerga professional. «Llueix» més saber fer cites que posseir un potent bagatge d'experiència professional. L'esquematisme de la lògica i el coneixement racional (els models teòrics) imperen per damunt de la complexitat dels processos reals (dificilment reductibles a categories lògiques, models o taxonomies).

- *La pèrdua de les visions globals i integradores dels camps cientifics.*

L'especialització prematura (bé sigui per la via de la lliure opcionalitat, bé per la segmentació dels camps en unitats reduïdes com els crèdits, etc.) acaba desdibuixant el fons disciplinari de les qüestions que s'aborden.

Doncs bé, situats en aquest marc de com és i com funciona el curriculum universitari, podríem passar a analitzar algunes línies de canvi que s'hi estan produint.

Es possible que el principi dels canvis que s'han produit en l'àmbit del curriculum formatiu s'hagi de referir a un canvi epistemològic profund, en relació amb la naturalesa del coneixement, amb la transmissió del qual la universitat se sent compromesa. S'ha produit o s'està produint, segons el meu parer, una variació de l'*status del coneixement universitari*.

D'una manera potser una mica simplista, jo diria que hi ha tendència a reduir la saviesa acadèmica (generalment basada en coneixements generals i bàsics) a favor d'una ampliació paral·lela de la saviesa pràctica (el «saber fer», una saviesa adquirida des de l'acció).

Es podria interpretar en aquest sentit, la reducció de la durada de les carreres de 5 a 4 o 3 anys de formació (fet que constitueix una reducció clara de les possibilitats d'una formació acadèmica extensa) junt amb l'enfortiment dels models d'*alternança* i l'extensió dels períodes de *pràctiques preprofessionals*.

Segons la meva opinió, no és només que es vari en funció de l'equilibri previ entre coneixement acadèmic i coneixement professional pràctic, sinó que es produeix un canvi paral·lel en la importància que s'atribueix a la formació inicial (bàsicament acadèmica) en relació amb la formació en servei (fonamentalment basada en la pràctica professional). Es diria que han disminuit les espectatives en relació

2039

a les possibilitats d'oferir una bona formació professional des dels cursos universitaris i que, al contrari, es traspassa aquesta espectativa a una articulació millor dels programes de formació en servei.

El món professional espanyol ha centrat una bona part de les seves fonts de legitimitat en la possessió d'uns títols acadèmics específics. Un era allò que acreditaven que era els títols que posseïa. Tinc la sensació que, en el marc europeu, aquesta insistència en els títols (fora dels nivells d'acreditació bàsics) és molt menor. Un és el que acredita saber fer. En un panorama així, la consecució del títol professional esdevé una condició administrativa, però perd una part de la seva condició legitimadora.

Sembla com si es digués que... *una cosa és un títol que s'aconsegueix després de superar una sèrie d'exàmens a la Universitat, i una altra de molt diferent, saber exercir amb eficàcia una professió. Això no s'aprèn en una aula, sinó a través de la pràctica...*

En el fons, com es pot veure, tot aquest procés no suposa res més que una pèrdua d'influència de la universitat quant a la definició de la naturalesa del coneixement professional i la seva transmissió.

En molts casos, la nova definició de les condicions de la formació professional universitària s'està fent a través de pressions externes (del món del treball, de la legislació, etc) i en contra de les mateixes universitats que troben dificultats per assentar-se en les noves orientacions sense perdre els seus privilegis previs.

En qualsevol cas, això situa les universitats en un nou marc de condicions a l'hora de planificar els estudis i desenvolupar els programes formatius. Concretament, la reducció de l'escolaritat i l'obligació d'incloure-hi les matèries del tronc obliguen a replantejar l'estructura interna dels *plans d'estudi* amb nous criteris reductius i una orientació més pràctica (més orientada a l'exercici professional).

L'aparició, a gairebé totes les carreres, d'un fort component de pràctiques preprofessionals (*pràcticum*) obliga a obrir-se totes aquelles institucions on s'exerceixi la professió i a establir-hi convenis estables. Això ja era una pràctica habitual en certes carreres i Centres. Però per a d'altres constituirà una autèntica revolució interna.

Amb aquesta reconceptualització del coneixement professional i de l'estructura de les carreres, s'estan produint molts altres processos de canvi qualitatiu en l'àmbit del curriculum universitari. Heus-ne aquí una petita referència:

- Més insistència en l'*estructura interna* de les carreres i dels programes.

2090

Tot i que els centres universitaris tenen una estructura institucional molt més rígida i dura que els centres de la resta dels nivells educatius (a causa del predomini de la individualitat, dels compartiments docents estancs, de la disciplinarietat, etc.), també s'hi van introduint demandes qualitatives orientades a dotar els programes de *coherència interna i continuïtat*. Es tracta de convertir el simple llistat d'assignatures i crèdits en un projecte de formació que tingui «sentit».

• Un «redescobriment» dels components pedagògics de l'acció formativa a la universitat. Sobretot, l'apartat «mètodes d'ensenyament» i l'apartat «recursos didàctics».

En qualsevol cas, convé de matisar que es tracta d'un procés amb una força notable en el context europeu però que no acaba de penetrar, fora de comptades excepcions, en les universitats espanyoles. Entre nosaltres no hi ha, «salvatis salvandis», una gran tradició d'estudis i investigacions sobre *pedagogia universitària*. Molt sovint, els nostres col·legues es queixen que els cursos de didàctica universitària s'acaben reduint a «com utilitzar el retroprojector» o ximpleries per l'estil.

L'estudi comparatiu i la discussió sobre els mètodes d'ensenyament a la universitat ha estat un tema recurrent en la literatura pedagògica internacional. Malgrat que no hi ha conclusions clares i definitives (cosa que seria, per una altra banda, impossible a causa de la gran diversitat de continguts i de situacions d'aprenentatge en les diferents carreres i centres), s'han realitzat esforços importants per analitzar i comparar les virtualitats didàctiques de diferents mètodes d'ensenyament.

El treball de Dunkin i Barnes (1986) presenta una revisió àmplia dels estudis efectuats per a valorar l'eficàcia tant de mètodes convencionals d'ensenyament (la coherència, el debat, el «team teaching», el «peer teaching») com de sistemes més sofisticats de treball didàctic individualitzat en què els suports tecnològics juguen un paper més bàsic (tutoria telefònica, ensenyament per ordinador, Keller Plan d'ensenyament individualitzat, ensenyament programat, ensenyament per mitjans audiovisuals).

La conclusió que plantegen els mateixos autors també ens pot servir en aquesta apartat:

> «Hem trobat que els mitjans innovadors de l'ensenyament que s'han analitzat aquí han demostrat que són lleugerament superiors als mètodes convencionals d'ensenyament; i un, el Keller Plan, considerablement superior. Les universitats poden confiar raonablement que una acurada posada en pràctica d'aquests mètodes es pot dur a terme sense grans riscos de perjudicar els estudiants i amb força probabilitats d'obenir-ne beneficis.» (pàg. 774)

2091

• Una universalització i un enfortiment dels periodes de pràctiques preprofessionals (*pràcticum*) en els diversos Plans d'Estudi de les carreres.

Les pràctiques preprofessionals (diferenciades clarament de les «pràctiques» que es realitzen en el marc del desenvolupament de les diferents assignatures) fan referència a:

Les diverses situacions d'aprenentatge, en contextos de treball real, que s'ofereixen durant el periode de formació inicial als estudiants de les diverses carreres. Al llarg d'aquests periodes, els estudiants han de desenvolupar activitats vinculades a l'exercici professional per al qual s'estan preparant. Aquesta «iniciació» la realitzen sota la supervisió d'un tutor (un professional que pertany a l'empresa o al servei al qual s'incorpora l'alumne en pràctiques) que, si més no teòricament, ha d'estar equipat amb una doble competència: la competència tècnica (com a professional en actiu) i la competència pedagògica (com a persona que participarà en un procés de formació).

Un impuls notable, tant teòric com doctrinal, rep aquest component del curriculum universitari en els ultims anys. Un bon exemple n'és la pràctica universalització del «pràcticum» com a material de tronc a les directrius per als nous Plans d'Estudis que han elaborat les diverses Comissions Tècniques del Consell d'Universitats espanyol.

La importància d'aquesta innovació sembla evident. Està vinculada a tot el procés, que ja hem mencionat en els punts anteriors, de revisió del que significa «formar professionals» a la universitat. No obstant això, si més no a Espanya, la rendibilitat dels periodes de pràctiques ve condicionada a la millora de les condicions en que es realitzen.

En aquests tres punts, si més no, rau la debilitat dels actuals programes de pràctiques professionals:

1. L'escàs aprofundiment en el que podriem denominar «*base teòrica de les pràctiques*».

Em refereixo a la clarificació de quin ha de ser el sentit i la funció curricular que les pràctiques han de realitzar en la formació dels futurs professionals. De quina manera s'han d'integrar a través d'aquesta experiència en escenaris professionals reals, els coneixements teòrics i les aplicacions pràctiques. ¿Quin tipus d'expectatives formatives es pot mantenir respecte a aquest periode? (què és el que se suposa que han d'aprendre els estudiants durant les pràctiques?). ¿Com podrem valorar si les pràctiques que es desenvolupen resulten realment eficaces com a mecanisme de formació o si, per contra, juguen simplement un paper de subministrament de mà d'obra barata i incondicional a les empreses i serveis col·laboradors?

2092

Totes aquestes qüestions són fonamentals de cara a definir i desenvolupar en bones condicions aquesta important innovació dels curriculums universitaris[5].

2. La funció dels «*tutors de pràctiques*» que atenen els alumnes a les empreses o serveis col·laboradors i les seves necessitats de formació.

Els «tutors» constitueixen, sens dubte, una peça clau de l'arquitectura formativa dels períodes de pràctiques. Es tracta, per altra banda, de la peça més dèbil de tot l'engranatge actual dels programes de pràctiques.

La principal característica d'aquests tutors és la possessió d'una doble competència: la competència tècnica vinculada a la seva qualitat com a professionals (que coneguin bé el seu ofici/professió) i la seva capacitat per transmetre'l a uns estudiants joves (que sàpiga atendre els estudiants, estimular-los a l'exercici de la professió i a la manipulació dels recursos tècnics que hi són vinculats, que sigui capaç de donar un *sentit formatiu i no solament productiu* a l'estada dels alumnes en l'empresa o els serveis).

Es fan nombrosos estudis i programes, a tot Europa, destinats a reforçar la formació pedagògica dels tutors a les empreses on els alumnes van a fer les pràctiques.

Generalment, aquests programes inclouen:

- Continguts teòrics (referits bàsicament a tècniques de planificació, tècniques d'orientació i assessorament, així com estratègies d'avaluació i supervisió).

- Habilitats socials (relacionades amb el treball amb joves).

- Coneixement de les activitats de formació desenvolupades pels estudiants en els centres de formació.

3. La «*coordinació*» entre el treball que es du a terme al centre formatiu i el treball a realitzar a l'empresa o al servei on es facin les pràctiques.

La continuïtat curricular o, com a mínim, la coordinació entre ambdós segments del procés formatiu és el gran cavall de batalla de les pràctiques.

---

(5) Es pot veure, relacionat amb aquest punt, una anàlisi profunda de tots aquests interrogants à Zabalza, M.A. (1990) «Teoria de la pràctica» à Zabalza, M.A. (Coord.) *La Formación Práctica de los Professores*. Actes del II Symposium sobre Pràctiques Escolars. Poio (Pontevedra) 25-27 set. 1989. Edic. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Santiago.

2093

Exigeix un canvi de mentalitat tant en els centres de formació (la posada en marxa d'estratègies d'obertura a l'exterior, l'establiment de convenis i relacions institucionals amb les empreses de l'entorn, etc.) com en els centres de treball (superació d'un discurs purament productiu i de rendibilització immediata del treball, dedicació de certs recursos personals i tecnològics per fer front a les necessitats generades pels programes de formació, establiment de nexos de connexió i coordinació estables amb els centres de formació).

De tota manera, una bona coordinació entre el centre escolar (Universitat, Centre Superior, etc.) i les empreses o els serveis on els alumnes fan les pràctiques exigeix molt de temps i la planificació d'estratègies, no a curt termini sinó a mitjà.

S'acostuma a plantejar, com un mecanisme eficaç per a facilitar la coordinació, la recerca de la participació efectiva dels tutors de formació a les empreses en algunes de les preses de decisions (de selecció, d'avaluació d'informes, d'avaluació del periode de pràctiques, etc.) i activitats formatives (desenvolupament de seminaris monogràfics, periode de preparació de les pràctiques, etc.) portades a terme en els centres escolars.

En alguns centres, es desenvolupen també, programes en què són els professors dels centres de formació els que passen algun periode de temps a les empreses i/o hi col·laboren de manera estable. Així es converteixen en nexos de connexió entre ambdues institucions (universitat i empresa).

3. El tercer dels components del model es refereix als professors universitaris

La Universitat constitueix un ecosistema laboral i professional molt particular que afecta, de manera directa, la forma en què el personal elabora la seva pròpia identitat professional, exerceix les seves funcions i desenvolupa les activitats laborals, i també els mecanisme bàsics que utilitza per a progressar en l'estatus professional i/o institucional.

Maassen i Potman (1990) han definit la universitat com una «burocràcia professional» cosa que la diferencia d'altres organitzacions.

Les burocràcies professionals són constituïdes per experts que treballen de manera aïllada. Cada un o cada grup treballa en una espècie de casella («pigeonhole») tancada i autònoma. Això fa difícil o, vist des d'una altra perspectiva, innecessària la coordinació.

La mateixa estructura institucional de les universitats legitima, a través de successives subdivisions i instàncies internes, aquesta

2094

atomització i aïllament dels recursos humans. Per contra, dota cada una d'aquestes instàncies de major nivell d'autonomia en la forma d'afrontar les tasques. D'aquesta manera es produeix una forta disseminació de les estructures de poder.

Mintzberg (1983) ha assenyalat alguns dels problemes que sorgeixen a partir d'aquesta situació d'aïllament i autonomia professional:

a) El problema de la *coordinació*:

«les burocràcies professionals no són entitats integrades. Són col·leccions de subjectes que s'uneixen per utilitzar conjuntament recursos i serveis comuns, però a part d'això prefereixen que els deixin sols» (pàg. 207).

b) El problema de la *discrecionalitat* (que cada un actui segons el seu criteri):

«el problema de la discrecionalitat no solament permet els professionals ignorar les necessitats dels seus clients; fins i tot arriba a fer possible que molts d'ells arribin a ignorar les necessitats de l'organització. Són lleials a la seva professió, no al lloc on han d'exercir-la» (pàg. 208).

c) El problema de la innovació.

Qualsevol investigació que pretengui trencar l'estructura de les caselles que existeixen tindrà grans dificultats per afiançar-se. D'aquesta manera, qualsevol proposta nova es veu forçada a integrar-se en les velles caselles establertes.

Quant a la innovació a la universitat, sembla clar que les característiques citades marquen inequívocament un context de condicions molt peculiar.

Voldria centrar les meves consideracions d'aquest apartat en els punts següents:

3.1. L'actuació dels professors com a subjectes singulars i el problema que se'n deriva de cara a la connexió interna dels curriculums

Els professors d'universitat són professionals d'alt nivell, i és així com ells ho viuen.

Tota la cultura institucional dels centres universitaris es caracteritza per un fort predomini d'allò que és individual. Això acaba sent el que preval en l'ordenació dels drets (els drets individuals i/o de grup acaben estant per damunt de les necessitats del servei) i en els *formats d'intervenció* (hi ha la tendència de treballar sols sota el paraigua protector de la iniciativa personal i la llibertat científica).

2095 2095

Es molt difícil, des d'aquesta perspectiva, aconseguir projectes formatius amb cert estil global i amb una coherència i continuïtat interna acceptables.

En definitiva, es fa difícil qualsevol tipus d'innovació que tendeixi a superar els límits de l'acció individual i/o a deixar en un segon pla els interessos individuals o de grup. Potser és per això que es concedeix tan poca consideració als enfocaments i als arguments de tipus pedagògic (el sentit dels quals és, precisament, realitzar consideracions de conjunt, reforçar els components formatius derivats de la continuïtat curricular i de la coherència entre objectius i programes)[6].

3.2. El dilema entre la generalització i l'especialització

La tendència general de la universitat espanyola en els darrers anys ha estat clarament orientada a l'especialització dels estudis i dels perfils professionals. Això és coherent tenint en compte la tendència al treball individual i autònom dels professors (situació en què s'acostuma a reproduir els esquemes anteriors: sent pràcticament inexistents les connexions horitzontals i la interacció entre diversos troncs disciplinaris, cada professor especialitza les seves actuacions dins del marc professional en què ell mateix ha estat format).

Generalment, qualsevol intent de ruptura d'aquesta tendència s'haurà d'enfrontar amb dures resistències i patir sempre d'un pronòstic molt incert.

En aquest aspecte, la situació comença a variar, però només en les seves dimensions més formals. És veritat que, encara que sigui a batzegades i amb molts conflictes, s'estan posant en marxa títols molt polivalents, però no deixa de ser igual de cert que l'estructura interna, la coherència d'aquests títols com a projectes de formació professional amb forta connexió interna continua sense aparèixer. Els professors continuem aprofitant els nous marcs curriculars per situar-hi el nostre propi niu individual.

---

(6) No cal dir que no es tracta de plantejar aquí una reivindicació de tipus corporatiu (deixant caure, com qui no vol la cosa, que *els pedagogs han de jugar un paper més significatiu en l'organització dels estudis universitaris i en la formació didàctica dels seus professors*). Tots els arguments assenyalats, d'individualitat i predomini d'interessos individuals i de grup, són tan aplicables a les actuals seccions de Pedagogia com als professors que en formen part.

2096

3.3. El dilema docència-investigació com a eix del progrés personal. La qüestió de les avaluacions

La dialèctica docència-investigació i la seva diversa vinculació segons el progrés personal i professional dels docents universitaris suposa un seriós entrebanc per al desenvolupament d'innovacions (a no ser que es tracti d'innovacions relacionades amb els processos i els recursos vinculats al desenvolupament científic).

Com remarca Bireaud (1990):

> «els fonaments d'aquest model (d'universitat) es poden situar en la prevalència de la investigació per damunt de l'ensenyament. Des de finals del segle XIX, la universitat (europea), a la qual es fàcil de trobar forts ressons germànics, prefereix pertànyer al sistema científic més que no pas al sistema educatiu» (pàg. 14).

No són poques les veus que s'han alçat a Espanya en els darrers anys, indicant el perill de «subsidiarització» de l'ensenyament universitari a la carrera personal dels professors. Aquest punt connecta amb el que he assenyalat a l'apartat 3.1. (prevalència dels drets individuals per damunt de les necessitats del servei). És bàsic que els professors d'universitat investiguin, però resulta disfuncional del projecte de formació professional de què formen part com a formadors, que limitin el seu ensenyament a les qüestions que estan investigant (ja que per pur imperatiu metodològic aquestes qüestions constituirien només un segment reduït i molt especialitzat del camp disciplinari en el seu conjunt) o, que redueixin la rellevància de la seva activitat docent a *«aquest temps perdut entre estona i estona de treball al laboratori»*.

Reuchlin (1989) descrivia la situació francesa sobre aquest fet amb consideracions molt similars:

> «els criteris d'avaluació es refereixen quasi exclusivament a la seva activitat com a investigadors (concretament, al nombre d'articles que s'hagin publicat en anglès). La millor estratègia per fer una carrera professional ràpida dins de la universitat consisteix, de manera paradoxal, a oblidar els alumnes tant com es pugui i dedicar-se en cos i ànima a les investigacions susceptibles de ser publicades d'aquesta manera». (pàg. 89)

El problema actual de les propostes innovadores referents a la millora qualitativa de la docència universitària és que resulten poc rendibles per als professors. Som davant d'allò que Vanderberghe (1986) ha denominat l'*«ètica de la practicitat»*. La seva idea és que un dels factors necessaris perquè les innovacions estimulin la implicació dels professors (i encara més si es tracta d'un context institucional que reforça tant l'«excel·lència individual») són:

2097

«les recompenses que els professors rebran a canvi, tant en termes de millora econòmica, com de reconeixement de vàlua personal, d'entusiasme per part dels estudiants o de guanys en el nivell potencial de l'aprenentatge» (pàg. 19)

3.4. El problema de la satisfacció personal i els elements que la millorarien

D'entre els avenços que ha anat aconseguint en els darrers anys la «teoria de les organitzacions» es pot destacar la gran obertura de l'espectre de models des dels quals es realitza l'anàlisi institucional.

Això ve al cas perquè els models tradicionals d'anàlisi de les organitzacions educatives paraven especial atenció als seus components estructurals (organigrama de llocs, distribució de funcions i competències, recursos materials, normes, etc.) i desconsideraven els aspectes personals. No hi ha dubte que altres models d'anàlisi de les institucions escolars, com per exemple el model de «*relacions humanes*» o el «*model polític*» cobreixen millor aquest espai.

El model polític ajuda a entendre la dinàmica universitària (sobretot aquella que es produeix quan es preparen canvis) com un joc d'interessos i influències (personals i de grups) que competeixen entre ells. Això ajuda a entendre moltes de les coses que passen actualment a la universitat espanyola quant al procés de renovació dels Plans d'Estudis.

No obstant això, a allò que em vull referir aquí és a la qüestió de com posar en marxa processos que, partint de la millora del nivell de satisfacció dels professors, facin possible la dinamització institucional dels Centres i el desenvolupament d'innovacions.

Essent com és la Universitat una organització educativa amb forta prevalència de la individualitat, cal dotar de tota la seva rellevància els aspectes de la satisfacció personal, si és que es pretén que les coses funcionin.

Durant molt de temps ha estat un argument habitual el fet que, perquè la universitat funcioni més bé cal que s'hi inverteixin més diners, que els professors guanyin més, que facin menys hores de classe, que tinguin menys alumnes, que es posin a la seva disposició recursos millors, etc. A la base d'aquests arguments (que s'acostumen a acceptar com a certs) hi ha la idea que com menys causes d'insatisfacció hi hagi a l'ensenyament, la satisfacció dels professors serà major. Això és, es donava per suposat que el continuum satisfacció-insatisfacció forma un conjunt bipolar i dialèctic, de manera que a menys insatisfacció, més satisfacció i a l'inreves.

2098

Tanmateix, ja des del 1966 Herzber[7] havia advertit que segons les seves investigacions la disminució de les causes d'insatisfacció no millorava el nivell de satisfacció. De tal manera que, moltes de les mesures que habitualment es destinaven a millorar la satisfacció i la moral dels professors (reducció del nombre d'alumnes per classe, millores econòmiques, millora del clima de treball, millors recursos, etc.) aconseguien disminuir la insatisfacció, però no produïen millores en la satisfacció (i, indirectament, no provocaven canvis qualitatius significatius en els processos d'ensenyament).

Amb la millora de la satisfacció en el treball s'hi relacionen aquells tipus d'intervencions destinades a fer variar no tant aspectes organitzatius (que només disminuirien la insatisfacció, com ja ha estat assenyalat) com les maneres de relació subjecte-treball. Se solen citar:

- L'augment de les cotes de responsabilitat en els processos i d'autonomia personal per prendre decisions.

- El domini de noves habilitats relacionades amb el treball a desenvolupar.

- Expectatives de millora personal a nivell professional.

- Reconeixement més alt de la pròpia tasca.

- L'èxit.

- El reforç d'una visió professional del treball a realitzar.

Un altre dels aspectes a tenir en consideració, en un context tan individual com l'universitari, és que qualsevol intent de reforçar les estructures organitzatives (variacions en l'organització de temps i espais per a buscar una major funcionalitat, introducció de programes de supervisió i control, reforçament de les estructures de coordinació, etc.) pot ser llegit com una agressió a l'actual equilibri de la situació (tendència a l'homeostasi) o als interessos d'individus o grups.

En aquest context, els diversos grups de pressió constituïts (àrees de coneixement, facultats, grups de professors de disciplines concretes) reforcen, a través de diferents mecanismes, la tendència general a l'«statu quo», que les caselles que hi ha a la universitat no s'alterin, que qualsevol canvi es pugui afrontar amb el mínim cost quant a l'estructura professional preexistent (especialitats, dedicacions, posicions de poder, etc.).

---

(7) Citat per Ghilardi, F. (1988) «Guide del dirigente scolàstico». Ed. Riuniti. Roma. Pàg. 22.

2099

Es per tot això que les innovacions a la universitat en allò que fa referència al paper a jugar-hi per aquest tercer eix del model, els «professors», constitueixen processos complexos i multidimensionals. S'entrecreuen en la planificació, el desenvolupament, la posada en pràctica i l'avaluació, tantes lògiques diferents, tants interessos contraposats, tan diverses visions que resulta fàcil entendre per què és difícil que els canvis a la universitat siguin efectius.

4. El quart dels components del model es refereix als alumnes

Tal i com succeïa en parlar dels professors d'Universitat, també els alumnes universitaris tenen unes característiques especials i el seu itinerari formatiu està sotmès a un conjunt de condicions particulars.

Valdria la pena tenir-ne en consideració, com a mínim, tres:

4.1. Els processos de massificació i, paradoxalment, l'aparició d'estratègies de reclutament

Un doble procés s'ha anat produint durant els darrers anys: la progressiva massificació dels centres universitaris i la progressiva concentració dels estudiants en certes carreres.

La *massificació* obliga a canviar l'antiga concepció elitista de la universitat i les condicions de funcionament que se li atribuïen.

En referir-se a la massificació no s'esmenta només el fet que augmenta el nombre d'estudiants. Hi ha moltes altres variables de la vida universitària que es veuen afectades de manera directa o indirecta per la «quantitat» d'alumnes als quals s'ha d'atendre. Pensem per exemple en:

- Més heterogeneïtat dels grups.

- Menys motivació.

- Necessitat de reclutar precipitadament nou professorat o bé de posar-lo a treballar abans que estigui en condicions idònies per a fer-ho (becaris, ajudants, personal sense experiència docent ni preparació pedagògica).

- Retorn als models clàssics de la lliçó per a grups amplis davant la impossibilitat de portar a terme cap altre tipus de procediment més individualitzat.

- Menys possibilitat de respondre a les necessitats particulars de cada alumne.

2100

- Menys possibilitat d'organitzar (planificar i fer el seguiment), en bones condicions, els periodes de pràctiques en escenaris professionals reals.

En qualsevol cas, la massificació constitueix un focus important de dificultats a l'hora d'introduir innovacions a la universitat. En alguns contextos universitaris molt massificats (primers cursos d'algunes carreres, cursos pont, etc.) s'assumeix una certa renúncia implícita per part de professors i institució a oferir ensenyament de qualitat, es busca simplement «sobreviure» i trampejar la situació.

Encara que pugui semblar paradoxal, la massificació d'algunes carreres ha anat paral·lela a la necessitat de posar en marxa *estratègies de reclutament d'alumnes* (se sobreenten que del que es tracta és de reclutar «bons alumnes»). Tenint en compte la manca de polítiques clares d'orientació professional o, de vegades malgrat elles, els estudiants s'orienten professionalment a un espectre reduït d'estudis i professions (generalment aquelles vinculades a un prestigi social més gran, a una millor perspectiva de salari o una més gran novetat en el mercat professional).

En aquest marc, algunes carreres (obviament aquelles en què ni el prestigi social, ni els salaris, ni la novetat de treball en si, col·laboren a millorar la seva imatge) es veuen obligades a fer grans esforços de reclutament de candidats (procés en el qual s'inclouria tant la publicitat de la professió com els sistemes de selecció dels sol·licitants) amb un doble propòsit:

- Que hi hagi estudiants matriculats.

- Que els estudiants que hi vagin no siguin els de menys capacitat (els que es queden sense llocs en els estudis de prestigi) o menys claredat en el seu projecte personal.

Aquest és el cas de les carreres que tendeixen a la *formació de professors* [16] i també algunes altres d'*humanístiques*.

---

(16) En una estada recent al nostre Departament com a professor visitant, John Wilson, de la Universitat d'Edimburg i ara de la de Melbourne a Austràlia, ens ha explicat que les estratègies de reclutament de futurs professors té un auge notable a alguns països europeus i també a Austràlia, mancats de candidats i amb la necessitat de cobrir aquesta funció social. S'utilitzen diverses crides publicitàries, incloent-hi vídeos que descriuen la funció dels professors i les possibilitats que ofereix la professió. La qualitat dels professors futurs no depèn només de la qualitat dels programes. Sembla obvi que l'existència de candidats de qualitat és la condició bàsica perquè es puguin obtenir bons resultats en la formació.

4.2. La condició d'adult i la necessitat d'arbitrar sistemes de participació i opcionalitat

Una característica fonamental dels estudiants universitaris és que són adults. Si més no legalment són persones adultes, en total possessió de la seva capacitat de decisió. D'aquesta condició general se'n deriven d'altres que tenen una gran rellevància a l'hora de dur a terme el treball a la Universitat:

a) El dret que l'actual normativa els reconeix a participar en la presa de decisions que els afectin.

b) El fet d'accedir a la universitat amb uns interessos professionals específics. Es a dir, ells, com a clients de la institució universitària, fan unes demandes concretes. Això suposa que la universitat ha de tendir a ampliar i diversificar l'oferta educativa de la manera que millor s'adapti a les expectatives més diferenciades dels alumnes.

c) El fet de posseir un ampli «background» cultural i d'experiència previ. Vol dir que la universitat ha de plantejar la seva oferta a un nivell alt i tenint en compte sempre els aprenentatges previs pertinents.

d) El fet d'haver de respondre, en molts casos, a demandes alienes d'allò que és estrictament universitari (el seu sistema de pertinença a l'estatus d'estudiant és incomplet): persones casades, que tenen un lloc de treball que han d'atendre, que viuen allunyades dels centres universitaris, etc. En molts casos, aquestes coses els impedeixen d'assistir regularment a les classes i això genera la necessitat de sistemes docents alternatius.

La resposta a la condició d'adult ha servit de punt de partida per a innovacions importants en el treball universitari. Aquestes innovacions s'han referit tant a aspectes estructurals (sistemes de participació en els diversos nivells de decisió, distribució d'espais i temps, estructura d'opcionalitat i autoconfiguració dels curriculums formatius, etc.) com metodològics (sistemes de tutoria, sistemes d'ensenyament assistit per mitjans audiovisuals, reconeixement de coneixements i experiències adquirits fora de la institució universitària, etc.).

4.3. Els factors d'èxit en els aprenentatges dels alumnes universitaris

Una preocupació bàsica per a aquells qui hem de desenvolupar el nostre treball formatiu a la universitat és la reconsideració constant de quins són els processos i les estratègies a través dels quals els estudiants arriben a l'aprenentatge de manera que puguem reajustar, també de manera constant, els nostres mètodes d'ensenyament.

2102

No hi ha, que jo sàpiga, gaire literatura sobre aquestes qüestions. Fora de poques i valuoses excepcions, tampoc no és un dels camps prioritaris dels estudiosos del fet universitari (gairebé sempre més interessats en qüestions d'«alt nivell»): les polítiques universitàries, les condicions d'accés, els fluxos d'estudiants, els sistemes d'acreditació i reconeixement, etc.). Els mètodes d'ensenyament i els processos que els estudiants posen en marxa per realitzar els seus aprenentatges pertanyen a l'esfera domèstica i quotidiana.

Dues qüestions de fons recorren aquest apartat.

La primera es pot situar al voltant de l'eix: *massificació-heterogeneïtat-resposta a la diversitat*.

Entwistle i Tait[9] han assenyalat de quina manera les formes d'organització dels ambients d'aprenentatge, en interacció amb les característiques individuals dels estudiants, afecten tant la forma d'aproximació a l'aprenentatge que les adopten com a la qualitat dels aprenentatges que aconsegueixen.

La segona d'aquestes qüestions es recolliria al voltant de l'eix: *intervenció didàctica dels professors-factors d'èxit en l'aprenentatge-resultats acadèmics* (amb la repercussió que se'n deriva de romandre, canviar o abandonar els estudis).

En el marc d'aquesta doble perspectiva, són diversos els reptes pendents per a la innovació a la universitat. Permeteu-me de suggerir-ne alguns:

a) *La millora global (podria dir-se, simplement l'actualització) dels mètodes d'ensenyament.*

Les darreres anàlisis dels mètodes d'ensenyament a la universitat presenten una panoràmica preocupant[10]. La lliçó i el dictat continuen predominant per damunt de qualsevol altre format.

---

(9) Són quatre les orientacions o els estils de l'aprenentatge que han identificat aquests autors: a) orientat cap a la *captació del significat* (desenvolupa una aproximació de tipus holístic, se centra en amplis camps d'estudi, empra una gran varietat d'informacions, es mou en base a una densa motivació intrínseca); b) orientat a la *reproducció* (surface approach, se centra en aspectes puntuals, una posició acurada confiant sobretot en els fets i l'anàlisi lògica, a més d'una motivació basada en la por d'equivocar-se); c) orientat a l'*èxit* (en què es combinen els dos estils anteriors amb un impuls fort cap a la competitivitat basada en la necessitat d'èxit i a més a més una motivació de tipus vocacional); d) orientació *no-acadèmica* (en què es presenten nivells baixos de motivació associats a actituds negatives i mètodes d'estudi desorganitzats).

(10) Es pot veure, com a exemple, el treball de Fernández Pérez, M. (1989): «Así enseña nuestra Universidad». Servei de Publicacions. Universitat Complutense. S'hi recullen els resultats obtinguts d'una investigació realitzada sobre 17 universitats espanyoles.

2103

b) *La millor rendibilització instructiva dels mitjans tecnològics disponibles*

Crida l'atenció que la tecnologia més utilitzada, a distàncies infinites de les altres, es la fotocopiadora a través de la qual els estudiants «disseminen» els seus apunts.

c) La incorporació de més *diversitat d'itineraris formatius* a cada carrera i fins i tot a cada grup de matèries.

Millorar els resultats dels estudiants universitaris (com de qualsevol altre nivell) implica notables esforços didàctics per adaptar l'organització dels cursos i els mètodes d'ensenyament emprats als diferents sistemes i estils d'aprenentatge dels alumnes (i als seus diversos interessos i/o orientacions professionals ja que es tracta d'adults).

Conclusió

El desenvolupament dels processos d'innovació a la universitat necessita, si més no, dos marcs de referència: per una banda, quins trets defineixen un centre universitari eficaç i de qualitat, i per l'altra, quines condicions requereixen els canvis institucionals per tal que siguin efectius.

1. El primer dels marcs de referència assenyalats es de tipus semàntic i està destinat a identificar *els continguts d'un ensenyament universitari de qualitat*.

Remarcava, en un punt anterior, que referir-se a la innovació de la universitat no es més que fer al·lusió als canvis que s'introdueixen en el seu funcionament per aconseguir un acompliment millor de les seves finalitats institucionals. Per això, només si tenim una certa claredat respecte a «quines son aquestes finalitats institucionals» («cap on» s'han de dirigir aquests esforços innovadors) es pot iniciar el camí cap a la millora.

Ha passat el mateix amb altres nivells de l'ensenyament, també respecte a la universitat una de les preocupacions dels investigadors dels darrers anys s'ha centrat a identificar els *trets característics dels centres universitaris de qualitat*.

Desafortunadament, la majoria d'aquests estudis se centren en trets de tipus organitzatiu [1]. Tanmateix, es poden trobar orientacions molt interessants sobre possibles continguts de millora, en treballs que han abordat directament les dimensions d'un ensenyament universitari de qualitat [2]. També poden servir per a aquest propòsit

2104

els resultats de les avaluacions dels professors i els processos que moltes universitats han posat en marxa els darrers anys.

2. El segon dels marcs de referència assenyalats és de tipus pragmàtic i està destinat a remarcar *com es produeixen els canvis en els contextos institucionals* i quines condicions han de tenir les innovacions per tal que concloguin amb èxit.

És des d'aquesta perspectiva que es poden entendre els diversos factors que faciliten i generen la dificultat amb què qualsevol procés d'innovació s'haurà d'enfrontar.

La literatura pedagògica sobre innovació acostuma a assenyalar que a l'hora de dur a la pràctica les innovacions als centres acadèmics s'ha de comptar amb els aspectes següents:

a) L'aparició natural de reticències al canvi en les mateixes institucions.

Qualsevol innovació ha de superar la tendència a l'homeostasi de la institució. Aquesta tendència pot adoptar mecanismes diversos: la *desqualificació* dels canvis (amb el pretext que tenen una legalitat dubtosa, que són plens de contingut ideològic o polític, que no aporten cap avantatge, etc); la *marginalització* del canvi (els canvis queden cenyits a un segment institucional irrellevant: una classe, una experiència puntual, un grup de professors, etc); *la fagocitació* (els canvis s'integren en el sistema habitual de funcionament i acaben actuant com a reforçants del sistema previ).

b) La necessitat d'una consciència compartida al voltant de la necessitat del canvi.

---

(11) Es pot veure, com exemple, el treball de Lysons, A. (1990): «Dimensions and domains of organizational effectiveness in Australian higher education», a *Higher Education* 20: 287-300. Aquest treball es va realitzar sobre 32 centres superiors. Per ordre d'importància identifica les dimensions següents com a indicadors de qualitat: 1. Lideratge de facilitació i suport; 2. Desenvolupament personal i qualitat de l'estatl acadèmic; 3. Desenvolupament personal dels estudiants; 4. Lideratge acadèmic; 5. Cooperació, amistat i confiança en els grups primaris de treball; 6. Habilitat per atraure estudiants de qualitat; 7. Cooperació, amistat i confiança entre els grups de treball a nivell de direcció; 8. Destresa per obtenir recursos financers externs.

(12) Marsh fa una revisió de la literatura americana i australiana sobre el tema i sintetitza els resultats (basats sobretot en qüestionaris passats als alumnes i en escales d'autovaliació passades al professor) en les 9 dimensions que caracteritzen un ensenyament bo: 1. Interès i rellevància dels continguts; 2. Quantitat adequada de treball incloent-hi sòmic i dificultat; 3. Organització general del curs i del treball de cada professor; 4. Explicació (discussió dels antecedents de la qüestió i de les seves implicacions); 5. Entusiasme (que inclouria estòrç i estil); 6. Obertura (animant tot el grup a implicar-s'hi); 7. Empatia (demostrant interès pels estudiants); 8. Tasques (incloent-hi els recursos subministrats per a realitzar-les); 9. Procediments d'avaluació (incloent-hi qualitat del «feedback» proporcionat).

De no ser així, tots aquests que no hi estan implicats perceben els canvis com a «cosa d'altres». Com més acord s'aconsegueixi en el diagnòstic dels problemes a afrontar (fet que implica dedicar força temps a discutir els temes entre tothom) menys energia caldrà en la recerca de solucions i menys conflicte es generarà en fer-les operatives.

c) La cultura del consens en el que es refereix a l'articulació del canvi.

És cert que el «consum» marca el propòsit de qualsevol canvi institucional, però, per una altra banda, no es pot constituir mai la «condició de partida». Cal buscar el màxim de consens possible, però mai no s'han de condicionar les propostes de canvi al fet que hi hagi plè consens, ja que en aquest cas mai no es canviaria res.

d) El procés de petits passos i/o de propostes no gaire agressives al *statu quo* previ.

Aquest aspecte s'ha descrit com el factor de *congruència* (semblant o ruptura de la proposta innovadora respecte a la situació anterior). Com menys congruent és la nova proposta en la pràctica prèvia, més s'ha de tenir cura del tema de la progressivitat.

Un dels perills dels processos basats en «petits passos» és que el canvi es fa molt més vulnerable a la fagocitació (l'estructura prèvia sotmet la nova proposta i la va reduint als seus aspectes més nocius de la situació anterior, de manera que acaba per no canviar o fent-ho només en aspectes superficials.

e) La sensibilitat per la problemàtica individual d'aquells que quedaran afectats pel canvi.

Sobretot en contextos com l'universitari, on la cultura institucional és molt individual, cal articular els processos de canvi de manera que els individius no només no vegin lesionats els seus drets previs, sinó que percebin la nova situació com un benefici per a ells.

f) La necessitat d'un cert lideratge institucional que gestioni el procés de canvi.

Pràcticament, tots els estudis assenyalen aquesta condició com un dels factors més estretament lligats a l'èxit dels processos de canvi.

g) La capacitat de conduir el canvi en un context inevitable de conflicte d'interessos i lògiques creuades.

Son tant diverses les concepcions sobre què és i com s'ha de fer el treball formatiu a la universitat, tan diferents les expectatives que els diversos participants tenen sobre si és acceptable el funcionament i els resultats de la vida universitària, tan diversos els interessos personals i professionals que s'hi creuen, que sembla

2106

natural que la universitat esdevingui un ecosistema amb una naturalesa particular de la qual forma part el conflicte.

Malgrat tot, no s'hi ha d'atorgar sempre un caire negatiu. A través del contrast de perspectives i interessos és on s'adoba l'esperit crític i on es pot generar una dinàmica permanent de superació de les contradiccions.

Referències bibliogràfiques

BERGENDAL, G. (1985) «Higher Education. Impact on Society», a Husen, T. i Postlehwaite, T.N. *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press, pàgs. 2220-2223.

BIREAUD, A. (1990) «Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur», a *Revue Française de Pédagogie*, 91, pàgs. 13-23.

DUNKIN, M.J. & BARNES, J. (1986) «Research on Teaching in Higher Education», a Wittrock, M.C. *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)*. New York, MacMillan Publishing Company.

ENTWISTLE, N. & TAIT, H. (1990) «Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments», a *Higher Education*, 19, pàgs. 169-194.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989) «Así enseña nuestra Universidad». Madrid, Servei de Publicacions de la Universitat Complutense.

GHILARDI, F. (1988) «Guida del dirigente scolàstico». Roma, Riuniti.

LYSONS, A. (1990) «Dimensions and domains of organizational effectiveness in Australian higher education», a *Higher Education*, 20, pàgs. 287-300.

MAASSEN, P.M. i POIMAN, H.P. (1990) «Strategic decision making in higher education», a *Higher Education*, 20, pàgs. 393-410.

MINTZBERG, H. (1983) «Structure in fives: desingning effective organizations». Englewood Cliffs (Nova Jersei), Prentice-Hall.

VANDENBERGUE, R. (1986) «Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation», a *Revue Française de Pédagogie*, 75, pàgs. 17-26.

ZABALZA, M.A. (1990) «Teoría de las prácticas», a Zabalza, M.A. (Coord.) *La Formación Práctica de los Profesores*. Actes del *II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Poio, Pontevedra, 25-27 set. 1989. Edic. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Santiago.

ZABALZA, M.A. (1991) «Criterios didácticos para elaborar Planes de Estudios», ponència presentada a les *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. ICE Universitat de les Palmes.

2107

Abstracts

El presente trabajo aborda el tema de la innovación en la universidad tratando de responder a una doble pregunta:
a) ¿Cuáles son los aspectos diferenciales de las universidades con respecto a los procesos de innovación?
b) ¿Cuáles son las principales características de los actuales procesos de innovación en las universidades? ¿A qué dimensiones de la universidad y de qué manera les afectan?
Se toma como unidad con los campos introducidos en la estructura y funcionamiento de las universidades destinados al mejor cumplimiento de sus fines institucionales. En base a ello, se parte de un modelo de universidad construido en torno a cuatro ejes: la propia universidad como contexto funcional, el curriculum formativo, los profesores y los alumnos.
Se analizan los procesos de cambio que se están manifestando y los que serían precisos en cada uno de los componentes señalados. Finalmente se recogen algunas de las aplicaciones de la literatura didáctica especializada en torno a los aspectos que caracterizan una enseñanza universitaria de calidad, así como el contexto de condiciones en el que se desarrollan las innovaciones en instituciones educativas.

Ce travail aborde le sujet de l'innovation à l'université et essaie de répondre à une double question: a) quels sont les aspects qui différencient les universités par rapport aux processus d'innovation? b) quelles sont les principales caractéristiques des processus d'innovation actuels à l'université? Dans quelle mesure et de quelle façon affectent-ils le fait universitaire? On considère innovation les changements introduits dans la structure et le fonctionnement des universités. Des changements leur permettent de mieux atteindre les objectifs institutionnels. Sur cette base on part d'un modèle d'université construit sur quatre axes: l'université en elle-même en tant que contexte institutionnel, le cursus de formation, les professeurs et les étudiants. On analyse les processus de changement en cours ainsi que ceux qui seraient nécessaires pour chacun des composantes énumérées. Finalement, on recueille quelques unes des applications faites en littérature spécialisée sur les aspects qui caractérisent un enseignement universitaire de qualité, et un contexte des conditions dans lesquelles se développent les innovations au sein des institutions éducatives.

This paper approaches the subject of innovation at university and endeavours to answer two questions: a) which aspects make differences between the universities as far as innovation processes are concerned? b) what are the main characteristics of current innovation processes within the university? How, and to what extent, do they affect the universitary matter? Changes introduced in the structure and operation of the universities are considered as innovations. These changes enable the universities to reach their institutional aims more easily. On this basis, we start from a university model built on four groundings: the university itself as an institutional context, the training curriculum, the teachers and the students. The changes currently on the way are being analyzed as well as those that would be necessary in each above-mentioned component. Finally, we browse a few contributions in specialized didactics bearing on the significant features of a high quality universitary teaching. We also describe the conditions under which innovations are being developed in the educational institutions.

L'organització de l'ensenyament a la Universitat o el sistema de les capses xineses

Miguel Ángel Santos Guerra *

L'estructura d'aquest treball s'inspira en el sistema de les capses xineses que tothom coneix. L'interior d'una capsa gran en conté una altra de més petita que al seu torn n'amaga una altra de més petita on n'hi ha una altra de dimensions menors. Com passa amb qualsevol metàfora organitzativa (Morgan, 1990) en aquesta hi ha una part d'il·luminació de la realitat i un vessant d'enfosquiment en l'explicació figurada que ofereix. En aquest cas s'accentua la dimensió estructural però es debilita la comprensió dinàmica de les interaccions entre les diferents instàncies que analitzem.

L'organització de l'ensenyament universitari parteix d'un nivell decisori de caràcter macro que estableix un marc estructural: els principis homologadors, les prescripcions genèriques i les grans finalitats de la institució i de les activitats que s'hi porten a terme. Però no n'hi ha prou amb fixar-se en aquest nivell: al seu interior mateix s'obre una nova capsa que té un nivell intermedi que situaré al Departament (deixant de banda la Facultat, la Secció o la Divisió) perquè considero que aquesta és la instància fonamental de l'organització de l'ensenyament. Dins d'ella trobem la dinàmica de cada aula i, encara en un nivell menor i continguda en ella, l'activitat de cada alumne. Malgrat la independència de cada una de les capses hi ha una unitat global i una relació d'interdependència funcional entre elles. Una interdependència que té un acusat i malaurat caràcter descendent.

El vessant organitzatiu ha constituït el fre de moltes reformes sobre l'ensenyament. Un bon plantejament sociològic, psicològic i fins i tot didàctic s'ha estavellat contra la rigidesa institucional i contra la manca d'atenció a les variables organitzatives que defineixen el marc i articulen el procés d'ensenyament.

En tots els casos i supòsits em referiré a la Universitat espanyola actual, renunciaré a realitzar un estudi comparatiu sincrònic entre diferents models d'institucions universitàries i ometré les referències a la diacronia que ha conduït a la situació actual.

---

* Miguel Ángel Santos Guerra és professor titular del Departament de Didàctica i Organització Escolar i director de l'ICE de la Universitat de Màlaga. Actualment coordina i assessora, amb altres col·laboradors de l'ICE, diversos grups de professors universitaris implicats en diferents projectes d'innovació-formació.

2109

0. El context organitzatiu de l'ensenyament universitari

Els processos d'ensenyament/aprenentatge es produeixen en contextos organitzatius que els allotgen, els condicionen, els tenyeixen de significat i els dirigeixen a finalitats socials. L'ensenyament no es produeix en un buit institucional, en una càmera asèptica i descontextualitzada en la qual els processos es desenvolupen sense interferències, sense condicionants, sense pressions, sense interessos mediacionals.

• La cultura organitzativa (Westoby, 1988; Glatter, 1988) impregna les accions, les actituds i els discursos tant dels docents com dels alumnes. La cultura de les organitzacions està constituïda per discursos, rituals, mites i pràctiques que es poden considerar determinats o determinants en la institució.

> «D'entre els que prefereixen considerar l'estudi de la cultura organitzativa com a variable dependent, alguns prenen un punt de vista natural i conclouen que la cultura d'una institució és l'excrecència natural del seu temps i el seu espai particulars i no el fruit de temptatives i manipulacions humanes, mentre que altres afirmen que les característiques crítiques de la cultura organitzativa poden ser sistemàticament alterades per una determinada gestió. Els que consideren la cultura com una variable independent tendeixen a ignorar aquestes possibilitats i, en el seu lloc, procuren explicar la diversitat de formes a través de les quals les característiques subtils i implícites de l'organització influencien els pensaments, els sentiments i les conductes dels individus que hi participen.»

(Ouchi i Wilkins, 1988)

• L'escenari enclou un curriculum ocult (Torres, 1991) al qual van lligats importants aprenentatges dels alumnes i dels professors mateixos. La sintaxi organitzativa té elements múltiples a través de l'anàlisi dels quals aprenen els alumnes. Els efectes secundaris del sistema (Santos Guerra, 1992) comporten aprenentatges d'una empremta ben marcada, precisament pel seu caràcter subreptici i reiterat.

• L'organització de l'ensenyament repercuteix en l'acció directa de les aules, dels laboratoris, etc. No té importància només per ella mateixa sinó per la incidència que aquesta ordenació té en l'escenari de l'aprenentatge i en l'acció que el constitueix.

• L'organització permet coordinar processos, tant pel que fa a l'acció integrada dels professors del mateix curs com a la seqüència disciplinar en cursos consecutius.

• L'organització facilita una articulació globalitzada de l'ensenyament de manera que la concepció, el disseny, l'acció i l'avaluació no

siguin exclusivament atomístiques sinó que estiguin presidides per un plantejament holístic més eficaç.

• L'organització de l'ensenyament ha d'estar impregnada de valors. No només és desitjable que el disseny i el desenvolupament de l'acció siguin ordenats, que els resultats acadèmics siguin excel·lents i que els elements estiguin encaminats a la consecució d'aquests fins. Cal interrogar-se pels valors que impregnen aquesta pràctica.

• Des del punt de vista sociològic, la funció docent no gaudeix de prestigi, per la qual cosa en determinades especialitats els professionals més cotitzats i amb més prestigi es dediquen a activitats privades de diversa mena. D'altra banda, el caràcter funcionarial de la professió, la jerarquització que ha existit durant molts anys i la manca de competitivitat institucional condicionen encara moltes de les pràctiques acadèmiques.

• La pretesa democratització d'instàncies de govern (claustres, juntes de Facultat, consells de Departement...) no ha aconseguit encara una participació efectiva de tots els estaments. Els alumnes gairebé no tenen interès a participar en aquests òrgans col·legiats ja que la seva convocatòria, la seva presència, la seva intervenció i els seus vots tenen una rellevància escassa en la seva dinàmica. No n'hi ha prou amb modificar les estructures sinó que cal canviar l'actitud. Aquest canvi és lent, complex i dificultós.

• L'ensenyament universitari té unes peculiaritats que el diferencien d'altres nivells del sistema educatiu, a saber: més autonomia del professor que no té prescripcions minucioses que en governin l'activitat, un nombre més reduït d'hores de dedicació a la docència, obligació de la investigació disciplinar, manca de preparació especialitzada com a docent, absència de controls externs homologats pel que fa al coneixement adquirit pels alumnes, inexistència de continguts mínims d'aprenentatge marcats heteronòmament. Tot això exigeix unes intervencions específiques encaminades a la consecució de la millora de la pràctica d'ensenyament.

• La massificació que durant els anys seixanta i setanta va multiplicar la presència d'estudiants a les universitats espanyoles va impedir una preocupació preponderant per la qualitat dels processos. Avui cal focalitzar l'atenció en una millora de caràcter qualitatiu. Hem de celebrar que en algunes universitats els Vice-rectorats anomenats tradicionalment d'Ordenació Acadèmica es transformin de mica en mica en uns altres amb preocupacions de caràcter més qualitatiu que apareguin reflectides en la seva denominació mateix: Vice-rectorat de Qualitat de l'Ensenyament, Vice-rectorat d'Innovació Educativa...

1. La gran capsa del sistema universitari

L'organització de l'ensenyament a la Universitat està condicionada per cinc grans tipus de directrius que emanen del cim del sistema piramidal de l'educació: els objectius encomanats a la Universitat a través de la legislació, les directrius que imposen un marc estructural d'actuació, les exigències curriculars derivades de l'establiment d'uns continguts mínims que permetin l'homologació dels títols, les funcions dels gestors de l'activitat i la regulació de la participació dels estudiants.

a. Els objectius de la Universitat

Els objectius que s'encomanen a la Universitat tenen un caràcter prou ambigu com per compatibilitzar la presència d'objectius de menor grau d'abstracció tant pel que fa a institucions concretes com a individus particulars. Més aviat s'hauria de dir que amb l'estudi contextualitzat de les organitzacions es pot descobrir la naturalesa i la probable diversificació dels objectius particulars (Ball, 1990; Tyler 1991) i potser, d'una hegemonia d'un objectiu sobre altres objectius coexistents. En efecte, a la Universitat es pot accentuar la finalitat professionalitzadora enfront de la que insisteix en el desenvolupament cultural o bé de la que potencia l'ensenyament per sobre de la recerca, l'especialització per sobre de la generalització professional.

Un plantejament crític permetrà aprofundir permanentment la naturalesa d'aquesta institució, els objectius reals als quals serveix i la bondat del canvi que promou.

> «Qualsevol treball que s'enfoqui a millorar Organismes Oficials de l'Educació, la Ciència i la Cultura, a imposar Plans d'Estudis nous i més al dia, a procurar reformes del Sistema que millorin des de dalt la condició dels estudiants i dels estudis és perdre en va forces i temps que es podrien fer servir en coses més útils que contribuir que continui rodant la bola com a mitjà d'estar-se quieta, que continuïn canviant els Plans perquè el Pla continui sent el mateix.»

(García Calvo, 1990)

L'organització de l'ensenyament, en els diferents nivells en què es va concretant, pot interpretar els objectius ambigus legislats de tal manera que qualsevol tipus d'iniciatives i d'experiències hi sigui compatible. Aquest fet és perpetuable quan no hi ha un control democràtic de l'activitat universitària, tant pels seus usuaris com pels responsables polítics.

2112

b. L'organització de l'activitat

Una part important de l'organització de l'activitat universitària està regulada per la legislació: la selecció del professorat, els mecanismes de participació, els nivells de dedicació dels professors, etc. L'autonomia està retallada o encarrilada per les disposicions heterònomes de caràcter descendent.

Actualment la selecció dels professors està sotmesa a una nova revisió després que durant vuit anys s'hagin experimentat les regulacions de la LLei de Reforma Universitària de 1983. Els problemes que s'hi han detectat (l'imprecisament anomenada endogàmia, la manca de preocupació per la dimensió didàctica...) suggereixen noves fórmules de selecció i de promoció.

La formació didàctica del professorat és una qüestió abandonada permanentment. Resulta difícil arbitrar fórmules de formació inicial i encara és més complicat pel seu possible caràcter obligatori. El perfeccionament és també una qüestió pendent, tant pel que fa a les seves estratègies com a la motivació dels professors per assolir-lo voluntàriament (Benedito i altres, 1991).

c. Els plans d'estudi

La configuració dels plans d'estudi en el seu vessant central imposa uns condicionaments sobre els quals caldrà bastir tot l'edifici curricular. El problema rau en la contaminació que poden suposar els interessos de grups, àrees de coneixement o estaments professionals. La conjugació dels interessos creats amb la racionalització dels plans d'estudi crea fronteres conflictives. Els interessos espuris obstaculitzen les decisions i enterboleixen el debat sobre els plans. La perpetuació de situacions *de facto*, la lluita pel poder, l'acaparament d'espais disciplinars, l'expansionisme departamental, els estira i arronsa competitius, la gelosia professional, el nepotisme camuflat... es poden imposar als veritables interessos dels usuaris i de la societat. La solució rau en el control democràtic de les decisions que permeten protegir els usuaris dels plantejaments rampelluts o egoistes dels interessats. L'avaluació democràtica dels processos ajuda a comprendre i a discriminar què ha suposat un tipus determinat de canvis.

La lentitud de les transformacions dels plans resulta paradoxal si es té en compte l'acceleració progressiva dels canvis socials i la provisionalitat de les descobertes científiques.

«Malgrat la complexitat dels problemes socials, econòmics, tècnics i científics a resoldre (la majoria de vegades de naturalesa interdisciplinar) i malgrat la rapidesa de l'evolució tècnica i social, les

estructures d'ensenyament i l'organització de les disciplines de les Escoles Superiors romanen estereotipades i no responen a les exigències de la Societat d'avui, les unitats d'ensenyament romanen tapiades, els plans d'estudis son molt especialitzats i l'ensenyament fragmentat. L'oferta de la postformació no correspon a les necessitats i a les expectatives de la societat.»

(Goldsnmid, 1990)

Cal realitzar estudis mes sistemàtics sobre l'eficàcia dels canvis. No n'hi ha prou amb posar-los en marxa. Cal avaluar-ne la incidència en la millora. Els processos atributius de caràcter arbitrari resulten negatius o si mès no perillosos perquè cadascú intenta de confirmar a través d'aquests les seves teories prèvies o de defensar els seus interessos particulars.

d. L'actuació dels governants

Cal llevar als governants les funcions que, des d'un punt de vista tècnic, poden desempenyar especialistes, de tal manera que els professors dediquin el seu temps a les funcions d'ensenyament, d'investigació i d'aprenentatge que li son pròpies. L'agilitat dels processos d'intervenció ha d'afavorir la flexibilitat de l'organització perquè assumeixi el canvi amb ràpidesa i amb intel·ligència.

Resulta decisiu que els governants puguin encaminar els seus objectius no només a l'ordenació acadèmica sinó a qüestions relatives a la qualitat de l'aprenentatge. La política no s'ha d'encaminar mès a evitar conflictes que a desenvolupar valors, mès a il·luminar l'aparador que a millorar els processos, ni mès al creixement quantitatiu que a l'increment de la qualitat.

La formació dels professionals en aquesta dimensió gestora és una feina pendent. Algunes experiències (Centre de Coordinació d'Iniciatives per a la Formació del Professorat Universitari, Universitat de Shephield) aconsellen elaborar estratègies que facilitin la formació, la reflexió sistemàtica i l'ajuda als qui exerceixen funcions de govern.

e. La participació dels estudiants

L'absència dels estudiants dels mecanismes de la Universitat no és fàcil d'entendre ja que ells son els que mès s'hi juguen en l'activitat i en el canvi. Resulta significatiu que davant la laxitud en el compliment dels horaris, en el desenvolupament dels programes, en la insuficiència de pràctiques... els estudiants romanin en silenci i fins i tot es mostrin

interessats en les limitacions mentre el resultat dels exàmens no se'n vegi amenaçat (Santos Guerra, 1991a).

Les vies democràtiques de participació esdevenen de vegades una coartada per a les autoritats. Els alumnes descobreixen que la seva participació als òrgans col·legiats no és prou garantia per fer sentir la seva opinió. La seva absència de molts d'aquests fòrums no s'hauria d'interpretar com una apatia davant la participació sinó com a un gest de protesta davant d'una cota d'intervenció que mai no els permet d'aconseguir el que equivocadament o encertadament es proposen.

Com apunta Fullan (1984) en la seva excel·lent obra sobre el canvi educatiu, els alumnes són concebuts com a destinataris de les Reformes que l'Administració i els professors conceben per a ells. «Rarament, diu, es pensa en els estudiants com a participants en el procés de canvi i de vida organitzativa.»

f. L'avaluació institucional

En el sistema educatiu l'avaluació ha estat patrimoni dels alumnes. En efecte, només l'alumne ha estat objecte de les valoracions del sistema.

L'avaluació universitària a què ens referim té un caràcter qualitatiu (Santos Guerra, 1990) i no es dedica exclusivament a mesurar els rendiments dels alumnes.

Aquesta avaluació ha de prestar atenció als valors i no només a la recerca d'un barem que condueixi a l'establiment d'una classificació que no té en compte situacions de partida, contextualitzacions indispensables i repercussions socials d'aquests valors.

La dimensió política de les organitzacions (González, 1991) exigeix que es pari esment en el vessant humà, en les relacions de poder i en els components ètics de les institucions. L'organització universitària no és una màquina de produir llicenciats i doctors. I si fos així, caldria preguntar-se qui hi accedeix i per quins camins, amb quins costos socials aconsegueix aquests *productes* i a quines finalitats es destinen segons els interessos de la societat.

2. La capsa intermèdia del Departament

Anomeno nivell meso el que se circumscriu a unitats funcionals intermèdies d'actuació com la Facultat o el Departament. Com que en virtut de la LRU el Departament ha assumit una especial funció com

2115

a responsable màxim de l'organització de la docència i de la investigació, ens hi centrarem d'una manera especial.

a. El Departament com a instància d'organització i de coordinació docent

El Departament assumeix la responsabilitat d'organitzar la docència i de desenvolupar la investigació dels professors. Ho ha de fer a partir d'uns principis que es basin en els interessos dels alumnes i no en els dels professors. La decisió sobre assignatures obligatòries i optatives, la seqüenciació d'aquestes als plans d'estudi, l'elaboració dels horaris, etc. són facetes que han d'estar amarades de racionalitat i de justícia. El risc rau en els inèrcies institucionals, en els drets adquirits dels professors, en la jerarquització acadèmica, etc. L'organització de l'ensenyament ha de tenir en compte els coneixements de la psicologia de l'aprenentatge, de la sociologia de l'ensenyament, de la dinàmica dels grups, etc.

Veiem-ne alguns exemples:

• Quan s'organitza un programa de Tercer Cicle pot prevaldre el criteri de l'al·luvió o el de l'amalgama. El primer consisteix a incorporar progressivament les matèries que cada professor domina, independentment de la coherència del programa i de l'interès dels alumnes o de les necessitats de la societat. El criteri d'amalgama fa referència a un plantejament holístic al qual se supediten els interesos particulars.

• L'assignació de les disciplines als professors dins d'una àrea pot fer-se amb un criteri jeràrquic o bé amb un criteri racional. Oposo ambdós criteris perquè el primer no conté *per se* la racionalitat. Si escull la matèria el professor més antic o amb més rang acadèmic pot ser que ho faci seguint criteris de comoditat, de facilitat o d'altres encara pitjors. En definitiva, per criteris bastards que s'oposen als interessos generals dels usuaris i de la societat.

• La configuració dels torns i dels horaris ha de ser fruit de la reflexió i no de la inèrcia, el capricі o la comoditat. La reflexió conduirà a l'elaboració d'horaris racionals en funció de l'aprofitament dels alumnes, de fer-los més fàcil la feina, de possibilitar-ne l'assistència a tutories o el treball a les biblioteques...

El Departament organitza la docència d'una o de diverses àrees de coneixement, la qual cosa exigeix coordinació amb altres Departaments per concretar un currículum que resulti eficaç per a la formació dels alumnes. El caràcter atomístic d'un ensenyament que reposa en disciplines corre el risc de la fragmentació irracional. Però és l'alumne el que ha de rebre una formació integrada i coherent. Les *frontisses*

2116

han de funcionar en sentit vertical (coordinació entre cursos consecutius que integren la carrera) i horitzontal (coordinació entre les matèries que integren el curriculum particular d'un curs acadèmic. En algunes universitats s'ha intentat assolir aquesta última proposta a través de la figura d'un coordinador escollit pels alumnes entre els professors d'un curs i que aglutina l'acció i la reflexió dels diversos professors amb assignatures en un mateix curs.

b. El Departament com a instància de reflexió docent

El Departament i les reunions del seu Consell poden estar presidides per interessos burocràtics estrictament acadèmics o bé per preocupacions didàctiques i, sobretot, ètiques. Reflexionar de manera conjunta sobre la selecció de continguts (no només sobre el seu rigor científic sinó sobre el seu significat i el seu abast social, polític, ideològic...) sobre la metodologia de l'ensenyament, sobre els processos d'avaluació a les aules... és un repte que els professionals haurien d'abordar agrupats en equips de treball coherents i cohesionats.

La tutoria dels professors veterans o experimentats (Benedito i altres, 1991) respecte dels professors novells és un mitjà de formació eficaç. Els professors amb experiència, formació i inquietud poden fer-se càrrec de funcions que catalitzin, impulsin i avaluin processos de perfeccionament. No tant a través de cursos, conferències o lectures com a través d'una reflexió sistemàtica, rigurosa i compartida sobre la pràctica (Schon, 1983, 1987).

La reflexió dels membres del Departament al voltant dels problemes i de les peculiaritats de l'ensenyament i de la investigació s'ha de materialitzar en iniciatives i experiències concretes que siguin objecte d'anàlisi. Una política de portes obertes, que faciliti als professors l'observació de la seva aula per part d'altres professionals, el desenvolupament de projectes d'investigació sobre la pràctica, la discussió dels treballs que seran tesis doctorals... són camins de perfeccionament i de desenvolupament professional.

c. El Departament com a instància de formació

La planificació de l'ensenyament, l'acció preparada i acuradament realitzada (en condicions que permetin un bon desenvolupament) i l'anàlisi compartida d'aquesta esdevenen una forma eficaç de comprensió de la pràctica i de millora de la seva racionalitat.

Quan parlem de Departament no ens referim només als professors sinó als estudiants que l'integren (o, si més no, als que pertanyen al

21175

Consell de Departament). La participació dels estudiants resulta decisiva en aquest sentit, ja que ells són els principals destinataris de la qualitat de l'ensenyament.

Tots els integrants del Departament són professionals perfectibles. Però n'hi ha alguns que es troben en una situació més propícia per la seva condició de novells. Els professors que comencen, els professors ajudants, els becaris, els alumnes de Tercer Cicle vinculats al Departament... són els principals destinataris dels processos formatius.

El treball en grup resulta potencialment eficaç per a l'aprenentatge. No només a través de l'intercanvi que promou sinó, i sobretot, gràcies a les estratègies intel·lectuals que comporta. També resulta positiva l'ajuda personal que molts professionals reben en aquest treball col·legiat.

3. La petita capsa de l'aula

Les condicions de treball són un requisit imprescindible per a la qualitat de l'ensenyament. No n'hi ha prou amb tenir bones condicions, però sí que cal que existeixin perquè el professor pugui actuar amb eficàcia. Un professor pot fer el mateix tipus de treball amb cinc alumnes que amb tres-cents. Davant de tots dos grups pronuncia una lliçó magistral i es desentén de l'aprenentatge que ha produït. Ara bé, un professor que tingui tres-cents alumnes difícilment podrà fer un treball d'una altra mena.

a. L'organització espacial

L'espai en què es desenvolupa la docència suposa de vegades una condena metodològica. Els bancs arrenglerats, l'estructura d'amfiteatre, la tarima elevada, la pissarra frontal... condicionen una manera determinada d'entendre la docència. Aquesta sintaxi de l'espai enclou uns significats que obstrueixen altres concepcions més democràtiques de l'aprenentatge.

La saviesa entesa com a patrimoni de la institució que es transmet de forma descendent genera unes actituds passives per part dels alumnes convertits en mers receptors del coneixement establert. (Una metàfora que recull la pel·lícula «El club dels poetes morts» ens mostra el director de la institució amb una espelma encesa a la qual els professors van a encendre les seves espelmes apagades. Al seu torn, els professors lliuraran la llum als alumnes que acostin els

2118

blens apagats de les seves espelmes als dels professors. No s'aporta la llum de cadascú per aconseguir més claror. No es pressuposa que cadascú té una mica de llum. Ni que la jerarquia de la institució pugui mostrar zones fosques. En definitiva, no s'admet que la saviesa pugui tenir una direcció jeràrquica ascendent o de caràcter horitzontal). Aquestes concepcions fan referència no només al caràcter absolut que es concedeix al coneixement sinó que es transfereix a la manera de transmetre'l. L'estructura espacial de l'aula pot recolzar aquest tipus de concepcions patrimonialistes del saber.

El mateix llenguatje recalca el caràcter passiu de l'alumne. El professor **fa** una classe. La qual cosa indica semànticament que hi ha algú que lliura alguna cosa i una altra persona que la rep. També es fa servir una altra expressió igualment significativa: el professor **dicta** una conferència. O el professor **imparteix** la classe. En cap d'aquests temes no apareix subratllada la funció participativa dels alumnes en el procés d'aprenentatge. També es podria dir: el professor coordina, participa, promou...

La funció del professor s'articula sobre aquests patrons. El professor és el que en sap, el que transmet, el que comprova i el que acredita. Segons aquest punt de vista, la seva tasca no és provocar, encoratjar, afavorir, orientar processos de recerca i d'aprenentatge a l'aula.

Els alumnes, que sempre han de repetir els rites acadèmics, aprenen a través d'ell una cosa que probablement la institució no pretén transmetre de manera directa. Són els efectes secundaris del sistema: només s'estudia el que el professor dicta, només és important el que serà objecte d'examen, el coneixement ja està elaborat...

b. El temps de les sessions

Les sessions acostumen a tenir una durada uniforme. Tant se val la mena d'assignatura que sigui, el tipus de mètode que es faci servir o el nombre d'alumnes que hi hagi present. I és el mateix mòdul temporal independentment dels resultats que s'hagin obtingut en cursos anteriors. L'organització de l'ensenyament manté les seves constants en un rite extremadament inercial. El principi que s'aplica és inqüestionable: **es manté el que es feia mentre no hi hagi cap raó per canviar-ho**. Tanmateix, amb la mateixa lògica es podria utilitzar el principi contrari: **es canvia el que es feia mentre no hi hagi cap raó per mantenir-ho**. El que voldria plantejar aquí és la manca de recerca sobre les variables organitzatives de l'ensenyament universitari, tant per part de la institució com dels professors qui hi imparteixen l'ensenyament.

2119

En algunes Facultats, l'organització de les sessions obeeix principis completament espuris. Per les necessitats d'espai o per la dificultat de combinar els horaris dels professors es fan sessions continuades que no tenen una justificació didàctica. Més encara, l'escassa valoració que es concedeix a l'activitat docent fa que professor i alumnes estiguin d'acord a passar-se tot un any en que les sessions de les diferents assignatures se succeeixen sense intervals per al descans, de manera que aquests temps d'interrupció es treuen de les hores oficials de classe. D'aquesta manera, el còmput del temps de treball pot quedar reduït a un terç del que correspon. Actuar sistemàticament així equivaldria a suprimir un trimestre aprofitant íntegrament els altres dos.

El fet que els alumnes no denunciin la situació, que els professors s'hi trobin còmodes i que la institució l'accepti sense embuts posa de manifest l'escàs valor que es concedeix a la feina realitzada a les aules. Es una qüestió explicable si se sobreposa el fet d'aprovar al d'aprendre, si es considera que els alumnes es creuen afortunats a les aules i si els professors reben el mateix sou tot i que el temps de treball s'hagi reduït significativament. Hauríem de dir el mateix de la reducció dels temps lectius: retard en el començament de curs, anticipació de les vacances, supressió de les classes per preparar exàmens, concessió de ponts acadèmics.

c. La participació dels estudiants

La participació dels estudiants té un peculiar camp de concrecions en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'aula. No es limita la participació a les dinàmiques de decisió de caràcter organitzatiu i acadèmic sinó que tenen l'espai ideal de desenvolupament a les aules. La participació en la selecció de continguts, en l'elecció de metodologia en els processos d'avaluació, en la determinació de les normes enclou un alt valor educatiu.

Aquesta participació té enemics seriosos. Un d'aquests es el propi alumne que es considera incapaç de tenir un criteri respecte de totes aquestes qüestions quan parteix del pressupòsit que el professor es el que està capacitat i encarregat de realitzar totes aquestes decisions. Un altre es el professor que considera els alumnes incapaços, irresponsables o enganyadament interessats a aconseguir aprovar les assignatures. També hi ha un enemic en el temps necessari perquè aquesta negociació es desenvolupi de forma coherent rica i eficaç. Professors i alumnes poden considerar que dedicar molt de temps a aquest tipus de participació implica una pèrdua del temps d'ensenyament.

No és així com ho considero, ja que la implicació de l'alumne en el seu propi procés d'aprenentatge, el fet de fer-lo responsable de la seva activitat, aconseguir que es basteixi una comunitat d'aprenentatge a l'aula és un camí d'una eficàcia ràpida i provada per arribar a actituds positives i per generar condicions propicies d'aprenentatge compartit.

d. La investigació en l'acció

Professors i alumnes poden emprendre iniciatives encaminades a comprendre i a perfeccionar el que passa a les aules. En efecte, sotmetre a una anàlisi rigurosa la preparació, l'acció i l'avaluació permet entendre el que es fa i facilita la presa racional de decisions per transformar-ho (Santos Guerra, 1991b).

Ens referim aquí a una recerca que té per objecte no tant l'àmbit disciplinar com el procés d'ensenyament i aprenentatge que té lloc a les aules. És una recerca que emprenen els propis protagonistes que la desenvolupen, realitzada en els escenaris de l'aprenentatge, encaminada a la millora de la pràctica i que acostuma a tenir un caràcter col·legiat.

Així, la recerca es converteix en la base de l'ensenyament. I en el fonament de la seva millora. Laurence Stenhouse deia a la lliçó inaugural de la Universitat d'East Anglia l'any 1979:

> «La recerca és, per definició, rellevant perquè els seus progressos no procedeixen d'un salt cap a la finalitat sinó de l'acumulació gradual de coneixement a través de la definició pacient de l'error. El seu assoliment sempre és provisional, el campament base per a l'avenç següent. Només ensenyarem millor si aprenem intel·ligentment de l'experiència d'allò que resulta insuficient, tant en la nostra captació del coneixement que oferim com en el nostre coneixement de la manera d'oferir-lo. Aquest és el cas de la recerca com a base de l'ensenyament.»

Exposar una lliçó davant dels alumnes sense saber què passa amb l'aprenentatge és un exercici d'esterilitat comprovada. Si s'entén que és així com cal fer les coses, seria aconsellable emetre les classes per televisió i que tots els estudiants del país les seguissin des de casa seva. Així s'estalviarien els desplaçaments, els errors de la transcripció i les aules com auditoris... I es podria escollir el millor dels professors perquè pronunciés les lliçons.

2121

4. La microcapsa de l'activitat individualitzada

L'activitat institucional es concreta en intervencions progressivament individualitzades. Els professors atenen els alumnes durant les hores destinades a tutoria. D'altra banda, els alumnes realitzen un treball d'estudi i de recerca que si és dirigit de forma individualitzada podrà comptar amb més garanties d'èxit.

En definitiva, existeix un aprenent concret, particular, i no un alumne-tipus al qual es destina un ensenyament que amb les seves exigències i amb les seves explicacions intenta respondre a un suposat alumne mitjà. En la mesura que es particularitzi la intervenció, l'aprenentatge podrà ser més rellevant. Si el professor coneix les idees prèvies, el cabal de coneixements adquirits anteriorment, les expectatives i les motivacions de cada alumne, podrà orientar l'aprenentatge d'una manera més efectiva.

Reduir l'ensenyament a una explicació realitzada en presència d'un grup nombrós al qual no es coneix i sense tenir la possibilitat de saber quin grau de comprensió té cada alumne, quina mena d'interessos el mouen i quina connexió es porta a terme amb altres aprenentatges fa de l'ensenyament un procés unidireccional, de resultats desconeguts i probablement paupèrrims.

No és cert que l'ensenyament provoqui automàticament l'aprenentatge. Ni tampoc no ho és que quan el professor comprova per mitjà d'exàmens el coneixement adquirit tots els resultats puguin atribuir-se a la comprensió efectuada a classe.

a. L'acció tutorial

L'organització de l'ensenyament ha de regular el temps i les condicions de l'atenció individual als alumnes. El sistema tutorial exigeix el plantejament de qüestions de molt diversa mena. Les unes són estrictament didàctiques (facilitar un aprenentatge significatiu i rellevant per a cada alumne), però d'altres tenen un caràcter organitzatiu (nombre d'alumnes per tutor, elecció d'aquest per part dels alumnes o designació pel Departament) i fins i tot econòmic (el sistema tutorial resulta molt car i pràcticament impossible en Universitats massificades).

D'altra banda, no és el mateix l'acció tutorial als primers cursos de Llicenciatura que als darrers de Tercer Cicle. No només a causa del nombre d'alumnes de cada curs sinó per la naturalesa dels aprenentatges que s'hi realitzen.

2122

L'atenció individualitzada que el professor porta a terme respecte dels alumnes està poc reconeguda acadèmicament malgrat la seva eficàcia indubtable. Al professor li costa menys faltar a una hora de tutoria que a una de classe. En primer lloc, perquè el professor troba poques recompenses en la seva carrera pel fet de dedicar moltes hores i molta atenció a la intervenció tutorial. En segon lloc, perquè els mateixos alumnes no estan familiaritzats amb aquesta mena d'ajudes ja que habitualment només les aprofiten per obtenir orientacions respecte dels exàmens o per revisar les qualificacions quan consideren que han estat insuficients i han donat lloc a un suspens.

b. L'estudi dirigit

L'estudiant no només ho és perquè sap prendre apunts fidelment i memoritzar com cal els coneixements per repetir-los als exàmens. S'és estudiant quan es manté una actitud de recerca davant del coneixement i quan es dominen unes estratègies riguroses de comprensió, d'anàlisi i d'indagació.

El professor ha de guiar l'estudi no només imposant-ne i/o proposant-ne els continguts sinó facilitant-ne els processos de recerca, de crítica i d'investigació que ajudaran l'estudiant a assolir el coneixement o, més ben dit, la saviesa.

La realització d'aquest treball exigeix unes condicions organitzatives que el facin viable: espais destinats a l'estudi, mitjans documentals rics i actualitzats, temps dedicat a la tutoria, facilitats per a la consulta bibliogràfica... L'agilitat, la informatització, la creació d'espais adequats, l'alliberament de pressupostos abundants... són requisits imprescindibles perquè l'ensenyament sigui un camí veritable i apassionat cap a l'aprenentatge.

Observacions finals

a. El sistema de capses xineses hauria d'estar creuat per corrents bidireccionals, de manera que es compensés el caràcter exclusivament o preferentment descendent dels condicionaments. Les inquietuds, les expectatives, els interessos i els desitjos dels estudiants haurien d'incidir en el treball de les aules, les aules com a comunitats d'aprenentatge podrien exigir dels Departaments una coordinació i una ajuda eficaces, aquests haurien de plantejar a les Administracions

2123

les exigències que garantissin, facilitessin i potenciessin un aprenentatge eficaç.

b. La investigació organitzativa hauria de convertir la pràctica en un *laboratori*, de manera que l'experimentació fos una font d'aprenentatge inesgotable. La mandra institucional que porta a repetir mecànicament les pràctiques s'hauria d'esbandir en nom d'una racionalitat més marcada i d'un rigor més exigent.

c. S'hauria de prestar atenció a la qualitat dels processos d'aprenentatge i no només a l'ordenació d'horaris, aules, persones, en la seva dimensió acadèmica i burocràtica. Ordenar l'ensenyament no és només aconseguir que cada grup d'alumnes estigui tancat a l'aula amb el professor corresponent a l'hora que toca.

d. L'avaluació hauria d'enriquir-se per superar les formes de l'«acountability» actuals, tan poc propicies per a la millora de la qualitat. L'avaluació s'ha de posar al servei de la millora de la qualitat, no només al servei del control de l'activitat dels professors.

Organitzar l'ensenyament de manera racional i justa vol dir alguna cosa més que ordenar-ne tots els elements. Significa preguntar-se constantment pel sentit de les intencions, per la qualitat de les actituds. Tot això es pot fer quan es posa en dubte el que es fa, quan s'estableixen processos d'indagació i quan s'assumeix col·legiadament un compromís amb les persones que són a la Universitat i amb la societat a la qual aquesta ha de servir.

Bibliografia

BALL, S. (1990) *La micropolítica de la escuela. Hacia una nueva teoría de la organización*. Barcelona, Ed. Paidós/MEC.

BENEDITO, ANTOLÍ, V. I ALTRES (1991) *Formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.

GARCIA CALVO, A. (1990) «Desengaño acerca de la Universidad. Enseñanza. Investigación». Dins *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 1.

GOLDSMAND (1990) *Doce paradojas de la enseñanza universitaria*. Niça: AIPU.

MORGAN, G. (1990) *Imágenes de la organización*. Barcelona: Ed. Ra-ma.

OUCHI, W.G.; WILKINS, A.L. (1988) «Organizational culture». Dins Westoby, A. (Ed.) (1988) *Culture and Power in Educational Organization*. Milton Keynes (Philadelphia): Open University Press.

2124

SANTOS GUERRA, M.A. (1990) «Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad». Dins *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 1.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991a) «La investigación, sendero y camino de perfeccionamiento». Ponència presentada al Congrés sobre Didàctica Universitària. València, juny.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991b) «Profesor o el oficio de aprendiz». Ponència presentada al Congrés sobre Didàctica Universitària. Las Palmas, setembre.

SANTOS GUERRA, M.A. (1992) «Los efectos secundarios del sistema». Dins *Cuadernos de Pedagogia*, núm. 199, gener.

SCHÖN, D.A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Londres, Temple Smith.

SCHÖN, D.A. (1987) *Educating The Reflective Practitioner*. Londres, Jossey Bass Publishers.

STENHOUSE, L. (1988) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Anaya.

TORRES SANTOME, J. (1991) *El curriculum oculto*. Madrid, Ed. Morata.

TYLER, W. (1991) *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid, Ed. Morata.

WESTOBY, A (Ed.) (1988) *Culture and Power in Educational Organization*. Milton Keynes (Philadelphia), Open University Press.

2125

Abstracts

Se parte del análisis del contexto de la docencia universitaria, apuntando las notas diferenciadoras con otros niveles de enseñanza. El símil de las cajas chinas permite establecer cuatro niveles organizativos. Primera caja: fines, organización, planes de estudio, actuación de los gobernantes y participación de los alumnos. En la segunda caja, Departamento, se apunta la problemática de la organización y coordinación así como el marco de reflexión-formación del propio profesor. La tercera caja se identifica con el aula, con aspectos espaciales y materiales, con la dinámica participativa de los alumnos y la investigación-acción. Finalmente, se apunta la minicaja de la actividad individualizada del alumno: la acción tutorial y el estudio dirigido.

Ce travail analyse le contexte de l'enseignement universitaire et souligne les différences qui existent avec les autres niveaux de l'enseignement. La comparaison avec les poupées russes nous permet de comprendre les quatre niveaux d'organisation en présence. La première représente les objectifs, le fonctionnement, les plans d'étude, la gestion des dirigeants et la participation des étudiants. La seconde s'identifie au département: on y décrit le problème de l'organisation et de la coordination ainsi que le cadre réflexion-formation du professeur. La troisième correspond à la salle de classe: les problèmes d'espace et de matériel, la dynamique de la participation des élèves et la recherche-action. Finalement, la plus petite représente l'activité individuelle de l'étudiant, l'action du tuteur et l'étude dirigée.

This paper examines the context of universitary teaching and underlines the differences existing with other teaching levels. The comparison with the Chinese boxes enables us to understand the four organization levels. The first box features the aims, operations, curricula, management actions, and participation of the students. The second box can be identified with the Department: the organization and coordination problems as well as the reflection-training frame of the teacher are described. The third box corresponds to the classroom, the space and materials problems, the dynamics of students participation and the action-research. Finally, the smallest box represents the individual activity of the student, tutor action and guided study.

2126

Tecnologia i metodologia a l'ensenyament universitari

Antonio Bartolomé Pina *

Temps d'Educació, 8 2n semestre, 1992

Aquest article ha estat concebut en dues parts diferenciades. La primera és una aproximació conceptual a l'ús de Mitjans en l'Ensenyament Superior. La segona inclou una anàlisi crítica de l'ús i de les possibilitats d'aquests mitjans; aquesta anàlisi es porta a terme des de la perspectiva teòrica plantejada anteriorment i amb una dimensió pràctica i normativa explícita.

1. Aproximació conceptual a l'ús de Mitjans a l'Ensenyament Superior

1.1. Mitjans en Educació

L'actitud davant de Mitjans en l'Educació oscil·la entre posicions tan diferents i extremes com les que es reflecteixen en les dues cites següents:

> «La majoria dels principals avenços en el sector de l'educació han estat associats a la introducció de la tecnologia de les comunicacions i a la peculiar organització pedagògica i institucional que acompanya aquesta nova tecnologia.» (White, 1980, pàg.33)

> «Si bé un grapat de persones és el que més es beneficia i el que més sotmet als seus propòsits aquestes tecnologies predominants, els veritables dictadors són les propies tecnologies.» (Mander, 1981, pàg. 362)

S'ha arribat a afirmar que cap dictadura no s'ha oposat mai a la introducció d'un televisor a l'aula, en el sentit que la tecnologia no

---

* Antonio Bartolomé Pina és professor titular de Tecnologia Educativa a la Universitat de Barcelona. Ha escrit diversos llibres i articles sobre les possibilitats educatives dels mitjans i posseeix una àmplia experiència com a dissenyador i realitzador de programes àudio-visuals i informàtics de caire educatiu.

2127

ha suposat per ella mateixa cap canvi radical en educació. Aquesta afirmació és, literalment, incerta. Des de l'extrem oposat s'assegura que no hi ha una tecnologia en el sentit d'aparells, neutral.

En qualsevol cas, els mitjans es van introduir ben aviat en el sistema educatiu de la mà de «petits grups d'entusiastes devots» i «encara és així» (Unwin, 1969, pàg.7). De fet l'àudio-visual té un passat més ric del que normalment es coneix: per comprovar-ho només cal llegir l'inventari de les experiències realitzades (Treffel, 1986, pàg.15).

Tradicionalment, «el terme *tecnologia educativa* ha estat associat en gran part a tota mena de màquines per a l'ensenyament» (Castañeda, 1978, pàg.7). Ben al contrari, per a Skinner (1979, pàg. 73) els mitjans són un fruit de la Tecnologia de l'ensenyament.

Des del meu punt de vista, els mitjans són una realitat en la cultura occidental actual i, per descomptat, en el context educatiu. D'altra banda, el lloc d'estudi dels mitjans en Educació se situa en la Tecnologia Educativa i en forma part com un element a considerar en el disseny tecnològic en Educació.

En estudiar la funció dels mitjans en Educació trobem un ventall de perspectives que van des de la recerca de propietats característiques d'aquests (funció en raó dels mateixos medis) fins a l'estudi de l'adequació d'alguns a determinats aspectes cognitius (funció en raó dels usuaris).

Entre els primers podem citar com a exemple Gerlach i Ely (1979, pàgs. 254 i següents):

- La fixació (de l'esdeveniment)
- La manipulació (alteració de la realitat per a una observació o anàlisi millor)
- La distributiva (la informació arriba a més persones).

Entre els segons podem citar Salomon (1975, pàg. 40) quan diu que «l'ús d'un mitjà particular per a l'aprenentatge es justifica perquè el seu codi és d'alguna manera isomòrfic amb la manera simbòlica de pensar de l'estudiant».

L'Ensenyament Superior ha reflectit pal·lidament la reflexió teòrica sobre la funció dels mitjans; generalitzant es pot dir que els mitjans s'hi han introduït com a instruments pràctics en mans de professors interessats. Un exemple característic: segons Barbosa «el vídeo presenta aplicacions tan interessants com pot ser introduir l'alumne en les manipulacions i operacions bàsiques en un laboratori o mostrar a grups relativament nombrosos d'alumnes la manera correcta de realitzar mesures en Química i d'interpretar-ne els resultats» (Barbosa i altres, 1991, pàg. 124). Per a Guibal i Bastide

2128

(1991, pàg. 224) «el vídeo representa un mitjà agradable d'associar imatge i missatge concretitzant les nocions arbitràries». Altres treballs ofereixen textos similars, sense cap referència a la investigació contemporània sobre mitjans en Educació, tot i que mostren, això sí, una dimensió pràctica a la recerca de resultats concrets. Possiblement la causa en provingui que alguns d'aquests professors són experts en les seves àrees científiques però pateixen una certa manca de formació en el camp de la Tecnologia Educativa.

I tanmateix, els mitjans i els mètodes en l'ensenyament és un dels temes més freqüents en la investigació pedagògica. En una revisió (Benedito, 1982, pàg. 114) sobre 180 projectes realitzats entre 1978 i 1982 a Espanya en relació a la xarxa ICEs, aquest nucli, «Mitjans i mètodes», era el segon en importància pel nombre de treballs: 18,8%. El primer nucli es referia a l'Avaluació.

Però, què aporta la investigació sobre mitjans al seu ús en l'Ensenyament Superior?

1.2. La investigació sobre mitjans en Educació

Tradicionalment, aquesta ha estat i és una àrea de treball a la qual s'han lliurat els tecnòlegs de l'educació. Aquesta investigació es dirigeix en primer lloc als equips i tracta de demostrar els avantatges d'un mitjà determinat. Assenyalo que se centra en els equips tot i que, òbviament, recorre a programes (software). Tot i així, considera que les virtualitats del mitjà són independents dels programes en ells mateixos: es considera que les qualitats del mitjà, per exemple la televisió, eren prou potents per fer irrellevants les diferències entre versions i entre programes (Salomon, 1979). Els estudis comparatius d'aquest tipus feien servir qualsevol mena de programa, fins i tot els «bustos parlants» (Mielke, 1968[1]).

Encara avui és possible trobar recerques en aquesta línea. El motiu és obvi: l'ús dels mitjans suposa inversions prou oneroses com perquè els responsables d'aportar els fons necessaris desitjin assegurar o, si més no, justificar la rendibilitat d'aquestes despeses. Un govern o una institució que ha invertit diversos milions en uns equips moderns desitjaria poder dir «ara els alumnes aprenen més, millor i més de pressa».

Malauradament, segons Clark (1983, pàg. 448), cinc dècades d'investigació han mostrat que no hi ha beneficis d'aprenentatge a partir de fer servir diferents mitjans en l'ensenyament. Pel que fa

(1) Citat per G. Salomon i H. Gardner (1986)

2129

a la reducció del temps necessari per a l'aprenentatge. Clark assenyala que s'acostuma a trobar un efecte petit i positiu per als més nous davant dels convencionals. Kulik (Kulik i altres, 1980) han realitzat una metaanàlisi de CBI i hi han trobat una mesura de l'efecte de 0,51, però aquest es reduïa a 0,13 quan era el mateix professor qui el planejava i l'ensenyava a ambdós grups, experimental i control.

No totes les recerques feien servir tècniques estadístiques de significació per als resultats. En una curiosa revisió de Bosco (1986) es van recollir les dades següents sobre recerques realitzades entre 1980 i 1985 en les quals es comparaven situacions d'aprenentatge en què s'utilitzaven mitjans àudio-visuals amb d'altres en què no.

Recerques que reporten beneficis

	AMB tests estadístics	SENSE tests estadístics
Adquisició de coneixements	7	4
Reducció del temps necessari	5	4
Canvi d'actituds	5	4

Recerques que No reporten beneficis

	AMB tests estadístics	SENSE tests estadístics
Adquisició de coneixements	5	0
Reducció del temps necessari	2	0
Canvi d'actituds	2	0

Recerques que reporten resultats diversos

	AMB tests estadístics	SENSE tests estadístics
Adquisició de coneixements	2	0
Reducció del temps necessari	0	0
Canvi d'actituds	2	3

Com es pot veure, mentre que sense utilitzar tests el 100% de les recerques reporten beneficis en l'adquisició de coneixements i en la reducció del temps necessari, únicament el 50 % de les que utilitzen aquests tests ho fan amb referència a l'adquisició de coneixements i el 70% amb referència a la reducció del temps necessari.

La recerca sobre mitjans va patir una reorientació els anys setanta: no es tractava de provar que eren millors sinó de buscar quina característica específica del mitjà en estudi provocava determinats

2130 BEST COPY AVAILABLE

resultats desitjables, per exemple, «la visió del moviment afavoreix la comprensió?» (Salomon i Gardner, 1986). Aquesta recerca se centra en els equips (característiques específiques i úniques de l'equip), en els programes (tipus de programes específics) i en els llenguatges propis dels mitjans. Aquesta darrera línia de recerca marca la trajectòria de l'autor d'aquest article (Bartolomé, A. i Mateo, 1983; Bartolomé, 1986; 1987).

Entre d'altres, dues característiques destacables són l'atenció que es presta al sistema simbòlic de representació i la interacció amb els trets dels subjectes (Escudero, 1983, pàg. 27). Tal com remarquen Salomon i Gardner (1986, pàg. 14), «l'objectiu és aclarir com intereactuen cervell i tecnologia». Pel que fa a l'atenció que es dedica al llenguatge del mitjà, cal destacar l'obra d'Olson (Ed.) (1974) en la qual van participar alguns dels autors que han destacat més en aquest camp, amb articles que conserven una gran actualitat i potencialitat. D'altra banda, la interacció subjecte-mitjà ha estat treballada a través dels dissenys ATI (Cronbach i Snow, 1977) sobre els quals tornarem més endavant.

Aquest plantejament presenta un punt feble: el caràcter «microscòpic» (Escudero, 1983) d'aquestes recerques; són treballs més propers al laboratori que a l'aula, en els quals es pretén controlar diverses variables. Però extrets d'un context, ells mateixos es converteixen en un nou context determinat i particular. Com recalca Papert (1987, pàg. 22), «L'experiment crucial, per posar un exemple, es basa en un concepte de canviar un únic factor en una situació complexa mentre la resta es conserva exactament igual... això és radicalment incompatible amb la tasca de reconstruir un sistema educatiu en què res no serà igual»[2].

El que hem dit anteriorment s'afegeix a la sensibilització actual davant del paper dels docents en la innovació educativa (Villar Angulo, 1986). D'aquí sorgeix una anàlisi ecològica o, com diria Escudero, «teòrico-contextual». L'estudi dels mitjans es porta a terme en contextos educatius concrets. Actualment coexisteixen recerques sobre mitjans des de diverses de les perspectives assenyalades.

1.3. Línies per a la recerca sobre mitjans en l'Ensenyament Superior

Anteriorment hem plantejat la recerca clàssica sobre mitjans. Una visió força completa és la que ofereix Lumsdaine (1963, pàg.

(2) L'esmentat article de Papert és una crítica a la recerca de caràcter clàssic sobre el Logo, àmpliament contestada en un número posterior d'*Educational Researcher* (Pea, 1987; Walker, 1987; Becker, 1987).

592). El text següent n'és il·lustratiu: «Els efectes de l'ús d'un instrument instruccional poden ser usualment establerts únicament a través de mesures fetes en connexió amb l'administració controlada de l'instrument esmentat. Per «controlada» volem dir, bàsicament, que l'instrument instruccional és administrat arbitràriament a un grup determinat... En particular, la comparació del coneixement posseït per aquells individus que van veure una pel·lícula (o un altre element d'instrucció) amb altres individus que no la van veure...»

També anteriorment hem exposat la modificació que es produeix en el plantejament de les investigacions (Escudero, 1983; Clark, 1983; Salomon i Gardner, 1986). Escudero arriba a les conclusions següents:

- Per analitzar els mitjans no n'hi prou amb recórrer a categories extretes d'ells mateixos.
- Cal disposar d'un paràmetre teòrico-normatiu.
- Tampoc no n'hi prou amb fixar-se de forma parcial en una anàlisi dels seus efectes sobre els subjectes (Escudero, 1983, pàg. 24).

Clark realitza una revisió exhaustiva centrada a demostrar que els mitjans no s'han mostrat eficaços en la millora del rendiment (pàg. 456). Cal fer notar que hi ha metaanàlisis que presenten resultats contradictoris (Bangert-Drowns, Kulik i Kulik, 1985), malauradament, la informació que proporcionen és insuficient pel que fa a aspectes com: era el mateix professor el que dirigia el grup amb ordinadors i sense?, etc.

Finalment, Salomon se situa en el seu plantejament clàssic quan suggereix una investigació holística enfront de l'experimentació clàssica (pàg. 15): no s'aprèn en el buit.

Una de les conseqüències d'aquest canvi d'orientació ha estat l'estudi de la interacció entre el mitjà i el subjecte (Clark i Voogel, 1985). L'estudi diferencial de les funcions cognitives del subjecte ha portat a un excés de propostes. Shipman i Shipman (1985) plantegen una llista amb fins a 19 configuracions d'estils cognitius (pàgs. 231 i següents)[3]. Alguns investigadors van més enllà en l'estudi del processament metacognitiu (Pratt i Luszcz, 1982).

Força recerques actuals sobre mitjans s'orienta cap a l'estudi de com alteren els mitjans la manera de pensar, tant referit a dispositius tecnològis, per exemple l'aparell-ordinador (Perkins, 1985), com referit a tècniques o usos, per exemple, l'aprenentatge de llenguatges de programació (Locheed i Mandinach, 1986, pàg. 25).

---

(3) La llista prové de Messick (1976, pàgs. 14-22) i inclou més dimensions que les llistes anteriors de Messik (1971) i Kogan (1971).

2132

Malgrat el plantejament anterior, les recerques que hem recollit tenen tendència a accentuar un dels tres elements següents als mitjans: el dispositiu, el programa o el mètode. Hem preferit aquesta classificació a la realitzada per Campeau (1974) que distingeix tres tipus d'estudis:

- eficàcia comparativa de mitjans
- ús de mitjans en contextos instructius
- estudis de caràcter analític i interactiu.

La comparació entre mitjans es pot realitzar des de perspectives diferents: en base al codi, a les característiques del dispositiu tècnic o a la manera de fer-lo servir. D'altra banda, les recerques més recents, que són les que comentarem preferentment, acostumen a estudiar els mitjans en contextos instructius i, d'una manera o altra, tot i que no necessàriament mitjançant dissenys ATIC, solen considerar la interacció entre els mitjans i diverses característiques dels subjectes, per exemple, estils cognitius.

A continuació revisarem diverses recerques sobre mitjans des d'aquestes tres perspectives:

- Hardware
- Software
- Coursware[4]

a) Recerca sobre Hardware (Dispositius, Equips...)

En el primer cas són les característiques de l'equip les que interactuen amb els atributs del subjecte. Així, quan Shavelson i Salomon (1985, pàg. 4) fan notar com l'ús d'un processador de textos té un efecte constant («lasting») en la manera com els assajos (redaccions) són planejats, compostos i revisats, i això independentment de les característiques específiques del programa de tractament de textos. Generalitzant, Olson (1985) desenvolupa l'argument que «la intel·ligència no és una qualitat bàsica del cervell, sinó que ha de ser vista com un producte de la relació entre les

(4) Els termes "Hardware" i "Software" pertanyien originalment a l'argot informàtic. Posteriorment se'ls va afegir el terme "Courseware" i tots van ser aplicats al camp àudio-visual. Generalitzat a tots els mitjans, el fem servir aquí amb el sentit següent: Hardware són els aparells, equips i dispositius materials que permeten la comunicació en el mitjà. Software són els programes àudio-visuals o informàtics (films, etc.) i, en general, la informació que es transmet pel mitjà. Courseware denotaria els processos d'ensenyament/aprenentatge en que es produeix la comunicació i, en general, les tècniques d'ensenyament aplicades en aquests processos.

2133

estructures del pensament i les "tecnologies de l'intel·lecte" tal com Goody (1977, pàg. 5) es refereix als equips («devices») culturals que cadascú fa servir».

En aquesta línia trobem treballs que estudien els efectes en la comprensió i la integració de la informació en estudiants que fan servir una enciclopèdia impresa i en estudiants que fan servir una *enciclopèdia electrònica* (Krendl i Fredin, 1986), comparant la millora en el rendiment en alumnes als quals se'ls *presenten les activitats a través d'un ordinador* o no (Riding i Powell, 1987). El contrast no es realitza únicament en raó de l'ús o no de noves tecnologies, sinó entre diferents, per exemple, entre activitats presentades mitjançant un vídeo o un ordinador o tots dos alhora (Riding i Hardaker, 1986), en la línia del que assenyalen Shavelson i Salomon (1985, pàg. 4): «La informació presentada en sistemes alternatius de símbols amb l'estudiant controlant la traducció entre els sistemes de símbols, pot produir un coneixement més complet que si únicament s'utilitzés un sistema de símbols».

Un dels aspectes relacionats directament amb els equips, especialment els informàtics, més treballats fa referència a l'*ús de gràfics*. L'estudi sobre l'ús de gràfics no és recent (Macdonald-Ross, 1977) però sí que ho és en relació a programes d'EAO (Riding i Tite, 1985) d'acord amb la reorientació de la investigació que presta més atenció als sistemes de símbols. En els gràfics generats per ordinador hi ha problemes específics. Baker, Belland i Cambre (1985, pàg. 106) van remarcar la baixa discriminació de formes trobada en alumnes que havien de reconèixer figures generades per ordinador (en color) quan eren reproduïdes en monitors monocromàtics. Per cert, i com era de veure, els subjectes amb més «independència de camp» presentaven millors resultats en el reconeixement de les figures.

b) Recerca sobre Software (programes àudio-visuals i informàtics)

La investigació tecnològica centrada en el software abarca algunes línies diferents: les recerques sobre *aspectes específics formals del programa*, les recerques sobre codis i l'avaluació de programes que es relacionaria amb la recerca avaluativa.

Pel que fa a la primera, es tracta d'una recerca de caràcter puntual que ja hem comentat anteriorment. Els seus resultats són d'aplicació puntual, fonamentalment en la realització de programes, i afecten la capacitat per a la transmissió de la informació del programa. Per exemple, Tosi (1984, pàg. 54) recull un estudi sobre fixació de la mirada dels estudiants en el qual es comprova que són més *atrets pel rostre del professor* que pels objectes que mostra. Altres recerques destaquen la conveniència que els presentadors de programes de televisió o de vídeo *mirin directament la càmera*, els

2134

ulls de l'espectador (Gibson, 1970). Un altre tipus d'aspectes investigats són els *efectes de les preguntes, l'estil personalitzat de comunicació i les pauses en la reflexió* en programes educatius per a nens (Tamborini i Zillmann, 1985), l'*efecte de l'edició* (els talls als plànols i la seva juxtaposició) en el record de notícies transmeses per televisió (Messenger, Berry i Clifford, 1985), la *funció de les imatges i de les preguntes* en els textos en relació a les aptituds dels subjectes (Roda Salines, 1983) la *informació retinguda immediatament després del visionat* en funció del volum d'aquesta transmès pel canal àudio (Bartolomé, A., 1987), l'*estructuració* alta o baixa dels films monoconceptuals (De Pablos, 1984) o com controla l'estudiant el procés d'aprenentatge en programes de CAL (Holmest, Robson i Steward, 1985).

Una segona línia de recerca en relació al software dels mitjans fa referència a l'*us de diferents codis*. S'han comparat els resultats de l'aprenentatge de tècniques mèdiques utilitzant cintes de vídeo o d'àudio (Afzal i altres, 1986), les diferències per sexe i personalitat en el record de notícies violentes i no violentes transmeses per televisió (narració en off més imatges), per àudio (únicament la narració) o impreses (la narració transcrita) (Gunter i Furnham, 1986), la recepció d'informació davant d'un codi verbal o verboicònic (Salinas, B., 1983), l'ús o el no ús de llenguatge àudio-visual en programes instruccionals (Bartolomé, A., 1983). En algunes ocasions els codis que es comparen estan relacionats amb la mateixa forma de treballar el mitjà, per exemple, jocs de simulació i fulls electrònics de treball a classes de Biologia (Spraggins i Rowsey, 1986).

Aquests estudis comparatius no representen, com ja hem indicat, la clau per al disseny de l'ús de mitjans en Educació. Tanmateix, proporcionen informació valuosa i permeten arribar a la proposta compartida per diversos autors i que recollim enunciada per Dickson (1985, pàg. 30): «Existeix una mena de software que pren els criteris seguents: Es deliberadament dissenyat per juxtaposar dos o més sistemes de símbols de manera que convidi l'usuari a moure's entre ells conscientment». Aquest software és dissenyat per afavorir la discussió de grup, en la qual els sistemes de símbols són emprats i comentats. Aquest procés té lloc en petits grups o pot ser dissenyat per ser utilitzat a classe.

Una tercera línia de treball fa referència a l'*avaluació del software*. Han sorgit diverses propostes des de la pràctica, generalment centrades en dos instruments: qüestionaris a emplenar per un jurat avaluador com els proposats per Coppen (1978) o Goodman (1984), o bé perfils basats en observacions del grup d'espectadors com el que indica Ródenas (1986). S'han ideat també diversos instruments per a l'avaluació de textos escolars (Rodríguez Diéguez, Escudero i Bolívar, 1979; Rosales, 1983). L'avaluació del software educatiu es

completa amb estudis des d'una perspectiva social: Rothe (1983) proposa sis categories a analitzar.

c) Recerca sobre Coursware (mètodes, tècniques d'ús dels mitjans)

La recerca sobre mètodes d'ensenyament s'orienta actualment cap a la validació de models de disseny instruccional en què els mitjans o recursos són considerats com un element més. Aquest tema ja va ser tractat anteriorment. Ara només pretenem d'assenyalar algunes recerques sobre mitjans en les quals l'aspecte més rellevant és la manera en què es fa servir el mètode. Actualment, una recerca sobre mitjans ha de plantejar-se en un context d'aprenentatge, per la qual cosa totes haurien d'incloure referències a les tècniques d'ús escollides. Tanmateix, tornem a insistir, ara només volem destacar algunes recerques sobre mitjans en les quals la manera en què són utilitzats adquireix un paper rellevant. Finalment, hem d'incloure una referència breu a recerques[5] que fan servir els mitjans per a la preparació dels professors en les tècniques que s'experimenten, un aspecte que fins ara no s'ha assenyalat.

Tradicionalment es tendeix a plantejar l'ús de microordinadors a l'ensenyament de manera individualitzada (o gairebé individualitzada). Tanmateix, alguns treballs han mostrat resultats superiors quan s'utilitzen parcialment relacionats amb l'afavoriment d'activitats cognitives quan parlen en veu alta (Fletcher, 1985). El microordinador s'ha utilitzat també com a estímul i generador de discussió en grups d'alumnes (Cummings, 1985). També s'ha utilitzat en contextos grupals el vídeo interactiu i se n'ha obtingut resultats positius en la formació de discapacitats (amb déficits intel·lectuals) (Browning i altres, 1986).

L'adquisició d'habilitats per a la resolució de problemes és un tema que actualment s'enfoca sota una perspectiva psicològica cognitiva (Frederiksen, 1984). Per a aquesta tasca es fan servir els ordinadors tant a través de l'estudi de llenguatges de programació (Linn, 1985) com mitjançant videojocs (Mandinach i Corno, 1985).

La funció de recerques com les que hem ressenyat aquí no és oferir solucions immediates al disseny tecnològic. Malgrat tot, actuen com a sondes que exploren noves possibilitats, algunes de les quals, no seria ètic d'introduir-les en processos d'ensenyament-aprenentatge. D'altra banda, permeten de comprovar aspectes puntuals de teories generals. A través de metaanàlisis i revisions és possible extreure'n conclusions que podran ser aplicades més endavant en contextos globals.

---

(5) Veieu, per exemple, Pratton i Hales (1986).

1.4. Què aporta a la Pedagogia Universitària?

Aquest breu repàs d'alguns dels treballs de recerca sobre Mitjans en Educació ha d'haver servit per mostrar al professor universitari dos aspectes:

– els temes que preocupen avui i que poden incidir en l'eficàcia dels mitjans

– l'orientació que es dóna a l'estudi d'aquests temes.

Al professor que desitji millorar la seva activitat docent no li cal ser un especialista en Tecnologia Educativa. Si desitja realitzar innovacions i vol fer-ho d'una manera reflexiva, sotmetent la seva actuació a un procés d'anàlisi, ha de partir dels treballs existents. *Avui dia, un professor universitari no pot preguntar-se si utilitzant el vídeo els seus alumnes aprendran millor.* Aquesta no és «la pregunta». Els seus alumnes no aprendran ni millor ni pitjor *exclusivament* per aquest fet, tot i que inicialment s'observarà un increment de l'interès i de la motivació que desapareixeran amb l'ús continuat del mitjà.

El professor ha de preguntar-se: Què pot aportar el vídeo o l'ordinador a la meva activitat docent i *com he d'utilitzar-los* a fi de millorar-la?

Personalment, crec que el plantejament més eficaç és aquell que considera els mitjans en l'Ensenyament Superior com a optimitzadors dels processos de comunicació. Aquesta és la perspectiva des d'on es realitza l'anàlisi següent.

2. Com s'utilitzen i es poden utilitzar els recursos tecnològics en Ensenyament Superior?

És possible considerar diversos nivells d'ús dels mitjans:

• els recursos ja introduïts, maneres d'utilització de recursos ja establerts i àmpliament disseminats;

• els recursos que actualment son utilitzats per alguns professors, tot i que són generalment acceptats i tenen un grau de desenvolupament (per exemple, el llenguatge propi del mitjà) força elevat;

• els recursos que ofereixen grans possibilitats pel seu nivell de desenvolupament, tant en el pla tècnic com en el de procediments, però que son poc coneguts.

2137

• els nous recursos que apareixen, dels quals de vegades no sabem ni per a què poden servir i l'ús dels quals s'emmarca en projectes de recerca avançada.

2.1. Recursos ja introduïts en la docència universitària

Materials escrits

En destaquen els llibres i manuals impresos. El recurs és àmpliament conegut i utilitzat. Però aquí mereixen una atenció especial els apunts. Aquests materials ofereixen grans possibilitats gràcies al desenvolupament actual d'ordinadors i d'impressores làser:

- possibilitat de ser actualitzats fàcilment;
- qualitat de la presentació;
- facilitat per introduir-hi gràfics.

Tanmateix, la seva qualitat general és deficient:

- poca atenció a tenir cura dels recursos de presentació d'informació;
- ús massiu de fotocòpies de materials ja existents.

Aquest darrer aspecte, a més de perjudicar els drets dels propietaris de les obres, acostuma a traduir-se en molts casos en fotocòpies de lectura difícil i en un ús abusiu de la reproducció de materials. A més, metodològicament, si bé facilita a l'alumne l'accés als textos, li atrofia els hàbits de recerca a les biblioteques i el concepte de comprar llibres per a una petita biblioteca professional personal. Al cap d'uns anys, per a què els serveixen a aquests professionals aquestes fotocòpies, gairebé borroses i sense actualitat? Ben al contrari, no saben dirigir-se a les biblioteques especialitzades a la recerca d'informació, no se subscriuen a revistes especialitzades, etc. Els professors que fotocopien llibres i articles ja existents, llevat d'alguns casos concrets en què cal fer-ho, solucionen un problema particular de transmetre una informació concreta als seus alumnes, però els fan un flac servei.

Retrotransparències

Un altre recurs àmpliament utilitzat i amb grans possibilitats. Avui dia les transparències sobre acetat són fàcils de realitzar a les fotocopiadores; se'n poden preparar els originals amb l'ordinador i els resultats amb impressores làser són impressionants. L'ús del color s'està introduint en ambdós processos i preparar transparències en color resulta fàcil.

2138

I tot i així, també s'estan utilitzant de manera pèssima. El recurs de fotocopiar textos impresos ja existents sense ni tan sols ampliar l'original porta a documents il·legibles i poc adequats per a l'ús a què es destinen. Alguns professors fan servir les retrotransparències com a substitució del document imprès: *la transmissió d'informació precisa i detallada als alumnes es realitzarà mitjançat documents impresos*; les funcions de la retrotransparències són:

- facilitar la captació intuitiva de conceptes;
- facilitar la comprensió de les relacions espacials;
- facilitar la memorització dels continguts;
- facilitar la comunicació d'elements concrets (per exemple, noms o dates).

Diapositives

Les diapositives s'utilitzen ampliament en determinades disciplines, especialment en les matèries relacionades amb la història, l'art i la medicina.

Aquí tampoc no podem parlar d'un bon ús. Els problemes fonamentals provenen de no utilitzar còpies renovades periòdicament: l'ús continuat d'una diapositiva, com per exemple projectar-la durant 10 minuts seguits, degrada la imatge fotogràfica; el vermell és el primer color a empal·lidir o a desaparèixer. A més, en alguns casos s'afegeixen problemes de col·locació inadequada de la pantalla i d'excés de llum ambiental o un sistema de projecció deficient. Un altre aspecte a considerar n'és la utilització per reproduir textos: s'han fet clàssiques les diapositives de textos i de diagrames preparades amb Vericolor 5072 en què els traçats es veuen blancs o grocs sobre fons blau. A banda dels aspectes estètics, la retrotransparència és més adequada per a aquest ús per:

- possibilitat d'alterar-ne més fàcilment l'ordre de projecció sobre la marxa;
- possibilitat de manipular-les (tapar parcialment, barrejar...) durant la projecció;
- possibilitat de crear materials nous durant la projecció.

Finalment, convé considerar que els propers anys les diapositives seran substituïdes en força casos per la imatge electrònica (pantalla de televisió, videoprojector, pantalla plana d'elements sòlids/liquids). El suport podrà ser òptic (disc làser analògic o digital) o magnètic; i més endavant, serà substituïda per les reproduccions hologràfiques tridimensionals projectades mitjançant raig làser. Per ara, però, en

2139

alguns casos la diapositiva continua representant el nivell superior (top line) de qualitat i de fidelitat en la reproducció de la imatge.

2.2. Recursos amb alt nivell de desenvolupament però poc introduïts

En destaquen el vídeo en suport magnètic i les presentacions en grup amb l'ajuda d'un ordinador i un retroprojector.

Vídeo utilitzat en el grup de classe

Ja són força nombrosos els professor universitaris que fan servir programes de vídeo a les seves classes. Tanmateix, en relació al total de professors i en relació al volum d'hores docents, continuen representant l'excepció (Barbosa i Bartolomé, 1991).

Tampoc no és un mitjà ben utilitzat. Hi ha la tendència a considerar-lo un substitut de l'explicació del professor; no se'n planeja l'ús dins d'un dissey d'ensenyament coherent; rarament s'organitzen activitats d'aprenentatge a partir del vídeo; el seu ús incentivador es manté per la seva presència escassa, però no es reforça mitjançant una presentació atractiva. En alguns casos és utilitzat fora del seu context sense la més mínima modificació: programes dissenyats per a l'emissió per televisió com a divulgació són utilitzats com a material docent, o programes dissenyats per l'Open University dins del marc d'altres recursos d'aprenentatge, com maquetes de Química, són utilitzats prescindint d'aquests materials.

En alguns casos hem d'afegir problemes de visionat, tot i que l'estudi ja esmentat de Barbosa i Bartolomé mostrava per a la Universitat de Barcelona un nivell de qualitat de visionat i d'audició força elevat.

De cara al futur, l'ús de videoprogrames s'incrementarà, bé que és possible que se'n modifiqui el suport, que derivaria cap al disc òptic.

Vídeo com a instrument d'aprenentatge individualitzat

Tot i que a menor escala, el vídeo com a instrument individual també s'està introduint a les Universitats. A més de les institucions que ofereixen programes d'ensenyament a distància, els Departaments també comencen a oferir als assistents als seus cursos presencials la possibilitat de visionar individualment al centre o, al seu domicili cintes de vídeo que complementen l'activitat docent. Tanmateix, continua sent un plantejament minoritari dins de la perspectiva global

2140

de l'Ensenyament Superior. Com a exemple, la Biblioteca de la Universitat de Barcelona ja disposa de videoteca en la secció de Ciències de l'Educació, tot i que no és de préstec; malgrat tot, es tracta d'un nombre insignificant de programes comparat amb el dels llibres disponibles i és utilitzat escassament pels professors; el pressupost anual destinat a noves adquisicions és insuficient.

Presentacions amb ajuda d'ordinador

Ha començat a introduir-se a les aules universitàries l'ordinador com a suport a les presentacions multimèdia. A l'extrem inferior del sistema, un ordinador és connectat a una pantalla LCD que col·locada sobre un retroprojector permet reproduir en una pantalla gran la imatge de la pantala de l'ordinador. A l'extrem superior, l'ordinador és connectat a un videoprojector que projecta la imatge sobre una pantalla adequada al tamany del grup. Al centre tenim ordinadors connectats a un o més monitors de televisió.

El sistema ofereix grans possibilitats i, a certs nivells, està tècnicament madur: si fem servir dos colors (blanc i negre) i ens limitem a textos i a gràfics senzills. Si pretenem utilitzar 256 colors els preus es disparen i la millor opció s'inclina cap als videoprojectors i els monitors de televisió. Si s'hi introdueixen pantalles amb molta informació, del tipus d'una retrotransparència de densitat mitjana/alta, els monitors de televisió són insuficients.

A més, no tots els retroprojectors són adequats per utilitzar les pantalles de cristall líquid (LCD); d'altra banda, en tots els casos, tret de quan s'utilitzen monitors de televisió, la imatge és poc lluminosa, la qual cosa impedeix la il·luminació normal de la sala, al revés del que passava amb les retrotransparències clàssiques.

En aquestes condicions no ha d'estranyar que les disciplines en què s'ha introduït el mitjà en primer lloc siguin aquelles en què visionar una pantalla d'ordinador resultava bàsic: assignatures relacionades amb la informàtica, l'ús de paquets informàtics en estadística, etc.

Els ensenyaments tècnics seran els que en el futur es beneficiaran més d'aquest sistema, tot i que l'ús de presentacions multimèdia en general també s'incrementarà en els propers anys.

2.3. Recursos que ofereixen grans possibilitats

Tot i ésser força conegut, l'Ensenyament Assistit per Ordinador és poc utilitzat. Són recursos menys coneguts l'Hypertext i el Vídeo interactiu.

Ensenyament Assistit per Ordinador

Darrera d'aquest epígraf ens referim a diferents programes en suport informàtic que pretenen generar aprenentatge. Hi ha tres tipus bàsics de programes:

- programes d'exercitació: per al desenvolupament d'habilitats
- programes Tutorials: per a l'adquisició de coneixements
- simulacions i simuladors: pretenen objectius múltiples i específicament relacionats amb la presa de decisions.

Actualment, s'ha facilitat la producció de cursos d'EAO amb l'aparició de llenguatges d'autor; tanmateix, la construcció del disseny d'aprenentatge subjacent no ha millorat sinó que més aviat ha empitjorat des dels temps de l'Ensenyament Programat.

Vídeo interactiu

Tot i que es pot plantejar el vídeo interactiu des de moltes perspectives, aquí en destacarem la introducció d'imatges reals de vídeo en programes interactius generalment en suport informàtic.

Actualment, el vídeo interactiu es troba lligat al videodisc Laservisió i és possible que continuï així uns anys més. Més endavant seran substituïts pels discos òptics digitals.

Hypertext

És possible que sigui el suport bàsic per a la informació escrita i àudio-visual en el futur. Es tracta de l'autèntica alternativa als llibres i als apunts actuals. És difícil de descriure en poques paraules la importància que tindrà aquest suport.

2.4. Nous recursos que apareixen

Actualment hi ha experiències i desenvolupaments diversos en relació a aquests recursos. Malgrat això, no sempre resulta fàcil concretar-ne els avantatges o les possibilitats. Aquí ens limitarem a esmentar-ne alguns:

- Videoconferència
- Televisió per satèlit
- Televisió interactiva

2142

- Sistemes experts d'EAO
- Teletext/Videotext...

I per acabar

Quina actitud té vostè, professor universitari, davant dels mitjans? Més propera a la de White o a la de Mander? Apocalíptic o integrat?

Diuen que el llibre imprès va trigar un segle a entrar a la Universitat. És probable que els nous recursos tecnològics no triguin tant.

Per descomptat, la formació, l'aprenentatge, no depenen exclusivament dels recursos. Però sentir a dir a un professor universitari que per ensenyar només li cal una aula i la veu, tot i que això sigui literalment cert, està mostrant ser un formador anquilosat, que no respon a les expectatives i a les necessitats de la societat actual; no pel que diu, sinó perquè aquesta frase és un aspecte obvi de la metodologia universitària i no un principi bàsic per inspirar-la.

A l'altre extrem, els que pensen que els mitjans tecnològics resoldran els problemes de l'Ensenyament Superior no tenen en compte dos aspectes:

- els problemes realment importants de l'Ensenyament Superior són de caire sòcio-econòmic i polític;
- els problemes bàsics que pot resoldre un professor dins de la seva aula es basen en inconsistències o errors metodològics, dels quals els mitjans representen un aspecte més.

Convé recordar que el que ens preocupa als tecnòlegs educatius no són els aparells, les màquines... El que realment ens preocupa és l'aprenentatge, aprenentatge potenciat per la tecnologia, però, bàsicament, aprenentatge.

2143

Referències bibliogràfiques

AFZAL, M. I ALTRES (1986) «Teaching medical history-taking: a comparision between the use of audio-and videotapes». Dins *Medical Education*, núm 20, pàgs. 102-108.

BANGERT-DROWNS, R.L.; KULIK, J.A.; KULIK, C.L. (1985) «Effectiveness of Computer-Based Education in Secondary Schools». Dins *Journal of Computer-Based Instruction*, núm 12(3), pàgs. 59-68.

BARBOSA J.; BARTOLOME, A. (1991) «La utilización del video como instrumento didáctico en la enseñanza universitaria». Dins *Bordón*, núm. 42(4), pàgs. 381-387.

BARBOSA I ALTRES (1991) «Videos y peliculas didácticas de Fisica y Química en la Enseñanza Superior». Dins *La Pedagogia Universitària: Un repte a l'ensenyament superior*, Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació, pàgs. 123-129.

BARTOLOME A.; MATEO, J. (1983) «Utilización del lenguaje audiovisual en la enseñanza de la Estadistica». Dins *Enseñanza*, núm. 1, pàgs. 183-192.

BARTOLOME, A.R. (1987) «Análisis de la producción y aplicación de programas audiovisuales didácticos». Defensa de tesi no publicada, Barcelona, Universitat de Barcelona.

BECKER H.J. (1987) «The Importance of a Methodology That Maximizes Falsifiability: Its Applicability to Research About Logo. Dins *Educational Researcher*, núm. 16(5), pàgs. 11-17.

BENEDITO, V. (1983) «La investigación en las I.C.E.s. Situación actual y perspectivas de futuro». Dins *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1(2), pàgs. 99-143.

BEYNON, A.L. (1986) «An investigation into the use of CAL and the dialogue strategy in a tutorial context». Dins *Journal of Computer Assisted Learning*, núm. 1, pàgs. 15-24.

BOSCO, J. (1986) «An Analisy of Evaluations of Interactive Video». Dins *Educational Technology*, núm. 26 (5), pàgs. 7-17.

BROWNING I ALTRES (1986) «Interactive Video in the Classroom: A Field Study». Dins *Education and Training of the Mentally Retarded*, juny, pàgs. 85-92.

CAMPEAU, P.L. (1975) «A Selective Review of the Results of Research on the Use of Audiovisual Media to Teach Adults». Dins *AV Communicational Review*, núm. 1, pàgs. 5-40.

CLARK, R.E.; VOOGEL, A. (1985) «Transfer of Training Principles for Instructional Design». Dins *E.C.T.J.*, núm. 33(2), pàgs. 113-123.

CLARK, R.E. (1983) «Reconsidering Research on Learning from Media». Dins *Review of Educational Research*, núm 53(4), pàgs. 445-459.

CRONBACH, L.J.; SNOW, R.E. (1977) *Aptitudes and Instructional Methods for Research on Interactions*. Nova York, Naiburg/Irvington.

CUMMINGS, R. (1985) «Small-group discussions and the microcomputer». Dins *Journal of Computer Assisted Learning*, núm. 1, pàgs. 149-158.

DE PABLOS, J. (1984) «Variables estructurales del Cine didáctico y su interacción con algunas caracteristicas de los alumnos». Defensa de tesi no publicada. Sevilla, Universitat de Sevilla.

DICKSON, W.P. (1985) «Thought-Provoking Software: Juxtaposing Symbol Systems». Dins *Educational Researcher*, núm. 14(5), pàgs. 30-38.

ESCUDERO, J.M. (1983) «Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza». Dins *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1(1), pàgs. 19-44.

FLETCHER, B.C. (1985) «Group and Individual Learning of Junio School Children on a Microcomputer-based Task: social or cognitive facilitation?». Dins *Educational Review*, núm 37(3), pàgs. 251-261.

FREDERICKSEN, N. (1984) «Implications of Cognitive Theory for Instruction in Problem Solving». Dins *Review of Educational Research*, núm. 54(3), pàgs. 363-407.

GIBSON, T. (1970) *The Use of ETV*. Londres, Hutchinson Educ. Ltd.

GOODMAN, R.I. (1984) «Evaluating Scripts for Instructional Media Programas: A Structured Script Evaluation Procedure». Dins *Educational Technology*, núm. 24(3), pàgs. 25-30.

GOODY, J. (1977) *The domestication of the savage mind*. Cambridge, Cambridge University Press.

GUIBAL, J.; BASTIDE, M. (1991) «Compte-rendu d'une expérience pédagogique en 1869-1990». Dins *La Pedagogia Universitària. Un repte a l'ensenyament superior*. Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació, pàgs. 223-229.

GUNTER, B.; FURHAM, A. (1986) «Sex and personality differences in recall of violent and non-violent news from three presentation modalities». Dins *Person. individ. Diff.*, núm. 7(6), pàgs. 829-837.

HOLMEST, N.; ROBSON, E.H.; STEWARD, A.P. (1985) «Learner control in computer-assisted learning». Dins *Journal of Computer Assisted Learning*, núm. 1, pàgs. 99-107.

KOGAN, N. «Educational implications of cognitive styles». Dins G.S. Lesser (Ed.) (1971), *Psychology and educational practice*. Glenview, Scott, Foresman & Co.

KRENDL K.A.; FREDIN, E.S. (1986) «The Effects of Instructional Design Characteristics: An Examination of Two Communication Systems». Dins *Journal of Educational Technology Systems*, núm 14(1), pàgs. 75-86.

KULIK, C. I ALTRES (1983) «Effects of Computer Baised Teaching on Secondary School Students». Dins *Journal of Educational Psychology*, núm. 75, pàgs. 19-26.

2145

LINN, M.C. (1985) «The Cognitive Consequences of Programming Instruction in Classrooms». Dins *Educational Researcher*, núm. 14(5), pàgs. 14-29.

LOCHEED, M.E.; MANDINACH, E.B. (1986) «Trends in Educational Computing: Decreasing Interest and the Changing Focus of Instructions». Dins *Educational Researcher*, núm. 15(5), pàgs. 21-26.

LUMSDAINE, A.A. (1962) «Instruments and Media of Instruction». Dins N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally & Cia, pàgs. 583-682.

MACDONALD, B. (1983) «La evaluación y el control de la educación». Dins J. Gimeno Sacristán i A. Pérez Gómez (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pàgs. 467-478.

MACDONALD-ROSS, M. (1977) «Graphics in texts». Dins L.S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education*. Itaska, F.E. Peacock Publishers, Inc.; pàgs. 49-85.

MANDINACH, E.B.; CORNO, L. (1985) «Cognitive Engagement Variation Among Students of Different Ability Level and Sex in a Computer Problem Solving Game!». Dins *Sex Roles*, núm. 13(3/4), pàgs. 241-251.

MESSENGER, M.; BERRY, C.; CLIFFORD, B. (1985) «Unkindest Cuts? Some effects of picture editing on recall of television news information» *Journal of Educational Television*, núm. 11(2), pàgs. 85-98.

MESSICK, S. (1971) «The criterion problem in the evaluation of instruction: Assessing possible, not just intended outcomes». Dins R. Weisgerber (Ed.), *Perspectives in individualized learning*. Itaska.

MESSICK, S. (1976) *Individuality in learning: Implications of cognitive styles and creativity for human development*. San Francisco, Jossey-Bass.

MIELKE, K.W. (1968) «Questioning the questions of E.T.V. research». Dins *Educational Broadcasting Review*, núm. 2, pàgs. 6-15.

OLSON, D. (1974) *Media and Symbols: the Forms of Expression, Communication and Education*. Chicago. National Society for the Study of Education.

OLSON, D.R. (1985) «Computer As Tools of the Intellect». Dins *Educational Researcher*, núm. 14(5), pàgs. 5-8.

PAPERT, S. (1987) «Computer Criticism vs. Technocentric Thinking». Dins *Educational Researcher*, núm. 16(1), pàgs. 22-30.

PEA, R.D. (1987) «The Aims of Software Criticism: Reply to Professor Papert». Dins *Educational Researcher*, núm. 16(5), pàgs. 4-8.

PERKINS, D.N. (1985) «The fingertip Effect: How Information-Processing Technology Shapes Thinking». Dins *Educational Researcher*, núm. 14(7), pàgs. 11-17.

PRATT, M.W.; LUSZCZ, M.A. (1982) «Thinking about Stories: The Story Schema in Metacognition». Dins *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, núm. 21, pàgs. 493-505.

RIDING, R.J.; POWELL S.D. (1987) «The Effect on Reasoning, Reading and Number Performance of Computer-presented Critical Thinking

Activities in Five-year-old Children». Dins *Educational Psychology*, núm. 7(1).

RIDING, R.J.; HARDAKER, R.W. (1986) «The Effectivenes of an Instructional Videotape and Computer Presented Activities on Pre-reading Skills with Three-year-old Children». Dins *Journal of Educational Research*.

RIDING, R.J.; TITE, H.C. (1985) «The Use of Computer Graphics to Facilitate Story Telling in Young Children». Dins *Educational Studies*, núm. 11(3), pàgs. 203-210.

RODA SALINAS, F. (1983) «Función de las preguntas y las imágenes en los textos escolares». Dins *Enseñanza*, núm. 1, pàgs. 147-158.

RODENAS, J.M. (1984) «Integración didáctica del Cine». Dins *Diagroup Actualidad*, núm. 13, pàgs. 24-32.

RODRIGUEZ, J.L.; ESCUDERO, J.M.; BOLIVAR, A. (1979) «Análisis de estructuras formales del texto escolar». Dins *Revista Española de Pedagogia*, núm. 140.

ROSALES, C. (1983) «Evaluación de textos escolares de primer ciclo de EGB». Dins *Enseñanza*, núm. 1, pàgs. 193-208.

ROTHE, J.P. (1983) «Critical Evaluation of Educational Software from a Social Perspective: Uncovering Some Hidden Assumptions». Dins *Educational Technology*, núm. 23(9), pàgs. 9-15.

SALINAS, B. (1983) «Estudio experimental sobre la recepción de información ante dos tipos de códigos: verbal i verboicónico». Dins *Enseñanza*, núm. 1, pàgs. 175-182.

SALOMON, G.; GARDNER, H. (1986) «The Computer as Educator: Lessons From Television Research». Dins *Educational Researcher*, núm. 13(1), pàgs. 13-19.

SALOMON, G. (1974) «Internalization of filmic operations in relation to individual differences». Dins *Journal of Educational Psychology*, núm. 66, pàgs. 499-511.

SALOMON, G. (1979) *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

SHAVELSON, R.J.; SALOMON, G. (1985) «Information Technology: Tool and Teacher of the Mind». Dins *Educational Researcher*, núm. 14(5), pàg.4.

SHIPMAN, S.; SHIPMAN, V.C. (1985) «Cognitive Styles: Some Conceptual, Methodological and Applied Issues». Dins E.W. Gordon (Ed.), *Review of Research in Education*, pàgs. 229-291. Washington, American Educational Research Association.

SPRAGGINS, CH. C.; ROWSEY, R.E. (1986) «The effect of simulation games and worksheets on learning of varying ability groups in a High School Biology Classroom». Dins *Journal of Research in Science Teaching*, núm. 23(3), pàgs.219-229.

TAMBORINI, R.; ZILLMANN, D. (1985) «Effects of Questions, Personalized Communication Style and Pauses For Reflection in Children's Educational Programs». Dins *Journal of Educational Research*, núm 79(1), pàgs. 19-26.

2147

TOSI, V. (1984) *How to Make Scientific Av. For Research, Teaching, Popularization*. Paris, Unesco.

TREFFEL, J. (1986) *Presente y futuro del audiovisual en educación*. Buenos Aires, Kapelusz.

VILLAR ANGULO, L.M. (1986) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

WALKER, D.F. «Logo Needs Research: A Response to Papert's Paper». Dins *Educational Researcher*, núm. 16(5), pàgs. 9-10.

2148

Abstracts

La introducción de la Tecnología Educativa en la Enseñanza Superior no ha ido acompañada en muchos casos de una investigación y reflexión rigurosa sino que ha respondido a necesidades prácticas de profesores preocupados por la calidad de su docencia. Este artículo realiza un rápido resumen de la investigación sobre medios en Educación, mostrando su evolución a lo largo de los últimos cincuenta años y marcando las líneas que deben inspirar sobre todo en la Enseñanza Superior. La segunda parte del artículo presenta una dimensión más práctica analiza el uso real que de los medios se hace en Enseñanza Superior, insistiendo en los aspectos normativos que deben regir dicho curso. El artículo se sitúa en una perspectiva comunicacional: los medios son analizados como optimizadores de los procesos de comunicación.
Se forman en consideración cuatro niveles de uso de los medios:
- recursos ya introducidos: modos de utilización de recursos ya establecidos y ampliamente diseminados;
- recursos que actualmente utilizan un grado de desarrollo tanto a nivel técnico como de procedimientos, pero poco conocidos;
- nuevos recursos que aparecen, de los que no sabemos a veces para qué pueden servir, y cuyo uso se encuadra en proyectos de investigación avanzada.

L'introduction de la Technologie Educative dans l'Enseignement Supérieur n'a pas été accompagnée, dans bien des cas, d'une recherche et d'une réflexion rigoureuses: elle a plutôt répondu aux besoins pratiques des professeurs soucieux de la qualité de leur enseignement. Cet article passe en revue la recherche effectuée sur les moyens en Education, tout en insistant sur les grandes lignes qui doivent inspirer l'Enseignement Supérieur. La seconde partie analyse d'une façon plus pratique l'utilisation réelle qui est faite de ces moyens en soulignant les aspects normatifs. Les moyens sont analysés en tant que facteurs qui optimalisent les processus de communication. On considère quatre niveaux d'utilisation des moyens: les ressources déjà introduites: les modes d'utilisation de ressources déjà établies et largement diffusées, les ressources actuellement utilisées par quelques professeurs bien qu'elles soient généralement acceptées, et se situent à un niveau de développement assez élevé, les ressources avec beaucoup de possibilités mais peu connues, les nouvelles ressources qui voient le jour et dont l'utilisation s'adapte aux projets de recherche avancée.

The introduction of Educational Technology at the university, has not been followed, in many cases, by a strict research and reflection. It has rather come up to the teachers requirements who were concerned about the quality of their teaching. This article reviews the research carried out on educational means and stresses the main lines that should inspire Universitary Education. The second part examines in a more practical way how these means are really utilized, and underlines the ruling aspects. The means are analyzed as optimizing factors for communication methods. Four utilization levels of the means are considered: resources already introduced, i.e. how already installed and broadcast resources are utilized; resources currently utilized by a few teachers although they are generally accepted and show a rather high level of development; resources with many possibilities although not very well known; newly born resources the utilization of which fits to the projects of advanced research.

L'extensió universitària

Yolanda Tortajada *
Ramón Flecha *

Temps d'Educació, 8 2n semestre, 1992

I look for the extension of the university to the poor
(Jo pretenc l'extensió de la universitat als pobres)

Mr. Osborne Gordon

L'Extensió Universitària: definició i evolució

El 1871 neix a Anglaterra la University Extension amb la pretensió de dur als pobres l'ensenyament de les universitats. Sorgeix quan l'ensenyament aristocràtic, privilegiat, perd el seu prestigi davant els corrents socials que les reivindicacions de la classe obrera i l'adveniment a la vida pública del poble produïren des del començament del segle.

Habitualment, la literatura sobre el tema atribueix els antecedents de l'extensió a la voluntat dels intel·lectuals liberals de democratitzar el seu saber. No obstant això, aquesta voluntat va estar precedida per les demandes que es van fer des dels centres de formació obrera i popular[1]. Amb la seva resposta, la universitat pretenia millorar la

---

(1) Leclère (1983:119): Cap a l'any 1850, els instituts mecànics d'Anglaterra, les Escoles professionals d'Arts i Oficis, havien organitzat conferències ambulants d'història, de literatura, d'economia política per als seus alumnes més avançats, tots artesans o fills de comerciants. El mateix professor es dirigia successivament a les diverses ciutats en què es trobaven els instituts... Els cursos es feien malament, sense enllaç entre ells. Es va reconèixer la necessitat de reclutar un cos de professors que posseïs a la vegada ciència i vocació. On es podia trobar? L'any 1855, lord Arturo Hervey, professor encarregat a la Universitat de Cambridge, va publicar un fullet titulat: Sobre la idea de proveir de conferenciants (lecturers) universitaris els instituts literaris, científics i mecànics de la Gran Bretanya i Irlanda.

* Ramón Flecha és codirector, amb el Dr. Miquel Martínez, del Doctorat d'Educació d'Adults de la Universitat de Barcelona, realitzat en col·laboració amb la Columbia University (New York).

* Yolanda Tortajada és col·laboradora del projecte d'educació de persones adultes de la presó la Model de Barcelona i de l'equip de recerca d'Educació d'Adults de la Universitat de Barcelona.

2150

seva consolidació com a institució dins de les noves circumstàncies socials.

Segons Palacios (1899), l'extensió universitària és l'expressió ideal d'una nova tendència en l'evolució social de les universitats, un òrgan al servei de justes reclamacions populars, un dels pocs mitjans seriosos i eficaços per sacsejar l'atonia imperant, descobrir horitzons, iniciatives de joventut... A més, serveix a les ciències ja que trenca amb el dogmatisme i la consagració de les idees que caracteritza el saber privilegiat.

Posada (1902) parla d'un triple propòsit de l'extensió universitària: primerament, persegueix difondre la instrucció, després, exerceix una acció educativa sobre aquells que responen a la seva crida i, finalment, cerca provocar corrents de simpatia social, suavitzant les rivalitats de classe mitjançant l'establiment de nombrosos i reiterats contactes entre els diferents elements de la societat.

A Espanya, l'extensió universitària es basà en el model anglès i es va dur a terme un congrés pedagògic internacional a Madrid el 1892. Per tant, farem primer una breu panoràmica del moviment anglès per acostar-nos després a l'especificitat espanyola.

L'Extensió Universitària als Països Anglosaxons

A finals del segle XIX, a Anglaterra, tres classes socials demanaven l'atenció de les universitats: les «senyores» i gent benestant, les persones de classe mitjana i els obrers. Aquesta demanda féu pensar en la necessitat de crear un ensenyament popular per part de les universitats, que les acostés a la multitud per tal de mantenir el seu prestigi i autoritat moral sobre la democràcia creixent.

El mètode d'ensenyament que adoptaren els missioners (nom amb què s'autoanomenaven els professors de l'extensió) estava basat en les següents premisses:

-les conferències aïllades es canviaren per sèries de cursos pagats sobre una mateixa matèria;

(2) El principal precursor de la extensió universitària, Mr. Stuart, en la carta que va dirigir el 1871 al senat de la Universitat de Cambridge, deia (Leclère 1893: 120-125) que la creació d'un ensenyament popular per les Universitats que els permetés posar-se en contacte amb la "muchedumbre" era per a elles una mesura de salvació, l'únic mitjà per mantenir el seu prestigi i autoritat moral sobre la democràcia creixent. Els resultats de l'acció iniciada a partir d'aquesta proposta eren analitzats de la forma següent: Benèfica per a les masses, sota el triple punt de vista científic, moral i social, l'extensió no ha estat menys útil per a les Universitats anglèses... Les masses ara agraeixen a Oxford i Cambridge que els donin la ciència.

2151

-els missioners, graduats a la universitat, distribuïen un sumari imprès de les seves lliçons (aquest esdevindrà un petit manual);

-els oients havien d'elaborar treballs escrits setmanalment;

-donaven suport al fet que els cursos-conferència, monòlogs dogmàtics del mestre, anessin seguits d'una classe, en la qual hi hauria un diàleg mestre/alumne, es discutirien els textos i es resoldrien qüestions i dubtes;

-que els oients poguessin presentar-se a l'examen dels cursos que haguessin seguit.

Quant a l'organització, era força descentralitzada: hi havia una Junta Central que escollia el cos de professors i fixava la llista general dels cursos, però els cursos a impartir eren decidits per les Juntes Locals, és a dir, les juntes corresponents a les universitats de cada localitat.

Existia la possibilitat d'accedir al títol (nivell de llicenciatura) i també a biblioteques ambulants. El pressupost de l'extensió constituïa una secció a part del pressupost general de les universitats.

Les dificultats amb les quals es trobà aquest tipus d'ensenyament foren diverses i és que, malgrat que va tenir molt bon acolliment per part dels obrers, per manca de coneixements previs, per les hores extres de feina i per manca de recursos, abandonaven el cursos. Els promotors de l'extensió universitària perseveraren, segons Leclère (1893), adaptant la seva obra a les necessitats inevitables.

Tot i això, des del congrés del 1887 i donant suport tant a les classes dominants com a les populars, l'extensió universitària arrelà a Anglaterra. Els promotors i els defensors pensaven que el bé moral produït per les lliçons d'extensió constituïa un resultat molt valuós ja que no només es tractava d'instruir els obrers, sinó de fer-los millors.

Finalment, i segons Leclere (1893), l'obra de l'extensió donà un resultat social importantíssim perquè prengué des del principi, i conservà, un tarannà rigorosament democràtic ja que era benèfica per a les masses sota el triple punt de vista científic, moral i social i, a més, l'extensió no va ser menys útil per a les universitats angleses ja que aquestes arrelaren més profundament i s'hi produïren reformes internes.

En la segona dècada del segle XX, els laboristes (*The Worker's Educational Association*) defensaven que la provisió d'una educació liberal per a adults havia de ser considerada per les autoritats universitàries com una part normal i necessària de les seves funcions, aplicant-hi una major proporció de les seves rendes. Determinats laboristes creien que la universitat no podia ser la institució que difongués la vertadera cultura tècnica i moral que el poble tenia el

2152

dret d'exigir ja que era una de les grans forces de resistència de les classes conservadores de la societat, per a ells, la universitat havia de ser deixada de banda o transformada plenament. Aquest taranná crític respecte a la universitat com a institució farà néixer, com veurem més endavant, les Universitats Populars.

Per a Ramos (1922) la universitat es transformà, s'obrí a una nova vida, adoptà per ella mateixa tendències que havien nascut del seu propi si, molt abans que esdevinguessin aspiracions dels Congressos Laboristes del 1919 i el 1920. Així, a les autoritzades veus que sorgien de les universitats s'hi afegien les veus que, des de baix, reclamaven una participació més completa i general en els beneficis de la cultura.

Deixant de banda el paper de la universitat en la creació d'aquest tipus d'extensió, nasqueren dues institucions educatives laboristes: *The Labour College* i *The Plebs League*, mostrant la transformació de valors educatius a Anglaterra. Les associacions laboristes amb l'ànim d'elevar la cultura popular no només demanaven el seu reconeixement sinó també els mitjans financers necessaris per assolir-la adequadament. La qüestió, de purament cultural, esdevenia econòmica. Aquest gran moviment en favor de la major cultura general del poble, que també es pot observar a Alemanya i a altres països europeus, és un dels signes més característics dels temps posteriors a la guerra. Aquesta educació d'adults realitzada amb un criteri que no és el del simple analfabetisme primari ni el del perfeccionament tècnic de l'obrer, es considera com un ideal destinat a transformar les bases tradicionals de la societat.

L'extensió universitària fou adoptada a diversos països europeus, també als EUA i a la Unió Soviètica. En passar mig segle del seu funcionament, Altamira (1928) constatà que la denominació d'universitat popular i extensió universitària subsistien en alguns països i segons que diuen de manera errònia. Per exemple, les universitat populars holandeses que, per estar obertes a tothom, feien possible l'assistència del públic obrer, no hi estaven destinades especialment i, de fet, els obrers a penes les utilitzaven.

A Anglaterra, malgrat que l'extensió universitària subsistia, accentuava, cada cop més, el seu propòsit d'institució de cultura al servei de la classe mitjana i dels mateixos estudiants. L'extensió universitària esdevingué uns cursos d'estiu responent a l'exclusió obrera de la universitat. En el cas de les conferències, malgrat el seu intent popular, en el sentit d'estar obertes a tothom, no eren freqüentades pels obrers ja que el seu to responia al de la cultura mitjana d'un públic que havia passat per quelcom més que l'escola primària i tenia afeccions intel·lectuals per tradició de classe.

2153

L'institucionista Rafael Altamira proposà el model anglès en el Congrés Pedagògic Internacional celebrat a Madrid el 1892. En aquesta mateixa línia Ferrer i Guàrdia projectà la creació d'una universitat popular dins l'escola moderna, idea que començà a desenvolupar-se mitjançant l'organització de conferències dominicals i sessions de lectura.

Per a Palacios (1899) l'extensió universitària a Espanya, quant al contingut, difereix pel que representa i per com és entesa en referència a Anglaterra. L'extensió universitària no té antecedents en l'organització de les universitats espanyoles, alhora, no s'hi troba res que s'assembli a les institucions que caracteritzen l'extensió universitària a altres llocs europeus o nord-americans fora de la seva aparició a finals del segle XIX. L'extensió neix en virtut de les prèvies ingerències de la universitat en l'ensenyament popular (ateneus i resta de centres anàlegs), seguint l'exemple d'allò que s'ha fet a l'estranger.

Espanya no compta amb l'organització anglesa o nord-americana, ni amb els estímuls de saber i riquesa viscuts a Bèlgica, ni amb mitjans d'altres tipus com ara el suport oficial a França, ni amb l'entusiasme del públic. No obstant això, molts intel·lectuals van promoure una interessant dinàmica. Entre d'altres podem citar Clarín (Extensió Universitària d'Oviedo), Blasco Ibáñez (Universitat Popular de València) i Antonio Machado (Universitat Popular de Segovia). L'actuació més destacada va ser l'Extensió Universitària a Oviedo.

Primerament s'organitzaren conferències públiques ja que aquestes despertaven l'esperit de tolerància, però més endavant decidiren complementar-les amb les classes populars perquè es veia que les esmentades conferències no eren el mitjà més adequat per a exercir una acció educativa vertadera. Les classes populars tenien matrícula gratuïta i, encara que no pas exclusivament, anaven dirigides als obrers. Es pretenia que, amb el temps, aquestes classes constituïssin la base d'una universitat popular, sobre el model de les fundades a força països estrangers, especialment a França. L'objectiu era substituir la conferència explicada davant d'un públic anònim, heterogeni i inconstant, per les classes amb un nombre limitat d'alumnes, que treballessin amb el professor, que s'adonessin per ells mateixos de les coses i que poguessin assolir una autèntica educació.

Segons Sela (1902), any rera any s'havia mirat de captar l'atenció de la gent benestant cap a aquest moviment d'extensió que, ben dut, podia contribuir eficaçment a la resolució del problema social. Apatia, atonia i indiferència respongueren a les seves excitacions. És ben segur que per a aquests intel·lectuals no s'hauria escatimat tant si s'hagués

2154

tractat de comprar canons de tir ràpid en previsió d'una guerra. Feien culpables d'aquesta situació tant l'Estat com els ciutadans.

En l'esperit dels promotors de l'extensió universitària hi havia l'ànim de resoldre les lluites socials i les depeses que aquestes ocasionaven a amos i obrers; ja que aquesta situació d'enfrontament era produïda perquè els capitalistes varen deixar que el poble dugués a terme per si sol la seva educació, i la fes parcial i egoista, seguint l'exemple dels empresaris tornant-se en contra seu.

Fent un altre pas, Besteiro (1926) defensa, amb altres intel·lectuals, que el sistema d'acumulació de coneixement mitjançant la multiplicació de cursos i conferències no és prou per a satisfer les necessitats de cultura que sent el proletariat..., es prefereixen els estudis que serveixen per impulsar la personalitat per damunt dels que només serveixen per incrementar el cabal del coneixement. Així doncs, per acomplir la satisfacció de les necessitats que neixen de diferents aptituds i l'establiment i el desenvolupament de la democràcia, cal que els graus superiors de l'ensenyament (universitat) puguin assegurar a tots els ciutadans les possibilitats d'una especialització major i un aprofundiment de la cultura major, no només durant la joventut, sinó durant tota la vida de l'adult.

Durant els anys 1904/1905 hi hagué una crisi de les classes populars arreu de les universitats (sobretot a França) ja que es produí un important descens de matriculació. Sela (1905) pensa que el cas espanyol respon a causes diferents que l'europeu. Les inquietuds dels obrers giren al voltant de dos ordres de matèries d'ensenyament: aquelles que els proporcionen una utilitat immediata per a la vida i aquelles que serveixen per a embellir-la.

Una altra característica de l'extensió universitària espanyola és el desinterès d'aquells que contribuïen a l'educació popular. Ningú no va mirar de fer servir l'extensió per afavorir els interessos d'un partit polític. Per a Sela (1905), monàrquics i republicans, individualistes i socialistes, liberals i intervencionistes, tots convivien en una atmosfera de gentilesa i tolerància, que s'estenia dels professors als alumnes i que era de desitjar que algun dia omplis el món, per tal que no hi hagués cap ambient on es poguessin produir les guerres cruels, el odis, allò que divideix i separa, que es sobreposa a la unitat fonamental de les societats humanes.

Hem parlat d'una crisi de les classes populars i també de la desaparició de l'extensió universitària i la universitat popular tal i com foren concebudes en els seus orígens. Rafael Altamira (1928) fa la proposta següent per solucionar aquesta situació. Les idees que expressa han anat sortint al llarg d'aquestes línies però trobem que és interessant recollir-les per insistir en el tarannà i els «prejudicis» dels intel·lectuals que apostaven per l'extensió:

2155

- coordinar els diferents nivells i propostes existents en l'educació d'adults;

- emmotllar-se a la jornada laboral dels obrers;

- formular els programes segons els desitjos i les curiositats intel·lectuals que cada grup de públic formula;

- dotar la formació dels cursets de diverses lliçons sistemàtiques.

En establir-se a Espanya el règim dictatorial i en desaparèixer la llibertat d'expressió, algunes associacions com l'Ateneu de Madrid, la federació obrera de Salamanca i l'Associació d'estudiants, també de Salamanca, trobaren grans dificultats per oferir conferències públiques i, fins i tot, hagueren de suspendre aquesta tasca.

El partit únic, creat l'abril de 1937, va intentar ocupar inicialment la totalitat de l'espai polític, però mai no ho aconseguí. Les organitzacions de masses que havien d'enquadrar i controlar tota la societat van posar-se sota la direcció del partit. Hi havia l'OSE (1940), Organització Sindical Espanyola i el Frente de Juventudes (1940) amb el SEU (Sindicato Español Universitario). La política de l'Estat mirava d'assegurar la permanent submissió de les classes treballadores mitjançant la destrucció de les organitzacions obreres i la creació de nous sindicats i una nova legislació laboral.

La política econòmica, a més de treure Espanya de la crisi econòmica, pretenia desmantellar el moviment obrer com a força social. La política social va tenir un caràcter nitidament classista, l'exemple més contundent d'aquesta tendència es troba en l'anul·lació de la Reforma Agrària. Les classes treballadores adoptaren, davant del nou règim, una actitud de rebuig i passivitat, encara que existí una continuada conflictivitat a causa de les condicions de vida adverses.

Pel que fa a la formació intel·lectual, es controlà el món estudiantil amb la creació de l'esmentat SEU. Es depurà el cos docent i el de biblioteques, mentre que un pla d'ensenyament mitjà privilegià la religió i la ideologia de «la Hispanitat».

L'objectiu dels sediciosos era enderrocar la República, el règim democràtic que, als ulls dels sectors més reaccionaris de la societat espanyola, havia obert les portes a l'amenaça revolucionària mitjançant tot un seguit de trencaments: de la unitat nacional, de la unitat religiosa i de l'ordre social.

Poc més de cinquanta anys després de l'aparició de l'extensió universitària alguns intel·lectuals criticaven, com hem recollit en finalitzar la panoràmica per l'evolució de l'extensió, l'exclusió obrera del moviment i l'apropiament per part de la classe mitjana.

2156

Diferents models d'extensió universitària

Universitats Populars

Les Universitats Populars reapareixen en els primers anys de la transició democràtica. Es defineixen elles mateixes (1991) com un projecte d'animació sòcio-cultural i educació d'adults per a la promoció de la participació social. Històricament, el seu desenvolupament entronca amb una tradició de pensament iniciada a principis de segle amb «La Institución Libre de Enseñanza» i «La Escuela Nueva» interromput durant el periode de la dictadura.

La característica que marca la diferència amb l'Extensió Universitària és el fet que mentre la pretensió d'aquesta és obrir les portes de la universitat a tothom, les universitats populars neixen amb l'objectiu de crear cultura popular, és a dir, no que la universitat arribi a la gent a través dels intel·lectuals sinó que el poble creï la pròpia cultura.

Els camps d'actuació de les universitats populars se centren en tres àmbits:

1. Intervenció social: fa referència a aquelles activitats dutes a terme de forma coordinada per un equip de treball i adreçades a actuar en el mitjà social, bé sigui fomentant col·lectius i associacions, o bé amb sectors i grups de població desafavorits, per tal que contribueixin en la millora de la seva qualitat de vida i en el desenvolupament sòcio-cultural de la comunitat.

2. Educació i formació: en aquesta àrea es desenvolupen accions formatives per tal de facilitar al ciutadà/ana l'oportunitat de completar els coneixements bàsics, o adquirir d'altres més especialitzats, necessaris per a incrementar la seva qualitat de vida, així com possibilitar instruments per a l'accés al món laboral.

3. Desenvolupament cultural: s'entén per desenvolupament cultural el procés mitjançant el qual es procedeix a la democratització de la cultura a través de la garantia del lliure accés i la participació de la població en el coneixement, l'ús, el gaudi i la creació dels béns, els fets i els serveis culturals.

Sent un projecte educatiu, les Universitats Populars transcendeixen l'àmbit purament escolar per enfrontar-se als problemes educatius que planteja la comunitat social, el carrer, els grups de població deprimits i la marginació social.

Les Universitats Populars miren d'eliminar obstacles perquè emergeixi la demanda de béns i serveis culturals i, en aquest sentit, ha estat molt important la seva aposta pel territori, per allò que és

2157

local, pel barri i pel veïnat. Aquesta actitud de participació, sentit crític, autonomia cultural i independència ha suposat, en certs moments, contradiccions entre alguna universitat popular i els ajuntaments com a patrocinadors d'aquestes.

L'evolució posterior de les universitats populars i la seva federació, el 1982, han conduït a una major vinculació amb les realitats sòcio-culturals i, en extensió, cap a un alt grau d'autonomia cultural que fa que l'experiència d'aquestes entitats sigui una de les més riques de la nova educació d'adults. De tota manera, s'acusen: pèrdua del sentit global del seu projecte i, fins i tot, marginalitat, bàsicament per dues causes (Pérez i Medel, 1990): d'una banda, la dependència del Ministeri d'Educació i Ciència i, de l'altra, la inexistència d'un comité o consell coordinador de les actuacions en educació d'adults.

Els Community Colleges nord-americans i canadencs

Als EUA una de les formes en què ha derivat l'extensió universitària ha estat els anomenats *Community Colleges* que, en alguns aspectes, compleixen els requisits que defineixen l'extensió i, en altres, constitueixen una interessant opció educativa que cobreix les mancances en el nivell mitjà educatiu nord-americà.

Les característiques dels *Community Colleges* nord-americans i canadencs són:

1. Proporcionar l'accés a oportunitats educatives als grups socials als quals s'ha negat per la imposició de barreres acadèmiques, sòcio-econòmiques, geogràfiques i culturals.

2. Mantenir un model de currículum comprensiu que proveeixi educació i formació en una àmplia oferta de programes.

3. Emfasitzar l'assessorament dels estudiants mitjançant un servei accessible i el seu contacte amb els professors.

4. Mantenir una orientació comunitària a través de les seves administracions i programes d'assessorament.

5. Adaptar-se als canvis que s'esdevinguin segons els nous clients (estudiants), reclamar programes d'educació i formació adequats als canvis tecnològics i d'estructura del lloc de treball.

A diferents països hi ha institucions que mantenen certes semblances, però també importants diferències amb els *Community Colleges*, com són les *Volkhochschule* alemanyes i austríaques o el SENAI brasiler. Les característiques que comparteixen els Colleges i les *Volkhochschules* abracen diferents àmbits: el preu de la matrí-

2158

cula s'ajusta a les possibilitats econòmiques, els participants poden col·laborar en l'elaboració dels programes. D'altra banda, poques *Volkhochschule* tenen els seus propis edificis (política de parets obertes). El local és proporcionat per l'ajuntament de la ciutat i compartit, sovint, amb biblioteques. Quant a l'organització, les *Volkhochschule* tenen un cap executiu, i el seu equip, contractat a temps complet, s'encarrega d'organitzar les classes i la investigació i, les persones contractades a temps parcial imparteixen els cursos, havent fet previament un curset de formació.

Els *Community Colleges* però, estan pràcticament orientats a la formació ocupacional i a l'obtenció d'un títol o accés a la universitat per a aquells que, per condicions sòcio-econòmiques i culturals, no han pogut accedir-hi i realitzen un paper compensatori amb un tipus d'ensenyament centrat en el que per a nosaltres és la formació professional. Igualment, el SENAI brasiler neix amb la pretensió de cobrir les mancances en aquest nivell de formació. Les *Volkhochschules* alemanyes funcionen pràcticament a nivell de classe mitjana i responen a les seves demandes i a les necessitats de diferents empreses (per exemple, cursos d'anglès comercial) i, malgrat que les classes populars no tenen l'accés tancat, les persones que hi accedeixen acostumen a ser persones amb titulacions mitjanes.

Conclusió

No pretenem crear «el model» d'extensió universitària, sobretot perquè les possibilitats són diverses i no és la finalitat d'aquest article, però sí el de suggerir uns punts de reflexió i guia per a la creació i el foment de l'extensió universitària a Espanya.

L'extensió universitària, com el seu nom indica, pretén l'extensió d'ensenyament superior a tothom. Per tant, cal possibilitar l'accés dels diferents grups socials a aquest servei amb política de portes obertes pel que fa a l'emplaçament, és a dir, sent la universitat la que possibiliti aules i material o bé aquells que la demanen, atenent les demandes o bé creant-les. Bourdieu afirma que molts cops les persones/grups que utilitzen un servei no sempre són els que més ho necessiten sinó aquells que tenen més recursos (informació, possibilitats...) per fer-ho. Convençuts d'això, creiem que la universitat no es pot limitar a crear un servei d'extensió, a possibilitar l'extensió fent accessibles els seus recursos (personal, material...), sinó que ha de fer-se present i crear la necessitat d'emprar aquests recursos.

La matriculació hauria de ser gratuïta, és així com es possibilita realment un lliure accés a l'ensenyament, perquè ajustant el preu a les possibilitats dels participants forçosament la fas exclussiva. Pel

que fa a la titulació creiem que els cursos d'extensió no han d'estar motivats per l'obtenció d'un títol ja que no varen ser creats per a això, la seva pretensió és estendre l'ensenyament.

Referències bibliogràfiques

ALTAMIRA, R. (1901) «La educación del obrero». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. t. XXV, pàg.1-7. Madrid.

ALTAMIRA, R. (1923) «La educación del obrero en Europa». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. t. XLVII; pàg. 75-77. Madrid.

ALTAMIRA, R. (1928) «La cultura general de la masa obrera». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. t. XLII, pàg. 239-244. Madrid.

ALTAMIRA, R. (1932) «La Universidad Popular de La Haya». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. t. LVI, pàg. 77-79. Madrid.

AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY AND JUNIOR COLLEGES. *Guide to Community, Technical and Junior Colleges 1988*. pàg. 352. Washington, Jim Palmer editor.

BESTEIRO, J. (1924) «Bajo el gobierno laborista. La Universidad y la organización obrera». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. t. XLVIII; pàg. 272-274. Madrid.

BESTEIRO, J. (1930) «La clase obrera y la organización del trabajo intelectual». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. t. LIV; pàg. 120-124. Madrid.

BLOCK, J. (1991) «False Dichotomies». *New Directions in Community Colleges*. núm. 76; pàg. 17-26. Los Angeles.

CARDENAS, R.; WARREN, E. (1991) «Community College Acces: Barriers and Bridges». *New Directions in Community Colleges*. núm. 74; pàg. 15-22. Los Angeles.

CARR, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.

COELHO, A. (1903) «Los fines y los medios de la educación popular». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. núm. 524. Madrid.

COSSIO, B. (1934) «Las misiones pedagógicas». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. núm. 889. Madrid.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES (1991) *Educación y cultura para todos*. V Congreso de Universidades Populares, Madrid.

FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; SACO, R. (1988) *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de amigos del país a los modelos actuales*. Barcelona, El Roure.

GREENBERG, J.A. (1991) «Exporting the Community College Concept: Worldwide Variations». *New Directions in Community Colleges*. núm. 75; pàg. 69-77. Los Angeles.

2160

LANDA, R. (1930) «La educación de adultos en España». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. LIV; pàg.110-120. Madrid.

LECLERE, L. (1893) «Las Universidades Populares en los países Anglosajones». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XVII; pàg. 119-125, 139-140, 179-182. Madrid.

LUZURIAGA, L. (1919) «La asociación mundial para la educación de los adultos». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XLIII; pàg. 331-334. Madrid.

MOLINERO, C.; YSAS, P. (1992) El *règim franquista. Feixisme, modernització i consens*. Universitat de Girona, Eumo.

NEL, J. (1991) *An Historical Investigation of the Infancy Years of University Extension at a Mid-Western Institution*. University of Wyoming, Paper; pàg. 16.

PALACIOS, L. (1899) «La extensión universitaria en España». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XXIII; pàg. 110-119. Madrid.

PEREZ, J.A.; MEDEL, J. (1990) «La Universidad Popular como proyecto municipal de educación de adultos». *Entre Líneas*, núm. 5; pàg.13-19. Federación Española de Universidades Populares, Madrid.

POSADA, A. (1902) «Enseñanza Popular». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XXVI; pàg. 8-9. Madrid.

RAMOS, J. (1922) «La educación de los adultos en Inglaterra». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XLVI; pàg. 232-237. Madrid.

SELA, A. (1901) «La extensión universitaria en Oviedo». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XXV; pàg. 228-234. Madrid.

SELA, A. (1902) «La extensión universitaria en Oviedo». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XXVI,; pàg. 321-326. Madrid.

SELA, A. (1905) «Extensión Universitaria de Oviedo». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XXIX; pàg. 359-367. Madrid.

VILAR, P. (1988) La *Guerra Civil española*. Barcelona, Crítica.

WRIGHT MILLS, C. (1987). *La imaginació sociològica*. Barcelona, Herder.

2161

Abstracts

La extensión universitaria nació como una forma de facilitar a todos los ciudadanos la cultura de las instituciones de educación superior, que estaba monopolizada por una parte minoritaria de la sociedad.
En este artículo, una primera parte histórica nos permite definir la extensión universitaria tal como la concebían sus creadores según su concepto de educación y el contexto social, histórico y cultural en el que se originó. Esta primera aproximación nos permite observar que el espíritu inicial de la extensión universitaria en España desaparece una vez truncadas las iniciativas republicanas durante la guerra civil. Desde entonces, las experiencias que podemos llamar de «extensión universitaria» son muy pocas y reducidas mientras que la mayoría de actividades que se realizan bajo esta denominación responden a objetivos y dinámicas que no tienen nada que ver con este campo.
Una segunda parte recoge brevemente las características principales de las Universidades Populares (como caso peculiar de derivación del movimiento de extensión) y del desarrollo de la extensión universitaria en diferentes países, los modelos que se han creado y hasta qué punto responden a las expectativas iniciales del surgimiento de la extensión.
La última parte plantea una serie de propuestas que creemos pueden ser el punto de partida que posibilite movimientos de extensión universitaria en nuestro país.

L'«extension de l'université» fut conçue comme un moyen de faciliter à tous les citoyens l'accès à la culture de l'enseignement supérieur qui était monopolisée par une minorité de la société. La première partie de cet article contient un historique qui nous permet de définir l'«extension de l'université» telle qu'elle avait été imaginée par ses créateurs selon le concept d'éducation et le contexte social, historique et culturel dans lequel elle était née. Cette première approche nous permet d'observer que l'esprit qui était à l'origine de l'«extension de l'université» en Espagne disparaît dès que les initiatives républicaines sont brimées par la guerre civile. Dès lors, les expériences que l'on pourrait appeler «extension de l'université» sont peu nombreuses et la plupart des activités qui se réalisent en son nom répondent à des objectifs et une dynamique qui n'ont aucun rapport. La deuxième partie recueille brièvement les principales caractéristiques des universités populaires (comme cas particuliers de déviation du mouvement d'extension), ainsi que le développement de l'«extension de l'université» dans différents pays, les modèles qui se sont créés et dans quelle mesure ils répondent aux expectatives initiales présentes lors de la naissance de l'«extension de l'université». La dernière partie énumère une série de propositions qui pourraient être le point de départ qui permettrait de donner un nouvel élan aux mouvements d'«extension de l'université» dans notre pays.

The extension of university was conceived as a way to enable all the citizens to have an access to the higher education which was then monopolized by a minority of the society. The first part of this article contains a historical background that lets us define the extension of the university as it had been imaginated by its creators according to the concept of education and the social, historical and cultural context in which it appeared. This first approach reveals that the spirit which was at the origin of the extension of the university in Spain disappeared when the Republican initiatives were interrupted by the Civil War. There are very few further experiences that could be called extension of the university and most of the activities performed on its behalf, respond to purposes and impulses that have no relationship with it. The second part shortly collects the main characteristics of popular universities (considered as particular cases of deviation of the extension movement), as well as the development of the extension of the university in several countries, the models that have been created and how they respond to the expectations initially present at the origin of the extension of the university. The last part suggests several proposals that could be the starting point to give a new impulse to the movements of extension of the university in our country.

L'avaluació de l'ensenyament universitari des d'un enfocament institucional

Mario de Miguel Díaz *

Temps d'Educació, 8 2n semestre, 1992

1. Introducció

L'avaluació de les institucions d'Ensenyament Superior és un dels temes actuals que suscita més interès entre els investigadors en el camp de l'educació. Els canvis que s'han produït darrerament, relacionats amb els diversos factors que incideixen sobre aquest nivell educatiu, han originat enfocaments nous de l'estructura, processos i resultats d'aquestes institucions i, en conseqüència, dels sistemes d'avaluació. A títol d'introducció podríem agrupar aquests canvis en dos grans blocs. Per una banda, aquells que fan referència a l'aparició d'una nova concepció de les relacions entre els governs i les universitats induïda per criteris de qualitat i autonomia. Per una altra banda, els nous enfocaments teòrics i metodològics de les institucions universitàries com a organitzacions que plantegen la necessitat d'abordar l'avaluació des d'un punt de mira institucional. Tots dos aspectes són continguts que han de ser contemplats en l'àmbit disciplinari de les ciències de l'educació.

Durant les últimes dècades, els dos conceptes que més s'han utilitzat en relació amb l'Ensenyament Superior (ES) han estat els d'autonomia i qualitat. Les universitats reclamen regularment quotes superiors d'autonomia amb la finalitat de poder planificar els seus objectius i gestionar els seus recursos seguint criteris interns de la mateixa institució. Els governs, davant del fracàs de les polítiques dirigides cap a objectius, s'adonen que han de canviar el sistema de relacions amb les institucions universitàries -com únic sistema d'«abolir l'anarquia i les pèrdues»- per poder vincular el finançament amb els resultats. Això significa que l'autonomia de les universitats ha d'incidir de manera positiva sobre la qualitat dels productes i els serveis que aquestes institucions faciliten a la societat, per a la qual

---

* Mario de Miguel Díaz és catedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat d'Oviedo. Durant el període com a director de l'ICE de la Universitat d'Oviedo va realitzar diversos treballs d'opinió i imatge de la Universitat a la societat asturiana. És col·laborador i coeditor del títol *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*.

cosa s'han d'establir necessàriament processos de control sobre els resultats i els recursos utilitzats. En definitiva, tota exigència d'autonomia per part de les universitats té la seva contrapartida en l'avaluació, ja que és impensable l'una sense l'altra.

Aquesta mena de plantejaments ha generat un nou marc de relacions entre els governs i les universitats, en què es considera l'avaluació com l'estratègia que pot conjugar els interessos d'ambdues parts. Així doncs, en els països del nostre entorn, ha sorgit darrerament un corrent d'opinió favorable a la introducció de processos d'autoavaluació en les institucions universitàries com a estratègia per adquirir més autonomia. Segons Neave (1988) es podria dir que estem davant d'una situació o un estat d'avaluació (evaluative state). La filosofia d'aquest corrent es fonamenta en un principi d'autoregulació, en base al qual les institucions universitàries adquireixen quotes superiors de llibertat en la mesura que els seus productes i els seus serveis responen a les finalitats de la política que les subvenciona, i els governs hi actuen fomentant certa competitivitat a fi d'estimular la qualitat de les seves prestacions (Van Vught, 1991). Per això, les mateixes universitats són les més interessades a buscar llaços d'unió entre les finalitats polítiques i els objectius acadèmics, i a introduir sistemes d'avaluació de llurs activitats com a estratègia que pot incidir en la millora dels seus processos i els seus resultats. En definitiva, establir una connexió entre els principis que inspiren les polítiques sobre l'ES a cada país concret i les prestacions que faciliten a la societat, aquestes institucions.

Des del punt de vista polític, els principis fonamentals que postulen els governs democràtics en relació a l'ES -formulats explícitament en declaracions i textos legals que s'hi refereixen- es poden agrupar en les metes següents:

- *Igualtat.* La igualtat d'accés i tractament a l'ES de qualsevol ciutadà davant de la font de discriminació que sigui constitueix una de les metes o dels principis bàsics a tenir en compte en l'avaluació de les institucions públiques. Quan les institucions no són finançades amb fons estatals, aquest principi lògicament queda supeditat a les polítiques concretes que en cada cas inspiren la seva creació i el seu funcionament.

- *Qualitat.* Les universitats constitueixen organitzacions amb l'objectiu de facilitar a la societat determinades prestacions. Així que qualsevol procés d'avaluació de l'ES comporta, necessàriament, avaluar la qualitat de les funcions i les activitats que aquestes institucions tenen encomanades: docència, investigació i serveis.

- *Desenvolupament Social.* D'entre les prestacions que les universitats aporten a la societat, interessen de manera especial aquelles que repercuteixen de manera immediata en el seu desenvolupament. Les relacions entre el sistema educatiu i el sistema

2164

productiu i social són tan potents, que políticament és impossible de prescindir d'aquest principi en relació amb l'ES.

• *Accountability*. Finalment, l'estat, com a fiador dels fons públics, ha d'assumir i potenciar en relació a les institucions d'ES un principi de control o rendiment de comptes en relació amb els recursos que se'ls assigna (value for money). Per lògica, el control de l'estat s'orienta a aconseguir un «rendiment superior amb menys inversions» tot i que la seva intervenció està supeditada al nivell en què participa en el finançament.

Partint d'aquests principis, la filosofia que postula l'«evaluative state» es pot sintetitzar en aquests termes: les institucions universitàries poden aconseguir un estatus d'autonomia sempre que garanteixin les finalitats que en cada cas orienten les polítiques que les financien. D'aquesta manera les universitats podran definir el model d'educació que consideren més adequat -educació de masses o d'élites-, establir curriculums propis relacionats amb els interessos científics i socials, i administrar els recursos segons criteris interns de la mateixa institució. La contrapartida és implantar sistemes d'avaluació institucional que assegurin a l'estat la utilització dels recursos que fan relació als objectius que orienten la seva política sobre l'ES (Kogan 1989, Loder 1990).

Sembla que aquesta és la tendència dominant en els països del nostre entorn. En alguns, ja s'han posat en marxa sistemes per avaluar les universitats a nivell nacional, com és el cas de la Gran Bretanya, França i els Països Baixos. En altres -Finlàndia, Suècia i Alemanya- es discuteixen les estratègies i els procediments. En alguns casos la iniciativa ha sorgit de les mateixes universitats com ha succeït als Països Baixos; en altres, com França i la Gran Bretanya, han estat les autoritats governamentals -a nivell estatal o regional- les que han impulsat aquesta iniciativa. En tots es constata la necessitat d'arbitrar processos d'avaluació institucional com a cosa inqüestionable i els passos que ja es fan al respecte ofereixen resultats molt positius. A l'estat espanyol el tema s'ha començat a plantejar recentment. Durant els dos darrers anys, la Secretaría del Consejo de Universides ha propiciat diverses trobades i publicacions (Mora 1991; De Miguel, Mora i Rodríguez, 1991) amb la finalitat de suscitar a les institucions d'ES actituds favorables cap a l'avaluació, tot i que considerem que el camí que cal recórrer encara és llarg. El problema es complica quan es considera que l'autonomia de les nostres universitats presenta, alhora, connotacions especials ja que, a més a més, s'inscriu en un procés polític de consolidació d'autonomies territorials enfront del centralisme estatal. L'anomenat «estat de les autonomies» no només dificulta la possibilitat que la iniciativa sorgeixi a nivell central, sinó que qüestiona el paper que hi pugui realitzar un organisme amortidor intermedi com és el Consejo de

Universidades. No obstant això, esperem que el procés cap a l'avaluació institucional sigui irreversible.

2. Elements que configuren l'estructura de les institucions universitàries

Partint del fet que les universitats han d'assumir l'avaluació com la contrapartida de la seva autonomia, sembla que és necessari efectuar una anàlisi dels elements que configuren l'estructura d'aquestes institucions universitàries abans de procedir a dissenyar un pla o un programa per avaluar la qualitat de l'ES. Les universitats no només no tenen assignades unes funcions específiques peculiars, sinó que a més a més, com a organitzacions socials, presenten fets propis que les diferencien d'altres organitzacions similars i que s'han de tenir en compte a l'hora d'abordar la seva avaluació. Per això ens sembla important considerar -en aquest moment- aquells elements de les organitzacions universitàries, que són fonamentals a l'hora d'establir una anàlisi dels factors institucionals que intervenen en el disseny d'un pla d'avaluació sobre elles mateixes.

2.1. La universitat com a organització: teories principals

Fins a la data -a l'estat espanyol- no s'han emprat de manera generalitzada enfocaments i models organitzatius per a utilitzar les institucions universitàries. Les experiències d'avaluació realitzades s'han centrat en aspectes parcials de la vida universitària -alumnes, professors-, però mai no s'han plantejat d'abordar l'avaluació de forma institucional. Per això ens interessa remarcar que les universitats, a tots els efectes, són organitzacions socials i com a tals han de ser analitzades i avaluades a partir dels enfocaments teòrics i metodològics que s'utilitzen en el camp de les organitzacions. Encara més, qualsevol enfocament d'avaluació que no tingui en compte aquesta dimensió s'haurà de considerar molt limitat. L'absència d'aquesta mena d'enfocament envers les institucions de l'ES ha impedit que durant els últims anys s'apliquessin al món universitari models i dissenys organitzatius impulsats des de corrents empresarials, així com la metodologia d'avaluació subjacent en els denominats sistemes de control i cercles de qualitat que s'utilitzen en les polítiques de mercat (Winter 1992).

Els treballs que recentment s'han plantejat una anàlisi organitzativa de l'estructura de les institucions universitàries emprenen sempre

2166

el tema des d'una perspectiva sistemàtica (De Weert 1990, Israeli i Mannheim 1991). Els models que han obtingut més difusió són aquells que estableixen una conceptualització de les institucions universitàries en funció dels enfocaments teòrics sobre les organitzacions a partir de la seva classificació, que estableix Scott (1982) i que, com ja és sabut, aglutina les diverses teories organitzatives en tres grans grups:

a) *teories racionals*, que emfasitzen la concepció i l'estructura de les organitzacions en relació a les metes (ouput),

b) *enfocaments naturals*, que remarquen els processos interns a la mateixa organització, especialment els que fan referència als individus que aglutinen (processos) i,

c) *aproximacions socials*, que plantegen la necessitat de concebre les organitzacions des d'una perspectiva oberta en interacció amb l'entorn social (input). Els autors que empren aquesta classificació (Sortell i Kaluzny 1983, Kurz i al. 1989, Scheerens i Creemers 1989) defensen que cadascun d'aquests enfocaments constitueix una aproximació diferent de la concepció de les metes que justifiquen les organitzacions, cosa que, lògicament, repercuteix en la manera de determinar-ne l'estructura, els processos i les conductes, així com en la definició dels objectius i els criteris relacionats amb l'avaluació del rendiment organitzatiu.

1. *Enfocament racional*. La perspectiva racional emfasitza el disseny i la implementació en les organitzacions de *programes orientats cap a metes* que puguin ser avaluades a través d'uns criteris explícits. Les institucions es justifiquen en relació amb uns objectius que constitueixen el punt de referència per a determinar la seva estructura i els seus processos. El rendiment en un sistema o en un enfocament racional es conceptualitza a partir de les «metes», centrant l'avaluació en la quantitat i la qualitat de l'ouput, i en aquells factors que, d'una manera o altra, contribueixen en aquest ouput.

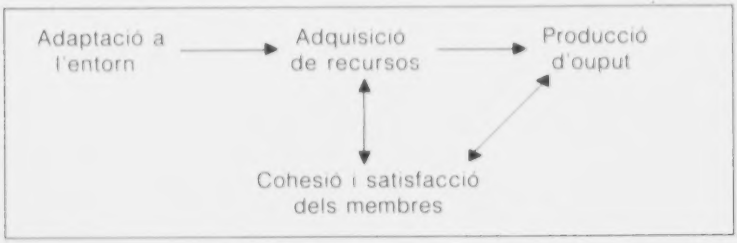
2. *Enfocament natural*. L'aproximació natural al concepte de rendiment organitzatiu remarca la importància dels processos espontanis -no planificats- emergents en el si de l'organització, o dels successos que s'esdevenen en el seu context i que no tenen res a veure directament amb les seves metes, sinó amb el mateix creixement dels individus -satisfacció- i el desenvolupament de la mateixa organització. Des d'aquesta perspectiva s'identifica el rendiment amb els sistemes de *manteniment i suport social*, que totes les organitzacions desenvolupen implícitament.

3. *Enfocament obert*. Des d'aquesta perspectiva s'assumeix que la concepció i el funcionament d'una organització no es poden explicar al marge de les seves relacions amb l'entorn, per la qual cosa tant la seva estructura com els processos i el rendiment estan condicionats

profundament pels inputs que l'organització rep del medi. Per això, qualsevol avaluació de resultats s'ha d'efectuar en funció dels recursos propis que ha generat l'organització. L'*adquisició de recursos* constitueix l'indicador del rendiment d'una organització des de l'òptica de la seva interdependència de l'entorn.

Si es prenen com a referència aquests tres tipus d'enfocaments, alguns autors (Scheerens i Creemers, 1989) estableixen una seqüència dels criteris sobre l'eficàcia organitzativa en termes de mitjans i finalitats -segons que s'especifica en el diagrama següent- respecte a la qual cada institució ha d'establir la seva pròpia posició.

Relació de mitjans-finalitats dels criteris sobre l'eficàcia organitzativa



2.2. Funcions de l'Ensenyament Superior

La consideració de les universitats com a organitzacions reclama que, abans de parlar d'avaluació, hàgim de considerar quines són les funcions o les prestacions que justifiquen l'existència d'aquestes organitzacions com a institucions socials. Respecte a això i malgrat que els textos legals acostumen a presentar un grau elevat de disgregació (Pollit 1990), hi ha certa unanimitat a considerar com a funcions pròpies de l'ES: *la docència, la investigació i els serveis*. Quant a la dimensió de la docència, l'ES aporta a la societat la prestació de la formació inicial i permanent per a l'exercici d'activitats professionals que requereixen l'aplicació de coneixements i mètodes científics o per a la creació artística. Quant a la investigació, les universitats tenen assignada la funció de la creació, el desenvolupament, la transmissió i la crítica de la ciència, la tècnica i la cultura (Ley de Reforma Universitaria, 1983, art. 1.2.). Finalment, les institucions de l'ES constitueixen organitzacions que es caracteritzen per la prestació de serveis culturals, tècnics, educatius, etc. als individus

2168

i a la comunitat, que incideixen en el seu desenvolupament econòmic i social.

Certament hi ha una interrelació palesa entre aquestes funcions, de manera que és difícil que es pugui considerar l'avaluació d'una d'elles sense tenir en compte les altres. Tot i que teòricament es pot avaluar la productivitat investigadora d'una universitat de manera específica, no sembla que aquest tipus d'anàlisi pugui reflectir adequadament tota l'activitat investigadora de la institució si no tenim en compte com s'hi ensenya a investigar, és a dir, sense avaluar els programes docents d'iniciació a la investigació (doctorat). De la mateixa manera, resultaria anacrònic avaluar els continguts de la docència sense tenir en compte els avenços que aporten les investigacions recents. Per això, tot i que es pot procedir a avaluar cada una d'aquestes funcions per separat, des d'un plantejament institucional, s'han de tenir sempre presents les interrelaciona mutues.

2.3. Nivells d'ús a l'anàlisi

La consideració de la institució universitària com a una organització no exclou plantejaments d'anàlisi per àmbits o nivells més específics. Des d'una perspectiva general, es podrien plantejar processos d'avaluació prenent com a unitats de mesura tres nivells diferents: institucional, subunitats i individuals (Premfors 1989, Kurz i al. 1989). Fins avui, les avaluacions que hem realitzat nosaltres s'han centrat sobre unitats individuals -professors i alumnes- per la qual cosa són molt poc indicatives del rendiment global d'una institució a causa de la poca relació entre ambdues estimacions. Per això, les tendències actuals consideren important prioritzar els enfocaments institucionals sobre els individuals. Ara bé, no hem d'oblidar que les universitats com a organitzacions es poden estructurar en diverses subunitats -departaments, centres, instituts, àrees de coneixement, unitats de gestió administrativa, etc.- que es poden utilitzar com a nivell de mesura per a efectuar determinats tipus d'avaluacions. L'enfocament institucional no exclou pas dissenys d'avaluació elaborats a partir d'una d'aquestes subunitats, al contrari, en molts casos constitueix l'estratègia recomanable. Per a això, l'avaluador haurà de decidir, en cada cas, a quin nivell o subunitat s'ha de plantejar l'avaluació segons el tipus d'objectiu o funció que vol avaluar.

Tot i que en el marc universitari hi ha cert consens a determinar el departament com l'àmbit organitzatiu en què s'ha de situar l'avaluació orientada cap a la innovació (Rodríguez, 1991), les diferències existents a l'hora de constituir l'estructura dels departaments a partir dels diversos contextos universitaris exigeix que l'avaluador prengui com a unitat d'anàlisi aquella que, en cada

2169

cas, es considera més adequada. Com a criteri orientador es pot dir que -a efectes de poder establir comparacions interuniversitàries- en les avaluacions institucionals s'ha de prendre com a referència l'Àrea de coneixement, ja que constitueix la unitat natural que aglutina l'activitat docent i investigadora d'un conjunt de professors en relació amb un domini científic, i el centre i/o el departament com a eix dels ensenyaments que s'imparteixen en una universitat d'acord amb una titulació determinada.

2.4. Audiències implicades en l'ES

Un altre aspecte a tenir en compte, abans de procedir al disseny d'un programa d'avaluació, és determinar les audiències, és a dir, les diverses instàncies o persones implicades directament o indirecta en la gestió i els resultats de l'activitat que volem avaluar, en el nostre cas l'ES. La seva participació en el procés d'avaluació ha d'estar garantida, si realment volem aportar credibilitat al nostre treball. Per això és important -abans d'establir el pla d'avaluació- efectuar una delimitació de l'audiència implicada en la funció o l'aspecte de l'ensenyament universitari que avaluarem, a fi de tenir-hi presents els interessos de tothom i de considerar les diferents perspectives d'anàlisi que es poden establir segons els processos.

En el cas de l'ES podem parlar de dos tipus d'audiències: interna i externa. Considerem com audiència interna aquella que està implicada directament en l'activitat de la institució, com són els alumnes, els professors, l'staff acadèmic i el personal de gestió administrativa. Es consideren audiència externa les entitats i els organismes relacionats amb les universitats quan les financien o reben els seus productes. En aquest grup destacaríem els governs i la classe política, els empresaris, els antics alumnes i la comunitat en general. Per lògica, cadascuna d'aquestes audiències pot plantejar els objectius o els propòsits propis en relació a l'ES, fet que suposa abordar l'avaluació des de perspectives diferents o posar èmfasi en coses diverses. Així que, qualsevol plantejament sobre els objectius de l'ES o sobre els criteris de qualitat que es poden utilitzar en la seva avaluació pot ser relatiu, si es contempla des de les diverses audiències.

Els diferents aspectes que hem analitzat es poden sintetitzar en el quadre següent:

2170

Elements que intervenen en l'elaboració d'un model d'avaluació

Teories sobre les Organitz.	Funcions assignades a l'ES	Nivells o Unitats d'anàlisi	Audiència implicada
Racional/ Ouput	Docència	Institucional	Interna Alumnes Professors Administradors Staff academ.
Natural/ Processos	Investigació	Subunitats .centres .departaments .instituts .àrees de coneixement .unitats de gestió administrativa	Externa .Antics alumnes .Empresaris .Comunitat .Estat
	Serveis .als individus .a la comunitat		
Social/ Input		Individus	

A partir dels diversos elements que configuren l'estructura d'una institució universitària com a organització, es pot dissenyar un pla o un model d'avaluació determinat per la cruïlla de les tres variables que considerem fonamentals: la funció que s'ha d'avaluar, el nivell a què es vol efectuar l'anàlisi i l'audiència implicada. Una representació d'aquests tres factors a través d'una matriu -com establim a continuació- ens podria ajudar a decidir l'estratègia adequada a cada cas. Models similars han estat utilitzats per altres autors amb la mateixa finalitat (Drenth, 1987; Kurz i al., 1989). Això no obstant, volem deixar clar que és molt important que les decisions pel que fa al cas siguin assumides per tota la comunitat universitària. Cada institució haurà de decidir què és el que avaluarà, com ho farà i amb quina finalitat.

2171

Funcions de l'ES	Unitat d'anàlisi	Audiència interna Alum.Prof.Adm.Staf	Audiència externa A.Alum.Emp.Pol.Av.
Docència Investig. Serveis	Individual Subunitat depart. centres àrees de C. unitats de gestió Institucional		

Un cop que cada institució hagi pres les decisions pertinents segons el model d'avaluació, cal considerar els principals aspectes metodològics que intervenen en l'elaboració i el desenvolupament d'un pla o un disseny d'avaluació. Davant de la impossibilitat d'efectuar un plantejament en què s'incloguin tots els aspectes de la vida universitària, optem per presentar les fases o les etapes que inclou tot el procés. L'esquema que presentem pot constituir un marc de referència per a programes concrets que es basin en l'avaluació d'una determinada funció de l'ES -docència, investigació o serveis- en un nivell específic d'anàlisi (centre, departament, àrea de coneixement, etc) i en relació amb una audiència concreta.

3. Disseny d'un pla d'avaluació: aspectes principals

La metodologia de l'avaluació ha experimentat un notable desenvolupament en els últims anys. La concepció actual de l'avaluació ha superat l'enfocament didàctic que tradicionalment s'estava utilitzant per a constituir una estratègia científica, que s'ha de planificar de manera sistemàtica a fi que de les seves anàlisis se'n puguin prendre decisions (investigació avaluativa). La manca de rigor i de mètode en la planificació i el procés d'avaluació no només posa en dubte la validesa dels resultats, sinó que també genera desconfiança sobre l'estratègia. Per això, cal abordar qualsevol avaluació des d'una perspectiva o un enfocament metodològic que puguem considerar «tècnic» a fi de crear confiança sobre el procés i aportar credibilitat als resultats.

Prenent aquest punt de referència, un enfocament sistemàtic sobre el procés en què s'inscriu la metodologia d'investigació avaluativa, aplicat a l'avaluació de les institucions de l'ES es podria establir a partir dels passos o les fases que s'especifiquen en el quadre següent:

2172

Etapes principals del procés avaluador

1. Formulació de metes i objectius de l'ES
2. Delimitació de criteris d'avaluació
3. Aspectes a avaluar: context, input, procés producte.
4. Indicadors sobre l'activitat desenvolupada
5. Model d'avaluació:
   a) autoavaluació
   b) avaluació externa
6. Procediments i agents de l'avaluació
7. Finalitat/ utilitat de l'avaluació
8. Seguiment de la innovació

Tal i com es planteja en aquest esquema, independentment de les funcions, les unitats i les audiències que configuren el marc en el qual pretenem situar la nostra avaluació, l'elaboració d'un disseny comporta que es delimiti una série de qüestions que venen determinades pels següents interrogants: què s'avalua? com? amb quins procediments? per què? etc. A continuació comentem la problemàtica que planteja la delimitació d'aquests interrogants, quan el disseny s'estableix per avaluar la qualitat de l'ES des d'un enfocament institucional.

3.1. Objectius i criteris sobre la qualitat de l'ES

La delimitació dels objectius constitueix l'eix de qualsevol programa d'avaluació, ja que són els punts referents en funció dels quals s'establirà tot el procés. Si no hi ha objectius clarament explicits, difícilment es podran establir criteris d'avaluació. Això significa que qui avalua ha de partir per força dels objectius establerts a nivell institucional i determinar els criteris que pot utilitzar en cada cas per a valorar-ne el grau de compliment, tenint present que els criteris a establir han de possibilitar per a la seva comprovació la utilització de mesures empíriques. Tot això, a més a més, ha d'estar en consonància amb els propòsits o fites que la política educativa formula sobre això. En definitiva, cal que existeixi una coordinació entre les finalitats establertes políticament per a l'ES, els objectius que es proposen d'aconseguir les institucions i les estimacions dels resultats

2173

que utilitzen els avaluadors per a valorar els productes. A les universitats els interessa saber en quina mesura s'aconsegueixen els objectius proposats. Als governs, si els recursos que assignen a les universitats són utilitzats eficaçment i eficientment d'acord amb les finalitats inspirades per la seva política educativa. L'avaluació constitueix l'estratègia que, a través de criteris objectius, possibilita satisfer ambdues exigències.

Ara bé, la determinació d'objectius i criteris d'avaluació depèn, lògicament, del concepte que es tingui del rendiment d'una institució i quins són els criteris de qualitat en funció dels quals podem valorar aquest rendiment. El concepte de qualitat de l'ES constitueix un dels tòpics que ha generat un nombre major d'anàlisis i comentaris pel seu caràcter multidimensional, relatiu i contextual. No hi entrarem en consideració en aquest moment, a causa de l'enfocament metodològic que assumim en aquest treball, però remetem els interessats en el tema a d'altres treballs específics (Rodríguez 1991a, Rodríguez 1991b). Des del punt de vista metodològic, hi ha una clara seqüenciació del procés que cal tenir en compte: abans de parlar de la qualitat d'un producte hem d'identificar la classe de productes que constitueixen el rendiment de la institució. Es a dir, primer definir els objectius que orienten l'activitat d'una institució i, posteriorment, els criteris de qualitat en relació als quals es valoraran aquests objectius.

Prenent com a referència el concepte de rendiment institucional que es desprèn de les teories sobre les organitzacions, es podrien establir tres tipus d'objectius d'acord amb els tres enfocaments -racional, natural i social- als quals hem fet alusió anteriorment. Cadascun d'aquests enfocaments manté un concepte de rendiment institucional clarament distint. Els models racionals emfasitzen els resultats obtinguts, centralitzant l'avaluació sobre la quantitat i la qualitat de l'ouput, així com sobre els recursos invertits per a la seva obtenció. Els models naturals identifiquen el rendiment en relació amb tots els processos interns que cooperen a mantenir i donar suport al funcionament de l'organització, i que té la seva expressió en la cohesió i la satisfacció que manifesten els seus membres. Finalment, els sistemes oberts assumeixen que els productes depenen dels inputs amb què compta el sistema, per la qual cosa el rendiment d'una institució pot ser avaluat a través de l'adquisició de recursos que ella mateixa obté de l'entorn. Ara veurem possibles criteris relacionats amb aquests objectius:

a) Productes i productivitat a l'ES

La qüestió dels productes de l'ES es especialment controvertida a causa de la diversitat de factors i audiències a què estan condicionats.

2174

Lògicament, un mateix producte no té una valoració igual per al govern, els individus, els empresaris, la institució... d'on prové la dificultat de poder establir objectius que siguin acceptats per totes les audiències. Aquest és el motiu pel qual alguns autors, en referir-se a criteris de qualitat de l'ES, en lloc de productes prefereixen parlar de productivitat.

Un treball recent del professor Levin (1991) ataca el tema de l'avaluació del rendiment de l'ES des del punt de vista de la productivitat d'una organització efectuant una anàlisi dels factors que incideixen en el seu desenvolupament. Inicialment, considera que, des de l'òptica d'una política empresarial, el fet d'incrementar la productivitat en una organització significa augmentar el valor dels resultats incrementant la seva qualitat i/o la seva quantitat sense gravar-ne els costos. La gestió empresarial considera que per a incidir significativament en la productivitat s'han de tenir en compte tres factors que la influeixen directament: el compromís amb què les diverses unitats de gestió assumeixen els objectius establerts prioritàriament, els incentius que s'introdueixen en l'organització per millorar la seva productivitat i el nivell de la informació interna sobre la dinàmica i els resultats de la institució que es transmet als seus membres.

b) Qualitat des dels clients

Es considera client aquella persona que utilitza i/o compra els beneficis que aporta un determinat servei. Des d'aquesta accepció serien clients de l'ES, sensu estricto, els alumnes -que també poden ser considerats productes-, els empresaris i la societat en general. L'avaluació de la qualitat de l'ES no pot eludir valorar el grau en què se satisfan les necessitats implícites i explícites d'aquesta clientela, cosa que significa que, en cada cas, es poden utilitzar criteris diferents d'avaluació segons el tipus d'audiència que intervingui en el procés. Hi ha treballs que posen de relleu, palesament, aquestes diferències de criteris (Litten i Hall, 1989).

Per això, el plantejament del tema de la qualitat des dels clients presenta inicialment certes dificultats. Tot i que des d'un punt de vista genèric la qualitat es pot definir com el «conjunt de propietats i característiques d'un producte o d'un servei que satisfa les necessitats dels clients», a la pràctica els motius que utilitzen les audiències per a justificar els seus criteris particulars sobre la qualitat de l'ES no són sempre coherents amb les seves necessitats. La majoria de les vegades parteixen més de plantejaments subjectius que no pas objectius.

2175

c) Qualitat des de la perspectiva dels recursos

En el llenguatge habitual, moltes persones identifiquen la qualitat d'una organització amb els mitjans materials amb què compta. Així doncs, una institució universitària és avaluada externament per les instal·lacions, la qualificació del professorat o els mitjans de què disposa per a la investigació o la docència. Aquesta visió de qualitat centrada en els recursos és molt freqüent i, de fet, és el model que segueixen tots els sistemes d'acreditació. No obstant això, el supòsit que en part pot ser fals, ja que millors mitjans no signifiquen, necessàriament, millors productes, també és cert que entre ambdues variables hi ha una evident connexió.

Per això, des d'una perspectiva d'organització empresarial, allò que importa no són els recursos amb què compta una institució en un moment determinat, sinó la capacitat que té per generar-los. Davant de les restriccions econòmiques que darrerament els estats imposen a les universitats, l'avaluació de l'activitat que desenvolupen les institucions per a captar i generar recursos propis constitueix, sense dubtes, un dels criteris de qualitat més importants que hem de tenir en compte a l'hora d'avaluar-ne el rendiment. Això justifica que un aspecte bàsic de l'avaluació institucional sigui el de les relacions amb l'entorn (Reichel i Preble, 1989).

3.2. Aspectes a avaluar i indicadors

En una segona fase, el procés d'avaluació exigeix que ens plantegem el tipus d'informació que ens cal recollir i decidir els aspectes de l'organització que seran objecte de revisió. Lògicament, a l'hora d'efectuar aquesta selecció, haurem de tenir presents tots aquells factors que, d'una manera o una altra, hi intervenen i/o condicionen el tipus d'objectius que pretenem avaluar. Per això, tot i que els autors que s'ocupen del tema (Escudero 1991; Franke-Wikberg 1990; Mora 1991a) acostumen a establir indicacions de caràcter general, considerem que la selecció d'aquests aspectes s'ha de realitzar un cop que hàgim decidit els objectius de l'avaluació i la unitat o el nivell a què efectuarem l'anàlisi. No obstant això, des d'un punt de vista metòdic, es poden utilitzar models indicatius a fi de facilitar-ne la selecció. Des del nostre punt de vista, el model que més ajuda l'avaluador en aquesta tasca és el que es coneix com a CIPP, que classifica aquests factors en quatre grups segons que pertanyin al context, l'input, el procés o el producte.

Per altra banda, no n'hi ha prou d'efectuar la selecció dels aspectes per a avaluar, sinó que també s'ha de fer amb el tipus d'informació que en recollirem. Freqüentment, les avaluacions emmagatzemen dades que no s'utilitzen o que no poden ser explotades a causa de la manera

2176

com s'han recollit. A fi i efecte d'evitar segons quins caires derivats de la selecció i l'anàlisi de la informació -sempre que puguem efectuar una avaluació sistemàtica- cal recollir-la a través d'indicadors. Això suposa el trasllat dels factors o els aspectes generals que hem seleccionat, relacionats amb l'objecte de la nostra avaluació, cap a un conjunt de variables observables empíricament. És a dir, fer operatives les qüestions que s'han d'avaluar en cada un dels factors que hi intervenen, en termes que puguin ser observats (McDonald i Roe, 1984). Per lògica, la coherència entre les dimensions del fenomen que volem avaluar i les variables seleccionades per a analitzar determina la validesa de les nostres estimacions.

Des del punt de vista metodològic, la construcció i la selecció d'indicadors comporta una sèrie de passos i estratègies que ja hem comentat en un altre moment (De Miguel 1991a). El seu ús en els processos d'avaluació de l'ES ha estat una de les qüestions que ha desencadenat un gran nombre de treballs i de comentaris, a causa d'una sèrie de problemes implícits relatius a la seva definició, la seva validesa, la seva fiabilitat i la seva intersubjectivitat per a les diverses audiències que són difícils de resoldre (Kells, 1990; Porter, 1991; Cave i al., 1991). De tota aquesta problemàtica, ens sembla important de ressaltar-ne que els indicadors aporten mesures relacionades amb uns criteris, que la decisió l'ha de prendre la mateixa institució i que, difícilment, podrem elaborar indicadors adequats si aquests cristeris no s'han establert. Un model de com es poden coordinar alhora els principis, els objectius i els indicadors en l'avaluació de la qualitat de l'ES és el que planteja John (1990) i que incloem a continuació a títol orientador:

2177

Principis	Objectius	Avaluació de resultats
Igualtat	Accés geogràfic	Localització de les institucions segons les poblacions
	Accés per a subjectes en desavantatge	Percentatges d'alumnes segons els nivells sòcio econòmics i ètnics
	En l'elecció d'universitat o centre	Percentatges d'estudiants segons la classe social o l'ètnia en institucions públiques i privades
	Igualtat en els beneficis segons els grups	Subvencions i ajuts als alumnes segons els nivells sòcio-econòmics
Qualitat	Millorar la qualitat dels estudiants	Resultats dels estudiants, avaluació comparada entre centres
	Millorar la qualitat dels graduats	Rànking institucional; usualment per departament o programa
	Qualitat dels recursos humans	Habilitats per complir les necessitats del lloc. Feines en funció de l'especial
	Millorar la productivitat de la investigació	Qualitat, originalitat, importància i prestigi de la investigació
Desenvolupament econòmic	Promoure el creixement del capital humà	Nivells d'educació aconseguits Índexs de creixement de productes
	Desenvolupament de treballadors qualificats	Nombre de graduats en programes tècnics
	Facilitar la innovació i la transferència tècnica	Avaluació de factors que promouen el desenvolupament industrial

3.3. Organització del procés d'avaluació

El tercer tipus de decisions que comporta qualsevol estratègia d'avaluació institucional és decidir l'organització del procés a través del qual la durem a terme. Els aspectes clau sobre els quals haurem de prendre decisions són els següents: *el model que utilitzarem, el procediment a través del qual recollirem la informació i els agents que hi són implicats.*

En relació amb el model, tot i que no hi ha unanimitat entre els autors, -segons Mora (1991b)- podem classificar les avaluacions institucionals a partir de la finalitat que persegueixen en cada cas: avaluacions per al control de la institució per part del govern, avaluacions per al coneixement de la situació real de la institució a fi de millorar-ne la qualitat i aquelles altres que promou la mateixa institució o d'altres instàncies, incloses les governamentals. En termes de Kells i Van Vught (1987) es denominarien: regulades per l'estat, regulades a través d'un organisme emmortidor i autoregulades. D'aquests models interessa, sobretot, potenciar els processos d'avaluació promoguts per la mateixa institució amb caràcter voluntari, utilitzant com a estratègia d'avaluació l'autoestudi.

Quant als procediments i els agents, les discussions tenen tendència a amorosir-se. Avui, gairebé ningú no manté posicions extremes a favor de procediments basats en sistemes d'indicadors valorats a través de mesures objectives enfront de revisions de col·legues (peer review), tampoc no és gaire definible que els agents de l'avaluació «sempre» hagin de ser externs a la institució en relació amb la «imparcialitat» del procés. Els avantatges i els inconvenients d'ambdós procediments -indicadors/revisions per col·legues i agents externs/interns- han relativitzat els plantejaments rígids per posicions eclèctiques en què s'utilitza allò que en cada cas sembla més adequat segons el que es pretén avaluar (De Miguel 1992).

3.4. Finalitat del procés avaluador

Per acabar, però no en darrer lloc, haurem de precisar la utilització dels resultats. L'avaluació és una estratègia orientada cap a la presa de decisions, per la qual cosa són les «conseqüències previsibles» aquelles que -en última instància- constitueixen el motor que ha d'impulsar tot el procés. Inicialment, les decisions a prendre es poden plantejar a dos nivells: a) en relació amb els objectes o fites que constitueixen l'objecte de l'avaluació i b) en funció de les innovacions que cal introduir en la institució. En qualsevol dels casos, allò que veritablement importa és enfocar aquestes decisions prioritàriament amb finalitats formatives abans que no pas engruixidores

2179

i, dotar la institució d'una estructura adequada de monitorització, seguiment i suports a la innovació que li permeti ser una realitat. Quan estan clarament establerts, des del començament, els usos que tindran els resultats, la credibilitat i el compromís amb el procés dels que hi són implicats és superior.

Fins ara, les avaluacions efectuades en l'àmbit universitari han patit de la manca d'aquests requisits: s'han realitzat a nivell individual, prenent només com a referència el professorat i amb una finalitat exclusivament sumativa (retribució). Les limitacions que presenta aquesta mena d'utilitzacions dels resultats son prou conegudes, així que no cal incidir-hi. Per altra banda, com que entre nosaltres no hi ha plantejaments que abordin l'avaluació de l'ES des d'enfocaments institucionals, hi ha una llacuna evident sobre els possibles usos que poden tenir els resultats d'un procés a efectes de millorar la qualitat de l'ES. La utilització dels resultats d'avaluació com a punt de referència per introduir en l'ES processos de canvi i d'innovació constitueix, ara per ara, l'estratègia més adequada per incidir en el desenvolupament de les institucions (Van Vught 1989).

L'esquema adjunt ofereix una síntesi dels diversoss elements que cal tenir en compte en el disseny d'un procés d'avaluació a nivell institucional:

Elements que intervenen en un disseny d'avaluació a nivell institucional

Criteris d'avaluació	Aspectes a avaluar	Organització de l'avaluació	Utilitat de l'avaluació
Eficàcia/ Productivitat . Quantitat . Qualitat Recursos/ Eficiència . Increment . Utilització Satisfacció de necessitats . Individuals . Laborals . Socials	Context . Infrastructura . Cultura Condicions inicials (input) . Alumnes . Professors . Plans i Programes Processos . De docència . D'investigació . De serveis	Regulada: . Externa . Interna . Intermitja Procediments . Indicadors . Revisions per col·legues Agents . Interns . Externs	Formativa Sumativa

2130

4. Avaluació de l'ensenyament superior i pedagogia universitària

En l'aproximació que hem efectuat al tema, hem intentat distingir dos tipus de plantejaments que poguéssim denominar conceptual i tècnic. El primer aborda l'avaluació de les universitats des de la perspectiva dels factors que configuren les institucions universitàries i que, per tant, constitueixen la referència immediata a tenir en compte a l'hora de plantejar un model d'avaluació. El segon planteja una anàlisi dels elements que cal concretar a l'hora d'efectuar el disseny d'un programa o un pla d'avaluació institucional. És fàcil de deduir que entre els dos enfocaments hi ha, lògicament, una clara interrelació ja que no s'escau elaborar un pla d'avaluació sense haver construït abans un model i tampoc no sembla oportú elaborar models amb una instrumentació pràctica que resulti inviable.

Aquesta implicació mútua entre el model i el disseny exigeix que qualsevol avaluació institucional s'efectuï partint d'un plantejament interdisciplinari. La complexitat dels factors que intervenen en la dinàmica de les institucions i la pluralitat de les audiències reclamen que, en els processos avaluadors, intervinguin persones de diversa procedència i qualificació a fi d'acarar la seva valoració des d'una òptica comprensiva. Entre aquestes persones volem destacar -en aquest moment- la presència de l'expert en metodologia de l'avaluació educativa aplicada a contextos o ambients institucionals, com a professional qualificat que aporta la seva formació i la seva experiència al desenvolupament del procés.

La seva participació es justifica a partir dels arguments següents. En relació amb l'elaboració del model d'avaluació a utilitzar, tot i que una decisió així constitueix un problema intern a la mateixa institució, cal que -conjuntament amb les autoritats acadèmiques i els representants de les diverses audiències- hi intervinguin experts en avaluació educativa que col·laborin en l'anàlisi dels factors que condicionen l'activitat institucional i en la delimitació de models vàlids que puguin ser atacats empíricament (avaluativitat). Un cop que la institució ha assumit políticament el model a utilitzar, la fase d'aplicació atorga a l'expert en metodologia de l'avaluació, un paper crucial, ja que del rigor del seu treball depèn, en gran mesura, la credibilitat del procés. Finalment, les decisions que s'hauran de prendre segons els resultats, tot i que comprometen directament les autoritats de la institució, han d'implicar forçosament estratègies d'innovació educativa (Van Vught 1989), cosa que també reclama l'atenció i el seguiment per part de professionals experts en metodologia de la intervenció educativa en l'ES.

A partir d'aquest plantejament podem situar l'aportació que, des del marc disciplinari de les Ciències de l'Educació, som capaços d'oferir per al millorament de la qualitat de l'educació en les institucions universitàries. Des d'una perspectiva disciplinària, són les matèries pròpies d'aquest àmbit les que se centren en les teories i les metodologies que constitueixen la base conceptual sobre la qual es recolzen tots els models i els processos d'avaluació i innovació aplicables a l'ES. Això no obstant, la realitat és molt diferent. La pedagogia universitària, tot i que inicialment es considera un tòpic propi d'aquest camp, no té tradició acadèmica en les nostres universitats. Les accions realitzades pel que fa al cas es poden considerar clarament insuficients i fragmentàries. Les aportacions a la qüestió que ens ocupa han estat molt limitades, especialment si tenim en compte l'escassa aplicació que efectuem de tot el que sabem a l'avaluació i la innovació de les nostres pròpies institucions.

Per això, ja que tot seguit abordarem la renovació dels continguts de les nostres disciplines, convindria tenir present aquells camps o àrees que puguin tenir un desenvolupament en un futur proper i que fins ara han estat descurats o relegats a un segon pla. Un d'aquests crec que és l'ensenyament universitari. Des del meu punt de vista és urgent que ens esforcem a consolidar un cos de coneixements i metodologies referents a això a fi de donar resposta a les demandes que ja s'estan sol·licitant des de diverses institucions i organismes. En això, no només hi tenim hipotecat el desenvolupament de les nostres disciplines, sinó també el nostre prestigi com a professionals.

Referències bibliogràfiques

CAVE, M.; HANNEY, S.; KOGAN, M. (1991) *The use of performance Indicators in Higher Education*. London, Jessica Kingsley Publishers.

DAHLLOF, U.; HARRIS, J.; SHATTOCK, M. (1991) *Dimensions of Evaluation*. London, Jessica Kingsley Publishers.

DE MIGUEL, M.; MORA, J.; RODRIGUEZ, S. (Eds.) (1991) *La evaluación de las Instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades.

DE MIGUEL, M. (1991) «Indicadores de calidad de la docencia universitaria» a *Actas de I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Cadiz, Instituto de Ciencias de la Educación.

DE MIGUEL, M. (1992) «Indicadores de calidad y revisiones por expertos» *Rev. «Universidades»*. Madrid, Consejo de Universidades (en premsa).

DRENTH, P. (1987) «Quality Control in Higher Education: The Amos System». *Higher Education in Europe, vol. 12, 4, 23-32.*

ESCUDERO, T. (1991) «Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria». Ponencia a les *II Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Les Palmes de Gran Canària, ICE

FRANKE-WIKBERG, S. (1990) «Evaluating education quality on the institutional level». *Higher Education Management*, vol. 2, 3, 271-293.

ISRAELI R.; MANNHEIM, B. (1991) «Effectiveness in an institution of higher education: a multidimensional model and its empirical examination». *Studies in Education Evaluation*, vol. 17, 67-98.

JOHN, E. (1991) «A framework for reexamining state resourse-management strategies in Higher Education». *Journal of Higher Education*, vol. 62, 3, 263-287.

KELLS, H. (1990) «The inadequacy of performance indicators for Higher Education». *Higher Education Management*, vol. 2, 3, 258-268.

KELLS, H.; VAN VUGHT, F. (1988) *Self-regulation, self-study and program review in higher education*. Utrecht, Uitgeverij Lemma.

KOGAN, M. (1989) *Evaluating Higher Education*. London, Jessica Kingsley Publishers.

KURZ, R. et al. (1989) «Faculty Performance». *Journal of Higher Education*, vol. 60, 1, 43-58.

LEWIN, H. (1991) «Raising Productivity in Higher Education». *Journal of Higher Education*, vol. 62, 3, 241-262.

LITTEN, L.; HALL, A. (1989) «In the eyes of our breholders». *Journal of Higher education*, vol. 60, 3, 302-324.

LODER, C. (1990) *Quality assurance and accountability in higher education*. London, Kogan Page.

MORA, J.G. (1991a) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades.

MORA, J.G. (1991b) «La evaluación de las instituciones universitarias «. *Revista de Investigación educativa*, vol. 9,17, 27-48.

NEAVE, G. (1989) «On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe». *European Journal of Education*, 23, 1/2, 7-23.

POLLIT, CH. (1990) «Measuring University Performance: Never mind the quality, never mind widty?». *Higher Education Quarterly*, vol. 44, 1, 60-81.

PORTER, A. (1991) «Creating a System of school process indicators». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 13,1, 13-29.

PREMFORS, R. (1989) «Vitality of basic units in Universities» *Higher Education in Europe*, vol. 14, 3, 5-22.

REICHEL, A; PREBLE, J. (1989) «Planning for institutions of higher education how to analyze their enviroment». *Higher Education Management*, vol. 1, 3, 227-237.

RODRIGUEZ, S. (1991a) «Dimensiones sobre la calidad universitaria». Actes del *I Congrès Internacional sobre la qualitat de l'ensenyament universitari*. Cadis, ICE

RODRIGUEZ, S. (1991b) «Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional». A De Miguel, M.; Mora, J.G.; Rodriguez, S. *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades.

SCHEERENS; CREEMERS (1989) «Conceptualizing school effectiveness». *International Journal of Educational Research*, vol. 13, 7, 691-704.

SORTELL, S.; KALUZNY, A. (1983) *Health care management: A text in organitational theory and behavior*. New York, Wiley and Sons.

VAN VUGHT, F. (1990) «State regulation and innovations in higher education». *Higher Education Management*, vol. 2, 1, 27-45.

VAN VUGHT, F. (1989) *Gobernamental strategies and innovation in higher education*. London, Jessica Kingsley Publishers.

VAN VUGHT, F. (1991) «Evaluación de la calidad en la enseñanza superior en Europa Occidental». Actes del *I Congrés Internacional sobre la qualitat de l'ensenyament universitari*. Cadis, ICE.

WEERT, E. (1990) «A macro-analysis of quality assessment in higher education». *Higher Education*, vol. 19, 57-72.

WINTER, R. (1992) «Quality circles: Problem solving and decision making in higher education». A *EAIR: Quality and Communication for improvement*. Utrecht, Uitgeverij Lemma.

2184

Abstracts

En primer lugar se expone el marco de referencia que lleva al «evaluative state». Aspectos como los de calidad-autonomía, igualdad de oportunidades, desarrollo social o «accountability» son tomados en consideración. En un segundo término se pasa revista a los elementos que configuran la estructura de las instituciones universitarias y se delimitan los enfoques del análisis del rendimiento organizacional. Finalmente, y a partir de las funciones de la Enseñanza Superior, los niveles adecuados de análisis y las audiencias, se plantea un modelo comprensivo de evaluación al que sigue el diseño del propio plan de evaluación.

On expose tout d'abord le cadre de référence qui mène à l'«evaluative state». Des aspects tels que la qualité-autonomie, égalité de chances, développement social ou «accountability» sont pris en considération. Dans un deuxième temps, on passe en revue les éléments qui configurent la structure des institutions universitaires et l'on délimite les approches de l'analyse du rendement organisationnel. Finalement, à partir des fonctions de l'enseignement supérieur, des niveaux adéquats d'analyse et des audiences, on présente un modèle global d'évaluation suivi d'un projet du plan d'évaluation lui-même.

We first present the reference framework that leads to the evaluative state. Features such as quality-autonomy, equal opportunities, social progress or accountability are considered. In a second step, the elements that outline the structure of the universitary institutions are reviewed and the approaches to the efficiency analysis of the organization are defined. Finally, starting from the functions of universitary education, the adequate levels of analysis and the audiences, a comprehensive evaluation model is submitted followed by the design of the evaluation plan itself.

2185

La formació del professorat universitari: sinopsi d'un informe

Virgínia Ferrer Cerveró *

«Malgrat tot, la Universitat, com totes les institucions, continua sotmesa a la llei de ferro de la inércia. Això vol dir que, malgrat els canvis exteriors i interiors, perduren formes tradicionals de fer, algunes saludables, però d'altres completament obsoletes» (Rotger,J.M., 1991, pàg.9)

L'Informe «La formación del profesorado universitario» ha estat promogut per la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC i ha estat elaborat per V. Benedito Antolí (coordinador) i V. Ferreres Pavia (coordinador adjunt) i els següents professors/es: F. Anguita Virella, J. De Juan Herrero, M. Fernández Pérez, V. Ferrer Cerveró, I. Izuzquiza Otero, R. Llopis Otero, G. Pujals Pérez i M. A. Santos Guerra.

1. Introducció

L'aportació principal del document que comentarem, l'informe del Ministerio de Educación y Ciencia «*La formación del profesorado univesitario*», consisteix a ser el primer estudi realitzat a l'estat espanyol on s'examina globalment la situació del professorat universitari en relació als processos de formació i desenvolupament professional.

Es passarà a descriure els apartats de l'informe i el seu contingut principal, així com es consideraran els aspectes més conflictius i problemàtics que poden emergir en el procés de plantejament d'una millora de la capacitació docent universitària.

---

* Virgínia Ferrer es Professora del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona

2186

2. Cal la formació del professorat universitari?

«La professió docent, no és una professió inespecífica.» (Informe FPU,1991, pàg.1)

Aquesta és la primera frase de la introducció de l'informe «*La formación del profesorado universitario*» (a partir d'ara «Informe FPU).

Una lectura superficial d'aquesta asserció introductòria menysprearia la formulació i el contingut de la sentència, ja que, aparentment, no diu res !Sembla un joc de paraules!

Aquesta afirmació inicial compleix, formalment, allò que en la lògica aristotèlica s'anomena el «principi de no-contradicció»: A no és no-A (la professió docent -específica per ser docent- no és una professió inespecífica). El principi de no-contradicció, també és sinònim del «principi d'identitat»: A és A. Aquest tipus de fórmules tautològiques, no ens informen res de nou sobre la realitat, ja que són evidents i es validen per sí mateixes. Així hom podria dir: «És clar que A és A!».

Ara bé, tornant a la semàntica i la pragmàtica de la frase analitzada, preguntem, ¿és tan clar i evident com en el cas anterior afirmar: «És clar que la professió docent és una professió específica»?

La lògica de la identitat no funciona de la mateixa manera en diferents contextos. L'exercici de la sospita ens porta al dubte. L'experiència i les investigacions sistemàtiques confirmen que la societat i, molts cops fins i tot els mateixos ensenyants i altres membres de la comunitat educativa, perceben i valoren la docència com una professió inespecífica, és a dir, com una professió que podria exercir qualsevol, que no suposa excessiva especificitat-especialització, que no cal gaire preparació ni qualificació per a ensenyar. I, a partir d'aquí, molts cops, prové la manca de valoració i prestigi social de l'ensenyant.

Per tant, quan s'afirma, aparentment de forma gratuïta, a l'inici de l'informe, que la docència no és una professió inespecífica, el que es pretén és reafirmar i explicitar un principi que, malauradament, no s'assumeix en la realitat.

Aquesta sencilla frase amaga un seguit de premises ocultes, tot constituint una declaració d'intencions que orientarà l'informe sobre la formació del professorat universitari. Aquests postulats encoberts serien els següents:

1. La docència és una professió.
2. Com totes les professions, és específica.

3. Si és específica, vol dir que té unes qualitats i unes característiques diferents de les de la resta de professions.

4. Per aprendre aquestes qualitats i característiques especials cal una formació especial.

5. El professorat universitari també és docent.

6. El professorat universitari necessita una preparació específica per a desenvolupar la seva professió.

Per tant, i tornant a l'interrogant que encapçala el títol d'aquest apartat, cal una formació inicial i permanent del professorat universitari, no només per raons externes (avanç dels coneixements científics i tecnològics, adaptació dels plans d'estudi a les necessitats del mercat, exigència social d'una millora en la qualitat de l'ensenyament universitari, competitivitat entre les diferents universitats nacionals i estrangeres, etc.) sinó, principalment, i com s'ha intentat demostrar, per raons fonamentalment intrínseques i essencials de la mateixa activitat.

3. Un context problemàtic

En un primer apartat, plantegem el context problemàtic que envolta la formació del professorat universitari. Per una part, l'actual inexistència de sensibilització sobre la necessitat d'una capacitació especial per part del professorat universitari; per una altra part, l'absència d'iniciatives estructurades, coordinades i amb suport institucional de formació i perfeccionament de la funció docent universitària.

Àdhuc la constatació, referent a aquest tema, de la dissonància que existeix en relació als ensenyants dels nivells no-universitaris, els quals reben formació pedagògica específica per a realitzar les seves tasques, així mateix, la formació del docent universitari és un camp de gran complexitat a causa de l'entrellat de diferents funcions que aquest ha de realitzar, i a causa també de la diversitat d'objectius que ha d'assolir la Universitat, com a servei públic, com a institució educativa, com a centre d'investigació, com a empresa que s'ha de gestionar i com a escenari cultural i de debat ideològic i polític.

Aleshores, abans de formular diferents propostes i estratègies de formació de l'ensenyant universitari, abordem el què, el com, el per què de la Universitat i del professorat universitari i cap on van al nostre país. Un cop delineats certs criteris aclaridors sobre aquestes qüestions, es passa a tractar i desenrotllar el tema objecte d'estudi, que és *la capacitació i el perfeccionament del docent universitari*.

2188

4. Història i estructura de l'informe FPU

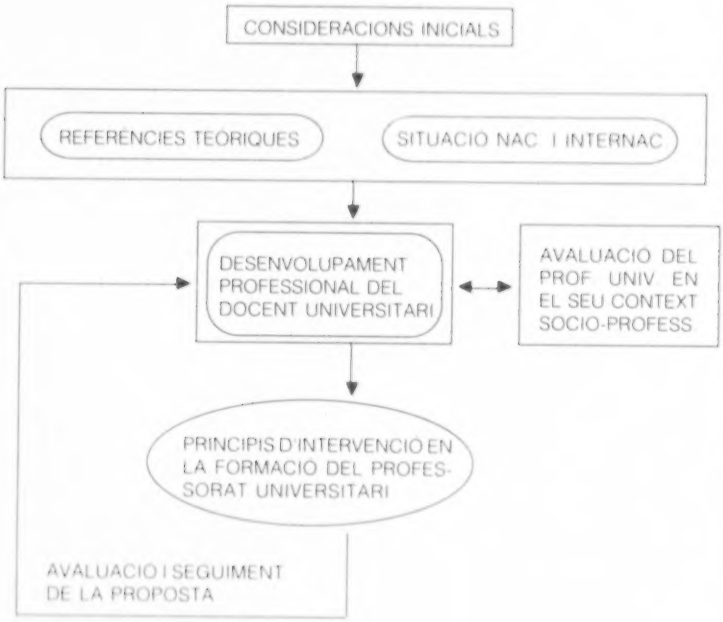
L'Informe FPU ha estat elaborat per una Comissió de treball de la «Subdirección General de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia», a requeriment de Joaquín Prats, «Subdirector General de Formación del Profesorado».

La Comissió ha estat formada per professors i professores de diferents universitats de l'estat espanyol, provinents d'àrees del coneixement i, tots, amb gran experiència en els temes de la formació del professorat, la formació permanent, la didàctica universitària i en projectes d'innovació en l'ensenyament superior. Aquest grup de treball va realitzar l'estudi durant el 1990 i el 1991. Es va portar a terme un recull prolix d'experiències, iniciatives, projectes, models, associacions, programes institucionals, tant nacionals com internacionals, en relació a la formació i el perfeccionament del docent universitari. Es va realitzar una anàlisi de la documentació recollida i una selecció d'aquelles tendències i estratègies que es podien transferir en millors condicions al nostre context i a la situació de les nostres universitats. Es va elaborar un model teòric de desenvolupament professional del docent universitari que es va concretar en un seguit de propostes i suggeriments a l'administració i a totes aquelles institucions responsables de la millora de la qualitat de l'ensenyament universitari. L'Informe FPU ha estat sotmès, prèviament a la seva redacció definitiva, a l'opinió i el judici de diferents experts nacionals i internacionals de la pedagogia universitària. Els dictàments corresponents han estat incorporats i han servit per a millorar el document.

L'estructura i els eixos rectors de l'«Informe FPU» queden patents en el Gràfic 1. L'«Informe FPU» presenta tres parts principals. A la primera, es considera el marc contextual, legal, teòric i d'experiència, tant a nivell nacional com internacional, de la formació del professorat universitari; a la segona part, es proposa el model de desenvolupament professional i d'avaluació del docent universitari i a la tercera part, es concreta tot l'anterior en principis d'intervenció en la formació del professorat universitari, format per un seguit de propostes i suggeriments de com dur a terme la formació del professorat de la universitat.

2189

Gràfic 1: Estructura de l'informe "La Formació del Professorat Universitari"



5. La relació investigació/docència a la Universitat

Es parteix de la base que la qualitat de la tasca docent i dels processos d'ensenyament-aprenentatge universitaris depenen, en gran mesura, de la qualitat de la preparació del professorat, tot tenint present la necessitat de garantir condicions materials, laborals i institucionals suficients perquè aquest pugui dur a terme la seva activitat pedagògica, investigadora i de gestió.

Referent a la concepció del professor universitari, a l'Informe es dóna la següent definició:

«El professor universitari és un professional que realitza un servei a través de la universitat. Ha de ser un professional reflexiu, crític, competent en l'àmbit de la seva pròpia disciplina, capacitat per a exercir la docència i realitzar activitats de recerca». (Informe FPU, 1991, pàg.38)

Dins de les tres tasques més importants que realitza el professor universitari (docència, investigació i gestió) és de destacar el divorci existent entre docència i investigació.

El nostre plantejament parteix del principi de la connexió que ha d'establir-se entre la investigació i la docència. La recerca hauria d'actuar com a nucli generador d'una docència innovadora i de qualitat. Anar cap a una investigació no només centrada en la disciplina, sinó també en aspectes de la pedagogia universitària, de l'activitat pedagògica del docent, del processos d'ensenyament-aprenentatge i que, en general, ajudi a fer progressar l'ensenyament universitari. Aquest tipus de recerca s'hauria de valorar i prestigiar igual o més que la recerca tradicional sobre la disciplina, ja que s'insereix directament en el nucli de la millora docent.

6. Panorama nacional i internacional

En l'Informe FPU es realitza una breu revisió de l'estat de la qüestió a l'estat espanyol i a l'estranger. Al nostre país, la formació del professorat universitari no ha obtingut, encara, un marc legal. Recentment s'han posat en marxa processos d'avaluació institucional del professorat. La valoració de la docència ha estat superficial i positiva en tots els casos; no ha succeït el mateix en relació a la investigació, per a la qual s'han aplicat procediments i criteris més acurats i estrictes en la seva anàlisi.

En els darrers anys han sorgit iniciatives de diferents tipus que solen provenir de forma aïllada de certes universitats, departaments o institucions com els ICE. Acostumen a centrar-se en convocatòries per a la millora de l'ensenyament universitari, com és el cas de la «Convocatoria de Proyectos para la mejora de la práctica docente» de la Universitat de Màlaga durant el curs 1989-90, o en experiències d'investigació i d'innovació pedagògiques, com el «Plan de Innovación Educativa» (PIE) de la Universitat Politècnica de València. A la Universitat de Barcelona és de destacar la iniciativa duta a terme pel Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU).

En altres països, el panorama tampoc no és gaire encoratjador. Solament a França, a alguns països africans de l'àrea francòfona i a un cert nombre d'estats de l'Europa de l'Est (en aquests darrers la formació és quasi obligatòria), es troba un sistema de formació i perfeccionament del professorat universitari estructurat, institucionalitzat i centralitzat, amb pressupostos econòmics especials, amb un marc legislatiu específic i amb plans de formació de formadors. En el cas francès s'ha d'assenyalar la importància de l'organització

de la formació inicial dels ensenyants universitaris al voltant dels CIES («Centres d'Initiation a l'Enseignement Superieur»). A la resta de països analitzats, Alemanya (l'antiga RFA), Austràlia, Canadà, Estats Units d'Amèrica, Gran Bretanya i Suècia, la formació i el perfeccionament docents es realitzen mitjançant una gran varietat de modalitats, programes, models d'organització i formes de finançament que no assoleixen, molts cops, el grau de coordinació i planificació suficient per a garantir una política coherent de millora universitària. Com a exemples podríem citar el «Coordinating Committee for the Training of University Teachers» i el «Postgraduate Certificate Education» (PGCE) a la Gran Bretanya, el «Faculty Internship Programme» als EUA, els cursos específics de curta durada oferts per la Universitat de McQuarie a Austràlia, el «Centre d'Investigació Interdisciplinària sobre Mètodes d'Ensenyament a la Universitat» de la Universitat d'Hamburg.

7. El desenvolupament professional del docent universitari

Considerem que la capacitació i el perfeccionament del professor universitari estan inclosos en el gran concepte de desenvolupament professional, aquest darrer entès i referit a l'àmbit universitari, com:

> «... qualsevol intent sistemàtic de millorar la pràctica, les creences i els coneixements professionals del docent universitari, amb el propòsit d'augmentar la qualitat docent, investigadora i de gestió. Aquest concepte inclou el diagnòstic de les necessitats actuals i futures d'una organització i dels seus membres, i el desenvolupament de programes i activitats per a la satisfacció d'aquestes necessitats». (Informe FPU, 1991, pàg.111)

El desenvolupament professional del docent universitari s'ha de contemplar doncs, dins el marc ampli de la vida professional dels/les professors/res i, per tant, hauria d'incloure els processos de selecció, de preparació inicial, de formació del professor novell, de perfeccionament del professor experimentat, de promoció acadèmica i de desenvolupament del departament com a centre neuràlgic de l'activitat dels professors i professores.

La referència al departament universitari és important ja que considerem que és la instància directa i de principal responsabilitat a promoure i garantir una qualitat docent i investigadora del professorat.

El model de desenvolupament professional que proposem, vol integrar tres dimensions inseparables i essencials del fer universitari:

la investigació, la innovació i la formació mitjançant una reflexió rigorosa sobre la pròpia pràctica professional.

Gràfic 2. Model de DPDU (Desenvolupament Professional del Docent Universitari)

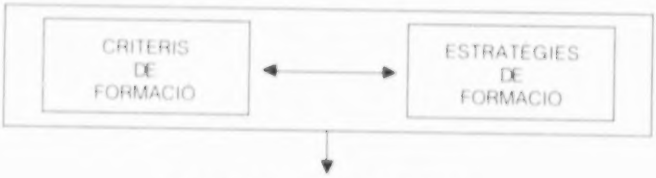
Una reflexió que, de forma individual i col·lectiva, aposti per la problematització de la pròpia tasca, pel qüestionament de la funció docent, per la sensibilització sobre els processos d'aprenentatge i d'autonomia intel·lectual de l'alumne universitari, per l'autocrítica enfront de les rutines, per l'atenció sobre el fracàs universitari, per la indagació sobre la millora dels sistemes d'avaluació, per l'exigència d'una ètica professional i per la inquietud sobre els valors i els models de vida que es transmeten.

Una reflexió que és doncs, punt de partença i condició necessària per a desenvolupar la tasca investigadora. Una investigació referida tant a la disciplina com a la mateixa docència, a l'entorn dels processos d'ensenyament-aprenentatge de l'aula universitària i sobre la didàctica de la pròpia matèria. Cal repensar una docència que s'hauria de caracteritzar pel seu tarannà innovador; innovació tant en el contingut com en la metodologia. Pràctica innovadora que suposaria una actualització constant mitjançant la qual, el docent es posa al dia en els avenços de la seva especialitat, tot incorporant i compartint amb els alumnes les seves investigacions sobre la disciplina, i que implica, també, una renovació contínua en la metodologia d'ensenyament d'aquella àrea de coneixement. Tot això, garantiria el perfeccionament docent.

8. Propostes institucionals i organitzatives de formació i perfeccionament

Tot això s'ha intentat concretar en un seguit de propostes i de suggeriments institucionals i organitzatius que promoguin i estimulin el col·lectiu del professorat universitari a millorar, de forma voluntària i responsable, la seva professionalitat.

Gràfic 3: Principis d'intervenció en la formació del professorat universitari



SUGGERIMENTS INSTITUCIONALS

Compromisos institucionals

1. Millora de condicions d'actuació professional
2. Temps per a la reflexió sobre la pràctica
3. Pressupostos, projectes, millora de la qualitat d'ensenyament
4. Desenvolupament d'experimentacions pedagogiques i projectes de didàctiques especials
5. Convocatòria de projectes d'investigació i innovació docent
6. Investigar models innovadors de gestió administrativa universitaria
7. Organitzar la distribució de recursos didàctics al servei del professorat
8. Millora del projecte docent

Suggeriments organitzatius

1. Creació del Centre Estatal per a la Coordinació d'Iniciatives sobre la Formació del Professorat Universitari
2. Col·laboració entre universitat i món del treball
3. Promoció d'Instituts Universitaris de Desenvolupament Professional i Investigació Educativa
4. Desenvolupament de l'orientació didàctica dels Vice-rectorats d'Ordenació Academica o creació dels Vice-rectorats de Qualitat de l'Ensenyament
5. Organització d'un Master de Docència Universitaria
6. Potenciació de la dimensió formativa docent dels departaments universitaris
7. Mesures per a afavorir la contractació, la integració i el desenvolupament professional docent del professorat

8.1 Compromisos institucionals

No es pot obviar la dimensió institucional que té l'actuació professional del docent universitari. Garantir certes condicions de treball, facilitar la utilització de recursos suficients i desenvolupar una gestió al servei de la qualitat universitària, haurien de formar part d'una política incentivadora de la millora docent. Per tant, des de l'àmbit institucional, la formació i el perfeccionament professional dels docents universitaris es podria estimular i facilitar mitjançant les següents mesures i iniciatives:

a) *Millorar les condicions en que el professorat desenvolupa la seva activitat.* Cal disminuir la ratio d'alumnes per aula i d'alumnes per professor, flexibilitzar la configuració i l'ús dels espais, combatre un cert esperit meritocràtic que sol allunyar els docents de la preocupació per una qualitat de l'ensenyament, promocionar un clima de millora i de professionalització universitaris entre els diferents membres de la comunitat educativa.

b) *Procurar temps per a la formació i la reflexió sobre la pràctica professional.* En concret es suggereix l'establiment de períodes sabàtics.

c) *Finançar projectes de millora de la qualitat de l'ensenyament.*

d) *Desenvolupar experimentacions pedagogiques i projectes de didàctiques especials en els plans d'estudi.* Això significaria potenciar la recerca de didàctiques generals i especials per a cada àrea i l'especialització del coneixement.

e) *Convocatòries de projectes d'investigació i d'innovació docents.* Tindran com a finalitat principal la millora de la pràctica docent. Podrien referir-se a: plans departamentals de formació i avaluació, models d'avaluació institucional del professorat, propostes d'innovació de metodologies docents, tècniques d'avaluació del procés d'ensenyament/aprenentatge, disseny, desenvolupament i avaluació de propostes organitzatives de docència, disseny de programes i elaboració de materials per al desenvolupament professional, introducció de noves tecnologies en l'ensenyament universitari.

f) *Investigar sobre models innovadors de gestió administrativa universitària.* Serviria per promoure models de gestió àgils i actualitzats.

g) *Organitzar la distribució de recursos didàctics al servei del professorat.* Consistiria a oferir recursos metodològics i formació per a la seva utilització adequada.

h) *Millora del projecte docent.* Cal augmentar la qualitat i la rellevància dels projectes docents en els concursos a places.

2195

8.2. Suggeriments organitzatius

Es tracta de crear suports organitzatius en el marc de la institucionalització de les propostes formatives i de perfeccionament docents.

a) *Creació del «Centre Estatal per a la Coordinació d'Iniciatives sobre la Formació del Professorat Universitari».* Aquesta organització tindria com a finalitats principals: el finançament de projectes de millora de l'ensenyament universitari; la coordinació de les iniciatives que provenen de diferents administracions i institucions autonòmiques; l'impuls d'experiències de caràcter didàctic; la difusió de documentació didàctica; la creació d'una xarxa d'intercanvi d'experiències i materials pedagògics; l'assessorament al professorat en el desenvolupament de projectes d'innovació; la investigació sobre el camp de la formació; l'anàlisi i el diagnòstic de necessitats futures.

b) *Col·laboració entre les universitats i el món del treball.* Aquesta col·laboració tindria com a finalitats principals: beneficiar-se de l'experiència professional del camp de la producció, els serveis i l'empresa en general; promoure l'intercanvi tecnològic; adequar certes estratègies formatives de l'empresa a l'aula universitària; establir convenis d'intercanvi de professionals i de pràctiques dels estudiants de segon i tercer cicle.

c) *Promoure els «Instituts Universitaris de Desenvolupament Professional i Recerca Educativa».* Tindrien com a tasques principals: impulsar experiències, assessorar projectes, publicar informes, organitzar iniciatives, potenciar equips docents d'investigació; coordinar iniciatives; facilitar documentació didàctica; elaborar i difondre materials de suport a la docència. Aquestes funcions podrien desenvolupar-se als ICE (Instituts de Ciències de l'Educació) sempre que això fos possible o desitjable; en cas contrari, serien de nova creació.

d) *Desenvolupament de l'orientació didàctica dels Vice-rectorats d'Ordenació Acadèmica o creació de Vice-rectorats de Qualitat de l'Ensenyament.* Amb aquesta proposta s'intenta que, des de diferents instàncies de gestió de la Universitat, es concreti la preocupació per la millora de l'ensenyament.

e) *Organització d'un Master de Docència Universitària.* Alguns dels continguts d'aquesta proposta de tercer cicle serien: la naturalesa del procés d'ensenyament/aprenentatge universitari; la concepció i les característiques del professor universitari i la seva professionalitat; l'estudi de la Universitat com a institució cultural, social, acadèmica, organitzativa, etc.; el coneixement de la dinàmica de l'aula universitària; la teoria, el disseny i el desenvolupament curricular universitari; el domini d'estratègies de recerca educativa; l'aprenentatge i el maneig de tècniques instrumentals per a la docència.

2196

f) *Potenciació de la dimensió formativa docent dels departaments universitaris.* Algunes de les funcions formatives dels departaments es podrien centrar a: organitzar sessions d'assessorament per als professors novells; assignar tutors de docència als professors novells; crear la figura del Coordinador de curs; potenciar un clima de col·laboració i d'intercanvi d'experiències entre els docents; orientar les reunions formals del departament cap a temes relacionats amb la millora de l'ensenyament universitari.

g) *Mesures per a afavorir la contractació, la integració i el desenvolupament professionals del professorat.* Parar atenció als processos de captació, reclutament, selecció, incentivació i formació del professorat contractat per a garantir-ne les òptimes condicions de professionalitat.

8.3. Seguiment i avaluació de les propostes

La demanda de seguiment de la proposta de formació del professorat universitari pretén evidenciar un defecte freqüent que cal evitar: el de posar en marxa experiències i iniciatives sense demanar-se pel resultat ulterior.

De l'avaluació dels resultats i dels processos desencadenats en la posada en marxa de les propostes i suggeriments plantejats, sorgirien les decisions pertinents per a millorar les polítiques de formació i perfeccionament del professorat universitari.

9. Cap a una universitat millor

En un estudi realitzat el 1988 (vèr V. Benedito i altres) a la Universitat de Barcelona sobre la innovació en l'aprenentatge universitari, ja apareixia la gran preocupació per la millora dels mètodes d'ensenyament universitaris i, en general, per la qualitat de la docència a l'ensenyament superior. Ja aleshores es percebia el gran compromís i la responsabilitat que hauria d'assolir el col·lectiu pedagògic per a donar resposta i ajut a la posada en marxa de processos de millora de la didàctica universitària, tot alertant sobre l'absència d'aportacions rellevants que, fins aleshores, s'havien realitzat des d'aquests àmbits.

«Otra gran premisa, punto de partida de la investigación, es la necesidad de contribuir al desarrollo de una Didáctica universitaria. No es precisamente el nivel universitario -y dentro de él su profesorado- el

que mantiene una actitud mas positiva hacia la renovación pedagógico-didáctica de sus enseñanzas (...) el profesorado, en su mayoría, aún se muestra reticente a todo lo pedagógico. Entre otros motivos quizá porque tampoco la Pedagogía y la Didáctica han realizado excesivas aportaciones científicas que «convenzan» a unos docentes que, por otra parte, en un elevado porcentaje, son conscientes de la insuficiencia de sus métodos de trabajo.» (Benedito, V. i altres, 1988, pàg. 10)

Tenim l'esperança que la posada en marxa de projectes i iniciatives individuals, col·lectives i institucionals de millora professional dels docents universitaris ens ajudin a combatre, com diu Rotger en la citació que hem reproduït a l'inici, aquesta «llei de ferro de la inèrcia» que no deixa avançar la nostra Universitat.

Referències bibliogràfiques

BENEDITO, V.; BORDAS, M.I.; DE LA TORRE, S.; MASCORT, E.; MILLAN, M.D. (1988) *Innovación en el aprendizaje universitario*. Barcelona, PPU.

BENEDITO ANTOLI, V. (Coord.) (1991) *La formación del profesorado universitario*. Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.

ROTGER, J.M. (1991) «La Pedagogia universitària. Un repte a l'Ensenyament Superior». Introducció a les Jornades: *La pedagogia universitària. Un repte a l'Ensenyament Superior*. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Octubre 1990. Barcelona. Ed. Horsori.

Abstracts

En este escrito se tratan diversos aspectos relativos a los procesos y propuestas concretas de formación y desarrollo profesional del/la docente universitario/a en nuestro país y a los problemas que estos plantean. Puntos críticos: el contexto universitario como determinante para la definición y desarrollo de las funciones docentes; la profusidad internacional de proyectos innovadores y modelos institucionales para dinamizar el perfeccionamiento docente; la complejidad de la relación entre docencia e investigación; la confirmación del Departamento universitario como núcleo generador y responsable de la mejora profesional de sus miembros; la necesidad de creación de un clima y una cultura profesionales y la urgencia de la preparación de los numerosos profesores/as noveles.

Cet article traite des différents aspects relatifs aux processus et propositions concrètes de formation et développement professionnel des enseignants universitaires de notre pays ainsi que des problèmes que cela pose. Points critiques: le contexte universitaire en tant que facteur déterminant pour définir et développer les fonctions d'enseignement; le foisonnement international de projets innovateurs et de modèles institutionnels destinés à dynamiser le recyclage des enseignants; la complexité des relations entre enseignement et recherche; la confirmation du département d'université en tant que noyau générateur et responsable du perfectionnement professionnel de ses membres; la nécessité de créer un climat et une culture professionnelles et le besoin urgent de préparer les nombreux professeurs débutants.

This article examines different aspects in connection with the methods and concrete proposals for the training and vocational development of universitary teachers in our country. Critical points: the universitary context as a decisive feature to define and develop teaching functions; the abundance on international scale of innovative projects and established models aimed at stirring up teachers training; the complexity of the relationship between teaching and research; the confirmation of the university department as a generative nucleus responsible for the vocational training of its members; the necessity to create a vocational climate and culture and the urgent need to prepare the great number of beginning teachers.

BEST COPY AVAILABLE

L'avaluació universitària: l'experiència de la Universitat de Barcelona

Sebastián Rodríguez Espinar *

El *Pla d'Avaluació-Innovació de la UB* inicia el camí el curs 90-91 amb la creació d'un gabinet tècnic encarregat de donar forma i fer operatives diverses idees dirigides cap a una millora de la qualitat de l'educació universitària. Les pràctiques d'avaluació institucional en el context europeu, així com les experiències i el marc legal de la universitat espanyola són referents que s'han pres en consideració. Aquests marcs de referència s'examinen a la primera part del treball. A la segona part, s'exposa el *Pla*, dissenyat al voltant de deu programes d'actuació que recullen tres tipus amplis d'accions: de caràcter avaluatiu (intern-extern), de caràcter avaluatiu-innovació i de caràcter formatiu-innovació. Els programes es desenvoluparan al llarg del trienni 91-93 i d'alguns, després del primer any d'actuació, ja se'n poden oferir elements d'avaluació, tant del procés com dels resultats.

A. Marcs de referència

Les experiències a nivell internacional, el marc legal i la *pràctica avaluadora* espanyola, així com el marc conceptual dels processos d'innovació constitueixen elements de referència necessaris per a poder contextualitzar els programes d'acció que té previstos el pla. Hi hem d'afegir un punt de partida fonamental: s'inicia un procés d'aprenentatge en una organització en què els seus *agents* no estan familiaritzats amb una cultura d'avaluació, per això, els errors i les deficiències s'admeten per definició.

---

* Sebastián Rodríguez Espinar és Cadedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en l'Educació i Director del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària de la Universitat de Barcelona. Autor de diversos treballs i investigacions sobre rendiment acadèmic i orientació educativa. Es coautor i coeditor de l'obra *La evaluación de las instituciones universitarias*, publicada per la Secretaria General del Consejo de Universidades.

2200

1. L'avaluació institucional en el context internacional

L'obra recent «*La Evaluacion de las Instituciones Universitarias*» (De Miguel, Mora i Rodriguez, 1991), publicada per la «Secretaria General del Consejo de Universidades» recull l'estat de la qüestió en un ampli panorama de contribucions internacionals. Així com l'obra del professor Mora (1991) «*Calidad y rendimiento en las Instituciones Universitarias*», publicada també per la mateixa Secretaria, ofereix una visió comprensiva del sistema nord-americà.

En una primera aproximació podem remarcar dues causes significatives del desenvolupament que s'ha esdevingut en l'última década: una, els retalls de pressupostos en el finançament de les universitats porten a plantejar-se, per part dels governs, l'avaluació com a mitja per a assignació de fons; l'altra, la consideració que l'avaluació pot contribuir a satisfer el repte de la millora de la qualitat de l'educació universitària davant d'una situació de gran competitivitat i desenvolupament tecnològic. Aquesta segona, la més adduïda des d'una òptica política, planteja nombrosos aspectes que ja han estat desenvolupats en un treball anterior (Rodríguez Espinar, 1991a). La tesi que la qualitat de l'educació universitària és un concepte relatiu i multidimensional, quant als diferents objectius i actors del sistema universitari, i que la seva darrera concreció ve determinada per l'enfocament que s'adopta per a avaluar-la, posa de relleu les importants connotacions que té l'avaluació universitària, especialment per les repercussions que determinats *models* d'avaluació poden tenir en el *prestigi* o a la *butxaca* de les mateixes institucions. La proposta de Jacobson (1992) és un intent d'*operativitzar* un enfocament avaluatiu de l'ensenyament i la investigació universitària des de la perspectiva assenyalada.

1.1. El panorama de l'avaluació universitària a Europa

Les dades que s'ofereixen a continuació només tenen el valor d'*anotació contextualitzadora*. Dues publicacions recents: «*Peer Review and Performance Indicators*» (Goedegebuure, L., Maassen, P. & Westerheijden, D., eds. 1990) i «*Quality and Communication for Improvement*» (Proceedings de la 12a Conferencia de l'European Association for Institutional Research celebrada a Lió el 1990) constitueixen fonts de gran interès per a una visió més àmplia.

Segons Van Vught (1991) són dos els fenòmens que posen en marxa una nova dinàmica a les universitats europees:

a) La preocupació per la rendibilitat de les inversions en l'educació superior (*value for money*) que apareix amb la instal·lació de certs

governs conservadors en alguns països. La limitació financera va anar imposant la *llei* de la seva vinculació als resultats.

b) L'auge de l'estratègia governamental de l'*autoregulació* de les universitats, eliminant, els governs, bona part del *cinturó* legislatiu que estava regint el seu funcionament. L'objectiu era introduir les universitats en una dinàmica d'autocontrol, planificació i innovació que comportés canvis importants en la qualitat de l'educació servida amb una major adaptació a les necessitats socials.

Fins al moment, i malgrat la importància que està prenent el tema, només s'han posat en marxa tres sistemes nacionals d'avaluació (la Gran Bretanya, França i els Països Baixos), tot i que a d'altres països se n'està discutint la implantació (Suècia, Alemanya). Hi ha presents tres grans criteris en l'etapa inicial de l'avaluació universitària a Europa:

1) La iniciativa o no iniciativa de les autoritats governamentals en la posada en marxa de sistemes nacionals d'avaluació.

2) L'existència o no existència de conseqüències econòmiques per a les universitats dels resultats de l'avaluació.

3) La utilització de l'enfocament d'indicadors de rendiment -*performance indicators*- enfront dels autoestudis i les visites d'experts.

1.2. La tradició de l'avaluació universitària als Estats Units

La pràctica de l'avaluació institucional universitària nord-americana ha estat un punt de referència obligat per a tots els sistemes de l'Ensenyament Superior. De tota manera, de vegades no s'ha tingut en compte la peculiar estructura del sistema universitari nord-americà i de la seva avaluació.

- Més de tres mil institucions universitàries, de les quals només dos terços ofereixen programes de dos anys (*Community Colleges*), però no arriben a un parell de centenars les universitats que ho són en el sentit *pleu* europeu (amb estudis graduats i de doctorat i amb un pes fort en la investigació).

- Tradicionalment hi ha poc control per part dels estats (recentment s'està incrementant a raó de l'assignació de fons) amb una gran autonomia de les mateixes institucions.

- Una llarga tradició i cultura d'avaluació en un context de *lliure mercat* i d'institucions privades d'ensenyament superior, que condueix a la competitivitat i al *ranking*.

- Consolidació del procés d'acreditació de programes i institucions com a via per a oferir una *imatge de qualitat al consumidor*.

2202

• Un fort associacionisme de les institucions per àmbits territorials o tipològics i una existència d'organitzacions independents que assumeixen el control de qualitat.

Aquestes i altres notes han provocat que fins a temps recents el sistema d'acreditació (global o de programes) constituís el model d'avaluació institucional per excel·lència. En les dues últimes dècades, els governs dels estats han dut a terme diverses accions, directes o indirectes (Boyer et al., 1987), sobre el control de qualitat i l'eficiència de les institucions públiques, introduint sistemes d'indicadors de rendiment que no sempre han estat ben rebuts per les institucions. Alhora, i com assenyala Kells (1986), les institucions engegaren mecanismes d'avaluació del seu funcionament i la seva planificació estratègica, originant un *panorama avaluatiu* que es pot concretar en els tipus d'avaluació següents:

• Revisió i permís dels estats. Acreditació per agències regionals. Autoestudis i Indicadors de rendiment.

En l'apartat de programes:

• Proves estatals per a la validació de títols professionals. Revisions cicliques de programes (de caràcter obligatori o voluntari). Acreditacions especialitzades per als programes professionals.

Si a això que hem dit hi afegim que l'Educació Superior serà objecte d'atenció Comunitària, és a dir de futures directives, difícilment es pot dubtar de la necessitat d'iniciar un procés de preparació de la institució universitària que pugui assumir les demandes d'avaluació que rebrà. Ara bé, la cultura avaluativa no s'adquireix sense *experimentar* la mateixa avaluació i, per una altra part, tenint en compte els diversos *enfocaments* que es poden adoptar en l'avaluació institucional, cal conèixer i *provar* aquells que s'adaptin millor a l'estat de desenvolupament de la nostra universitat i a la realitat social en què opera. En tot cas, queda clar l'assentiment de la necessitat de plantejar-se l'avaluació de forma autònoma, com a via de coneixement i millora de la pròpia actuació.

2. La situació espanyola

Es obvi que el sistema universitari espanyol està mancat d'un model d'avaluació institucional, malgrat el fet d'haver sotmès el seu professorat a la clàssica pràctica avaluativa del *pay reward* (productivitat) i d'haver-se comès la insensatesa d'afegir dades individuals (quant a la investigació) per filtrar a la premsa una pantomima de

2203

rànking d'universitats. No obstant això, a la *Ley de Reforma Universitaria* del 1983 hi apareixen elements d'interès sobre la qüestió.

2.1 Antecedents i marc jurídic a les universitats espanyoles

Fins a l'aparició de la LRU, no es dona un marc legal explícit que reculli el tema de l'avaluació en l'àmbit universitari (art. 45.3). En concordança amb el citat article, els estatuts de les universitats van desenvolupar *diversos models* d'avaluació del professorat, però no oblidem que segons el que disposa el famós art. 45.3, l'objectiu principal d'aquests informes és la promoció, i que si *no arriben a temps* no es tindran en consideració (Art. 8.4 del R.D. 1427/1986).

Si unim a això el «Real Decreto» 1986/1989 del 28-8-89 sobre *retribucions del professorat*, en què es marquen els complements de productivitat per docència i investigació, així com la Resolució del 20-6-90 del «Consejo de Universidades» (BOE del 30-6-90) que estableix *no només* els criteris, sinó *els detalls* del model d'avaluació, això sí, *només* de l'activitat docent del professor, tindrem la prova més significativa de l'absència d'assumpció autèntica de l'autonomia universitària en un tema amb total competència.[1]

Encara és aviat per jutjar l'impacte que tindran aquestes mesures en la *qualitat* de la docència i la investigació, tot i que ja tenim alguna dada: els complements de docència s'apliquen automàticament per anys de servei. No podria ser d'una altra manera si els investigadors del CSIC també tenen aquest complement. Quant a la investigació, el temps ho dirà; un efecte immediat sembla que és el de l'increment dels *papers*[2] i una certa fugida de la docència. Si un complement es té segur i l'altre no, cap on es dirigirà l'atenció, si només queda un incentiu? No crec contrariament del que opina el professor Pascual (1992) -president de la «Comisión Nacional de Evaluación de la Investigación»-, que el sistema retributiu del professorat canvii substancialment en introduir els complements esmentats, ni molt menys canviarà el natural desenvolupament investigador a l'estat.

---

(1) No cal oblidar que la LRU permet increments de sous individualitzats (Art. 46.1): El Govern establirà el règim retributiu del professorat universitari, que tindrà caràcter uniforme a totes les universitats.
(Art. 46.2): Malgrat la disposició de l'apartat anterior, el Consell Social, a proposta de la Junta de Govern, podrà acordar amb caràcter individual l'assignació d'altres conceptes retributius, en atenció a exigències docents i investigadores o a mèrits rellevants.

(2) Jacobson (1992) apunta la necessitat de distingir entre *research* (bàsica, aplicada o de desenvolupament) i *investigation* (revisions il·luminatives de l'estat de la qüestió sobre un tema: *state of the art*).

factors molt més significatius, i no de caràcter individual, són els que determinen l'orientació de la qualitat de l'educació, de la investigació i dels serveis d'una institució universitària.

Finalment, he de remarcar que la lectura de la publicació conjunta del MEC i la «Fundación Universidad-Empresa» (1990) «*Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de calidad*», en què es recullen els treballs presentats en el seminari que es va celebrar a Segòvia sobre el mateix tema (14-15 d'octubre del 1989), produeix desassossec i preocupació: no només per haver estat l'avantsala *científica* del mal anomenat *sistema espanyol d'avaluació*, sinó per la *desorientació conceptual* present en gran nombre dels treballs. L'obsessió per *classificar* no és el millor ingredient per orientar un procés *constituent* que culmini amb l'adopció d'un sistema o un marc de referència nacional per a l'avaluació institucional.

2.2. Les experiències a les universitats espanyoles

Les experiències concretes d'avaluació a l'àmbit de les universitats espanyoles, amb un tipus de pràctiques o altre, participen d'aquestes característiques (Rodríguez, 1991b):

a) L'escassa experiència prèvia a la LRU té més un caràcter d'investigació.

b) L'experiència ja generalitzada d'*activitats d'avaluació* a les universitats espanyoles com a conseqüència de l'aplicació de l'art. 45.3 i els seus corol·laris evidencia:

- Absència d'un model global d'avaluació del professor i també d'altres subsistemes o elements institucionals.

- Atenció prioritària a la font d'opinió dels alumnes, a través de qüestionaris i en la dimensió de docència a l'aula.

- Escassa o nul·la vinculació de l'avaluació anterior amb accions institucionals de caràcter formatiu, i es dóna la circumstància de la *separació de competències* en ambdós aspectes en una mateixa universitat.

- Nul·la repercussió de les avaluacions individuals realitzades (s'entén en l'àmbit docent) tant a efectes de promoció (concursos) com d'incentius a la productivitat (quinquennis).

c) Davant de la constatació de l'escassa funcionalitat de les pràctiques avaluatives desenvolupades, comença a sorgir un cert moviment de reflexió sobre les futures línies d'acció. Les «Jornadas Nacionales de Evaluación Institucional Universitaria (Almagro, Universidad Castilla-La Mancha)» de novembre del 91 van aconseguir, primer, el

reconeixement unànime de la necessitat de l'avaluació com a factor important de la millora de la qualitat universitària, segon, la constitució d'un grup de treball obert a diverses universitats per començar l'estudi d'un possible projecte operatiu de *model* d'avaluació.

3. La pràctica de l'avaluació institucional

Ningú no posa en dubte la complexitat de l'organització *universitat* i els necessaris compartiments que han de fer-se en el moment de la pràctica avaluativa, però mai no podrà dir-se que es fa avaluació institucional quan el punt de mira és exclusivament l'actuació del professor. Hem de considerar, com a mínim, dues grans dimensions: d'una banda l'objecte de l'avaluació (ensenyament, investigació, serveis) i de l'altra, els nivells organitzatius en els quals se centra l'avaluació (professor, departaments, titulació-disciplina, conjunt de titulacions...). Des del nostre punt de vista, l'àmbit mínim en el qual té sentit *operar* amb un marc d'avaluació institucional és en el de l'ensenyament i a nivell de departament, seria ideal abastar la totalitat d'un pla d'estudis, títol o centre. Així ho hem remarcat en altres ocasions (Rodríguez, 1991b, 1991c). Ara bé, abans de centrar-nos en l'ensenyament, objectiu del pla de la UB, crec d'interès detenir-me breument en els *mètodes institucionals d'avaluació universitària*.

3.1. Els models d'avaluació institucional

Per a una anàlisi més detallada de cadà una de les variants dels diferents models d'avaluació institucional, remetem a la ja citada compilació «*La Evaluación de las Instituciones Universitarias*» (De Miguel et al., 1991). Aquí resumeixo l'esquema que he plantejat en un altre treball (Rodríguez, 1991c) sobre l'avaluació universitària.

El debat sobre els models d'avaluació institucional està centrat, fonamentalment, en la confrontació de dues dimensions o criteris: avaluació interna *versus* avaluació externa, i avaluació basada en judicis d'experts *versus* avaluació basada en indicadors de rendiment. Si volem un esquema més simple, podem dir que en el fons hi ha la confrontació entre el model *autoregulat* (self-regulation) i el model de control extern governamental (Vroejenstijn i Acherman, 1990, vid. a De Miguel et al., 1991, pàgs. 93-120).

2206

Sense entrar en l'exhaustivitat de la classificació de Frackmann i Maassen[3] i tenint en compte la realitat espanyola, així com la necessitat de graduar la pròpia intensitat de la pressió que genera l'avaluació, tindrem en consideració tres tipus: l'autoavaluació, l'avaluació d'experts i l'avaluació basada en indicadors de rendiment. Des del meu punt de vista, tots tres tipus es poden utilitzar en un pla institucional d'avaluació sempre que tinguin diferents ritmes d'aplicació, és a dir que es realitzin en diferents dimensions de qualitat i en diferents nivells organitzatius. L'error seria posar-los en marxa de manera simultània i generalitzada.

3.1.1. Autoavaluació institucional

La voluntat amb què s'inicia una avaluació regulada internament per la mateixa institució contrasta amb els manaments governamentals que s'han imposat tan erròniament -amb la finalitat exclusiva del control de pressupostos- en nom de la qualitat. Si definim amb Stufflebeam (1989, pàg. 535) l'autoavaluació com:

> «els mitjans utilitzats pel personal d'una escola, d'un districte escolar, d'un ministeri d'educació, d'una universitat o d'una altra institució d'ensenyament per a examinar el valor i el mèrit de la institució i dels seus components»

haurem de convenir que la globalitat de l'avaluació (mitjans materials i personals, funcionament, resultats...), la implicació de tots els seus agents o l'atenció tant al valor com al mèrit de les accions constitueixen, entre d'altres, notes distintives d'aquest tipus d'avaluació.

Si el terme autoestudi s'aplica a l'avaluació global de la institució, el terme revisió de programes s'utilitza en l'àmbit concret d'un departament o un programa. Holdaway (1988) apunta que la revisió de programes, a diferència de l'avaluació, no es confronta amb els criteris fixats prèviament, sinó que només pretén descriure i valorar els antecedents de la unitat o el programa, el seu rendiment actual i els plans per al futur. Segons Kells (1988) l'efectivitat d'un autoestudi vindrà determinada per la presència o l'absència de les notes següents:

---

(3) El professor Mora (1991) recull els tipus d'avaluació institucional proposats per aquests autors. La seva classificació es aquesta: Segons l'agent: Externa, interna, Mixta. Segons l'objectiu: Control burocràtic, Millora de la qualitat. Segons l'enfocament: Avaluació de l'Eficiència, Avaluació de l'Efectivitat. Segons l'objecte: Formatives, Sumàries. Segons la regulació: Per l'Estat, Organisme amortidor, Autoregulades.

2207

– motivació interna d'engegar una avaluació amb l'objectiu clar de millorar i amb l'assumpció palesa per part dels seus líders;

– la institució s'ha de veure com un organisme viu on l'anàlisi de la relació entre les fites i els èxits passa pel marc de relacions en el sistema;

– el potencial humà de la institució s'ha de posar al servei de l'autoestudi;

– l'autoestudi haurà de desembocar en el fet de fer explícites una sèrie de recomanacions de millora i les seves estratègies d'èxit;

– el procés ha d'estar planejat adequadament i dirigit com cal, adaptat sempre a la realitat de la institució.

3.1.2. Avaluació externa basada en els judicis d'experts (peer review)

Aquesta mena d'avaluació se situa en el context de la mateixa demanda d'una universitat per a l'anàlisi d'una o de totes les seves unitats acadèmiques o de serveis, o bé per la imposició -de més consens- del mateix sistema universitari. Els orígens remots d'aquest tipus d'avaluació els podem situar en els *comités* d'acreditació de programes, en els *referees* de les revistes científiques i en les *assessores* dels fons d'investigació. Com a conseqüència lògica d'aquests orígens, l'orientació científica, acadèmica i disciplinària -d'alta reputació- constitueixen les notes distintives de l'expert. Alhora, la *cultura* del grup de pertinença de l'expert es constituirà en un factor mitjancer, bé sigui explícit, o no ho sigui dels seus judicis, en els quals inevitablement hi haurà un component de subjectivitat.

La validesa i la fiabilitat d'aquest tipus d'avaluació és motiu de controvèrsia. Com remarquen Goedegebuure et al. (1990), els avantatges de l'avaluació basada en experts són: per una part, més validesa de contingut en comptar amb l'observació i l'estudi directe de la realitat que avaluaran els experts, tenint la possibilitat de precisar i contextualitzar la informació que s'ha d'examinar. La riquesa que suposa la interacció personal dels experts amb agents significatius del sistema que s'ha d'avaluar permet que l'informe d'avaluació no sigui una cosa freda o impersonal. Per una altra part, és possible abraçar totes les dimensions del concepte de qualitat sempre que, evidentment, es compti amb els experts.

Si la validesa pot ser alta, la fiabilitat dels judicis d'experts, per la seva naturalesa, serà més baixa que la que s'obté utilitzant indicadors de rendiment (sobretot de caràcter quantitatiu). Per això, cal parar una atenció especial a una sèrie de requisits com:

- L'existència en la institució d'una bona base de dades significatives.

- La pràctica prèvia d'autoinformes de cadascun dels agents i les unitats acadèmiques i de serveis. Aquesta pràctica conduirà força a la creació d'una documentació d'utilitat per als experts. El gran avantatge d'aquest tipus d'avaluació rau en la seva clara orientació cap a la innovació i la millora de la qualitat, enfront de la finalitat purament comptable o de distribució de fons que han tingut els plantejaments basats en indicadors *governamentals*.

- Amb la preparació necessària d'una *guia d'avaluació* que hauran de seguir els experts i que s'ha de conèixer anteriorment (és interessant la proposta per a la revisió de departaments de McDonald i Roe, 1984; vid. a De Miguel et al., 1991, pàgs. 239-264), cal tenir en compte el nivell d'acceptació dels experts per part de la majoria dels agents de la institució.

3.1.3. L'avaluació externa basada en indicadors de rendiment

La utilització d'indicadors de rendiment de les institucions universitàries té l'origen en les avaluacions externes de caràcter governamental i amb la finalitat de la distribució de fons. Com assenyala Dochy et al. (1990; vid. a De Miguel et al. 1991, pàgs. 317-340), constitueixen un element de diàleg entre les universitats i el govern. A més a més del treball de Dochy i associats, es pot consultar el treball de Cuenin (1990; vid. a De Miguel et al., 1991, pàgs. 371-398) per a una anàlisi empírica de consens sobre indicadors de rendiment institucional.

En una primera aproximació es podria dir que un indicador de rendiment és qualsevol mena de dada empírica, millor si és quantitativa, que ens informa sobre el nivell d'èxit d'un objectiu institucional. Cuenin (1990, pàg. 2) afirma:

> «Un indicador de *rendiment* pot ser definit com un valor numèric que permet avaluar el *rendiment* quantitatiu i qualitatiu d'un sistema»

Però Dochy, Segers i Wijnen (1990) són els qui, després de revisar el tema a nivell internacional i de dur a terme una interessant investigació en el marc de les universitats holandeses, han delimitat més bé el concepte d'indicador de rendiment en referència al funcionament d'una institució i no a la seva qualitat -adoptant així un caràcter més neutral- i l'han diferenciat de l'*estadística de gestió* (dades quantitatives) o de la *informació per a la gestió* (dades qualitatives o quantitatives relacionades entre si i estructurades per a informar la gestió):

2209 BEST COPY AVAILABLE

«Els indicadors de rendiment són dades empíriques de naturalesa qualitativa o quantitativa. Aquestes dades esdevenen indicadors de rendiment si expressen els propòsits de l'actor. És a dir, que tenen una importància tant contextual com temporal. Poden ser activitats per un gran nombre de variables; aquestes són les seves característiques més específiques» (pàg. 136)

La necessitat que qualsevol indicador estigui en relació amb un objectiu, i tenint en compte la diversitat d'actors o perspectives que hi ha en el marc institucional, no és rar que determinades dades siguin simples estadístiques per a uns i indicadors per als altres. En la dimensió de la docència, el professor De Miguel (1991) ofereix un marc comprensiu de diferents indicadors en relació a múltiples aspectes, criteris i nivells de contextualització de la docència universitària.

Si bé és cert que la fiabilitat dels indicadors és més elevada que no pas la dels judicis d'experts, no ho és menys que presenten una sèrie de *febleses* que cal eliminar a fi que la seva validesa sigui equiparable a la seva fiabilitat. De Weert (1990) ha posat en relleu algunes d'aquestes deficiències:

- En determinats àmbits (especialment el de l'ensenyament) és difícil de trobar indicadors significatius de la qualitat.
- L'èmfasi excessiu en el seu caràcter quantitatiu provoca que es generin indicadors només d'allò que pot ser *quantificat*, no reflectint allò que realment realitza una universitat.
- Les bases de dades en què es recolzen els indicadors poden presentar problemes tècnics que introdueixin biaixos en els mateixos indicadors.
- Si no estan orientats cap a la qualitat, poden incitar al simple *increment* de la conducta *indicada*, que pot tenir molt poca relació amb la millora.

3.2. L'avaluació de l'ensenyament des de la perspectiva de la millora de la qualitat i la innovació

La pràctica i l'evidència de l'avaluació institucional de l'ensenyament, objecte en el qual centro la meva atenció a partir d'aquest moment, no ha anat de manera clara en la direcció d'una avaluació global i comprensiva. El treball de Dahllöf (1990a) inserit en l'informe *Report of the IMHE-Study Group on Evaluation in Higher Education*, dirigit per ell mateix en el programa de l'OCDE, fa palès el problema del reduccionisme de la mateixa pràctica avaluadora:

«Tenint en compte la importància de la dimensió educativa (teaching) en l'ensenyament superior..., s'hauria d'esperar que la seva avaluació

2210

fos prioritària, si més no en les institucions que no són "research universities". No és aquest el cas. Al contrari, l'avaluació generalment s'ha centrat en els criteris d'investigació, tant per als procediments de selecció com per a la promoció i els increments dels salaris. Encara més, en la mesura que l'educació "undergraduate" és objecte d'algun tipus d'avaluació sistemàtica, aquesta es realitza amb la idea del professor individualment a la ment» (pàg. 139).

Les febleses d'una avaluació centrada en el professor i la seva assignatura han estat objecte d'anàlisi en un altre treball (Rodríguez, 1991b) on s'assumeix i es fa explícit el plantejament de Dahllöf (1990b): *L'avaluació de la docència en el marc del programa d'estudis i del departament*. L'esquema de contingut que proposa Dahllöf (1990b) per a l'avaluació d'un programa d'estudi és prou comprensiu i alhora suggestiu. En primer terme, pren en consideració el marc de referència social, tant en allò que fa referència a les demandes socials de l'ensenyament superior, com a la situació del mercat de treball. A continuació analitza els precondicionants o antecedents del procés de l'ensenyament: alumnes, professors, direcció, marc de referència i clima institucional. En el procés de l'ensenyament pren en consideració la metodologia, el temps i l'avaluació dels aprenentatges. Finalment, analitza els resultats (acadèmics, d'actituds i de conductes) i els èxits (professionals, socials i personals) dels alumnes. Tot això, des d'una perspectiva d'interacció de factors i de diferents tipus i processos d'avaluació, tant interna com externa.

3.2.1. L'avaluació al servei de la innovació

Són moltes les raons adduïbles per a justificar, des d'una o altra posició, la necessitat d'implantar *pràctiques* avaluatives en l'ensenyament superior. La raó més poderosa i alhora la més difícil d'assumir és la de considerar l'avaluació una tasca pròpia de l'activitat universitària i així s'ha d'instal·lar en el futur natural de la institució. A continuació assenyalo alguns punts d'interès sobre el tema de la innovació que van ser exposats en el Col·loqui Internacional de Pedagogia Universitària celebrat a Barcelona (Rodríguez, 1991c).

- *Innovació per al desenvolupament professional*

Analistes de l'educació superior (Becher i Kogan, 1980; Mathias i Rutherford, 1985) remarquen que la pèrdua de suport institucional a la docència constitueix el factor clau que explica el limitat impacte del desenvolupament professional. Arreu apareixen dades que evidencien que aquesta política és inveterada i que afecta tots els sistemes. Fa quaranta anys Reed (1952) feia referència als crítics

que «...insisteixen que fins que la docència aconsegueixi una posició d'importància, prestigi i beneficis com els de la investigació, els canvis produiran poques diferències pel que fa a títols, cursos o requisits». Ara per ara el panorama no ha canviat.

Per una altra part, Bligh (1982) afirma que el desenvolupament professional no es pot promoure a través d'un sistema massa centralitzat i autoritari. Les mesures de caràcter general i prescriptiu són ineficaces excepte quan amenacen la supervivència en el sistema. Si admetem, com Becher i Kogan (1980), que la veritable innovació s'esdevé quan es produeixen canvis normatius i aquests sempre són de caràcter intern, llavors la lentitud en els processos de canvi és quelcom que s'ha d'acceptar. Qualsevol innovació és un procés d'aprenentatge i com a tal li cal temps. No hi ha dubte que les estratègies governamentals pel que fa als processos d'innovació en l'ensenyament universitari tenen una importància especial. Així ho ha manifestat Van Vught (1992), després de l'anàlisi empírica dels marcs administratius de l'ensenyament superior a Alemanya, França i Holanda. Marcs legals restrictius *obturen* el potencial innovador que, per definició, posseeix la Universitat.

- *La revisió departamental: una estratègia envers la innovació*

En els processos d'innovació és de gran interès l'encert en la tria de l'*àmbit organitzatiu* en què s'esdevenen. En el marc d'una universitat sembla que hi ha un consens a designar el Departament com l'àmbit organitzatiu on la innovació assegura l'èxit màxim.

Tenim poca experiència en la *innovació* universitària que no vingui a través de lleis, decrets o altres disposicions administratives. És lògic, per tant, que ens envaeixi la desconfiança quan les propostes vénen a emfasitzar la importància de la dinàmica interna en qualsevol procés de canvi. Com assenyalen McDonald i Roe (1984), la revisió departamental consisteix en una investigació sistemàtica de l'estructura i les funcions d'un departament acadèmic amb el propòsit d'avaluar-lo i millorar la seva actuació, entenent per investigació sistemàtica el conjunt d'accions planejades i executades responsablement que incloguin tant l'autoavaluació com l'heteroavaluació, aquesta darrera entesa com l'avaluació duta a terme per un comité d'experts.

La revisió departamental no ha de ser l'ocasió per escometre una avaluació individualitzada de cada professor, ni s'han de barrejar processos d'ambdues naturaleses; no ha de mirar mai enrere, sinó estar orientada al futur i desenvolupar-se en un clima favorable que faciliti el procés d'aquesta revisió departamental:

– És imprescindible fer explícits els propòsits de l'avaluació.

2212

- En el cas del comité d'experts, els seus integrants han de tenir prou credibilitat per assegurar la confiança en el bon fer.

- El manteniment d'una informació constant sobre el procés és un requisit de l'absència d'interpretacions incorrectes.

- Assegurar la confidència no és només qüestió de forma sinó de respecte.

- S'han de tenir en compte els comentaris i les reaccions dels membres del departament respecte als judicis d'avaluació i a les propostes d'innovació.

- No només s'han de crear expectatives sinó que també s'han de complir, sobre la possibilitat de dur a la pràctica les propostes d'innovació i canvi que es derivin de la revisió departamental.

Aquest darrer punt constitueix la pedra de toc de la credibilitat d'una institució universitària que posa en marxa la revisió dels seus departaments. No tots els departaments tenen les mateixes condicions, ni presenten nivells idèntics d'autoconfiança. I aquesta és imprescindible perquè un grup humà assumeixi un procés d'avaluació sense por, encara que sigui conscient que sorgiran aspectes de millora necessària i que requeriran canvis en la seva pròpia actuació.

B. El pla d'avaluació i innovació de la Universitat de Barcelona

El programa d'actuació del segon manament de l'actual equip de govern de la UB prenia en consideració parar una atenció especial a les qüestions pedagògiques i de qualitat de la docència a la universitat. La reflexió sobre la manera de fer operativa aquesta atenció va permetre l'anàlisi d'una sèrie d'*experiències*, més o menys inconnexes, que en l'última década s'havien dut a terme a la UB al voltant del tòpic al qual fa referència l'epígraf. De manera esquemàtica s'enumeren:

1. Antecedents del pla

En primer lloc, hem d'assenyalar que des de la secció d'universitat de l'ICE de la UB s'ha estat desenvolupant una sèrie d'accions

de caràcter formatiu (cursos, seminaris ...) per al professorat així com de suport a la realització d'estudis sobre la temàtica que ens ocupa.

- Estudi sobre la preocupació pedagògica del professorat de la UB (Alabart et al., 1983).

- Estudi sobre l'opinió dels professors de la UB referent a l'avaluació (Benedito et al., 1989). Aquest treball s'inicia amb força antelació respecte a la implantació dels complements per l'avaluació de la docència i la investigació.

- Un treball d'investigació cooperativa com a via d'innovació a la universitat (Bartolomé i Anguera (Co), 1990).

Per una altra banda, en els anys 87 i 89, seguint el manament estatutari, es van dur a terme sengles enquestes d'opinió dels alumnes sobre la docència del professor així com sobre els plans d'estudi i la qualitat dels serveis (aquests dos darrers punts a la 1a enquesta). Al llarg de l'any 90 se succeeixen les diferents accions que culminen l'octubre, quan la Junta de Govern de la UB aprova la creació del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU), així com el document base de la seva estructura i les línies generals d'actuació. Aquest Gabinet té dependència directa del Rectorat, amb ubicació funcional al Vice-rectorat del Professorat i els Nous Ensenyaments. Amb el nomenament formal del Director del GAIU s'inicia el procés d'elaboració i dinamització del Pla d'Avaluació i Innovació.

2. Procés de dinamització institucional

La direcció del GAIU elabora el document-base del Pla que se sotmet a coneixement i consulta de persones significatives en la gestió universitària, a través del procediment i el calendari que es detalla:

• Rector - Vice-rectors - President C. Social - Gerència: Entrevista personal (gener 1991).

• Presentació oficial del Pla a l'Equip de Govern: Reunió conjunta (febrer 1991).

• Presentació oficial del Pla a la Comissió Acadèmica de cada Divisió: Reunió conjunta (febrer-març 1991).

• Presentació oficial del Pla als Directors de Departament: Reunió per Divisió amb l'assistència del Vice-rector de Docència (març 1991).

2214

• Entrevista informativa a altres agents significatius de la UB (març 1991).

• Tramesa del Document informatiu del Pla a tots els professors (abril 1991).

Malgrat que el conjunt d'accions informatives de caràcter selectiu i personal era gairebé de trenta, no hi ha dubte que el nivell d'implicació amb la proposta del Pla no podia atènyer nivells gaire satisfactoris. La raó és senzilla: no hi havia les condicions més idònies per a un debat autònom. El marc jurídic creat pels *trams -complements de productivitat-* (en aquells moments es feia públic el *veredicte* de la investigació) generava unes connotacions d'incredulitat o suspicàcia referents a les fites i objectius del mateix Pla. Per una altra banda, en una universitat del volum de la UB és difícil aconseguir que la totalitat dels seus membres directius (més de dos-cents en els diferents nivells) assumeixi un grau adequat d'implicació, sobretot quan la cultura de l'autonomia i la responsabilitat tot just comença.

3. El document sobre el contingut del Pla

A continuació es recull el contingut bàsic del document remès a tot el professorat de la UB i als responsables superiors del personal d'administració i serveis.

3.1. Pressupostos bàsics

El *Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària* es concep com un òrgan tècnic d'assessorament i execució de la política del Rectorat de la U.B. en matèria d'avaluació-formació-innovació de la docència en els diversos ensenyaments de la UB, així com de suport tècnic a les diferents instàncies institucionals en l'anàlisi de les qüestions de caràcter pedagògic. El Pla d'Avaluació i Innovació 91-93 pren en consideració, entre altres, els punts següents:

• La millora de la qualitat de l'Educació a la UB és una tasca comuna de tots els seus membres. Qualsevol plantejament avaluatiu ha d'estar orientat a l'èxit de cotes de més gran qualitat de la mateixa UB. Així, qualsevol pla d'innovació en una organització requereix una actitud positiva de suport per part d'aquells qui hi exerceixen funcions de lideratge. En el cas de la UB no només es reclama el suport dels qui estan en els diferents nivells d'autoritat, sinó també d'aquells qui tenen un reconeixement explícit de prestigi en la comunitat.

• Tenint en compte el sistema organitzatiu de la UB, l'àmbit de la Divisió constitueix el marc de referència obligat per a la concreció de les actuacions. Per tant, el lideratge i la implicació dels seus òrgans de govern no és una condició necessària per a l'èxit de qualsevol acció.

• La qualitat de l'educació universitària no és només la que resulta de l'actuació docent i investigadora del professor, sinó també de l'eficàcia de l'organització i dels serveis de la comunitat universitària.

• Els diversos òrgans d'autoritat de la UB han de ser conscients de la seva part alíquota de responsabilitat en l'èxit d'un determinat nivell de qualitat. En conseqüència, les tasques d'avaluació i innovació hi tenen un referent clar. La capacitat de lideratge dels diferents nivells d'autoritat de l'organització universitària és un factor determinant de la credibilitat i viabilitat de qualsevol pla d'avaluació-formació-innovació.

• Com que el professor és agent principal d'innovació, la seva avaluació s'ha de contextualitzar en el marc natural de la seva actuació (Departament-Ensenyament-Facultat-Divisió), que també ha d'assumir la seva pròpia avaluació.

• El procés d'avaluació del professor universitari ha d'estar íntimament relacionat amb el de millora i perfeccionament. El professor universitari *té el dret* de rebre suport per al seu perfeccionament com a professional docent.

• La formació i el perfeccionament del professorat universitari ha de combinar diverses estratègies i procediments, no oblidant mai el marc contextual pròxim on desenvolupa la seva tasca (curs, ensenyament, departament). Multiplicar el potencial dels recursos existents ha de ser la primera de les fites de qualsevol model d'actuació.

• Tot pla d'avaluació-formació-innovació ha de ser *comprensiu i continuat*. O sigui que, si cal, és preferible delimitar l'extensió de l'àrea d'actuació. A causa de la mateixa heterogeneïtat de la UB, els ritmes d'actuació s'han d'adaptar a les peculiaritats i nivells d'implicació de les diferents unitats organitzatives de la UB.

3.2. Els programes d'actuació

El Pla que es presenta s'articula al voltant de 10 programes d'actuació que recullen tres grans tipus d'accions:

• De caràcter avaluatiu (intern-extern).

• De caràcter avaluatiu-innovació.

2216

• De caràcter formatiu-innovació

Aquestes accions tenen com a destinataris no només el professor, en la seva actuació individualitzada, sinó també els diferents òrgans de la UB. A continuació s'assenyalen els esquemes d'aquests programes.

1. Avaluació de la docència del professor

• Enquesta d'opinió dels alumnes sobre l'actuació docent del professor.

La situació logística i tècnica se situa en el marc de la Comissió Acadèmica de la Divisió (Caps d'Estudi dels diversos ensenyaments) amb l'assessorament i el suport del GAIU. L'objectiu es aconseguir el màxim d'autonomia possible en els àmbits concrets de realització.

• Autoinforme del professor sobre el desenvolupament de la docència.

L'Autoinforme s'acomplirà en format estàndard facilitat pel GAIU i acompanyat d'una *guia* orientadora. Els aspectes a acomplir son:

A. Responsabilitat docent durant el curs.

B. Resultats acadèmics dels seus alumnes.

C. Incidències ressenyables en el pla del curs.

D. Condicionants de la seva metodologia d'ensenyament i avaluació.

E. Valoració de la seva labor docent.

F. Nivells de coordinació departamental en la seva docència.

G. Aspectes d'innovació introduïts.

H. *Opinió* sobre l'opinió dels alumnes.

I. Serveis de gestió i extensió universitària.

Durant el primer any d'experiència s'ha consolidat la dimensió tècnica i logística del procés amb valoració positiva, malgrat que en alguns ensenyaments, per decisió dels òrgans representatius, no es va emprendre de manera massiva (només es va realitzar l'enquesta sobre 1133 professors!). El caràcter longitudinal del procés i l'absència de pressió imperativa exigeix un cert termini per generar iniciatives internes.

2217

2. Avaluació de la docència departamental

• Autoinforme departamental:

El Director del Departament n'assumirà la firma del contingut i n'assabentarà el Consell de Departament, el qual podrà *afegir*-hi les consideracions oportunes.

L'autoinforme ha de tenir en consideració la divisió global del Departament, sense referència expressa a cada un dels seus membres. No es pretén un *llistat*, sinó una visió *comprensiva* de la unitat docent. Els aspectes a acomplir són:

A. Context Departamental (per una sola vegada)

B. Pla docent i la seva distribució (1er, 2on i 3er cicles)

C. El Pla docent de les matèries

D. Resultats acadèmics dels alumnes del Departament

E. Tesis

F. Dinàmica del Departament

G. Acompliment docent

H. Condicions i equipament docent

I. Despesa econòmica

J. Objectius i necessitats prioritàries per al curs proper

Durant l'any 91 aquest autoinforme departamental no s'ha generalitzat, ja que a començaments d'any s'havia iniciat un treball sobre Departaments amb una Consultora externa. Hi van participar 25 Departaments i l'informe final ha estat objecte d'anàlisi per l'Equip de Govern de la UB. En aquests moments s'inicia un procés de disseny del Pla Departamental que tindrà en consideració determinats indicadors, tant quantitatius com qualitatius.

• Pla departamental d'avaluació-innovació:

- Autoanàlisi amb *ajuda externa* i orientada a l'acció. Per als Departaments participants s'eliminaria, durant el periode d'aplicació, qualsevol altre tipus d'accions avaluatives. El Pla inclouria els recursos per a les accions de formació i innovació que es derivaran de l'avaluació. Se'n planteja la posada en acció a partir del curs 92-93.

- Els plans comprendrien un mínim de dos anys per Departament

- Restringit a un nombre màxim de 10 Departaments

2218

3. Avaluació de la docència en un ensenyament (Titulació)

La realitat de la UB exigeix abordar aquest tiupus d'acció tenint en compte les estructures i les funcions dels òrgans representats pels Caps d'Estudis i Degans o Directors de Centre.

• Autoinforme del Cap d'Estudis:

El Cap d'Estudis n'assumirà la firma dels continguts i n'assabentarà el Consell d'Estudis, el qual podrà *afegir*-hi les consideracions que cregui oportunes. L'autoinforme ha de tenir en compte la dimensió global de l'Ensenyament sense referència expressa a cadascun dels seus membres. Els aspectes a acomplir són:

A. Incidències i canvis en relació al Pla d'Ordenació Acadèmica previst.

B. POA per al curs següent (dades quantitatives de síntesi)

C. Ratios professor-alumne

D. Anàlisi de l'assignació docent del Departament en l'ensenyament

E. Desenvolupament de la docència

F. Els programes docents

G. Les pràctiques d'avaluació en l'ensenyament

H. Dinàmica i participació en el Consell d'Estudis

I. Altres aspectes d'interès.

• Autoinforme del Degà/Director:

El Degà/Director n'assumirà la firma del contingut i n'assabentarà la Junta de Facultat/Escola, que podrà *afegir*-hi les consideracions oportunes. Els aspectes a acomplir són:

A. Procés de matriculació i inici del curs

B. Resultats acadèmics dels ensenyaments *adscrits*

C. Planificació i desenvolupament docent

D. Dinàmica de participació i govern

E. Projeccions institucionals

F. Recursos i instal·lacions

2219

G. Serveis als estudiants

H. Organització i participació dels estudiants

I. Documentació i registres (els serveis administratius)

J. Altres aspectes d'interès.

El complex i extens procés d'elaboració de plans nous d'estudi que ha culminat el març del 92, així com els necessaris estudis de viabilitat per a la seva posada en marxa el curs 92-93, han aconsellat dilatar la implantació general d'aquests autoinformes. A petició individual o sobre situacions específiques, s'estan realitzant determinats estudis. La situació de desequilibri que representa una certa incertesa financera ens fa ser prudents en el grau de pressió a què es troba sotmès un col·lectiu determinat.

• Pla de peer-review (Revisió de col·legues):

- Supeditat a la formalització de vies de cooperació extra UB

- Restringit a dos ensenyaments de diferent nivell de concreció curricular i orientació professional

- Introducció d'alguns indicadors d'execució

- Reclama: a) elaboració del document-instrument d'avaluació

b) actualització de diferents tipus de dades de gestió

c) compromís institucional.

La possibilitat de concreció d'un projecte de col·laboració interuniversitària que sorgis de les citades Jornades sobre Avaluació Institucional Universitària facilitarà que a partir del 92-93, es pugui acarar aquest nivell d'avaluació.

Finalment, i tenint en compte la peculiar estructura de la UB, es planteja un darrer nivell d'avaluació que correspon al de més gran amplària organitzativa: la Divisió (cinc en total: Ciències Humanes, Ciències Jurídiques i Socials, Ciències Experimentals i Matemàtiques, Ciències de la Salut i Ciències de l'Educació).

4. Una aproximació d'avaluació institucional en el marc de la divisió

• Autoinforme del President de Divisió:

El President n'assumirà la firma del contingut i n'assabentarà el Consell de Divisió, que podrà *afegir*-hi les consideracions oportunes.

2220

S'introduiran alguns indicadors d'execució, així com dades que es refereixen a determinades variables *input-ouput*. La seva extensió i la seva complexitat seran progressives en la mesura que es pugui comptar amb la informació aportada pels Departaments, els Ensenyaments i les Facultats o les Escoles. Els aspectes a acomplir són:

A. Indicadors de docència

B. Indicadors de costos

C. Anàlisi de la docència de 3er cicle

D. Dinàmica institucional

E. Anàlisi qualitativa del control de pressupostos

F. Les línies d'informació institucional

G. Els Serveis generals de la Divisió

H. Altres aspectes d'interès.

Primerament s'haurà de disposar de determinades estadístiques de gestió i dades per a la direcció. Es dubta que sigui possible engegar-ho abans del curs 93-94.

• Pla de peer-review de caràcter internacional.

Proposat perquè s'iniciï a partir de l'octubre del 1993 i limitat a una divisió (final del període de consolidació de LRU i del *projecte de govern del Rectorat actual*).

La dinàmica dels programes anteriors determinarà la seva viabilitat.

5. Convocatòria anual de projectes d'innovació

Es dotarà amb un fons especial per finançar projectes d'innovació docent en àrees com:

- Disseny de programes i elaboració de materials i recursos per al seu desenvolupament docent.

- Innovació de noves metodologies de docència.

- Introducció de noves tecnologies didàctiques.

- Avaluació dels aprenentatges (elaboració d'instruments o introducció de noves estratègies d'avaluació).

- Innovació en l'organització i el desenvolupament de la docència.

Dos tipus de projectes relacionats amb la responsabilitat d'execució:

a) De caràcter institucional: s'entenen com a tals aquells projectes que, tot i que poden ser elaborats i executats per un determinat nombre de professors, estan presentats i assumits pels departaments, consells d'estudi, facultats o divisions.

b) De caràcter individual: fa referència als projectes presentats per un o per diversos professors d'un mateix departament o ensenyament i que es reponsabilitzen del desenvolupament. D'aquests projectes n'haurà de tenir coneixement previ, bé el Consell de departament bé el Consell d'Estudis respectius.

La primera convocatòria ha suposat el finançament de 35 projectes que impliquen una centena de professors i que han representat un finançament de més de 35 milions de pessetes. El procés que s'ha dut a terme per a la seva definició, l'ajustament econòmic i la disponibilitat dels recursos ha estat una veritable innovació per si mateix, alhora que hi han participat com a consultors diversos serveis tècnics de la universitat (microinformàtica, àudiovisuals), s'han lligat projectes amb beques del vice-rectorat d'investigació i s'han eliminat tramitacions supèrflues en l'adquisició de béns i serveis. En aquest programa s'hi han abocat esperances fonamentades com a factor determinant d'innovació i millora de la qualitat de l'ensenyament, si s'aconsegueix passar del nivell d'implicació personal (individual o de grup petit) en què ens hem mogut aquest any al nivell d'implicació institucional; és a dir, assumint els projectes el Departament, el Consell d'Estudis o el Centre.

6. Ajuda i formació docent als professors nous

Aquest programa és un dels de desenvolupament més difícil, si es vol fugir de l'oferta indiscriminada de determinats cursos de formació docent. Per altra banda, l'elevat nombre de professors que cada any s'incorpora a la UB fa difícil d'assumir determinats enfocaments basats en la supervisió individualitzada (al llarg del curs 91-92 s'han incorporat gairebé 200 professors nous en les seves categories diferents).

Es planegen dos tipus d'accions: a) Tramesa d'un dossier informatiu sobre els aspectes legals, organitzatius i responsables de gestió de la UB, així com la informació referent al mateix Pla d'Avaluació-Innovació; b) Desenvolupament d'un *paquet integrat* de formació docent que s'haurà de posar en acció en el context dels departaments de la divisió.

2222

La primera actuació s'ha realitzat per a la totalitat dels professors nous i s'està procedint a la tramesa d'una enquesta-anàlisi dels seus problemes inicials, així com de les seves demandes d'ajut. En la segona actuació s'està treballant, juntament amb tres altres universitats espanyoles, en el disseny d'un projecte de formació pedagògica que es basa en mòduls.

7. Ajuda tècnica en l'elaboració dels projectes docents

El pla que es proposa consta de dos tipus d'accions: una de caràcter puntual (Seminari tècnic de directrius per a l'elaboració de PD); i una altra, de caràcter continuat (Consultori pedagògic).

El Seminari tècnic abordarà temes com:

- El projecte docent des d'una perspectiva pedagògica.
- El programa docent: estructura, recursos i avaluació.
- La pràctica real dels projectes docents en el context de les diverses àrees de coneixement. El seu desenvolupament per Facultats permetrà d'homogeneïtzar, dintre del possible, l'anàlisi d'experiències.
- Criteris de valoració: Contrast de parers.

El primer Seminari tècnic es realitzà els primers dies de juliol del 91 amb l'assistència d'uns 40 professors implicats en concursos immediats d'accés a places de professor ordinari. El pròxim es portarà a terme quan la UB faci pública la següent convocatòria de places. D'aquesta manera, es pot *ajustar* l'oferta del seminari a la tipologia dels diferents àmbits disciplinaris implicats.

8. Servei de documentació sobre ensenyament superior

Es planeja com un servei directe a tots els membres de la comunitat universitària des d'una perspectiva organitzativa-institucional, que haurà d'adoptar un enfocament proactiu, portant fins al context més proper del treball acadèmico-professional la informació d'utilitat específica. La informació es remetrà, via *diskett*, als diferents usuaris institucionals:

Dos grans nivells delimiten el contingut de la informació a remetre: A) Equip de govern (Rector, Vice-rectors, Gerència), Consell Social i Fundacions Universitàries, Facultats (Degans, Caps d'estudi); B) Departaments. Per a cada un s'hauran fixat anteriorment els *camps o matèries* d'interès. Es copiarà cada arxiu en un *micro floppy disk* que serà enviat a cada usuari dues vegades l'any.

2223

En aquest moment s'ha acabat l'elaboració de la documentació sobre docència dels diferents *ensenyaments* de la U.B. per als seus departaments, i s'inicia la delimitació del nivell A en col·laboració amb el Gabinet Tècnic de Programació de la UB. La posada en marxa d'aquest servei ha comportat una despesa inicial per tal d'adquirir o completar un nombre significatiu de revistes nacionals i internacionals sobre ensenyament universitari. Aquest programa d'actuació s'ha centralitzat en els Serveis Generals de Biblioteca de la UB. D'aquesta manera s'elimina la creació de *reductes singulars* d'informació, de difícil consulta ja que han quedat al marge del seu flux normal.

9. Programa de desenvolupament-formació del staff de la UB. per a la innovació i qualitat de l'ensenyament

Les accions previstes en aquest programa comprenen:

- Assistència de responsables acadèmics a seminaris de formació per a la gestió realitzats tant a nivell intern com extern de la UB.

- Institucionalització d'un Seminari Permanent de Caps d'Estudi.

- Participació en reunions nacionals i internacionals on es discuteixin les temàtiques d'avaluació i innovació universitària.

- La concessió de llicències d'un a tres mesos per a estades en centres de qualitat reconeguda (nacionals o estrangers) en la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de la docència.

El segon i el tercer tipus d'accions s'han posat en marxa durant el primer any amb una intensitat moderada, no per qüestió de recursos, sinó per la dificultat de connectar amb professors d'àmbit disciplinari diferent al psicopedagògic, interessats a iniciar una trajectòria específica de caràcter tècnic en els camps de l'avaluació-formació-innovació universitària.

El primer i el quart tipus d'accions es potenciaran al llarg d'aquest any, si es consoliden determinades partides pressupostàries i si *s'aconsegueix motivar* per a la seva participació.

10. Investigació sobre la universitat de Barcelona

La naturalesa i la complexitat d'una institució universitària reclamen que els seus òrgans de gestió tinguin al seu abast una sèrie d'informacions de la realitat i del funcionament en què puguin basar les seves actuacions. Per altra banda, l'especificitat del procés educatiu en el context universitari exigeix que aquest procés sigui sotmès a anàlisi a fi d'evitar la simple extrapolació dels supòsits

2224

educatius que actuen en altres nivells del seu sistema. En conseqüència, sembla obvi que un Pla d'Avaluació i Innovació inclogui accions específiques per a fomentar en la mateixa comunitat universitària l'atenció sobre tòpics d'investigació de l'educació universitària.

L'heterogeneïtat dels estudis de la UB aconsella centrar les temàtiques anteriors en el context específic de les Divisions. D'aquesta manera podrien ser d'utilitat especial per als seus òrgans de decisió i gestió. Temàtiques d'interès especial:

- La imatge interna i externa de la universitat: la U.B. davant del repte del 90; la valoració de la UB pels seus graduats en el quinquenni 85-90; la valoració popular de la UB.

- Els resultats acadèmics a la UB.: anàlisi del rendiment en el primer curs d'universitat; la transició en Ciències: del COU-Universitat; la tasca laboral de l'alumne, factor de fracàs o èxit acadèmic?, taxes ingrès/despesa en el quinquenni 85-90.

- La transició universitat-mercat de treball: els itineraris professionals en el quinquenni 85-90; un model de formació per a la inserció professional de la graduada a la U.B.

- L'avaluació dels alumnes a la UB: criteris, tècniques i activitats d'avaluació i els seus aspectes diferencials en relació al tipus d'estudis, professors, curs, etc.

- Participació i representativitat dels alumnes de la UB. La situació actual de l'associacionisme estudiantil a la UB.

L'objectiu és emmarcar aquestes investigacions en un pla que, per una banda pugui afavorir-se dels fons generals de la UB per a investigació i per una altra, puguin generar-se projectes específics que, avalats institucionalment, es puguin presentar al programa general d'ajuts. Aquest curs s'ha posat en marxa el projecte sobre la valoració de l'ensenyament universitari pels graduats de diferents titulacions de la UB, en el curs 90-91.

Referències bibliogràfiques

ALABART, A.; BOSCH, E.; RODRIGUEZ, S. (1984) «Problemática y preocupación pedagógica del professorado de la Universidad de Barcelona». *Revista de Educación*, 272, 101-127.

BECHERT, T.; KOGAN, M. (1980) *Process and Structure in Higher Education*. London, Heinemann.

BARTOLOME, M.; ANGUERA, M.T. (1990) *La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona, P.P.U.

2225

BENEDITO, V.; CABRERA, F.; HERNANDEZ, F.; MERCADE, F.; RODRIGUEZ, S. (198?) «La evaluación del profesorado universitario». *Revista de Educación*, 290, 279-291.

BLIGH, D. (1982) «The professional development of teaching?» A D. Bligh *Accountability or freedom for Teachers?* Guilford, Society for Research into Higher Education.

BOYER, C.M.; EWEL, P.T.; FINNEY, J.E.; MINGLE, J.R. (1987) «Assessment and Outcomes Measurement. A View from the States». *AAHE Bulletin*, 39 (7), 8-12.

CUENIN, S. (1990) «Une examen des politiques europeennes en matiere d'evaluation de l'enseignement superieur» Document presentat al *Taller sobre Avaluació acadèmica*. Valparaiso (Xile).

DAHLLOF, W. (1990a) «Practice and evidence in the evaluation of teaching». A Dahllöf et al. *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*. OCDE Tenth General Conference of Members Institutions. Paris, juny del 1990, cap. 5, 139-161.

DAHLLOF, W (1990b) «Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centered approach». A Dallöf et al. *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*. OCDE Tenth General Conference of Members Institutions. Paris. juny del 1990, cap. 6, 163-215.

DOCHY, F.;SEGERS, M.; WIJEN, W. (1990) «Selecting Perfomance Indicators. A proposal as a result of research». A L. Goedegebuure, P. Maassen & D. Westerheijden *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht, Lemma B.V. 135-153.

GODEGEBUURE, L.; MAASSEN, P.; WESTERHEIJDEN, D. (1990) «Quality Assessament in Higher Education». A Goedegebuure, L., Maassen, P. & Westerheijden, D. *Peer Review and Perfomance Indicators*. Utrecht, Lemma B.V., 15-36.

HOLDAWAY, E.A. (1988) «Institutional Self-Study and the improvement of quality». A H.R. Kells i F. Van Vught *Self-regulation and Program review in Higher Education*. Culemborg, NL, Lemma.

JACOBSON, P. (1992) «A Plea for More Consistent Definitions of Quality and Research». A *Quality and Communication for Improvement*. Proceeding 12th European AIR Forum. Utrecht, Lemma B.V., 59-84.

KELLS, H.R. (1986) «The second irony: the system of institutional evaluation of higher education in the United States». *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 10 (2), 140-149.

KELLS, H.R. (1988) *Self-Study Processess. A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs* (3a ed.). New York, MacMillan.

MATHIAS, H.; RUTHERFORD, D. (1985) «Rethinking Professional Development». A D. Jaques & J. Richardson *The Future for Higher Education*. Guilford, Srhe & Nfer-Nelson, 79-87.

McDonald, R.; Roe, E. (1984) *Reviewing Departments*. Kensington N.S.W. Higher Education Research and Development Society of Australasia.

MEC; Fundación Universidad-Empresa (1990) *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. Madrid, MEC i Fundación Universidad-Empresa.

Miguel, M. De; Mora, J.G.; Rodríguez, S. (1991) *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General.

Miguel, M. De (1991) «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria». A De Miguel, M. et al. (1991) *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General, 341-370.

Mora, P. (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General.

Pascual, P. (1991) «Etude du cas espagnol». *CRE-Actions*, 96, 95-102.

Reed, G.A. (1952) «Fifty Years of Conflict in the Graduate School». *The Educational Record*, 33, 5-23.

Rodríguez, S. (1991a) «Calidad Universitaria: un enfoque institucional y multidimensional». A De Miguel, M. et al. (1991) *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General, 39-72.

Rodríguez, S. (1991b) «Experiencias españolas de evaluación de la Enseñanza Universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista». *A III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universitat de les Palmes.

Rodríguez, S.(1991c) «Evaluación e innovación universitaria. ¿Por qué y para qué?». A *La Pedagogia Universitària: Un repte a l'Ensenyament Superior*. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori, 17-26.

Rodríguez, S.(1991d) «Evaluación Universitaria». Ponencia al *Seminario de Evaluación de Programas Educativos*. Instituto Ciencias del Hombre, Dp. MIDE, Universitat Complutense.

Stufflebeam, D.L. (1989) «Autoevaluación institucional». A T. Husen i T.N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, MEC i Vicens Vives, vol.1, 533-538.

Vught, F.A. Van (1991) «Higher Education Quality and Assessment in Europe: the next step». Keynote address at he 39th bi-annual conference of the Standing Conference of rectors, presidents and vice-cancellors of the European Universities. Utrecht, the Netherlands, 17-18 October, 1991.

Vught, F.A. Van (1992) «Governmental Strategies and Innovation in Higher Education». A *Quality and Communication for Improvement*. Proceeding 12th European AIR Forum. Utrecht, Lemma B.V., 19-47.

VROEJENSTINJN, T.I.; ACHERMAN, H. (1990) «Control-Oriented Quality Assessment versus Improvement-Oriented Quality Assessment». A L. Goedegebuure, P. Maassen & D. Westerheijden *Peer Review and Performance indicators*. Utrecht, Lemma B.V., 81-101.

WEERT, E. DE (1990) «A macro-analysis of quality assessment in higher education». *Higher Education*, 19, 57-72.

2228

Abstracts

En este trabajo se expone el Plan de Evaluación e Innovación de la Universidad de Barcelona, un proyecto a tres años que pretende ser un primer banco de pruebas para una eventual institucionalización de la evaluación e innovación. En una primera parte se analizan los marcos de referencia que han orientado el diseño del plan: la experiencia a nivel internacional, el marco jurídico de la evaluación en el contexto universitario, la propia práctica evaluadora en las universidades españolas así como la conceptualización del proceso de innovación. En una segunda parte se explicitan los antecedentes, génesis y proceso de dinamización institucional así como el propio contenido del plan. Dicho contenido abarca diez programas de actuación que se articulan en tres amplios tipos de acciones: de carácter evaluativo (interno-externo), de carácter evaluativo-innovación y de carácter formativo-innovación. En cada uno de los programas de actuación se señalan sus orientaciones y contenido básico.

Ce travail expose le «plan d'évaluation et innovation» de l'Université de Barcelone. C'est un projet qui s'étale sur trois ans et prétend être un premier banc d'essai en vue de l'éventuelle institutionnalisation de l'évaluation et de l'innovation. La première partie analyse le cadre de référence qui a orienté le projet de ce plan: l'expérience internationale, les limites juridiques de l'évaluation dans le contexte universitaire, la pratique même de l'évaluation dans les universités espagnoles ainsi que la conceptualisation du processus d'innovation. La deuxième partie explique les antecedents, la genèse et le processus de dynamisation institutionnel ainsi que le contenu du plan. Ce contenu comprend dix programmes d'action qui s'articulent en trois grands groupes: l'un de caractère évaluatif (interne-externe), un autre de caractère évaluatif-innovation et un autre encore de caractère formateur-innovation. On signale les orientations et le contenu de base de chacun des programmes d'action.

This study examines the «plan of evaluation and innovation» at the University of Barcelona. This three years project pretends to be a testing stand with the view to establish the evaluation and innovation system. The first part analyzes the reference framework that has guided the project of the plan: the legal aspect of evaluation in the universitary context, the evaluation practice itself in Spanish universities as well as the conceptualization of the innovation process. The secons part explains the antecedents, the genesis and the process of institutional dynamization as well as the contents of the plan. These contents include ten action programmes divided into three broad types of action: evaluation (internal-external), evaluation-innovation and training-innovation. Guidelines and contents are revealed for each action programme.

BEST COPY AVAILABLE

2229

Fonts d'informació sobre l'Ensenyament Superior

Josep M. Rotger *
Francesc Martínez *

Temps d'Educació, 8 2n semestre, 1992

1. Introducció

La visió tradicional de què la formació del professorat universitari requereix només la formació científica del seu àmbit específic, creiem que hauria de ser una etapa ja superada, sobretot després dels darrers trenta anys d'experiència en els camps de les Ciències Humanes i especialment de la Pedagogia.

El professor universitari, com qualsevol altre professional que es dedica a l'àmbit de la docència a més de la recerca requereix comptar amb uns coneixements i habilitats que poden ser adquirits sempre que tingui les aptituds necessàries. Naturalment, en aquesta tasca hi pot contribuir l'àmbit de la formació pedagògica.

És evident que per realitzar aquesta formació cal recórrer a les fonts d'informació (escrita o en altres suports -video, informàtica, etc.-) existents sobre aquesta temàtica, ja que en l'actualitat és molt nombrosa. Tothom sap ja que la informació té un paper molt important en la nostra societat. En uns moments en què l'home s'ha adonat que hi ha moltíssima informació que ni tan sols sap que existeix, s'han fet nombrosos esforços -amb les conegudes «bases de dades»- per recaptar i organitzar tot allò que es produeix a fi que se'n pugui tenir coneixement amb certa rapidesa. Molts cops la gran quantitat de documents sense classificar és el que no permet treure'n profit, mentre d'altres vegades és la minsa informació i el desconeixement d'on es pot localitzar el que immobilitza o du a repetir esforços i no permet avançar òptimament. L'experiència ha convertit en un tòpic el fet que sovint sigui molt profitós, a part de rendible, dedicar esforços a organitzar el que ja es té abans de començar a crear nous

---

* Josep Maria Rotger és professor titular del Departament de Sociologia i Metodologia de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona i coordinador d'ENSDHE a Espanya.

* Francesc Martínez és becari col·laborador del Programa de Recerca de Perfeccionament del Professorat Universitari (ENSDHE) i estudiant de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

coneixements. El món universitari és un camp del qual s'ha escrit molt; el problema rau però, que els documents sobre aquesta temàtica, encara que es distribueixin àmpliament, no tenen sempre la difusió necessària entre aquells que haurien de ser els seus destinataris naturals. A fi de facilitar la localització d'aquests documents hem pretès, amb aquest treball, donar a conèixer fonts d'informació on es recull gran part d'allò que s'ha produït en referència a l'ensenyament superior.

2. Monografies

Hi ha publicats alguns llibres que són fonts de bibliografia sobre l'ensenyament superior. Entre d'altres en destaquem el de Menges, R.J. i Matis, B.C. (1988) que és una monografia que recull literatura anglosaxona (majoritàriament dels Estats Units) sobre ensenyament, aprenentatge, curriculum i desenvolupament del professorat en els nivells educatius de «four-year colleges» i «universities»; el de Cohen, A. M.; Palmer, J. C. i Zwemer, K. D. (1986) és una guia de la literatura més significativa que ha aparegut entre els anys 1966-1986 als Estats Units sobre qüestions relatives a l'administració, el professorat i l'alumnat dels «two-year colleges»; i el de Halstead, K. (ed) (1987), aquest és el primer llibre del projecte d'una sèrie anual on apareixen les ressenyes de llibres i els articles de gran interès publicats durant el 1986 (incloent-hi alguns del 1985) sobre temes del món universitari com ensenyament, aprenentatge, curriculum, professorat, alumnat, «community colleges» (escoles universitàries) i educació continuada o d'adults.

3. Revistes

A l'àmbit espanyol podem trobar revistes d'educació en general, en alguns números de les quals apareixen articles o són monogràfics dedicats a l'ensenyament superior; en destaquem les següents:

- *Bordón*
- *Revista de Ciencias de la Educación*
- *Revista de Educación*
- *Revista Española de Pedagogía*
- *Temps d'Educació*

2231

Quant a publicacions específiques universitàries cal assenyalar que el Consejo de Universidades edita des del 1989 el *Boletín de información universitaria* (publicat cada dos mesos), dedicant esporàdicament monografies amb bibliografia sore el tema en qüestió. Existeix, en l'àmbit català, el *Butlleti informatiu del Consell Interuniversitari de Catalunya*, que dedica cada número a un tema monogràfic. Des de l'octubre del 1991 apareix la revista *Universidades*. El juny del 1991 va aparèixer el primer número de la *Revista de Enseñanza Universitaria*, editada pel secretariat de publicacions de la Universidad de Sevilla (ICE).

El gener del 1992 es va fer arribar a tots els Instituts de Ciències de l'Educació de l'estat espanyol el primer número del full informatiu (en forma de revista) *ENSDHE Newsletter*, que es distribueix des de l'European Network for Staff Development in Higher Education -xarxa europea per al desenvolupament del personal d'ensenyament superior- (UNESCO/CEPES) en el qual es poden trobar articles, temes i una programació d'activitats (d'abast mundial), tot en referència a la formació i el desenvolupament del personal universitari[1].

Només a les biblioteques de la Universitat de Barcelona podem trobar 1077 publicacions periòdiques de diversos països amb referències al món universitari.

4. Butlletins, sumaris, catàlegs...

Existeixen nombrosos butlletins que informen periòdicament de les publicacions que van apareixent sobre diverses matèries. A continuació citem aquells que són específics de l'ensenyament superior o hi dediquen algun apartat:

- *Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación (BIBE)*. S'indiquen les ressenyes bibliogràfiques de les publicacions (llibres i articles) més recents, indexat per temes i diversos nivells de subtemes. Té un index general per autors. (Periodicitat variable).

- *Boletín Bibliográfico (CIDE)*. S'indiquen les ressenyes bibliogràfiques de les publicacions que va adquirint el servei de documentació del CIDE, indexat per temes, subtemes i especificant les matèries de què tracta cada registre. (Periodicitat mensual).

---

(1) Per a més informació sobre aquesta xarxa vegeu l'apartat 6. Bases de dades.

2232

- *Boletín de documentación universitaria* (Consejo de Universidades). Ofereix les dades bibliogràfiques i una síntesi dels documents sobre diversos temes del món universitari.

- *Boletín de sumarios (CIDE)*. Es recullen els índexs de les revistes que es reben al servei de documentació del CIDE. Inclou un full de petició de fotocòpies d'articles. (Periodicitat mensual).

- *Revista de revistes d'educació. Documentació per als centres i departaments de la UAB*. Conté la reproducció d'alguns articles íntegres i ressenyes, índexs de diverses revistes amb interès universitari i una selecció bibliogràfica d'articles i llibres sobre docència universitària. Inclou un full de petició de fotocòpies.

Els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) de cada universitat solen editar catàlegs de publicacions que inclouen apartats sobre l'ensenyament universitari.

5. Serveis

A totes les universitats hi ha serveis per a la docència universitària -Instituts de Ciències de l'Educació o altres més especialitzats-, els quals, entre altres funcions, poden oferir informació diversa sobre l'ensenyament universitari, la formació i el perfeccionament dels professors, etc.

6. Bases de dades

En l'actualitat es pot tenir fàcil accés a les bases de dades. Les biblioteques universitàries solen tenir ordinadors per consultar els discs magnètics o òptics -CD (compact disc)- en què es distribueixen les bases. Es poden realitzar també consultes «on-line» (via telefònica) des de la Biblioteca de la Universitat de Barcelona, per exemple. Les cerques d'informació en aquests suports són extremadament ràpides si es coneixen mínimament les escasses ordres executables: buscar (per autor, títol i matèria, etc.), condicions de cerca (and, i, or, o), imprimir o gravar en disquet i poques més; també sol ser molt útil, a l'hora de trobar informació en aquests suports, tenir com a mínim una lleugera idea sobre els thesaures i els descriptors (llistes de mots claus -descriptors-, que solen estar interconnectats semàntic ament, per delimitar una cerca informàtica

a un determinat camp temàtic). Els descriptors, per delimitar el camp universitari, poden ser entre d'altres, depenent del thesaure utilitzat: «higer education, university, enseñanza superior, estudios superiores, enseñanza post-secundaria», etc.

Les bases en què podem trobar més informació sobre el món universitari són:

- ISOC -Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades- (en CD del CSIC -Consejo superior de Investigaciones Científicas- i on line). Una de les seves subbases és de Ciències de l'Educació. Les referències incloses corresponen a articles de revistes publicats a Espanya sobre aquest tema.

- LEDA -Legislación Educativa Automatizada- (on line). La temàtica d'aquesta base és sobre legislació educativa de caràcter general promulgada per l'estat espanyol o per les comunitats autònomes amb competència en matèria d'educació des del 1970 (convocatòries d'ajuts, subvencions, concursos, oposicions, cursos i premis).

- ERIC -Educational Resources Information Center- (en CD). Recull monografies i articles en diverses llengües (entre elles l'espanyol) sobre educació. Ofereix de cada registre nombroses dades bibliogràfiques i una síntesi del contingut en anglès.

- EUDISED - European Documentation and Information System for Education- (on line). Conté informació sobre la investigació i el desenvolupament educatiu en 24 països d'Europa. Els registres dels documents poden estar en alemany, francès o anglès i inclouen, entre altres informacions, un resum del contingut.

- TESEO (on line). La seva temàtica comprèn les Tesis Doctorals aprovades en les universitats espanyoles en totes les branques del coneixement.

- EDUCATION INDEX. Cobreix els àmbits d'administració escolar, educació preescolar, ensenyament primari, ensenyament secundari, educació d'adults i mètodes d'ensenyament.

- EDUCATION LIBRARY. Inclou notícies bibliogràfiques referents a educació de la base de dades americana OCLC. Ressenya diferents suports. Conté més de 17.000 notícies impreses abans del 1990.

- REBIUN -Red de Bibliotecas Universitarias-. Conté prop de 300.000 registres dels fons automatitzats de les biblioteques següents: Universitat de Barcelona, Universitat de Cantàbria, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra.

- CD-ROMs IN PRINT. És un disc òptic que informa de les bases de dades que podem trobar en aquest tipus de suport. Pot ser de gran utilitat per anar coneixent les bases que podem consultar en cada

moment en «compact disc» ja que, previsiblement, van apareixent noves bases que es distribueixen per aquest mitjà.

- REDINET-Red Estatal de Bases de Datos sobre Investigaciones Educativas- (in situ i on line). Recull les tesis, les tesines, les investigacions i els informes realitzats a l'estat espanyol amb temàtica educativa a partir del 1975. De cada registre s'ofereix àmplia informació sobre objectius, mostra, metodologia, instruments, resultats i conclusions. A cada comunitat autònoma hi ha una capçalera de zona on es pot realitzar les consultes.

Per últim, farem referència a una base de recent implementació a Espanya (novembre del 1991): ENSDHE -European Network for Staff Development in Higher Education- (Xarxa Europea per al Desenvolupament del Personal d'Ensenyament Superior). Aquesta base, d'àmbit europeu, integra monografies, articles, investigacions, comunicacions, ponències, recomanacions i altres documents, el tema principal dels quals està relacionat amb el desenvolupament o perfeccionament del personal -professorat generalment- d'ensenyament superior. A més, dóna a conèixer les activitats (jornades, simposis, etc.) que estiguin previstes entorn al tema de la base. Cada país participant s'encarrega de recollir el seu fons documental i posteriorment se centralitza en el CEPES (Centre Europeu per a l'ensenyament superior, UNESCO) per unificar la base i distribuir-la. A Espanya existeix una coordinació encarregada del tema i compta, des de fa un any, amb recursos per recollir bibliografia especialitzada en el tema. Actualment té la seu, per encàrrec del CIDE i de la Direcció General d'Universitats, a la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ara per ara, es distribueix únicament la bibliografia espanyola en compilacions escrites a totes les universitats de l'Estat (ICEs i vice-rectorats de professorat), incloent a cada registre les dades bibliogràfiques, la localització del document i un resum del contingut.

Bibliografia

MENGES, R. J.; MATHIS, B.C. (1988) *Key resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development. A Guide to the Higher Education Literature*. Londres, Jossey-Bass Publishers.

COHEN, A. M.; PALMER, J. C.; ZWEMER, K. D. (1986) *Key Resources on Community Colleges*. Londres, Jossey-Bass Publishers.

HALSTEAD, K. (ed) (1987) *Higher Education Bibliography Yearbook, 1987*. Washington, D. C., Research Associates of Washington.

Abstracts

Este artículo da a conocer algunas fuentes de información sobre estudios y otros trabajos referentes al ámbito universitario. Se pretende con ello contribuir a una mejor formación del profesorado universitario, ayudando a localizar aquellos estudios ya realizados que pueden ofrecer ideas y conocimientos sobre el mundo universitario. Se mencionan bibliografías (libros y revistas), boletines, sumarios, bases de datos y otros servicios.

Cet article prétend faire connaître quelques unes des sources d'information disponibles sur les études et autres travaux qui traitent de l'université. On essaie par là de contribuer à une meilleure formation des professeurs d'université en les aidant à détecter les publications existantes qui peuvent apporter idées et connaissances sur le monde universitaire. On y fait état de bibliographies (livres et revues), bulletins, sommaires, bases de données et autres services.

This article reveals a few information sources containing studies dealing with the university field. We endeavour to contribute to a better training of the university teachers helping them to locate publications that may bring ideas and knowledge on the university world. Bibliographies (books and serials), bulletins, summaries, databases and other services are mentioned.

2236

Tribuna:
EDUCACIÓ PER A LA PREVENCIÓ D'ACCIDENTS

Coordinadora: Montserrat Fortuny i Gras

Presentació

Montserrat Fortuny i Gras *

El consell de redacció de la revista *Temps d'Educació* ha considerat d'interès reflexionar sobre la seguretat a les institucions educatives, un tema de salut prioritari al qual no sempre s'ha dedicat l'atenció que mereix.

Creiem que l'oblit d'aquest tema obeeix a raons diverses, algunes de les quals esmentarem tot seguit.

Fins fa poc temps, els dissenys curriculars s'han centrat en matèries culturalistes de signe positivista, i han deixat poc espai a tot allò que fa referència a la quotidianitat. Era com si a les institucions educatives únicament els pertoqués d'afavorir continguts científics orientats cap a la producció, mentre que d'altres esferes de la vida, profundament interconnectades amb la salut, podien confiar a l'espontaneïtat [1]. És constatable la manca de prioritat que els dissenys han atribuït a les qüestions d'educació per a la salut i a la promoció de la salut. En part, les noves orientacions curriculars solventen aquestes mancances amb la introducció d'un conjunt d'eixos transversals, però, per les raons que adduirem, no acaben de resoldre el problema.

Cal dir que els dissenys curriculars han estat tradicionalment sobrecarregats, cosa que ha repercutit en el fet que el professorat es trobés amb greus dificultats a l'hora d'assolir els objectius marcats per l'administració. Molts professors i professores, a més, es queixen, amb una certa raó, de l'excés de demandes que reben de sectors i institucions diferents [2] a les quals no poden donar abast.

Probablement, a les raons adduïdes hi podríem afegir la dificultat que ha tingut el professorat per articular els continguts

* Montserrat Fortuny és mestra i Dra en Pedagogia. És professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. És membre del Comitè de Prevenció d'Accidents a la Infància de la Societat Catalana de Pediatria del Col·legi de Metges de Catalunya i Balears. És membre del Consell Assessor de prevenció d'accidents en la Infància de la Conselleria de Sanitat i Seguretat Social.

(1) Aquesta idea d'oblit de la salut en els programes escolars la trobem formulada a la «Guía. La experiencia de educar para la salud en la escuela primaria» redactada, entre d'altres, per Marga Sánchez-Candamio, Gloria Vicent, María Palacios, José Leal, Elvira Méndez, X. Ramón Lago, Montserrat Pich i Jurjo Torres. Consejería de Educación de la Junta de Galicia. En fase de publicació.

(2) Fortuny, M. «Educación para la salud». En AAVV. *Iniciativas sociales en Educación Informal*. Ed. Rialp. Madrid, 1971, pàg. 235-237.
Vegeu també Fortuny, M., Gallego, J. «Educación para la salud». *Revista de Educación*. Madrid, número 287, setembre-desembre, 1988, pàg. 299-300.

2238

considerats tradicionalment escolars amb els continguts de salut (entre els quals hi ha els referits a la prevenció d'accidents), per la separació secular entre les diferents branques del saber, com també la manca de formació sanitària del professorat[3] i a causa de la consideració que els aspectes «sanitaris» calia delegar-los a d'altres professionals més preparats[4].

Seria injust, però, no reconèixer el treball de grups de professors i professores en matèria de prevenció d'accidents. Des de sempre, a les institucions educatives s'han dut a terme accions (vigilància de l'alumnat a les hores d'esbarjo, o durant les entrades i sortides de l'escola, o durant les excursions i sortides pedagògiques, entrenament en l'ús d'elements per tallar, serrar, fer experiments de laboratori, etc. sense perill, educació viària, etc.), encara que de vegades el professorat no hagi estat plenament conscient que aquestes accions ben articulades amb d'altres constituïen el que en diríem un programa de seguretat escolar. Però a més de constatar accions puntuals, també s'han plantejat algunes iniciatives més articulades[5], i fins i tot algunes de ben integrades en el disseny curricular de l'escola[6].

Però també cal dir que la sensibilitat pel professorat sobre el tema dels accidents està bàsicament polaritzada en un sol sentit. Més que els programes de seguretat escolar els preocupa la seva responsabilitat envers les conseqüències dels accidents de l'alumnat.

Certament, la seva preocupació s'ha fet sentir quan s'han produït accidents mortals o greus d'escolars, que han provocat les corresponents demandes judicials. Han estat moments en què s'ha plantejat fins on arriba la responsabilitat civil del professorat en la vigilància dels alumnes, i les parts en litigi no s'han posat d'acord. Hi ha hagut,

---

(3) Voldríem recordar que a les escoles de Formació del Professorat d'EGB i a les facultats de Pedagogia de les universitats catalanes no existeix una assignatura obligatòria d'Educació per a la salut per a tot l'alumnat. Concretament, i des de fa dos anys, a l'Escola de Formació del Professorat d'EGB de la UB s'imparteix aquesta matèria com a optativa i a la Facultat de Pedagogia de la UB s'inclouen continguts d'educació per a la salut en l'assignatura Programes de desenvolupament personal.

(4) Vegeu documents citats al p. p. 4.

(5) Considerem que l'edició de l'obra *Orientacions i programes. Educació per a la salut a l'escola*, Departaments d'Ensenyament i de Sanitat i Seguretat, l'any 1984 i l'ordre d'aprovació de les orientacions i programes de salut a l'escola, DOG número 453, de 18 de juliol de 1984, van afavorir la dinamització de programes de seguretat escolar.

(6) N'és un exemple el de l'escola Pax de Tarragona que s'ha publicat a la revista *GUIX* i al *Butlletí dels mestres*, Barcelona, novembre 1983, número 181, pàg. 22-24.

2239

no fa pas gaire, mobilitzacions de professors i professores per palesar la seva disconformitat amb les sentències i demanar que se'ls exonerés de la responsabilitat en la vigilància dels alumnes en aquells aspectes que ells consideren un deure de les famílies, de l'administració i de la societat en general. Es tracta d'una qüestió delicada pel fet que ningú vol ser considerat culpable de negligència, i també perquè davant els danys i les conseqüències irreparables dels accidents hi ha qui en vol treure el benefici màxim.

En aquesta tribuna hem volgut enfocar la seguretat escolar des d'una perspectiva àmplia, tractant els diversos vessants que contempla la prevenció d'accidents.

En el primer article, el Dr. Joan Picañol, un dels màxims experts en el tema, remarca el fet que els accidents constitueixen un problema de salut pública a tots els països desenvolupats i ens exposa també les estratègies preventives clàssiques que han d'establir els plans de l'administració per fer-hi front.

El Dr. J.LL. Pedragosa, en el següent article, assenyala la importància de l'educació viària en la prevenció d'accidents de circulació. Com a cap de la Gerència de Seguretat Viària de la Generalitat de Catalunya ha impulsat, amb un gran dinamisme i eficàcia, un conjunt d'estratègies per afavorir aquesta educació a l'escola, a la família i en d'altres contexts. En el present article, per imperatius d'espai, es recullen únicament les línies que contemplen els plans de seguretat viària.

Per evitar els accidents, el primer que cal plantejar a les institucions educatives és la seguretat del medi, tema que exposa la Dra. Teresa Tilló. De manera sistemàtica i tenint present la legislació actual, explica les mesures tècniques o materials que han de reunir les institucions educatives per garantir la seguretat dels alumnes i de la resta d'integrants d'aquestes comunitats. Es tracta d'un repàs als aspectes d'infrastuctura de l'edifici, de les instal·lacions elèctriques i de gas, de les condicions del laboratori, dels patis, de les sales de gimnàstica i de totes les dependències.

Però, per poder prevenir els accidents no n'hi ha prou amb l'aplicació de mesures tècniques sobre el medi, que són molt efectives a curt termini. És obvi que les persones hauran de fer front a situacions adverses, que hauran de conviure dins d'entorns en els quals no s'han aplicat mesures correctores o que hauran de saber acarar nous riscos potencials en la vida quotidiana. I és per aquesta raó que cal introduir programes educatius.

La professora Montserrat Fortuny exposa, en el seu article, el paper del professorat en el desplegament d'un programa de seguretat escolar per tal que els/

2240

les alumnes adquireixin un conjunt de competències per poder fer front als riscos, s'autoprotegeixin i protegeixin progressivament els altres.

Es tracta de programes que plantegen modificar la conducta humana per enfrontar-se a situacions de perill o de programes que estimulen la responsabilitat individual o social per incrementar la seguretat. La raó de cercar aquesta mena de programes és que els estudis epidemiològics més recents posen en evidència la interrelació entre salut i conducta. Les principals causes de mort o de pèrdua de la salut van aparellades a factors humans, a uns estils de vida, com a l'hàbit de fumar o a l'abús de les drogues, a l'obesitat, a l'estrés, a l'absència d'exercici físic i, en el cas dels accidents, a unes conductes de risc o a uns comportaments insegurs, incívics i poc prudents. L'educació és un factor de control.

La Sra. Margarida Muset, secretària del Consell Escolar de Catalunya, coneixedora de temes de legislació educativa, fa un repàs de la normativa que afecta a la responsabilitat civil del professorat, i ens mostra també les controvèrsies i les polèmiques que suscita en els sectors implicats.

Al final de la tribuna hem afegit una relació documental de fonts destinada al professorat. Part d'aquestes fonts, com ja s'indica, són útils per incrementar la seva informació sobre el tema; la resta són materials didàctics per a l'alumnat. A més, s'indiquen algunes adreces d'interès que poden oferir suport per treballar el tema.

En síntesi, des d'aquesta tribuna es pretén afavorir la sensibilitat per un tema de salut important, fent palès que no té sentit que els/les educadors/es estiguin dominats per sentiments de inevitabilitat davant dels accidents, i que, per lluitar-hi, s'han de corresponsabilitzar amb d'altres institucions i organismes en l'establiment de mesures protectores (vigilància del medi i dels alumnes) i de mesures educatives.

2241

Reflexions sobre la prevenció d'accidents en la infància

Dr. Joan Picañol i Peirató *

Fa trenta anys, Haddon (1964), un pioner de l'accidentologia i de la salut pública, es preguntava per què s'havia progressat tant en el domini de moltes patologies i, malgrat això, els accidents eren encara una preocupació marginal, i arribava a la conclusió que hi havia molts metges, juristes, economistes i altres professionals la formació dels quals està basada en el desenvolupament d'unes capacitats d'anàlisi i investigació sistemàtica de les causes que encara estaven convençuts que l'accident és un esdeveniment degut a la fatalitat, que no és controlable, que passa per atzar i que s'escapa a qualsevol estudi sistemàtic. ¿És aquesta encara la situació avui dia? Segurament no ho és pel que fa referència a un gran nombre de professionals, que estaran d'acord en què l'accident no és degut a l'atzar, sinó que respon a unes causes evitables; però és evident que la comunitat no ha assolit encara el nivell de consciènciació necessari perquè els responsables de l'administració dediquin al problema dels accidents els recursos humans i financers que calen per obtenir els resultats desitjables en la seva prevenció.

Algunes dades epidemiològiques

S'ha dit i repetit que els accidents són la primera causa de mort en els nens de més d'un any. A Catalunya moren cada any un centenar de nens, a Espanya més de mil; i a la Comunitat Europea la xifra sobrepassa els deu mil només en els accidents domèstics (Rogmans, 1990). El volum dels accidents no-mortals és desconegut, com ho és el de les invalideses transitòries i permanents, i la càrrega econòmica que representen en assistència mèdica i en anys de vida i de productivitat perduts. Deixant de banda les conseqüències econòmiques, cal tenir en compte els aspectes humanitaris, socials i psicològics dels accidents, tots immesurables. És evident que hi ha raons de sobres per intentar prevenir-los.

* Joan Picañol i Peirató és cirurgià de nens, cap de la Unitat de Cirurgia Pediàtrica de l'Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, de Barcelona, i professor associat a la Facultat de Medicina de la Universitat Autònoma. També és el coordinador del Comité de Prevenció d'Accidents de la Societat Catalana de Pediatria i el president del Consell Assessor sobre Accidents en la Infància del Departament de Sanitat de la Generalitat de Catalunya, i presideix el grup de treball dobre Seguretat Infantil de l'Institut Català del Consum.

2242

Mesures per evitar els accidents

L'acció preventiva té moltes facetes, que inclouen el desenvolupament de la seguretat en els productes manufacturats, canvis estructurals en el medi ambient, informació i educació dels individus, nens i adults. L'any 1992 encara és vàlid el principi exposat en el seminari de l'OMS de Spa (Bèlgica) fa més de 30 anys (OMS; 1960), segons el qual la prevenció d'accidents es basa en tres pilars fonamentals: l'epidemiologia, la legislació i l'educació. La investigació epidemiològica no s'ha de limitar a estudis descriptius, sinó que ha d'ampliar-se als analítics per tal d'identificar les causes dels accidents i els factors de risc, i desenvolupar sistemes d'avaluació dels resultats de les mesures de prevenció utilitzades (Tursz, 1991). La legislació ha d'encaminar-se a protegir el nen del medi que l'envolta, ja que per la seva edat i per les limitacions inherents a la seva inexperiència sovint és incapaç de valorar de manera adequada els riscs a què està exposat (seguretat a la llar, en les joguines i en els parcs públics, envasos de seguretat per als medicaments i productes tòxics, sistemes de subjecció a l'interior dels vehicles, etc). Però també ha de facilitar que el nen adquireixi els seus propis mecanismes de defensa (educació viària, aprenentatge de la natació, etc.). La legislació pot ser d'una gran eficàcia sempre que les lleis estiguin ben fetes i siguin fàcils de complir, i ha d'anar acompanyada de les mesures coercitives adequades, perquè una llei que no es fa complir es torna inoperant. Evidentment, perquè un país pugui comptar amb una legislació ben elaborada en l'àrea de la prevenció d'accidents en els nens calen prèviament dues línies de sensibilització: primer, una dirigida als legisladors i als òrgans de govern que poden presentar projectes de llei al Parlament; més endavant, una altra dirigida al gran públic a fi que accepti de bon grat les mesures -invariablement restrictives- que eventualment es prenguin per dur a terme una acció preventiva. L'adaptació de la nostra legislació a la de la CE, obligada davant la imminència del mercat comú europeu, proporcionarà segurament als consumidors del nostre país unes cotes de seguretat més altes en els productes manufacturats.

L'educació ha de desenvolupar, per una part, l'aspecte esmentat que el nen adquireixi els seus propis mecanismes de defensa i, per una altra, fer que la població general assimili la idea que els infants es troben en un ambient hostil en el nostre món, fet pels adults i per als adults; i conscienciar determinats grups diana del paper que ells mateixos tenen en la prevenció dels accidents dels nens (conductors, mestres, pediatres, etc).

No es poden obtenir bons resultats en la prevenció dels ac-

2243

cidents dels nens sense un programa d'actuació. Aquest programa ha de tenir com a finalitat fonamental la reducció del gran nombre d'accidents fatals que es produeixen i també dels no-fatals greus, però no pot oblidar un aspecte lateral important, que és la reducció del cost dels accidents, els quals representen una forta càrrega per a la col·lectivitat. Està plenament admès que els beneficis estimats d'un bon programa de prevenció excedeixen de molt les inversions que fan falta per al seu desenvolupament.

Per tal d'identificar els objectius de l'acció preventiva, per desenvolupar les millors estratègies i per avaluar els seus resultats, els mètodes més emprats són els epidemiològics. L'epidemiologia proporciona les dades essencials i, vista l'experiència de diferents països, en particular els Estats Units, la Gran Bretanya i Holanda, és aconsellable que la recollida de dades als hospitals sigui el nucli d'un sistema d'informació més ampli, que inclogui fonts addicionals. Fóra convenient continuar la recollida de dades empresa en el sistema EHLASS (European Home and Leisure Accident Surveillance System), en la qual han participat vuit hospitals espanyols, entre ells el de Girona, i que s'acaba segurament a la fi de l'any 1991; ampliant-la amb la participació d'altres hospitals, i muntar, com en els països esmentats, un sistema de rotació per millorar la representativitat de la mostra.

Les fonts d'informació addicionals podrien ser els certificats de defunció, si s'hi fes constar el diagnòstic d'acord amb la Secció E de la Classificació Internacional de Malalties i Causes de Defunció; dades procedents dels centres d'informació toxicològica, de les unitats de cremats, de les estadístiques dels bombers, i estudis dels factors psico-sociològics en relació amb els accidents. Un complement important de la recollida de dades als hospitals i altres centres són els estudis poblacionals, que donen la veritable mesura del problema en comparar els individus accidentats amb els que no han sofert accidents.

Un cop identificades les causes dels accidents, la gravetat de les lesions que han produït i els grups de població més vulnerables mitjançant estudis epidemiològics, s'han de seleccionar les accions concretes que cal emprendre, que estaran compreses en un de dos grans grups: prevenció activa i prevenció passiva. La primera pretén intervenir modificant la conducta de les persones mitjançant la informació i l'educació; la segona va dirigida a modificar el medi ambient per la via tècnica. Com que no requereix cap esforç de part de l'individu, aquesta via de prevenció actua de manera automàtica i resulta sempre més eficaç, a curt termini, que la via educativa, tot i que a llarg termini i en conjunció amb les mesures ambientals, l'educació ha de produir els seus fruits, ja

2244

que és la forma lògica de modificar la conducta humana. S'ha de tenir en compte, tanmateix, que aquesta tasca pot requerir l'acció continuada sobre més d'una generació. A més, aquesta educació ha de ser permanent perquè en canviar poc o molt la nostra manera de viure i en sortir al mercat cada dia productes manufacturats nous, els riscos a què estem exposats van variant continuament.

La prevenció passiva inclou la planificació de l'entorn, el disseny i l'arquitectura de l'habitatge i de l'escola, i la seguretat en els articles de la llar i en els productes manufacturats. La promulgació de lleis, reguiacions i normes, així com la contribució de l'enginyeria, poden fer molt per promoure la prevenció passiva.

La prevenció activa es duu a terme mitjançant la informació i l'educació, i el seu objectiu és modificar la conducta de les persones de cara a la prevenció d'accidents. S'ha d'emprendre l'educació en tres direccions fonamentals: l'àrea professional, l'àrea de l'educació escolar i l'àrea de l'educació ciutadana.

Per tal de sensibilitzar i responsabilitzar els professionals i interessar-los en el problema, és necessari incloure el tema de la prevenció d'accidents en el curriculum universitari de metges, enginyers, arquitectes, farmacèutics, economistes, juristes, infermeres, assistents socials, etc. Cal proporcionar a cada estament els coneixements al nivell que correspongui. És obligada una atenció especial als mestres, ja que són una peça clau. A l'escola poden influir no sols en els nens, sinó també en els seus pares i s'ha d'aprofitar totes les oportunitats de treballar el tema conjuntament. Els coneixements sobre la matèria els han d'adquirir els mestres en el temps de la seva formació, però pels mestres que ja exerceixen s'hauria d'organitzar un pla de reciclatge i fer-lo obligatori, donant les facilitats necessàries. Als industrials i comerciants els hauria d'arribar el missatge des de les associacions gremials.

Els nens es troben en un moment especialment apte per adquirir hàbits de seguretat, i l'escola és un lloc privilegiat d'actuació perquè permet reunir alhora els mestres, els nens i els pares. De la mateixa manera que s'ha portat a les escoles el Programa de Seguretat Viària seria convenient que s'hi donessin coneixements sobre els accidents i la seva prevenció. En algunes comunitats autònomes que tenen competències sobre ensenyament són vigents programes d'educació per a la salut a l'escola, que inclouen la prevenció d'accidents. Aquest és el cas de Catalunya.

A l'àrea de l'educació ciutadana, cal que la prevenció d'accidents en els nens s'inclogui en els programes d'educació sanitària de la població. En molts països s'han muntat campanyes nacionals més o menys amples,

2245

generalment basades en els mitjans de comunicació per cridar l'atenció dels ciutadans sobre els riscs a què estan sotmesos els nens. Als missatges difosos per la premsa, la ràdio i la televisió s'hi afegeixen sovint articles als diaris, fullets, pòsters, etc. Exemples excel·lents són les campanyes «Play it safe!» a Anglaterra i «No Showbo» a Holanda. A part de les campanyes sobre prevenció d'accidents en general, són útils les que van dirigides a determinats aspectes de la seguretat infantil, com trànsit, intoxicacions, ofegaments, cremades, etc.

Al mateix temps que les campanyes nacionals o independentment, resulten de gran interès les campanyes comarcals o locals. L'acció en aquest nivell, basada en estudis epidemiològics propis, té l'avantatge que vincula més a la població que la que es duu a terme des d'un organisme central, sempre més llunyà i impersonal. Els països escandinaus han treballat intensament aquest aspecte, i la campanya municipal de Falköping, a Suècia (Schelp, 1987), ha aconseguit en pocs anys reduir a la meitat el nombre de nens accidentats que han necessitat atenció mèdica. A nivell local, els centres de salut infantil tenen un paper rellevant en la missió educadora. El metge o la infermera estan en una situació ideal per transmetre el missatge personalment als pares dels nens que acudeixen al centre. De la mateixa manera com els aconsellen sobre la dieta apropiada al nen o sobre un pla de vacunacions, els han de prevenir sobre els riscs a què està sotmès en les diferents etapes del seu desenvolupament. Hi ha treballs que demostren que aquesta comunicació de persona a persona és molt més eficaç que la campanya publicitària més cara i més ben orquestrada.

Referències bibliogràfiques

HADDON, W.J.R.; SUCHMAN, E.; KLEIN, D. (1964) «Accident Research. Methods and approaches» citat a ROMER, C.L. i altres (1989) *Les accidents de la circulation dans l'enfance*. Paris, Doin.

KELLY, B.; SEIN, C.; MCCARTHY, P.L. (1987) «Safety education in a pediatric care setting». *Pediatrics*, núm. 79, 818.

OMS, OFICINA REGIONAL PER EUROPA (1960) *The prevention of accidents in childhood* (report on a seminar). Copenhaguen.

ROGMANS, W.H.J.; SAUNDERS, B. (1990) *Domestic accidents in childhood and their prevention in Europe*. Amsterdam. Stichting Consument en Veiligheid.

SCHELP, L. (1987) «Experiences in local community activities in Sweden» a *The Healthy Community*. Stockholm, Folksam.

TURSZ, A. (1991) Comunicació a la conferència ECOSA/CAPT, Brussel·les.

2246

Abstracts

Los accidentes son la primera causa de muerte en los niños mayores de un año, originan también una elevada morbilidad y tienen un coste importante desde el punto de vista sanitario y social. Sin embargo, la gran mayoría son evitables. La acción preventiva supone, ante todo, la investigación epidemiológica que permita conocer las causas de los accidentes y los grupos de población más vulnerables. La prevención pasiva incluye la seguridad de los productos manufacturados y cambios estructurales en el medio ambiente. La prevención activa se lleva a cabo mediante formación y educación a niños y adultos y debe emprenderse en tres direcciones: el área profesional, el área de la educación escolar y el área de la educación ciudadana. La educación para la salud debe hacer hincapié en este punto.

Les accidents sont la cause principale des décès parmi les enfants d'un an et plus. Ils sont également à l'origine du taux de morbidité élevé et occupent une part importante du coût de la santé publique et des prestations sociales. La plupart d'entre eux pourrait cependant être évitée. L'action préventive implique avant tout une étude épidémiologique qui permette de connaître les causes des accidents ainsi que les groupes de population les plus vulnérables. La prévention passive comprend la sûreté de produits manufactures et des changements structuraux de notre environnement. La prévention active passe par l'information et l'éducation des enfants et des adultes et doit viser trois secteurs: le secteur professionnel, le secteur de l'éducation scolaire et le secteur de l'éducation civique. L'éducation de la santé doit insister sur ce dernier point.

Accidents are the main cause of death among children aged one year or older. They also originate a high rate of morbidity and have a significant share in health and social costs. Most of them, however, could be avoided. A preventive action implies, above all, an epidemiological study that would enable to show the causes of accidents and the most sensitive population groups. Passive prevention includes the safety of manufactured products and structural changes in our environment. Active prevention is carried out through information and education of children and adults and should have three target groups in view: the professional field, school education, and civic education. The latter aspect should be the guideline towards health education.

2247

Seguretat viària i educació

Josep Lluís Pedragosa *

Els accidents de trànsit

Cada any al món es produeixen prop de 5.000.000 d'accidents de trànsit amb víctimes, la qual cosa significa uns 7.500.000 de ferits i més de 300.000 morts.

Si s'analitzen xifres més properes, es fa palesa la gravetat del problema. Per exemple, dintre la CEE l'any 1988 hi va haver més de 50.000 morts, entre els quals més de 8.000 eren espanyols.

En el cas de Catalunya, cada any hi ha més de 1.200 morts en accidents de trànsit. El 1990, la Gerència de Seguretat Viària va realitzar una enquesta a més de 4.000 joves de Catalunya, d'una edat mitjana de 17 anys. Les respostes foren les següents:

13,9%	Tenien un familiar mort en accident de trànsit.
48,0%	Hi tenien un amic mort.
48,7%	Coneixien un disminuït físic per accident de trànsit.
79,5%	Creien que algun dia hi podien morir o quedar disminuïts.

La pèrdua de vides en accident de trànsit no té preu social. Per fer-se una idea del que significa el volum de morts anual, es poden calcular en anys de vida perduts per culpa dels accidents en relació a l'esperança de vida: anualment a Catalunya es perden 49.000 anys de vida. És difícil explicar que representen unes xifres tan elevades de morts, a les quals s'afegeixen mutilacions, invalideses i altres seqüeles físiques o psicològiques. Cada cas és un drama individual i familiar completament imprevisible que trenca el ritme de vida de totes les persones afectades, directament o indirecta.

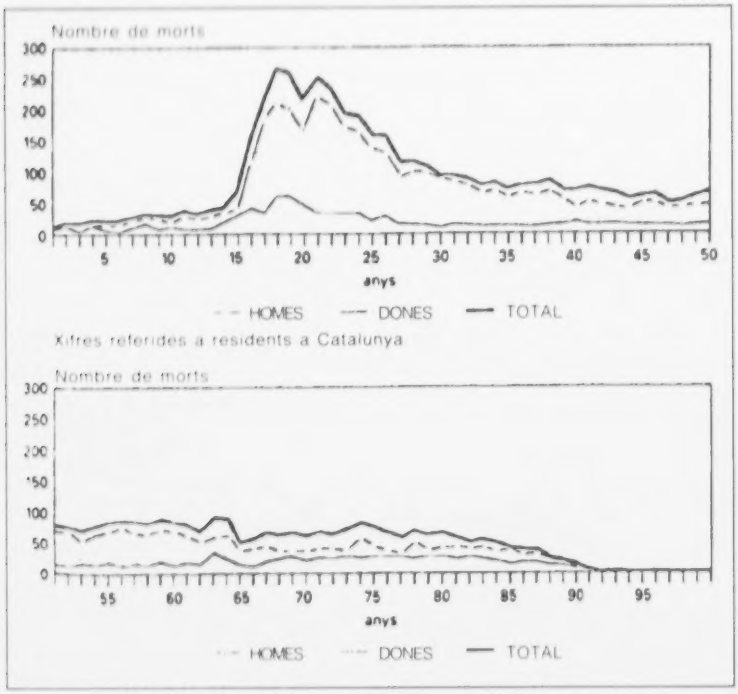
La distribució per edats de l'accidentalitat

L'accidentalitat en el trànsit constitueix una pèrdua de vides que no es pot deixar passar. Si bé afecta a tota la població, la distribució dels accidents no és homogènia, la qual cosa s'observa en el gràfic següent, que recull el nombre de residents a Catalunya que han mort en accident de trànsit entre 1983 i 1989.

* Josep Lluís Pedragosa és enginyer industrial. Ha treballat com a expert en temes de seguretat viària al Ministeri de l'Interior. Actualment és el Cap de la Gerència de Seguretat Viària de la Generalitat de Catalunya que coordina i impulsa totes les accions sobre aquest àmbit en el territori català.

2248

Nombre de morts acumulats (1983-1990) per accidents de trànsit segons edat



Les diferències en l'accidentalitat es corresponen amb altres diferències que apareixen al llarg de l'evolució de la persona, que estan relacionades, de forma més o menys directa, amb la circulació i que, a continuació, es comenten breument.

Els infants

El nen que circula acompanyat d'un adult està sota la seva responsabilitat i protecció. El problema apareix quan es desplaça de forma autònoma, a peu o amb bicicleta, ja que es troba amb el mateix conjunt d'elements del trànsit que l'adult, però no els «viu» de la mateixa manera.

Per exemple, hi ha diferència a nivell de localització de sons, així com un camp visual menys ampli. L'atenció tampoc és igual, ja que es va desenvolupant al llarg del temps. Les estimacions d'espai, temps i velocitat són

2249

més imprecises que en l'adult. Tot això implica més perill quan circula de forma autònoma.

Els joves

A partir dels 14 anys, el jove pot tenir accés a un vehicle a motor. En el gràfic anterior ja s'observava l'elevada mortalitat d'aquest grup d'edat, que té uns trets específics que el diferencien de la resta de grups.

En primer lloc hi ha la inexperiència. Una persona que condueix des de fa poc temps no té les mateixes destreses que un conductor expert i li falten els coneixements basats en l'exposició a diferents situacions pràctiques.

Hi ha un factor que agreuja la situació: Cada vegada més, els joves adquireixen vehicles de molta potència i poc pes. Són el que s'anomena cotxes voladors, difícils de dominar pel poc pes relatiu que tenen quan la velocitat és alta.

Juntament amb la inexperiència i amb les suposadament «altes» prestacions del vehicle, apareixen les sensacions noves que el conductor no analitza però que l'exposen al perill: l'aïllament, la multiplicació del poder i la impunitat fan que la persona es comporti de forma diferent a peu que sobre les rodes.

Els adults

La persona que fa temps que condueix també està sotmesa als perills del trànsit. Per una banda, no tothom té els coneixements suficients de la dinàmica del vehicle i de les seves reaccions: De vegades es podrien millorar les destreses o hi ha hàbits negatius que s'han anat adquirint amb el temps. No obstant això, el més habitual és que siguin les actituds les que augmentin el risc d'accident. En qualsevol cas, l'adopció de mesures preventives bàsiques constitueix un fet fonamental per la seguretat viària.

La gent gran

Les persones grans constitueixen el grup amb una taxa de mortalitat més alta per atropellament si es compara amb la resta de la població.

En aquest grup hi ha una sèrie de dificultats perceptives que s'afegeixen a una resposta motora més lenta, la qual cosa augmenta la probabilitat d'accident. Per altra banda, la diferència en el poder de recuperació pot agreujar-ne les conseqüències i fer que els efectes d'accidents similars siguin diferents en funció de l'edat de la víctima.

2250

La prevenció de l'accident

El trànsit és un sistema de tres elements: via, vehicle i persona. Aquests elements tenen limitacions que condicionen la causalitat de l'accident i que confluïeixen en qualsevol situació que es doni. Malgrat això, un estudi del TRRL (Transport and Road Research Laboratory) de Crowthorne (Regne Unit) atribuïa la següent causalitat als accidents:

	%
Vehicle sol	3
Via sola	2
Persona sola	73
Vehicle-Via	1
Vehicle-persona	2
Via-Persona	18
Via-Vehicle-Persona	1
Total	100

Qualsevol mesura preventiva ha de tenir en compte els tres elements del trànsit.

Pel que fa a la via, el nivell d'inversió de les diferents administracions per fer front a l'accidentalitat és molt elevat, però les modificacions en la infrastructura requereixen un període llarg de temps d'obra.

Quant al vehicle, els fabricants dediquen mitjans a aconseguir la màxima seguretat dels nous models, encara que pot haver-hi algun accident per deficiències del vehicle, especialment lligades a un manteniment insuficient.

Malgrat que la millora de via i vehicle és imprescindible, les mesures de seguretat viària més rendibles són les que actuen sobre la persona.

La prevenció basada en la persona

Per tal de fer prevenció de l'accidentalitat en cada un dels grups de risc, s'ha d'aplicar un conjunt de mesures. Si bé és fàcil efectuar millores concretes sobre un aspecte d'un problema conegut, la seguretat viària només es pot tractar mitjançant un enfocament integral per obtenir resultats duradors.

L'estratègia establerta ha de tenir en compte tots els elements i la seva interacció. Ara, entre les múltiples polítiques que es poden aplicar se n'ha d'escollir una que forçosament donaria més rellevància a determinats aspectes, en funció de les causes de més pes i les possibilitats d'actuació.

En el cas de la prevenció basada en la persona, és necessari prendre un enfocament integral que treballi sobre les actituds, els coneixements i les habilitats.

L'educació viària escolar

L'escola, immersa en la societat, es va desenvolupant i adaptant a tota mena de canvis. En els darrers anys, l'evolució del trànsit ha fet necessari que

2251

l'escola prepari els nens i joves per moure's en un món on la circulació, amb tots els avantatges i inconvenients que comporta, és un fet inevitable.

No es tracta de carregar a l'escola tota la responsabilitat educativa. La família, els mitjans de comunicació i la societat en general hi tenen molt a fer. Però cal tenir en compte que l'educació viària és un aspecte més de l'educació integral de la persona, lligat al coneixement d'un mateix i de tot allò que l'envolta. Per tant el sistema educatiu ha de prendre-hi part de forma activa.

La reforma educativa marcará una nova etapa en el sistema educatiu, però també en l'educació viària, tema al qual es dediquen els dos apartats finals de l'article.

L'educació viària familiar

L'escola i la família constitueixen els formadors fonamentals dels nens. Cal conscienciar els pares de la seva funció educativa en la conducta viària.

L'educació viària no comença ni s'acaba en el coneixement de la norma. Hi ha una part important de respecte a la norma que els pares van transmetent en forma de raonaments, prohibicions, obligacions i consells. Però l'educació no s'acaba aquí. La part més important es transmet amb el propi exemple.

No es pot dir als nens que han de travessar en verd i l'endemà travessar en vermell davant d'ells. No es pot dir a un jove que no begui a l'hora de conduir si aquest noi sap que el seu pare té una conducta diferent. Una mare que no es corda el cinturó per convenciment, difícilment pot esperar que el seu fill es posi el casc.

La seguretat viària no és sols coneixement i respecte de la norma: És el respecte als altres. En el trànsit cal demostrar convivència. El nen que no aprèn, quan és adult pot prescindir de les sensacions de poder, aïllament i impunitat. Sap que no ha de demostrar res, que no ha de competir ni ser agressiu. Pot tenir una conducció tranquil·la, basada en el respecte i la responsabilitat.

L'educació viària en el lleure

En la nostra societat té gran importància el lleure organitzat. Es una bona oportunitat per introduir l'educació viària, sobretot si es desenvolupa una activitat en un medi en el qual hi ha circulació, ja que la seguretat viària «sobre el terreny» permet posar en pràctica les explicacions que es donen.

A part de la pròpia finalitat educativa, de cara al futur, les explicacions i la posada en pràctica de mesures preventives augmenta la seguretat viària del moment, la qual cosa és impor-

2252

tant per als responsables dels nens.

De la mateixa manera, fins i tot en recintes tancats es poden desenvolupar activitats educatives en forma de joc. Qualsevol oportunitat és bona perquè el nen aprengui. L'únic imprescindible és que hi hagi una bona formació dels monitors, de manera que no sols constitueixin uns bons transmissors d'informació, sinó també un model a seguir.

La formació del conductor

L'autoescola és l'organització que té al seu càrrec la formació del conductor. El seu paper és fonamental en el desenvolupament d'habilitats i coneixements necessaris per a la conducció que han d'anar precedits i acompanyats per unes actituds positives de cara a la seguretat.

Hi ha vehicles, les bicicletes i els ciclomotors, que no requereixen una prova que acrediti la suficiència del conductor i que sovint són utilitzats pels joves, amb tots els perills que això comporta. Per això és necessària una interrelació entre els centres escolars i els professors de formació viària que asseguri uns coneixements mínims.

Reciclatge de conductors

L'obtenció del permís de conduir assegura que la persona té els coneixements i habilitats necessaris. No obstant això, el conductor jove no té experiència. En aquest sentit s'ha creat l'Acreditació Personal en Seguretat Viària, que contempla la conducció del vehicle sota la tutela del professor de formació viària en circumstàncies diverses que assegurin un bagatge suficient d'experiència, a més de comprendre una fase d'informació i coneixements de mesures preventives.

Per altra banda, les escoles de perfeccionament de la conducció ensenyen la dinàmica del vehicle en circumstàncies especials, desenvolupant la seva pràctica en pistes dissenyades per evitar els perills reals.

Seria necessari que periòdicament les persones tornessin a l'autoescola per tal d'adquirir nous coneixements i sobretot per anar eliminant els conceptes equivocats i els hàbits negatius que es van adquirint.

Mitjans de comunicació

Els mitjans de comunicació de masses fan arribar missatges preventius als usuaris de la via pública.

Es tracta d'informar la persona de les mesures preventives, ja sigui exposant els efectes negatius d'algunes conductes o mostrant els avantatges d'un comportament adequat.

Hi ha campanyes que fan veure la necessitat i l'obligació

2253

de complir les normes. En el cas de l'Institut Català de Seguretat Viària s'ha optat per la via de la informació i el convenciment, deixant de banda l'obligatorietat de les mesures.

A través dels mitjans de comunicació s'ofereix informació, però alhora es donen models de conducta, és a dir, es proposen accions i formes d'actuar que afavoreixen la seguretat. És recorda que els pares són l'exemple dels fills (*L'educació viària comença a la família*); es demana que els conductors de dues rodes utilitzin casc (*La gent intel·ligent porta casc*); es promou la utilització del cinturó de seguretat (*Sigues viu*); es recomana que no es condueixi després de beure (*Si et toca conduir, no toquis l'alcohol*). En fi, s'intenta unir les persones en un «*No als accidents*».

La comunicació en grups

La seguretat viària és un tema prou important com per tractar-lo en grups d'adults. Les reunions de pares, les trobades de gent gran, els actes que organitzen els ajuntaments, els consells comarcals o les associacions, són una oportunitat per introduir un tema no sols necessari sinó que, a més, interessa a tothom per la seva vinculació al problema com vianant, passatger o conductor.

L'escola i l'educació viària

Com es comentava, l'escola és responsable de la formació integral de la persona i una part d'aquesta formació és l'educació viària. La reforma educativa marcarà una nova etapa en l'educació viària, la qual cosa ens permet distingir una etapa passada i l'actual, i una fase futura.

L'educació viària fins al moment

Si bé en el període actual l'educació viària està incorporada a Parvulari i EGB, la seva implantació real ha depès de la pròpia sensibilitat del mestre. Es pot fer una revisió de la via de treball per la qual han optat diversos centres:

- Integració de l'educació viària com matèria interdisciplinària en les classes que habitualment realitza l'escola.
- Impartició de classes específiques de seguretat viària, a partir de la col·laboració de persones alienes (en general membres de la policia local) o del propi professorat.
- Creació de tallers o aules de seguretat viària dedicats a temes diversos segons l'edat dels alumnes.
- Organització de la «Setmana de la Seguretat Viària» amb una participació activa de l'alumnat.

2254

- Organització de xerrades, col·loquis i taules rodones amb experts de l'exterior.

Cada cop l'escola es mostra més oberta a introduir l'educació viària. En els cursos 1990-1991 i 1991-1992 la Generalitat va proposar als centres de secundària de Catalunya que realitzessin unes sessions dedicades a la seguretat viària (les Jornades de Reflexió sobre els Accidents de Trànsit). La resposta va ser aclaparadora, ja que més de les dues terceres parts dels centres escolars es van acollir a la proposta. Cada escola va organitzar les sessions de forma diferent: algunes van convocar concursos, altres van demanar l'assistència d'experts per realitzar conferències o participar en taules rodones; bastants centres van comptar amb la col·laboració dels joves de l'Institut Guttman, també hi va haver moltes escoles que van introduir l'educació viària en les seves classes d'ètica o en tutories.

Per altra banda, hi ha una important col·laboració de diverses entitats i experts: professors d'autoescola, membres de montepios de conductors, metges, policies locals, guàrdia civil, corredors professionals i tècnics d'assegurances, entre molts altres, han participat desinteressadament en aquestes jornades.

L'objectiu de les Jornades és fer arribar als joves uns punts bàsics en seguretat viària, fonamentalment fer-los conèixer el perill de l'alcohol quan s'uneix a la conducció i els beneficis que aporta l'ús dels dispositius de seguretat (casc o cinturó). S'intenta fer-los veure que l'accidentalitat és un perill, un risc que no val la pena córrer.

L'educació viària a partir de la reforma educativa

La reforma educativa contempla l'educació viària concebuda en un eix transversal del currículum escolar, ja que els seus continguts es poden tractar des de les diverses àrees. No es podria fer d'una altra manera donada la forta interrelació que té amb qualsevol aprenentatge que es realitzi. Per una banda, s'hi inclouen continguts d'habilitats i coneixements. Però per fer que la seguretat viària augmenti s'ha d'aconseguir més responsabilitat i més consciència i, en definitiva, millorar la convivència entre les persones. Aquesta actitud en el trànsit i fora d'ell és un dels objectius del sistema escolar.

El professor, amb els seus coneixements, està plenament capacitat per realitzar l'educació viària tal com s'ha concebut de cara a la reforma. Tot i que compta amb un cert suport de material didàctic, que dona més amenitat a les classes, no necessita gaires recursos. L'educació viària no és un conjunt de senyals que s'ha d'aprendre. A

part de les habilitats i coneixements bàsics, és important transmetre la responsabilitat, la crítica, l'autonomia, la col·laboració, el respecte, la consciència dels drets i els deures, la solidaritat i la lluita pels interessos comuns. Aquests valors han de ser aplicats pel vianant, el passatger i el conductor.

Per tant, no és possible separar l'educació viària de l'escola. Alhora, és palesa la capacitat del mestre per realitzar aquesta educació, la qual perd tot el sentit si se separa dels altres aprenentatges.

L'educació viària és fonamental per a la seguretat actual i futura, ja que els nens i joves són els ciutadans de demà, membres d'una societat de vianants, passatgers i conductors.

2256

Abstracts

El artículo trata los elementos que interactúan en el tráfico: la vía, el vehículo y las personas. Expone los grupos de acciones coordinadas necesarias en estos tres ámbitos para conseguir el máximo de seguridad y evitar los accidentes. Dedica una atención especial a las actuaciones dirigidas a la formación vial de los niños, los padres, los adultos y los usuarios.

Cet article nous montre les éléments qui font partie du traffique: route, véhicule et personne. On exprime les groupes d'actions coordinées qu'il faut dynamiser dans cettes trois zones pour atteindre le taux maximum de sûreté et éviter ainsi les accidents. On fait spéciale attention aux actions adressées à la formation des enfants, des parents, adultes et usuaires sur tout ce qui concerne les voies publiques.

This paper shows the elements that take part in the traffic: road, vehicle and persone. It explains the groups of coordinated actions that must be dynamized in those three areas in order to reach the highest level of safety and to avoid accidents. It pays special attention to the actions oriented to educate children, parents, adults and users on traffic matters.

2257

La seguretat als centres docents

Teresa Tilló i Barrufet *

Concepte de seguretat, risc i accident

Es pot definir com seguretat d'un centre docent, el conjunt de mesures i activitats que permetran evitar o disminuir els danys o les pèrdues que provinguin dels riscs que poden afectar l'edifici escolar, i principalment els seus ocupants, a conseqüència de nombrosos agents agressius que ens amenacen.

El concepte de risc el definiríem com la possibilitat de concreció d'una amenaça. Aquestes amenaces en un centre docent poden ser d'origen humà, d'origen tecnològic i d'origen natural. La llista pot ser molt llarga, en destaquen: el foc, els robatoris, vandalisme, sabotatges, amenaça de bomba, segrest, pèrdua d'informació, contaminació de l'aigua, explosió, enfonsament, avaries greus, llamps, inundacions, terratrèmols, etc.

La seguretat tindrà, doncs, com objectiu la protecció dels béns i de la vida humana contra l'accident, la imprudència i, fins i tot, la voluntat delictiva dels homes.

Qualsevol tipus d'accident i la seva prevenció en els centres docents es veu agreujat en les persones que pateixen qualsevol minusvalia física o psíquica, d'aquí la importància de tenir present que tots els centres escolars han de complir la normativa sobre supressió de barreres arquitectòniques legislada des de 1984.

1. Riscs i accidents derivats de l'accés i el retorn de l'alumne al centre docent

La seguretat del centre docent no es considera solament referida a l'edifici i el seu interior, sinó que també comprèn el seu entorn i les vies d'accés.

1.1. Accés de vianants

No tots els alumnes van amb cotxe o autobús als centres docents, molts hi van caminant. Com que moltes escoles de Primària estan localitzades en zones properes a les residències dels alumnes, convé proporcionar una atenció especial a la seguretat en el desplaçament dels vianants més joves.

Dels 90 estudiants morts en accident per autobús durant

* Teresa Tilló i Barrufet és catedràtica de Didàctica de les Ciències Experimentals de l'EU de Formació del Professorat d'EGB. Universitat de Barcelona.

2258

1980, 75 eren vianants que s'apropaven o sortien de la zona de peatge. També 700 van ser lesionats en accidents similars.

Algunes escoles treballen planificacions de rutes, consistents a seleccionar i potenciar determinades vies a fi de disminuir el risc potencial dels estudiants en les anades i vingudes a l'escola, fomentant els accessos amb un flux de vehicles reduït i la disposició de voreres i controls de trànsit.

1.2. Accés mitjançant vehicles

Actualment no solament s'ha incrementat l'accés als centres docents a través de mitjans propis de locomoció, sinó el transport escolar mitjançant autocars, a causa de l'assistència a escoles lluny de l'habitatge en les grans ciutats, o la no existència en la pròpia localitat de centres d'ensenyament mitjà o superior, concentrant així en determinats centres estudiants provinents de localitats veïnes.

Als EUA, The National Safety Council estima que aproximadament la meitat dels estudiants de l'escola pública elemental i de les escoles secundàries són transportats a l'escola amb cotxes propis o autobusos contractats per l'equip educatiu. L'any 1980 això representava que gairebé 22 milions d'estudiants eren transportats diàriament.

S'estima que els autobusos representen un mitjà més segur de transport per als estudiants que els automòbils, considerant les lesions i morts que poden succeir. En els autobusos s'observa un gran risc durant la pujada i la baixada del vehicle, ja que es poden conjugar dos problemes: un altre vehicle de motor en què el conductor no veu els estudiants i el conductor de l'autobús que no ha vist els estudiants, perquè es precisen unes distàncies mínimes per ser visible.

La seguretat dels estudiants transportats per l'autobús es una responsabilitat compartida pels estudiants, els conductors d'autobús, el personal de l'escola i el públic motoritzat. Una primera etapa important en el desenvolupament del programa anar amb autobús, és seleccionar i localitzar les parades de l'autobús on els estudiants poden pujar i baixar amb seguretat. Un comité constituït per pares i personal de l'escola, convé que dissenyi i estableixi els punts d'arribada i de sortida.

2. Riscs i accidents derivats de les característiques de l'exterior del centre docent

Quan els estudiants han arribat al centre docent sans i estalvis, comença a entrar en funció la seguretat dels edificis, camps de joc i esportius, passejos.

2259

Actualment les activitats extracurriculars, especialment competicions esportives interescolars, pràctica de la natació en poliesportius escolars, piscines municipals, etc., requereixen una supervisió coordinada d'administradors, professors i conductors d'autocars, per mantenir un ambient en condicions de seguretat.

2.1. Característiques de l'entorn

Les accions administratives s'han de dirigir a identificar, eliminar o disminuir l'atzar, inspeccionant i estudiant l'edifici, els camps i els equipaments a intervals regulars.

Els problemes més normals en aquests espais exteriors són les caigudes degudes als acabats amb paviment lliscant, les caigudes per escales no-adequades o esglaons solts, l'existència de zones mal il·luminades i els perills de contactes elèctrics amb els fanals grossos i il·luminacions decoratives indegudament protegides.

2.2. Patis i camps de joc

Cada any un gran nombre de nens precisa un tractament d'emergència en els hospitals a causa de les lesions originades en accidents de joc. Moltes de les lesions requereixen hospitalització i fins i tot alguns pocs nens han mort.

La caiguda des d'un equipament al sòl del pati origina aproximadament el 70% de lesions produïdes durant el joc. Moltes d'aquestes lesions són el resultat de la mala utilització dels equips mitjançant empentes o demostracions temeràries i atrevides. Fins i tot alguns dissenys inherents als equips dels patis de joc tradicionals contribueixen al problema.

Per exemple, l'alçada dels aparells en els quals juguen els nens és un d'aquests factors. Un tobogan que és més alt de 3 metres, no solament presenta un perill per als nens que llisquen des de dalt, sinó que presenta un perill per als que hi pugen.

Un altre factor és el tipus de superfície sobre la qual està situat l'equipament. Per facilitar el seu manteniment, molts patis d'esbarjo estan asfaltats, o fins i tot molts aparells d'enfilar-se, gronxadors, tobogans, estan sobre superfícies de ciment.

Dos aspectes que poden ajudar a reduir el nombre i la severitat d'aquestes lesions són, per un costat, la reducció d'alçada d'aquests equips de joc i, per l'altra, la implantació de superfícies en el sòl que minvin la força amb què el nen cau sobre el sòl del pati. Així, la fusta o la goma de cautxú col·locada sota dels equips presenta una major probabilitat de disminuir el risc de la caiguda i redueix la gravetat de les lesions.

Una atenta supervisió de les hores d'esbarjo per part del

2260

professorat o el personal de l'escola, és un altre factor que s'espera que pugui reduir el potencial de risc, per exemple, evitant la pràctica de jugar a cavallets, separant els estudiants més petits dels més grans en les hores d'esbarjo contribueix a eliminar algunes situacions inadequades.

La instrucció en la seguretat en hores de classe de com s'han d'utilitzar amb correcció els equips de pati de joc, proporciona una base per al desenvolupament d'un comportament responsable per part dels estudiants.

2.3. Piscines

En les piscines, que cada vegada abunden més als centres docents, són múltiples els riscs a què es troben exposats els alumnes.

S'han d'evitar els vasos de piscina de profunditats superiors a 1,50 metres, que són suficients per nadar. La profunditat ha d'estar sempre perfectament marcada. El fons del vas ha de ser de material no-lliscant i de pendent suau. Les parets no han de tenir acabats rugosos i s'han de cuidar els sortints i les escales. Són freqüents les caigudes degudes a paviments lliscants en les zones d'aproximació del vas, pediluvis, vores i, fins i tot, en les zones de dutxes i vestuaris.

També es produeixen cops en rebre l'impacte d'un nedador que es llança a la piscina. S'han de prohibir a les piscines escolars els trampolins, solament hi han de ser permeses les plataformes de sortida.

3. Riscs i accidents derivats de les característiques físiques de l'edifici i les seves instal·lacions

3.1. Edifici

Estructura

Tradicionalment existia la idea que les estructures dels edificis eren eternes i duraven per sempre. Els recents i nombrosos casos d'aparició d'aluminosi en les estructures de formigó armat que han produït diferents enfonsaments en escoles i altres tipus d'edificis, estan fent variar aquesta opinió.

La corrosió dels elements metàl·lics d'una estructura també pot ser causa d'un enfonsament. La corrosió és un fenomen molt dificilment evitable, ja que la tendència de tot metall és tornar al seu estat habitual en la natura que és el d'òxid, també afecta a les tuberies, dipòsits d'aigua calenta, finestres metàl·liques, baranes, etc., la seva deteriorització és causa de nombrosos accidents.

2261

Façanes

En les façanes la major part d'accidents procedeixen de les obertures: balcons i finestres.

Les baranes no han d'esser escalables ni han de permetre passar a través d'elles. L'altura mínima de les baranes ha d'estar compresa entre els 110 i els 120 cm des de qualsevol punt on els nens puguin pujar. Si les baranes tenen barrots verticals, la separació màxima dels mateixos ha de ser de 12 cm per evitar que els nens passin al seu través. Si alguna finestra disposa d'algun element que s'obri per sota de l'alçada de les baranes, haurà de disposar de barra protectora.

Qualsevol vidre de les finestres i balcons de les façanes exteriors i patis interiors situats per sota d'1 metre d'alçada, hauria de ser armat, securitzat, amb laminat de seguretat o estar protegit mitjançant una làmina adhesiva que garanteixi l'adequada subjecció dels fragments enfront possibles trencadisses.

Vies de circulació

En els passadissos dels centres docents, els accidents més freqüents són les caigudes degudes a relliscades per paviments no-adequats. Cal evitar en els passadissos els sortints punxeguts i la utilització en els acabats de materials rugosos o abrasius.

En les escales els accidents són deguts a caigudes pels esglaons o per la caixa de l'escala. Les dimensions i relació entre la petjada i la tabica de cada esglaó han de ser les adequades per evitar caigudes en baixar-les de forma atabalada. Els esglaons han de ser de materials no-lliscants. S'han d'evitar les escales corbades i els trams de menys de tres esglaons, i les baranes hauran de ser altes i no-escalables.

En les vies de circulació es troben també els ascensors, que disposen d'abundant legislació que controla els seus elements de seguretat. A pesar d'això, en ser uns aparells en moviment, s'han de considerar com d'alt risc en una escola.

En els centres docents, exceptuant els de nivell superior, els ascensors han d'estar totalment prohibits als alumnes i equipats amb portes amb panys. Únicament en casos excepcionals podran pujar-hi els alumnes, que sempre aniran acompanyats per un professor.

En els ascensors han estat freqüents les caigudes als fossats, l'atrapament en les portes i els esqueixaments produïts entre la cabina i el fossat. Especialment perillosos són els ascensors sense portes interiors, els quals estan totalment prohibits des de fa anys.

2262

3.2. Instal·lacions

Instal·lacions elèctriques

La millor manera de prevenir els riscs derivats de la utilització de l'energia elèctrica està en el compliment estricte de les mesures contingudes en el Reglament Electrotècnic per Baixa Tensió del Ministeri d'Indústria, que regula tot el que fa referència a les mesures de seguretat d'aquesta instal·lació.

La major part dels problemes amb la instal·lació elèctrica procedeixen dels possibles contactes directes i indirectes. Cal tenir en compte que el cos humà només pot suportar, sense perill ni seqüeles, intensitats molt baixes, de l'ordre de la desena de miliampers, per això tots els circuits han d'anar equipats amb interruptors magnetotèrmics i interruptors diferencials de sensibilitat adequada. Així mateix, ha d'existir una instal·lació de presa de terra que doni els valors adequats.

Els quadres elèctrics de cada planta han d'estar tancats en un armari i no ser accessibles als alumnes. En les classes dels més petits les preses de corrent de l'endoll han d'estar elevades, amb dispositius que impedeixin la introducció d'objectes i amb tapeta. En els centres docents, almenys les línies principals haurien d'utilitzar cables no-propagadors d'un incendi.

Els llocs més perillosos contra contactes elèctrics en els centres docents són els locals humits, com les dutxes, on s'haurà de respectar els volums de prohibició i seguretat, les piscines i els laboratoris, on es pot manipular instruments amb les mans mullades. També en els laboratoris, manipulant aparells electrònics es poden rebre accidentalment descàrregues de molt alta tensió.

Instal·lació de l'enllumenat

En l'enllumenat de les escoles, la primera consigna per evitar accidents és mantenir els nivells d'il·luminació mínims recomanats pels organismes internacionals. En l'interior dels centres docents a més de l'enllumenat normal hi ha enllumenats especials, com el permanent en les portes dels ascensors, l'enllumenat estanc en els locals humits i l'enllumenat d'emergència i la senyalització en les sortides i vies d'evacuació.

Instal·lació de calefacció

En les instal·lacions de calefacció i aigua calenta sanitària, els perills en les zones accessibles als alumnes es deriven fonamentalment de les temperatures molt elevades que es poden trobar en els radiadors de les classes i a les temperatures de l'aigua calenta en les dutxes

2263

dels vestuaris, que poden donar lloc a importants cremades, encara que totes dues es troben regulades per les Instruccions Tècniques Complementàries d'un important i detallat reglament d'aquestes instal·lacions.

El veritable perill d'aquestes instal·lacions es troba en la sala de calderes, perquè allotja recipients a pressió (calderes), a l'existència de combustibles sòlids, líquids o gasosos i a què no sempre estan mantingudes adequadament.

El reglament abans mencionat considera les sales de calderes dels centres docents com zones que han de tenir una seguretat alta i que han d'allotjar exclusivament les calderes, la qual cosa significa que han de disposar de:

- Resistència mínima de quatre hores al foc de la sala.
- Dos ascensors diferents i almenys un amb sortida directa a l'exterior.
- Quadre elèctric i interruptor de l'enllumenat situat a l'exterior de la sala.
- Distància mínima a les parets i entre les calderes de 80 centímetres.
- Portes que obrin enfora i amb vestíbul d'independència.
- Existència d'una paret dèbil (vidre o similar) que es trenqui en un lloc no-transitat en cas d'explosió, sense afectar l'estructura de l'edifici.
- Reixes de ventilació natural, baixes i altes.
- Enllumenat estanc i enllumenat d'emergència.
- Cartells indicadors de perills.

Combustibles líquids i gasosos

En els centres docents es poden utilitzar combustibles sòlids, líquids i gasosos. El carbó pràcticament està desapareixent ja de les escoles. El perill del gasoil prové del seu punt d'inflamació que és bastant baix. Els seus perills estan en la zona de descàrrega, en el dipòsit i en la sala de calderes pels possibles vessaments.

El gas propà i el gas natural són els combustibles cada vegada més utilitzats en les calderes, cuines i laboratoris. La seva utilització està regulada molt estrictament en relació a mesures de seguretat per les Normes Bàsiques d'Instal·lacions de gas en els edificis habitats.

En aquestes instal·lacions el més important és no situar les calderes, cuines i laboratoris en les plantes soterrani, per evitar possibles acumulacions de gas que donin lloc a explosions, disposar de ventilacions naturals dels locals amb utilització de combustible, no col·locar tuberies accessibles als alumnes, disposar de claus d'accionament ràpid d'emergència i instal·lar detectors automàtics de fugides de gas.

Instal·lacions de protecció contra incendis

El Centre Nacional de Prevenció de Danys i Pèrdues (CEPREVEN) i la National Fire Protection Association (NFPA) consideren els centres docents com edificis de risc baix en les zones d'aules i de risc mitjà en les zones de laboratoris, tallers, cuines i centrals d'instal·lacions. El més important en aquests edificis és garantir una evacuació dels ocupants ràpida i ordenada.

La regulació de les característiques de les instal·lacions de protecció contra incendis en els centres docents de nova construcció ve regulada amb caràcter nacional per la Norma Bàsica de l'Edificació NBE-CPI/91: Condicions de protecció contra incendis en els edificis del Ministeri d'Obres Públiques i Urbanisme. Aquesta norma dedica un dels seus annexos a les condicions particulars per l'ús docent. Es una norma que persegueix fonamentalment la seguretat de les persones abans que la dels edificis i béns. Els seus principals criteris són:

- Compartimentació en sectors d'incendi menors de 4000 m^2.
- Prohibició d'activitats docents en soterranis.
- Doble porta en les aules de més de 50 alumnes.
- En qualsevol planta la distància màxima a una sortida o escala serà inferior a 30 metres sense formar-se fons de sac en passadissos superiors a 15 metres.
- En ensenyança primària i secundària l'amplada lliure dels passadissos i les escales serà d'1,20 metres, i en l'ensenyança universitària l'amplada mínima de les escales serà d'1,70 metres i dels passadissos d'1,60 metres.
- Cada tram de l'escala tindrà un mínim de 3 esglaons i un màxim de 12 en l'ensenyança no-universitària.
- Exceptuant els centres universitaris, no s'admeten escales corbes.
- Els centres han de disposar d'enllumenat d'emergència i senyalització.
- Els laboratoris, tallers, cuines i sales de calderes estan considerats locals de risc especial.
- Les cuines en els centres no-universitaris hauran d'estar en la planta baixa i disposar de dues sortides.
- S'ha de disposar d'extintors portàtils i equips de mànega en totes les plantes.
- S'ha de disposar de detectors automàtics d'incendi i polsadors manuals d'alarma en els locals de risc alt i mitjà.
- S'ha de disposar de dispositius de transmissió acústica d'alarma.

2265

• Senyalització de la prohibició de fumar.

Respecte a l'evacuació ràpida d'un centre docent, és important la formació del professorat i la realització de simulacres de forma periòdica. Ja el 1984 el Ministeri d'Educació i Ciència va regular les instruccions per la realització de simulacres d'evacuació d'emergència en centres docents, però la realitat és que pocs centres els realitzen.

Parallamps

Encara que, des de 1986, està regulada la no utilització i substitució progressiva dels parallamps de ionització amb càpsula radioactiva per parallamps de tipus electroatmosfèrics, per dificultats a nivell nacional d'emmagatzematge dels residus radioactius, la major part dels centres docents encara tenen aquests tipus d'aparells.

En diverses ocasions han succeït greus accidents perquè els alumnes han entrat en contacte directe amb l'element altament radioactiu, en accedir aquests directament al parallamps o en caure'n la càpsula després de l'impacte d'un llamp a la zona de jocs de l'escola.

4. Riscs i accidents derivats de la utilització del centre docent

4.1. A la classe

Els riscs en l'interior de les classes estan associats normalment amb els alumnes més petits. Són típiques les introduccions d'objectes petits: puntes de llapis, gomes, etc. en les narius o orelles i els talls amb tisores i punxons. S'ha de vigilar la toxicitat dels colors, les pintures i els pegaments utilitzats, i les característiques i mida de les joguines i petits objectes. Cal evitar la utilització de material de vidre (aquaris i terraris), i sempre que es manipulin o s'alimentin petits animals en la classe, és aconsellable utilitzar guants o pinces.

En els nivells superiors els principals problemes es deriven de la postura corporal durant moltes hores i dies seguits, la qual cosa obligaria a tractar sobre ergonomia del mobiliari escolar i dels problemes de la utilització de les pantalles d'ordinador (posició, enllumenat, enlluernament, emissió de radiacions).

4.2. Al laboratori

El professor de ciències ha de tenir present els principals tipus de riscs que poden afectar els estudiants: riscs físics, químics i biològics. Els riscs físics inclouen foc, explosions,

2266

xoc elèctric, talls, etc. Els riscs químics impliquen generalment efectes tòxics de substàncies que poden provocar cremades, inflamacions de teixits, respostes al·lèrgiques, i els biològics, infeccions de diferent grau de gravetat.

Des de l'inici, els estudiants han de tenir present que determinats productes químics emmagatzemats en els laboratoris de l'escola poden ser inflamables o explosius en determinades condicions, especialment en presència d'una flama en funcionament.

Quan s'utilitza algun equipament elèctric en el laboratori, els professors han d'estar segurs que està connectat a una presa de terra.

La simple utilització de material de vidre requereix donar instruccions específiques als estudiants. El material de vidre que és manejat inadequadament, no és menys perillós que d'altres tipus de riscs, ja que pot provocar talls o cremades.

Molts tipus de vidre utilitzats en el laboratori es trenquen fàcilment i precisen que els estudiants els sàpiguen manipular i transportar amb precaució.

Un altre problema que es pot presentar és quan s'escalfa el vidre, amb freqüència molts estudiants no se'n recorden i agafen el tub d'assaig per la part que ha estat escalfada, o el donen a un company perquè el subjecti, oferint-li aquesta zona.

Molts productes químics tenen efectes tòxics si una persona és exposada a dosis suficientment altes, conseqüentment una bona estratègia per controlar els riscs químics és disminuir el temps d'exposició. Com que gran part dels problemes provenen de la inhalació de substàncies o de la seva acció de contacte amb la pell, s'ha d'ensenyar mostrant com cal manipular, agafar les mostres, transvasar els productes i utilitzar guants protectors, sent aquesta una important responsabilitat del professor.

Els estudiants han de ser conscients de la importància de mantenir una bona ventilació mentre escalfen o barregen productes químics.

S'ha de fer èmfasi en què els flascons dels productes estiguin ben tapats, a fi d'evitar el despreniment de vapors, i que la seva concentració en el laboratori sigui mínima.

Les ulleres de seguretat s'han d'utilitzar totes les vegades necessàries. Depenent dels tipus de productes químics utilitzats, els vestits protectors, com bates, granotes o guants, poden ser necessaris per oferir una protecció completa.

La instrucció essencial per la seguretat en tot laboratori inclou com cal actuar en cas de produir-se un accident. Així mateix, els estudiants necessiten conèixer la localització de les dutxes de seguretat, rentaulls, extintors de foc i com s'han d'utilitzar.

4.3. Al gimnasi

L'educació física presenta el major nivell d'accidentabilitat dins de les àrees educacionals. Es tres vegades més elevada que el nivell presentat d'accidents en les experiències en la classe de laboratori.

Òbviament, és impossible eliminar tots els riscs i atzars en l'educació física. El desenvolupament d'habilitats implica activitats esportives, utilització d'aparells, llenguatges propis, segons la pròpia habilitat per reproduir models consistents. Tant com l'element humà s'hi vegi implicat, repercuteix en els errors comesos. Els estudiants ensopeguen, cauen, corren l'un junt a l'altre.

Cada tipus de moviment humà crea un potencial per la lesió. Com que les activitats d'educació física són caracteritzades pel moviment que freqüentment és energic i ràpid i degut a què un moviment pot ser oposat a un mateix tipus de moviment similar al realitzat per una altra persona, el potencial de lesió és proporcionalment alt, fins i tot quan segueixen estrictament les normes i són utilitzats els equips protectors.

Estudis realitzats en els últims anys indiquen que la majoria de lesions sofertes pels estudiants no han estat resultat de l'activitat, sinó d'una mancança de supervisió i instrucció en exercicis perillosos o d'utilització d'equips defectuosos.

Els equips i aparells que són utilitzats regularment, han de ser revisats amb freqüència. Els articles protectors, com casc, genolleres, protectors facials, han de ser revisats abans d'utilitzar-los. Si es troba que els equips són defectuosos, o es determina que els materials no són segurs, les activitats especifiques en què es precisen s'han d'aturar fins que siguin realitzades les reparacions.

4.4 Als tallers

Amb les seves nombroses peces afilades, punxegudes, velocitat alta, etc., els equips de taller de l'escola presenten una varietat de riscs potencials per als estudiants de formació professional.

Serres poderoses, trepants, martells, claus i altres aparells poden ser molt destructius si són utilitzats impròpiament. Els professors han de proporcionar instruccions detallades i una atenta supervisió durant les pràctiques i en el desenvolupament del programa de seguretat en els tallers.

Abans que un estudiant utilitzi les màquines i eines, han de ser examinades cuidadosament per assegurar que tot està en el seu lloc correcte i en un bon estat. Si alguna màquina presenta alguna deficiència, convé no utilitzar-la fins que sigui reparada.

Abans de permetre als estudiants utilitzar els equips, han

de rebre una instrucció comprensiva de com operar d'una manera segura i eficient. Això inclou demostracions, tant de la utilització de les màquines com dels equips de protecció.

4.5. A la cuina

Els treballadors de la cuina del centre docent estan sotmesos a riscs constants: punxades amb espines de peix o altres objectes punxants, talls amb ganivets i tisores, traumatismes per màquines mòbils (picadors, pelapatates, trituradores, tallaembotits, etc.), caigudes per paviments lliscants, possibilitat de quedar-se tancat en l'interior de les màquines frigorífiques, cremades procedents de la manipulació d'oli calent o aigua calenta o nitrogen en cas d'utilitzar cadena freda, incendis, explosions dels recipients a pressió (marmites), contactes elèctrics amb mans mullades, inundacions, etc.

Evidentment, el principal dels problemes és el derivat de la utilització dels combustibles gasosos (gas natural o gas propà principalment), que fa que sigui molt important el nombre i la situació de les sortides claus per tallar ràpidament el combustible en llocs adequats, reixes de ventilació natural, sistemes d'extinció automàtica en la campana d'extracció de fums i sistemes de detecció automàtica de fuites de gas.

5. Actuació responsable del centre docent enfront dels riscs i accidents

5.1. Creació d'una consciència de seguretat

¿Com pot el personal dels centres docents sentir-se segur? Els dies de la immunitat del sistema educatiu i el seu personal han passat, per això és important el coneixement de la protecció legal al personal de l'escola, així com la familiarització de les lleis de responsabilitat que se li atribueixen.

Es convenient que els professors siguin ensinistrats en primers auxilis, ja que ells seran probablement les primeres persones a presenciar i atendre un estudiant lesionat, i moltes vegades s'espera d'ells que tinguin les suficients destreses per encarregar-se d'una emergència.

El professor ha de tenir cura de: supervisar les activitats dels estudiants, informar els estudiants dels perills implicats en la manipulació i la realització de l'activitat, estar segur que els equips i materials estan en bon ordre per al treball, donar instruccions detallades abans de permetre realitzar les activitats als estudiants.

L'administració del centre docent ha d'assignar únicament personal qualificat per realitzar el servei de supervisió, supervisar el nou personal per assegurar la seva familiaritat amb

el programa de seguretat a l'escola, tenir coneixement dels diferents programes curriculars i extracurriculars, proporcionar un servei adequat per al personal del centre, assistint i facilitant les situacions d'emergència.

5.2. Documentació al dia

Els estudiants amb històries de malalties amb reaccions al·lèrgiques a picades, determinats productes, medicaments; tenir asma, diabetis o epilèpsia, poden estar en perill si el professor desconeix aquestes situacions.

Amb certa periodicitat, per exemple al principi de cada trimestre, els instructors haurien de revisar els registres mèdics dels seus estudiants per identificar els possibles problemes. Això permetria que, en un moment donat, el professor reaccionés apropiadament en cas d'emergència.

El registre dels accidents en els centres docents pressuposa dues funcions en el programa de salut escolar: per un costat, permeten ser utilitzats com a protecció a la corporació educativa i a la seva plantilla de personal enfront dels litigis prensentats pels familiars dels estudiants lesionats; per altra part, poden ser utilitzats per identificar i corregir condicions de risc en l'ambient escolar.

Es important que quan es produeixi un accident, en el registre escolar s'anotin aspectes tals com:

- Temps i lloc de l'incident.
- Activitat implicada.
- Identificació dels participants.
- Descripció de la lesió:
  - Mecanisme de la lesió.
  - Part del cos lesionada.
  - Cures inicials practicades.
- Descripció detallada del succés.
- Diagnòstic mèdic.
- Dades del retorn de l'estudiant a l'activitat.

Tot centre docent ha de disposar d'un pla d'alarma, emergència i evacuació presentat i aprovat pels serveis de Prevenció d'Incendis del Cos de Bombers. Un exemplar del pla ha d'estar sempre en la porteria de l'edifici.

El Pla d'Emergència ha de contenir una còpia dels plànols actualitzats de l'edifici, les seves instal·lacions generals i la situació dels elements de protecció contra incendis (extintors, equips de mànega, polsadors, etc.), els components de la brigada de primera intervenció i dels equips d'evacuació, les seqüències d'actuació en cas d'alarma i evacuació, i les actuacions que s'han d'evitar.

6. Responsabilitat de la seguretat al centre docent

La seguretat constitueix una responsabilitat per a tots els esglaons i graus de jerarquia en l'escola, i és més gran com més elevat sigui el nivell del càrrec que s'ocupa: director, cap d'estudis, cap de departament, coordinador de cicle, etc.

Els professors representen la base del programa de seguretat en l'escola, ja que ells tenen la responsabilitat de l'educació en la seguretat i la prevenció d'accidents. Però una altra funció que generalment han de dur a terme és la de ser els primers a assistir i informar d'un accident. Quan un estudiant es lesiona en una activitat en relació amb l'escola, el professor és usualment la primera persona en l'escena de l'accident i s'ha de preparar per proporcionar l'ajuda apropiada.

No solament és el professor de qui s'espera que expliqui i demostri als estudiants com es poden portar a terme activitats com les destreses i els procediments que li confereixen seguretat en la realització, sinó que a més és important que treballi conjuntament amb el personal de vigilància de l'escola i el personal de manteniment per assegurar que tots els aparells i utensilis estan en bon estat.

El personal de vigilància i manteniment té la responsabilitat de controlar l'atzar i les condicions perilloses, tant dintre de l'edifici escolar com fora. Amb el registre i la relació de les condicions perilloses en el centre docent, el personal de guàrdia i manteniment pot eliminar o corregir els problemes ràpidament.

Bibliografia

ADELL, J. (1982) «El alumbrado en las escuelas». Revista *Theknos*, núm. 70, juny.

ADELL, J. i altres (1984) «Alumbrado de escuelas. Simposium de alumbrado del Comité Español de Iluminación». Revista *Theknos*, núm. 80, gener-febrer.

BEVER, DAVID L. (1984) «Safety: a personal focus». *St. Louis Times Mirror*, Mosby College Publishing.

BOLADO, J.M.; RAMON, J.M. DE (1988) «La seguridad en los laboratorios». *Apuntes de Educación. Naturaleza y Matemáticas*, núm. 28; pàgs. 12-15. Anaya.

COMMISSARIAT GENERAL A LA PROMOTION DU TRAVAIL (1986) *Responsabilités*, fasc. 2; *La prévention et la lutte contre l'incendie*, fasc. 2; *Sécurité*, fasc. 3. Brussel·les.

2271

DEPT. DE SANITAT Y SEGURETAT SOCIAL (1984) *Manual de Prevencio dels Accidents a la infância*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Direcció General de Promoció de la Salut.

FORTUNY, M.; MARINÉ, C. (1983) «Prevención de accidentes». *Cuadernos de Educación Sanitaria*. Barcelona. Barcanova.

GARCIA LÓPEZ, J. (1991) «Seguridad en la manipulación de productos químicos en el laboratorio». *Mapfre Seguridad*, núm. 41; pág. 11-20.

INSTITUT DE TECNOLOGIA DE LA CONSTRUCCIÓ DE CATALUNYA (1983) *Cap a una nova normativa d'edificació escolar*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE SECURITE (1975) *La sécurité dans les manipulations scientifiques dels lycées et collèges*. Paris. INRS.

JUVANET, J.; SALLERAS, L. (1978) *Programa de Salut Escolar*. Barcelona. Institut Municipal d'Higiene. Ajuntament de Barcelona.

MARTINEZ LOPEZ, P. (1974) «Prevención de accidentes en la escuela y papel de la escuela en la lucha contra los accidentes». *An.Esp.Ped.*, núm. 7, sup. I; pág. 63.

MARTINEZ LOPEZ, P. (1978) «Epidemiologia dels accidents a l'escola». Primer Congrés de pediatres de llengua catalana. Primera ponència «Epidemiologia pediàtrica als Països Catalans». Girona, març de 1978, pág. 161-169.

MCCORMACK, G.R. (1960) *Work injuries and work-injury rates in school lunchrooms*. Washington. Bureau of labor statistics.

MCKUSICK, B.C. (1981) «Prudent practices for Handling Hazardous Chemicals in Laboratories». *Science*, vol. 211, núm. 4484, February 20; pág. 777-780.

NATIONAL FIRE PROTECTION ASOCIATION (1978) *Manual de protección contra incendios*. Editorial Mapfre.

NATIONAL SAFETY COUNCIL (1978) *Laboratory Glassware*. Chicago (Illinois).

NATIONAL SAFETY COUNCIL (1978) *Safety in the School Lunchroom*. Chicago (Illinois).

NATIONAL SAFETY COUNCIL (1981) *Accidents Facts: 1981*. Chicago (Illinois).

PICANOL, J. (1982) *La prevención de accidentes en la infancia*. Institut Municipal de la Salut. Ajuntament de Barcelona.

ROCKWELL, T.H. et al. (1967) *Work injuries and accident-causes in school lunchrooms*. Washington. Bureau of Labour statistics.

SCHALLER, W.E. (1981) *The School Health Program*. (5a. edició). Pennsylvania (Philadelphia). Saunders College Publishing.

SUAREZ LOSADA, M.J. (1986) *Los accidentes infantiles y sus causas: Bases preventivas*. Conselleria de Sanidad y Seguridad Social. Xunta de Galicia.

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE SEGURIDAD INDUSTRIAL - MINER (1984) «Manual de divulgación so-

bre protección contra accidentes en ascensores, aparatos elevadores y de transporte continuo. Revista *El Instalador*, num. 192, octubre.

THYGERSON, ALTON. L.: SAFETY (1986) *Englewood cliffs* New Jersey. Prentice Hall, Inc.

VILANOVA FERRERAS, A. (1985) «El riesgo de incendio en las escuelas. FOC 85». Revista *Aself*, num. 96, juliol-agost.

Textos oficials

Boletín Oficial del Estado:

ORDEN de 10 de Febrero de 1971. BOE 10/2/1971, por la que se aprueba el programa de necesidades docentes para la redacción de proyectos de centros de Educación General Básica y de Bachillerato.

DECRETO 2413/1973 de 20 de Septiembre. BOE 9/10/1973, del Ministerio de Industria y sus sucesivas Instrucciones Técnicas Complementarias, por el que se aprueba el Reglamento Electrotécnico para Baja Tensión.

ORDEN de 29 de Marzo de 1974. BOE 30/3/1974, de la Presidencia del Gobierno, por el que se aprueban las Normas Básicas de Instalaciones de gas en los edificios habitados.

ORDEN de 14 de Agosto de 1975. BOE 26/8/1975, por la que se aprueba el programa de necesidades para la redacción de los proyectos de centros de Formación Profesional de primero y segundo grados.

ORDEN de 2 de Diciembre de 1975. BOE 19/12/1975, por la que se fijan las dotaciones mínimas de los botiquines y de los gabinetes médicos de los centros docentes a los que se aplica el reglamento provisional de sanidad escolar.

REAL DECRETO 2473/78. BOE 23/10/1978, del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, sobre ordenación de los servicios de medicina e higiene escolar.

REAL DECRETO 1618/1980 de 4 de Julio. BOE 6/8/1980 de la Presidencia del Gobierno y sus instrucciones técnicas complementarias. BOE 13/8/1981, por el que se aprueba el Reglamento de Instalaciones de Calefacción, Climatización y agua caliente sanitaria con el fin de racionalizar su consumo energético.

ORDEN de 26 de Marzo de 1981. BOE 6/4/1981, por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de los proyectos de construcción y adaptación de Centros de Educación Especial.

ORDEN de 13 de Noviembre de 1984. BOE 17/11/1984, del Ministerio de Educación y Ciencia, sobre evacuación de Centros docentes de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional.

ORDEN de 29 de Noviembre de 1984. BOE 26/2/1985, por la que se aprueba el «Manual de

Autoprotección para el desarrollo de Plan de Emergencia contra incendios y de Evacuación de Locales y Edificios».

LEY 2/1985 de 21 de Enero, BOE 6/1/1985, sobre protección civil.

LEY 1/1991 de 7 de Enero, BOE 8/1/1991, de modificación de los Códigos Civil y penal en materia de responsabilidad civil del profesorado.

REAL DECRETO 279/1991 de 1 de Marzo, BOE 8/3/1991, del Ministerio de Obras Publicas y Urbanismo, Norma Básica de la Edificación NBE-CPI/91. Condiciones de protección contra incendios en los edificios.

REAL DECRETO 1004/1991 de 14 de Junio, BOE 26/6/1991, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias.

CORRECCION de errores del REAL DECRETO 1004/1991, de 14 de Junio, BOE 18/7/1991, del Ministerio de Educación y Ciencia, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias.

ORDEN de 4 de Noviembre de 1991, 12/11/1991, por la que se aprueban los programas de Necesidades para la redacción de los proyectos de construcción de Centros de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Completa.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya:

ORDRE d'11 de maig de 1983, DOGC 10/6/1983, que regula les condicions higiènico-sanitàries i de seguretat de compliment obligat pels centres d'atenció assistencial per a infants de menys de sis anys.

ORDRE d'1 de juny de 1983, BOE 10/6/1983, per la qual s'estableixen les condicions materials que hauran de regir en els centres d'atenció asistencial i educativa als infants fins a sis anys, no inscrits com a centres d'ensenyament, així com els mòduls de personal i les titulacions exigibles.

DECRET 100/1984 de 10 d'abril, DOGC 18/4/1984, del Departament de Sanitat i Seguretat Social, sobre supressió de barreres arquitectòniques.

DECRET 193/1987 de 19 de maig, DOGC 15/6/1987, del Departament de Sanitat i Seguretat Social, pel qual s'aprova el reglament sanitari de piscines d'us col·lectiu.

ORDRE de 16 d'octubre de 1991, DOGC 25/10/1991, per la qual es modifica l'annex de l'Ordre de 13 de novembre de 1989, per la qual s'aproven les instruccions que regulen les actuacions, els tràmits i les gestions a realitzar pels centres docents públics de nivell no-

2274

universitari de Catalunya en determinats casos d'accidents o incidents.

Altres:

ORDENANÇA del 30 de novembre de 1991, BOP 21/12/1991, de l'Ajuntament de Barcelona: Condicions de protecció contra incendis als edificis.

2275

Abstracts

El aumento de la calidad de vida comporta que la sociedad pida un aumento de la seguridad, es decir que se eviten o disminuyan los daños o pérdidas que provienen de los riesgos que puedan afectar al edificio docente y principalmente a sus ocupantes. En el artículo se presenta la seguridad del centro docente considerando no únicamente el edificio, sino también su entorno, vías de acceso, patios y campos de juego, piscinas, estructura, fachadas, vías de circulación en el edificio, instalaciones eléctricas, de iluminación, calefacción, combustibles, protección contra incendios, pararrayos y también los riesgos más frecuentes en la utilización de las aulas, laboratorios, gimnasio, talleres, cocina. Es importante crear una conciencia de seguridad y responsabilidad a todos los niveles en el centro docente. Se acompaña de la normativa por la que actualmente se rigen los centros docentes.

L'amélioration de la qualité de la vie veut que la société exige une plus grande sécurité, c'est à dire que puissent être évités ou réduits les dommages ou pertes provenant des risques que peuvent courir les bâtiments scolaires et surtout leurs occupants. On traite ici la sécurité dans les établissements scolaires en considérant non seulement les bâtiments mais aussi l'entourage, les accès, les cours et terrains de jeu, les piscines, la structure, les façades, la circulation dans les bâtiments, les installations électriques, l'éclairage, le chauffage, les combustibles, la protection contre les incendies, les paratonnerres, on fait également mention des risques plus fréquents courus lors de l'utilisation des salles de classe, des laboratoires, des gymnases, des ateliers, de la cuisine. Il est important de faire prendre conscience de la sécurité et de la responsabilité à tous les niveaux au sein des établissements scolaires. Nous joignons à cet exposé le règlement actuellement en vigueur dans ces établissements.

The improving quality of life implies that society demands a higher safety. This means that the damages and losses resulting from risks incurred by the school premises and above all by their inmates should be avoided. We review the safety at school considering not only the school premises but also the environment, approaches, sports- and playgrounds, swimming-pools, structure, frontages, traffic inside the premises, electric appliances, lighting, heating, fuels, fire-fighting devices, lightning-conductors, as well as the most frequent risks due to the use of classrooms, laboratories, gymnasia, workshops, kitchens. It is important to create a consciousness of safety and responsibility on all levels of the institution. The regulations currently in force are enclosed herewith.

BEST COPY AVAILABLE

Educació per a la seguretat i prevenció d'accidents a les institucions educatives

Montserrat Fortuny i Gras

Justificació

Per lluitar contra els accidents és necessari establir programes educatius,entre els quals destaquen els escolars.

Durant les primeres etapes de la vida i fins a l'adolescència, l'educació en la seguretat esdevé primordial pel fet que els infants son molt vulnerables, perquè els adolescents i joves s'exposen voluntàriament al risc i també perquè els uns i els altres estan en una etapa de la vida molt plàstica i receptiva per incorporar hàbits sans i segurs. Quan aquests programes es duen a terme a les institucions educatives és més fàcil d'assolir els objectius, perquè hi ha la possibilitat de sistematitzar les experiències d'aprenentatge i es disposa de més recursos i de més oportunitats per incidir en el tema de manera continuada i progressiva.

El programa de seguretat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

La Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va establir, l'any 1984, el Programa de salut a l'escola (DDAA, 1984), en el qual es contempla l'educació en la seguretat. Avui el programa s'ha posat al dia, estenent-lo fins a l'educació secundària, i a més s'han elaborat propostes metodològiques per desenvolupar els temes de salut, incloent-hi el de seguretat (Bigordà, Fortuny, Queralt, Tilló, 1992). El programa és preceptiu, els seus objectius bàsics s'han integrat en els dissenys curriculars base de l'administració catalana, i per tant tots els/les mestres, els/les professors/professores es troben implicats en un programa de seguretat escolar.

Des de l'administració el Programa de salut escolar i les propostes metodològiques per desenvolupar-lo constitueixen un bon material de sensibilització i de formació dels mestres, sense el qual dificilment podrien treballar la salut-seguretat, un camp en el qual no tots han tingut possibilitats de reciclar-se.

Partint dels programes i de les orientacions de l'administració, cada institució educativa hauria, per tant, de considerar l'educació per a la seguretat dins el projecte educatiu de centre, introduint continguts referits a

2277

conceptes, procediments i actituds de seguretat en les diverses àrees o matèries d'ensenyament, establint mecanismes de coordinació entre elles i explicitant com es pretén d'aconseguir-ho. El fet de contemplar la seguretat dins el projecte educatiu de centre, afavoreix la implicació de tot el professorat i evita les experiències espontànies aïllades, que, malgrat que siguin positives (és millor que no fer res), perden part de la seva congruència i eficàcia, tant per la manca de continuïtat com per no integrar-se en la dinàmica de l'escola.

Tot i que cal defensar la interrelació de les matèries transversals amb les altres matèries del curriculum, mentre no existeixi tradició educativa en la implantació de programes de salut, i per tant també de seguretat, seria útil i convenient plasmar per escrit aquests programes de manera independent, tot remarcant alhora les competències que es pretén d'afavorir, les estratègies metodològiques i la forma com es pensen integrar en el curriculum.

A més de disposar de programes integrats de salut-seguretat en els dissenys curriculars de centre i d'aula, el fet de disposar d'una redacció independent suposa que el professorat ha realitzat una discussió col·lectiva sobre què cal fer, que ha arribat a plasmar uns acords consensuats i que els té a l'abast com un recordatori constant d'aquells mínims que s'ha compromès treballar.

El pròposit del programa de seguretat escolar s'haurà de centrar en l'evitació dels accidents del col·lectiu escolar, establint mesures de vigilància i de control del medi i dels alumnes, sense oblidar, però, l'ensenyança/aprenentatge de la seguretat per tal de proveir l'alumnat de competències cognitives, afectives i psicomotores que li permetin de comportar-se progressivament de manera prudent i segura en les diverses activitats de la vida quotidiana.

En el fons de tot programa de seguretat escolar hi ha d'haver present una visió humanística que cerca la defensa de la pròpia vida i la solidaritat per protegir la vida dels altres, a més de l'estimació i la protecció de tot allò que ens envolta. Aquesta dimensió obliga a una reflexió sobre els propis estils de vida i sobre els estils de vida dels qui ens envolten, per tal de prendre consciència de la relació entre comportament i accidentabilitat. Però també el programa ha de promoure la solidaritat per reivindicar un medi més segur per a tothom i per emprendre mesures col·lectives en aquest terreny; i és per això que les institucions educatives han de col·laborar, sempre que sigui possible, amb els programes de prevenció d'accidents que es duguin a terme a la localitat o a la comunitat (Bigordà, Fortuny, Queralt, Tilló, 1992).

La vigilància del medi i dels alumnes

Insistim en el fet que l'educació de la seguretat sempre ha d'anar emmarcada en unes mesures preventives. El professorat té l'obligació de protegir la vida i la integritat física i psíquica dels alumnes (i no només fer-los savis i/o persones) i, per això, abans i paral·lelament al desplegament d'unes competències de seguretat, ha d'aplicar mitjans en quatre direccions:

1. *El medi material.* En aquest cas vigilant que l'edifici, les instal·lacions, els equipaments, els materials i els recursos compleixin les normatives de seguretat. I, per tant, advertint els organismes corresponents que subsanin les mancances quan no estigui a l'abast del professorat de fer-ho directament.

2. *El medi psico-social.* Aparentment podria semblar que el marc psicològic escolar i l'estil pedagògic no tenen res a veure amb el tema que plantegem, però no és així. Un ambient escolar democràtic i obert, un microclima afectiu a l'aula, afavoreix la comunicació, el diàleg, el reconeixement i el benestar emocional, i evita inseguretats, inestabilitats, reaccions agressives, conductes primàries i accions insegures. El medi pot esdevenir un factor de protecció indirecta de l'alumnat i, en aquest cas, els mestres són els principals responsables (Fortuny, Tilló, 1992).

3. *La vigilància permanent dels alumnes.* Aquesta vigilància s'ha d'estendre al llarg de la jornada escolar i especialment en els moments de més risc, com en les entrades i sortides de l'escola, durant les hores d'esbarjo, durant els exercicis físics i esportius, en el exercicis de laboratori i de tallers de pretecnologia, en els desplaçaments a l'interior de l'escola i, òbviament, durant les sortides pedagògiques, excursions, colònies, etc.

4. *Les conductes del professorat.* Es essencial proporcionar la màxima coherència entre els comportaments personals dels educadors i els comportaments que s'intenta d'afavorir en els alumnes a través dels programes de salut-seguretat. El professorat sempre esdevé un model a imitar.

En relació amb les direccions apuntades, hi podríem afegir unes consideracions particulars.

De fet, un medi físic, psicològic i social segur és per ell mateix model referencial, dóna coherència a l'ensenyança/aprenentatge de la seguretat i afavoreix que les accions i les pràctiques diàries de seguretat es transformin en hàbits.

Ara bé, en matèria de salut les condicions dels entorns materials i socials, i per tant de l'escola, no sempre són òptimes. Cap escola no és perfecta, però això no ha de ser un element angoixant o una excusa per desentendre's dels aspectes que

els/les mestres poden millorar, com és el medi psico-social, o els pròpiament educatius, com l'ensenyança de la seguretat.

Fins i tot diríem que sempre és possible aprendre sobre la salut i sobre la prevenció d'accidents, fins i tot dins d'entorns ambivalents imperfectes/saludables i de risc/segurs. Sempre s'aprèn i es comunica alguna cosa sobre el continuum salut/malaltia en entorns on existeixen influències i pressions de signe diferent (DDAA, 1992). Precisament, això és possible perquè un dels objectius de l'educació per a la salut és millorar la resistència de les persones a les pressions socials (i a les situacions de risc dels entorns, i a les conductes humanes de risc), i desenvolupar habilitats en la presa de decisions (cercar mecanismes per afrontar els problemes personals i col·lectius de seguretat).

L'educació de la seguretat

L'educació de la seguretat és un aspecte parcial de l'educació per a la salut, que té com a finalitat essencial afavorir comportaments segurs i/o eliminar-ne d'insegurs a nivell individual i col·lectiu per evitar els accidents i les seves seqüeles. Aquest vessant de l'educació de la salut-seguretat està relacionada amb la medicina preventiva o la prevenció de les malalties i accidents, pel fet que és un mitjà susceptible de modificar els comportaments identificats com a factors de risc (OMS, 1985).

Una altra finalitat de l'educació de la seguretat, connectada a la primera, seria proporcionar un bagatge als alumnes per tal que fossin capaços d'implicar-se en el canvi de la manera de viure i de les condicions de vida col·lectiva per exercir més control sobre els determinants de la salut-seguretat i afavorir la qualitat de vida. En aquest cas s'accentuen la responsabilitat, el compromís, la solidaritat i la participació comunitària per assegurar que l'entorn global promogui la salut-seguretat. Estem parlant d'un vessant de la salut que enllaça més amb la promoció de la salut (OMS, 1985), almenys en la mesura en què es vol incidir en les dimensions positives de la salut i que es pretén una implicació de diferents sectors, inclosos els governamentals. De fet, la prevenció, i encara més la promoció de la salut, no poden desenvolupar-se únicament en el pla professional i cal considerar-les com un joc entre professionals i la comunitat.

Objectius generals de l'educació en la seguretat

En síntesi, tot programa ha d'afavorir competències en l'alumnat per

• Detectar elements, situacions, materials, actuacions, etc. perillosos relacionats amb actuacions quotidianes (treball, lleure, desplaçaments, etc.).

• Analitzar les causes i les conseqüències o repercussions (físiques, psíquiques, econòmiques, socials, etc.) dels accidents.

• Buscar i aplicar solucions per prevenir accidents en la vida quotidiana. Elaborar i aplicar normatives de seguretat per a l'escola.

• Entrenar-se en els procediments de reclamació quan un producte, un bé o un servei no compleixi les normes de seguretat. Practicar les tècniques d'actuació contra el foc o d'emergència.

• Aplicar els primers auxilis en casos simulats i/o reals, i actuar conforme a les normes establertes en cas que es produeixi un accident.

• Saber nedar.

• Saber que, abans de començar alguna activitat cal preguntar als pares, als mestres i als adults en general si la poden fer.

• Valorar la pròpia vida i la dels altres.

• Tenir una actitud positiva envers la prudència i la seguretat.

• Actuar d'acord amb les normes de seguretat pròpies de cada activitat i/o de cada cas per prevenir els accidents.

• Actuar amb el convenciment que els accidents es poden evitar.

• Mostrar gust per les activitats segures, no-violentes, no-competitives.

Temàtiques que cal integrar en un programa de seguretat escolar

Per orientar els mestres sobre les possibles activitats d'aula suggerim (Bigordà, Fortuny, Queralt, Tillo, 1992) unes propostes, per nivells, centrades en aquests grans blocs:

• La seguretat a la llar.

• La seguretat a l'escola.

• La seguretat en les activitats físiques i el temps lliure.

• La seguretat viària.

• La seguretat contra el foc.

• Els primers auxilis.

Es tracta d'educar en i per a la seguretat a l'escola, però no únicament per fer persones segures dins aquesta institució, sinó per proveir-los de competències perquè puguin fer front a qualsevol risc de la vida.

Per tant, aquesta subdivisió es pot justificar per:

- L'alumne es mou bàsicament en uns àmbits físics concrets com són la llar i l'escola, el carrer o la carretera durant els desplaçaments, i els llocs on practica activitats físiques, esportives i de lleure, les quals inclouen les sortides al mar o a la muntanya. En cada un d'aquests àmbits hi ha uns perills d'accidents específics que s'han de conèixer i unes mesures de seguretat que s'han d'adoptar. Creiem, per tant, que amb la inclusió d'aquests subapartats recorden als educadors els àmbits que un programa no pot oblidar.

- La inclusió d'un apartat sobre la seguretat en les activitats físiques i lúdiques constitueix un toc d'atenció sobre la importància que té l'educació física en el control global i segmentari del cos, que revertèix en la millora de la coordinació, en la precisió i l'efectivitat del moviment, l'exercitació de la força, la flexibilitat, l'increment dels reflexos, la velocitat, etc., que són elements bàsics per poder actuar amb seguretat en qualsevol tasca de la vida. De fet, però, el tema de l'educació física només l'apuntem com a base de moltes activitats i destaquem la seva importància en la realització d'exercicis físics, jocs, esports, sortides i excursions.

- La seguretat contra el foc, malgrat que pot estudiar-se en relació amb qualsevol dels àmbits descrits, creiem que ha de ser tractada com un subapartat del programa per la seva entitat específica i per la gravetat d'aquesta mena d'accidents.

- Les primeres cures s'han de treballar associades a aquesta temàtica, perquè si bé la nostra proposta va més enfocada a la prevenció primària, també és cert que, malgrat les previsions, sempre es produeixen accidents, i en aquest cas cal que els alumnes sàpiguen com han d'actuar i quines són les mesures de prevenció secundària que eviten riscos pitjors.

L'educació en la seguretat interrelacionada amb les àrees i matèries del currículum

És molt evident la possible interrelació de l'educació en la seguretat amb la major part de les àrees o matèries d'aprenentatge, per exemple, en l'Educació Primària amb el Coneixement del medi natural, social i cultural, amb l'Educació Física, la Matemàtica, la Llengua, la Plàstica. I, en l'Educació Secundària, amb les Ciències Socials, amb les Ciències Naturals, la Llengua, les Matemàtiques, l'Educació Física i la Tecnologia.

Hi ha temes, com l'educació viària, que connecten d'una manera directa amb el Coneixement del medi social i cultural (coneixement dels mitjans de transport, de les xarxes viàries, etc.), tant en el vessant d'Educació en la Seguretat (conei-

xement del codi i les normes de circulació del vianant, viatger i conductor, i els hàbits i els valors corresponents), com en el vessant d'Educació Cívica (respecte als altres ususaris de les vies públiques, i respecte als elements de l'entorn) present en aquesta àrea de coneixement. Des de les Ciències Socials, pot aprofundir-se sobre els tipus d'accidents més freqüents a cada lloc geogràfic o l'evolució dels accidents a través dels temps, tot reflexionant sobre les causes i les conseqüències d'aquests en el moment present.

L'educació viària, però, s'ha de treballar paral·lelament des de l'Educació Física, que ajuda els escolars a adquirir les destreses i les habilitats motrius per circular sense perill.

L'Educació Física és, de fet, un substrat important en l'educació per a la seguretat en general, com ja hem esmentat anteriorment, perquè aporta totes les capacitats per fer front als perills de qualsevol mena, a qualsevol àmbit geogràfic i en qualsevol situació.

Uns altres temes poden relacionar-se amb l'àrea de coneixement del medi natural. Per exemple, els perills que es presenten en la vida quotidiana, o en les sortides al camp, a la muntanya o a la platja, alguns dels quals estan relacionats amb plantes o animals, les repercussions dels quals en l'organisme humà caldria analitzar. Poden interrelacionar-se també les conductes imprudents i les conseqüències per al medi ambient, els aspectes del consum i de l'ús de certs productes o materials i les repercussions sobre la persona humana o sobre l'entorn. Igualment, volem esmentar les connexions d'aquesta àrea amb les formes segures de treball al laboratori o en l'aula-laboratori o amb la cura dels animals de l'escola.

Les matèries instrumentals, com són la Matemàtica, la Llengua, les Llengues estrangeres, la Informàtica, la Plàstica, etc., sempre poden incloure coneixements, habilitats i valors de seguretat. De fet, poden posar-se al servei de qualsevol contingut d'ensenyament. La millora de l'expressió oral i escrita pot aconseguir-se exposant o escrivint les causes i les conseqüències d'un petit accident que ha sofert un alumne. L'estadística i el disseny de gràfics pot aplicar-se al nombre, a les causes i a les circumstàncies dels accidents de la localitat, del barri, de l'escola, etc. Des de la Plàstica podem construir senyals de circulació que ens serveixen després per fer exercicis pràctics, etc. En cada cas, els mestres hauran d'analitzar la viabilitat d'aprofitar l'estudi d'aquestes àrees o matèries instrumentals per treballar aspectes de seguretat concrets.

També cal dir que l'educació en la seguretat pot interrelacionar-se amb uns altres eixos transversals del currículum, com l'educació per al consum,

l'educació ambiental o l'educació ètico-cívica.

El programa de seguretat afavoreix que l'alumnat conegui, triï i utilitzi aquells béns i elements d'ús i consum des d'aquesta perspectiva, com per exemple activitats referides a l'ús i al consum de medicaments, d'electrodomèstics, de transport públic i privat, etc.

També l'educació en la seguretat pot entroncar en determinats moments amb aspectes ecològics del medi natural, com el problema de la desertització, lligat a l'incendi de boscos, o del medi social i cultural, com les mancances dels habitatges, del barri, de la localitat, etc.

Cal considerar en cada moment evolutiu les necessitats de seguretat específiques per tal d'introduir les competències adients, de manera que els alumnes puguin fer front als riscos.

En el cas de l'Educació Secundària recordem que és de vital importància dotar de coneixements, actituds i habilitats els alumnes per a la conducció segura de motocicletes, motos o altres vehicles. Convindrà reflexionar sobre la utilitat del casc, l'abstenció de begudes alcohòliques o els mecanismes que afavoreixen que els conductors transformin les seves conductes cívicques per conductes prepotents i insolidàries.

També en aquest nivell és convenient de treballar la seguretat en l'esport o les pràctiques esportives, la cobertura de riscs dels accidents esportius, les mesures de protecció enfront el clima de violència entre el públic en espectacles i competicions esportives, etc. Nosaltres hem introduït una activitat sobre els esports de risc perquè considerem que, tot i que no els practiquen tots els alumnes d'aquests nivells, és una activitat prou motivadora per introduir globalment la seguretat en les activitats físiques i esportives com les que hem descrit.

El professorat d'Educació Secundària ha de tenir molt present que es troba davant d'un alumnat que estima el risc i que cal un treball d'autoanàlisi i de confrontació d'opinions per entendre el perquè d'unes determinades actuacions insegures, com a pas previ per afavorir un canvi d'estils de vida.

Aquests temes que creiem que s'haurien de tractar a Secundària poden relacionar-se amb l'Educació Física (aspectes esportius), la Llengua (millora de l'expressió oral i escrita), l'Ètica (anàlisi d'actituds insolidàries i de risc), la Química (efectes de l'alcohol sobre l'organisme) o la Física (velocitat del vehicle en relació al temps/espai que precisa per aturar-se), etc.

Si bé considerem que la proposta ideal és introduir les activitats de seguretat annexades a les diverses àrees, també hem de dir que quan això no sigui possible per imponderables del

centre educatiu, pot plantejar-se un treball de manera independent.

Volem esmentar també la utilitat de les ensenyances ocasionals, aprofitant moments favorables. De vegades una notícia de premsa o de televisió sobre un accident, l'accident d'un/a alumne/a del centre, l'aparició d'una nova normativa de seguretat, etc., haurien d'aprofitar-se per debatre el tema i per motivar l'adopció de comportaments prudents.

L'educació en la seguretat interrelacionada amb la vida escolar

Hi ha, però, activitats formatives de tipus general que no estan interrelacionades amb unes àrees de coneixement concretes, com ara aprendre a jugar als patis sense violència, agafar-se al passamà per pujar les escales, utilitzar els materials escolars d'una manera segura, etc. Fem aquesta consideració per tal de remarcar que l'educació en la seguretat forma part de tota l'activitat i la vida ordinària de l'escola, i que hauria de considerar-se en el desenvolupament de qualsevol activitat.

La col·laboració dels pares en el programa

L'escola ha de facilitar i estimular la col·laboració dels pares i mares en l'educació dels fills. La tasca educativa suposa una corresponsabilitat. En matèria d'accidents, l'escola pot contribuir a sensibilitzar els pares i a recollir les seves necessitats i experiències per introduir-les en el programa escolar.

Cal que els pares tinguin uns coneixements bàsics, si no és així, l'escola pot promoure xerrades, difondre materials, fer enquestes sobre la situació familiar i els comportaments en relació amb la seguretat, etc. (Picañol, 1984).

Els mestres han d'explicar als pares a l'inici i al llarg del curs els programes previstos, el que es pretén d'aconseguir i com han previst de portar-los a terme. Dins d'aquests plans s'ha d'especificar quina és l'aportació que s'espera de la família.

Des de l'escola es pot insistir en el fet que els pares han de ser conscients dels perills a què estan exposats els infants i la manera d'evitar-los, com també del fet que ells són educadors i que tenen encara més oportunitats que els mestres d'educar en la seguretat.

En aquest sentit aniria bé que el professorat indiqués periòdicament als pares els aspectes de seguretat que s'estan treba-

llant a l'escola per tal que ells els reforcessin des de l'àmbit familiar. Es tractaria d'explicar als pares com poden ajudar els fills a exercitar-se en uns comportaments segurs mentre els acompanyen pel carrer de casa a l'escola o quan utilitzen qualsevol mena de transport, o com poden ajudar-los a exercitar comportaments segurs dins la llar, o durant les activitats lúdiques, durant les sortides de cap de setmana o de vacances, o en qualsevol activitat familiar. Igualment convindria assenyalar estratègies d'actuació per aconseguir que els seus fills, adolescents i joves, s'interessessin per la seguretat i es comprometessin a ser prudents quan se'ls compra o se'ls deixa una motocicleta o un cotxe, o quan practiquen activitats esportives, o quan assisteixen a competicions esportives com a afeccionats.

També es poden establir altres possibles col·laboracions que volem assenyalar com a orientació.

Els pares haurien d'aportar als fills tota aquella informació o aquells materials que necessiten analitzar a l'escola; per exemple, informació sobre el consum o l'ús de productes tòxics, embolcalls de productes farmacèutics, prospectes d'aparells elèctrics, etc. I posteriorment haurien d'interessar-se pels resultats d'aquests treballs escolars i comentar-los amb els seus fills.

Poden ajudar a vigilar els alumnes durant les sortides i excursions. En aquest cas cal concretar molt bé prèviament quin tipus d'ajut se'ls demana, per evitar possibles interferències i anomalies.

Poden també col·laborar amb l'associació de pares en el desenvolupament de les activitats lúdiques i esportives extraescolars.

A més, haurien de participar en la comissió de seguretat escolar, formada per representants dels diferents estaments. Aquest organisme tindria la funció de vetllar pel manteniment de les condicions materials segures, però també podria esdevenir un element dinamitzador de les activitats educatives a l'entorn de la seguretat.

Bibliografia

Bigorda, P.; Fortuny, M.; Queralt, M.; Tillo, T. (1992) *Seguretat i prevenció d'accidents*. Barcelona. Conselleria d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

DDAA (1984) *Orientacions i programes. Educació per a la*

salut a l'escola. Barcelona, Conselleria de Sanitat i Seguretat Social. Conselleria d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

FORTUNY, M.; TILLO, T.: *Educació per a la salut a l'escola infantil*. Barcelona. Conselleria d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. En premsa.

OMS (1985) *Helth Promotion Glosary-A discussion document*. El glossari de promoció de la salut fou traduït i editat com una separata tècnica de la revista *Salud entre todos* de la Junta d'Andalusia, Sevilla, 1986. En aquest document es pot observar la diferència i els punts de contacte entre l'educació per a la salut i la promoció de la salut.

PICANOL, J. (1984) *Manual de prevenció d'accidents*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Direcció General de Promoció de la Salut. En aquesta obra hi ha un conjunt de suggeriments per a l'autoanàlisi dels comportaments en relació a la seguretat que els educadors, pares i mestres, poden utilitzar en aquesta avaluació.

SANCHEZ CANDAMIO, M.; VICENT, G.; PALACIOS, M.; LEAL, J.; MENDEZ, E.; LAGO, X.R.; PICH, M.; TORRES, J.(1992) *Guia. La experiencia de educar para la salud en la escuela primaria*. Junta de Galicia.

Abstracts

El artículo presenta el Programa de Seguridad en la Escuela de la Generalitat de Catalunya. Expone la necesidad de llevar a cabo medidas de vigilancia y control del alumnado junto a actividades educativas para que los alumnos aprendan a ser paulatinamente más autónomos, sepan afrontar los riesgos y actúen con seguridad y prudencia. Se indican los objetivos básicos de un programa de seguridad escolar, los grandes temas que debe abordar y se sugieren formas de integrarlo a las diferentes áreas de conocimiento o materias escolares de educación Primaria y Secundaria. Finalmente se apunta la necesidad y posibilidad de colaboración de la familia en este programa.

Cet article présente le Programme de Securite mis en place dans les écoles de la Generalitat de Catalunya. Il évoque le besoin d'instaurer des mesures de surveillance et de contrôle sur les élèves appliquées en parallèle avec les activités éducatrices afin que ceux-ci apprennent à être de plus en plus autonomes, sachent affronter les risques, et agissent en toute securite et prudence. On souligne les objectifs principaux d'un programme de securite à l'école, les grands sujets qui doivent être abordés et l'on traite la façon de l'integrer dans les différentes matières et disciplines de l'enseignement primaire et secondaire. Finalement, on mentionne la possibilite, voire la necessité, de faire participer les familles à ce programme.

This article reports on the Safety Programme applied at the schools of the Generalitat de Catalunya. It underlines the necessity to take supervision and control actions towards the pupils together with teaching activities, so that they become more and more autonomous, know how to face risks and act safely and prudently. The main aims of a safety programme at school are explained as well as the most important topics to be approached and we suggest several ways to incorporate it with the different knowledge areas and subjects of the primary and secondary education. Finally, we mention the possibility and even the necessity for the families to collaborate in this programme.

La responsabilitat civil del professorat

Margarida Muset i Adel *

Actualment, i en les societats desenvolupades en general, tota la població en un periode determinat utilitza el servei educatiu, i per això l'escola esdevé cita obligada per a tots els joves ciutadans en l'exercici del seu dret a l'educació. Des d'aquesta perspectiva, a més del que és l'objectiu fonamental de la institució escolar, cal plantejar-se altres objectius subsidiaris que, cada vegada més, prenen importància per a la ciutadania. Entre aquests objectius, el de garantir la integritat física dels alumnes és, al meu entendre, un dels que avui té un pes creixent, si considerem que un noi o noia durant el seu ensenyament obligatori passarà més de 12.000 hores a l'establiment escolar i que aquestes hores comportaran la convivència amb un col·lectiu humà de la seva mateixa edat que, com és obvi, precisa de tutela i protecció, en tots els aspectes, singularment en els materials.

Una altra característica del nostre ensenyament és la sobredimensió que es dóna als objectius pròpiament educatius i la complexitat de les exigències acadèmiques, que incideixen i condicionen l'escola i els educadors fins a tal punt que els poden fer oblidar que justament per poder assolir la resta d'objectius cal que es prioritzin els que es refereixen a la salut.

En aquest sentit, crec que cal educar saludablement i això comporta preveure el risc i organitzar la vida escolar atenent les qüestions de seguretat i de prevenció d'accidents. Tanmateix, si convenim que la salut es un bé essencial per a les persones, tot allò que afavoreixi l'adquisició i pràctica d'hàbits i conductes saludables, ha d'esser objecte continuat d'aprenentatge escolar. No es tracta només que l'escola sigui un espai segur i saludable, sinó que cal que s'hi aprengui coneixements, actituds i conductes que permetin la conservació i el manteniment del propi cos.

Les dificultats en la implantació generalitzada del Programa de Salut a les escoles, així com la poca cura que hem detectat en alguns casos en qüestions de seguretat, ens fa pensar que les afirmacions que he fet fins ara no són prou compartides, i que a vegades no es concedeix

---

* Margarida Muset i Adel és mestra, llicenciada en pedagogia i inspectora d'Ensenyament Primari des de l'any 1978. Ha estat professora de l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB de Barcelona (1977 i 1978) i, des de 1980, ha estat Cap del Servei d'Ensenyament del Català i Cap del Servei d'Inspecció de Bàsica de la Generalitat de Catalunya. Des de l'octubre de 1989 és Secretària del Consell Escolar de Catalunya.

prou importància a aquestes qüestions fins a l'esdeveniment d'un accident.

I encara més, paral·lelament s'està produint a les escoles un creixement notable en la demanda de les famílies que l'infant estigui a l'escola un nombre cada vegada més elevat d'hores. La resposta sovint improvisada a aquesta urgent necessitat social, es concreta en la proliferació d'activitats extraescolars i complementàries que en molts casos són organitzades sense planificar-ne els objectius educatius, i menys encara els de seguretat i prevenció necessaris, i que, per tant, incrementen indirectament el risc d'accidents escolars.

A partir del plantejament exposat fins ara, crec que és convenient, ara més que mai, reconsiderar, quant a la salut, quin ha de ser el paper de l'escola, dels continguts educatius i del mateix sistema educatiu, i tot seguit delimitar què correspon fer al docent, moltes vegades únic adult directament implicat en activitats escolars que presenten un cert nivell de risc per a la seguretat dels alumnes.

Després d'aquesta breu introducció, el lector podrà deduir que considero que la responsabilitat administrativa o civil dels docents és un aspecte tangencial a la qüestió cabdal de la seguretat dels nois i les noies a l'escola, i de la prevenció del risc en les activitats escolars. Quan es cerca la responsabilitat, el dany ja s'ha produït, el que cal és evitar-lo en la mesura del que és possible. I és possible molt sovint, perquè si bé l'atzar, el cas fortuit, produeixen accidents, és més freqüent que els produeixin una imprudent manca de previsió o la negligència.

Justifiquem el tema d'aquest article pel ressò que s'ha fet, en els mitjans de difusió, dels judicis per accidents escolars, celebrats en els darrers cursos, els quals han despertat un gran interès entre els professionals de l'ensenyament i han suscitat una viva polèmica social.

En síntesi, el motiu d'un tal interès es pot reduir a tres elements:

a) Una primera reflexió sobre els judicis posa en evidència la gravetat dels danys que poden derivar-se d'un accident escolar i, en conseqüència, del risc que tenen els infants en la seva vida quotidiana i en especial a l'escola, on viuen moltes hores de la seva vida.

b) En segon lloc es posa de manifest, en molts dels casos, l'escassetat de mesures preventives que s'apliquen, tant en les instal·lacions com en l'organització i l'ús d'aquestes.

c) Per últim, aquests judicis situen els docents o els responsables dels centres educatius davant la «responsabilitat professional», malgrat no ser la seva conducta activa la causant del dany. En aquest sentit, a l'intricat teixit de responsabi-

litats que genera una organització complexa com l'escolar, cal afegir la consideració jurídico-administrativa de «servei públic» que té l'ensenyament.

Seguidament, farem una sèrie de consideracions sobre aquests tres elements, per més endavant citar breument les conseqüències immediates que han tingut les mobilitzacions i els posicionaments de la comunitat educativa catalana per a aquests judicis.

I. Quant al risc que tenen infants i joves a ser víctimes d'accidents escolars hem de considerar-lo des de diversos punts de vista:

a) Quant a la quantitat, la relació entre el nombre d'alumnes escolaritzats i el nombre d'accidents escolars amb conseqüències de certa gravetat, és afortunadament força baixa.

Es potser això que fa minimitzar la importància d'aquest fenomen a algunes persones. Tanmateix, els casos que s'han produït comporten a vegades danys irreparables i molt greus, tot i que el nombre d'afectats sigui petit, ha de considerar-se alta la seva incidència quantitativa per les greus conseqüències en les víctimes i les seves famílies.

b) Quant a la causalitat, un alumne pot patir dany fortuïtament o per un cas de força major -en tots dos casos no existeix culpabilitat i no cal reparar el dany-, també pot produir-se per negligència, imprudència del professor o l'escola -en aquest cas cal reparar el dany mitjançant indemnització i existeix responsabilitat civil extracontractual-, i per acabar pot produir-se un dany a un alumne per una acció directa i fins i tot voluntària -en aquest cas existiria responsabilitat penal per part de l'autor del dany.

Es clar que en el darrer cas l'accident comportaria acció delictiva i és absolutament rebutjable, però la definició de negligència o imprudència i també «fet fortuït» o de «força major», comporten una gran ambivalència, a l'hora de demostrar-les, i en canvi se'n deriven moltes conseqüències jurídiques diferents pels responsables.

c) Quant al tipus d'activitat escolar, cal destacar la gran diversitat de situacions de la vida diària en una escola i, per tant, el grau de risc varia notablement segons l'espai on es desenvolupa, els companys amb qui es comparteix l'activitat, i fins i tot segons les característiques intrínseques de la mateixa activitat.

No es pot, però, condicionar l'activitat educativa al risc, fins al punt que es deixin de realitzar-ne algunes com, per exemple, sortides i excursions, aquesta seria una reacció antieducativa per essència. Una proposta positiva al respecte és la de programar les activitats escolars tot considerant el possible risc i planificant-ne el control i la responsabilitat. En resum, no

s'han de reduir activitats, sinó prendre mesures per desenvolupar-les amb el màxim de garantia per als alumnes.

II. En referència a les mesures preventives a prendre per part de l'escola, trobem a vegades que no són prou eficaces, i que es dóna una veritable confusió sobre qui les ha de prendre. En el cas de les escoles públiques de bàsica, l'edifici escolar i les instal·lacions depenen de l'Administració educativa, i el seu manteniment de l'Administració local. Quan aquestes instal·lacions, especialment les esportives, no són fixes, i no són prou segures, és difícil trobar-ne el responsable, malgrat saber que aquest és un punt negre dels accidents escolars greus.

L'edifici i els aspectes materials de les escoles, massa sovint atenen a aspectes estètics i poques vegades prioritzen qüestions de seguretat. I als docents se'ls ofereixen espais escolars estèticament preciosos on cal veritable imaginació perquè els utilitzin sense perill tantes vides infantils, encara més precioses.

Hem constatat les contradiccions de l'Administració pública en general pel que fa a la seguretat de les instal·lacions escolars que finança, però no seria objectiva aquesta exposició si no ens referíssim també al correcte ús de les instal·lacions, i aquest sí que és un afer que correspon als professionals de l'ensenyament. Els hàbits col·lectius, els desplaçaments interiors, l'ús dels espais i sobretot del pati, han d'establir-se amb criteris educatius, i no cal dir tenint en compte la seguretat dels usuaris.

III. La qüestió més punyent de tota la manifesta preocupació dels professionals de l'ensenyament respecte als accidents escolars, se centra en la responsabilitat en què poden incórrer, fins i tot quan en un accident no hi han actuat directament, i fins i tot quan l'han viscut compartint el disgust amb la família. En general, el professorat té poca informació sobre l'abast de la seva responsabilitat i algunes sentències condemnatòries de directors i mestres han provocat reaccions de por, d'inseguretat i reivindicatives.

La legislació que estableix les responsabilitats docents es troba en la normativa pròpiament educativa (LODE, LOGSE, Decret 87/1986, etc.), la qual en tractar de les funcions que corresponen al tutor, al professor, al director del centre educatiu, enumera un reguitzell de deures entre els quals «garantir la integritat física i psíquica dels alumnes». Aquest punt, que sembla poc important dins del conjunt de funcions, és suficient per basar moltes de les sentències condemnatòries que s'han produït abans del gener de 1991, en què es modifiquen alguns articles del Codi Civil i del Codi Penal, als quals ens referirem més endavant.

2292

Pel que fa la determinació del tipus de responsabilitat en què es pot incórrer quan una conducta, activa o passiva, causa mal a un tercer -tant dels docents com de qualsevol ciutadà-, està regulada pel Codi Civil i pel Codi Penal. En cas que un servei públic causi perjudici a tercers, la regulació legal es troba en la «Ley de Régimen Jurídico de la Administración del Estado» i en el «Reglamento de la Ley de Expropiación Forzosa».

Totes aquestes lleis fa molt temps que varen ser promulgades, i en el marc de la Constitució de 1978 resulten clarament inadequades; fet que es constata en la jurisprudència post-constitucional. D'altra banda, la nostra realitat social i sobretot l'actual concepció de l'educació, encara posen més en evidència el desfasament d'aquesta normativa, la qual no aclareix prou els nivells de responsabilitat que coexisteixen en els centres escolars.

IV. La polèmica suscitada per les sentències hagudes en els judicis celebrats l'any 1990 arrel de diversos accidents escolars, va provocar la mobilització dels col·lectius docents i, singularment, dels sindicats d'ensenyants i va produir la resposta de l'Administració en dos blocs de mesures:

1) En primer lloc, la promulgació de la Llei 1/1991 de 9 de gener, per la qual es modifiquen determinats articles del Codi Civil i Penal adequant-los a les noves realitats socials i al marc constitucional. Aquesta Llei, vigent actualment, estableix:

- Que és responsabilitat directa de l'Administració Pública reparar o indemnitzar qualsevol dany que causi a un tercer el funcionament normal o anormal dels serveis públics. S'estén el concepte de servei públic de l'ensenyamenta les activitats extraescolars i complementàries.

- Que l'Administració Pública i els titulars dels centres docents tenen la responsabilitat civil extracontractual i directa en tots els danys produïts com a conseqüència dels actes dels professors o dels alumnes menors d'edat.

- Que només quan la conducta del professor comporta dol, engany o culpa greu -és a dir quan sigui constitutiva de delicte-, aquest serà considerat responsable penal i, per tant, també serà responsable civil.

Aquesta Llei és ja vigent a tot l'Estat i és d'aplicació en tots els judicis que puguin haver-hi d'ara en endavant, per tant és d'esperar que en el futur les possibles víctimes d'accidents escolars puguin rebre indemnitzacions sense recórrer a procediments penals i que aquesta via quedi limitada als casos estrictament necessaris.

2) L'altra acció endegada ha estat l'acord subscrit pel Departament d'Ensenyament amb els sindicats el 4 de juny de 1991, que en síntesi és:

• Delimitació de l'abast del punt c) de l'article 38 de la LODE, que regula molt genèricament les funcions del director.

• Delimitació dels elements que poden incidir i facilitar la seguretat en la realització de les activitats escolars. Revisió de la normativa que ha d'aparèixer sobre menjadors, transports, etc.

• Millorar els circuits administratius que permetin agilitzar els procediments de reclamació d'indemnitzacions, a fi de dissuadir els perjudicats de l'ús de la via penal.

Aquestes dues actuacions aporten més seguretat administrativa i jurídica al professorat, sobretot els que ostenten càrrecs directius i, en general, aclareixen notablement la situació.

Cal congratular-se d'aquesta millora, especialment els qui considerem del tot necessari que els professionals assumeixin plenament les responsabilitats que es deriven de les seves actuacions professionals, ja que això només és possible si gaudeixen de totes les garanties jurídiques i administratives que fins ara no han estat aclarides.

Ara bé, aquesta millora jurídica ha de repercutir favorablement i decidida en l'adopció de totes les mesures per prevenir i per incrementar la seguretat dels nostres joves ciutadans.

2294

Abstracts

El artículo expone detalladamente los motivos del enorme interés que suscita el tema de la prevención de los accidentes escolares y que es debido, en parte, a la amplia difusión que han tenido los juicios de varios casos ocurridos en los últimos años. En último término subraya la promulgación de la Ley 1/1991 de 9 de Enero, por la cual se modifican determinados artículos del Código Civil y Penal, adecuándolos a las nuevas realidades sociales y al marco constitucional, y el acuerdo suscrito por el «Departament d'Ensenyament» con los sindicatos el 4 de Junio de 1991. Estas dos actuaciones aportan más seguridad administrativa y jurídica al profesorado, sobretodo a los que ostentan cargos directivos, y en general clarifican notablemente la situación. Esta mejora jurídica ha de repercutir favorablemente y decididamente en la adopción de todas las medidas necesarias para prevenir e incrementar la seguridad de nuestros jóvenes ciudadanos.

L'article expose d'une façon détaillée les motifs de l'énorme intérêt que suscite le sujet de la prévention des accidents scolaires dû en partie à la large diffusion faite sur les procès de différents cas survenus au cours de ces dernières années. Il souligne ensuite la promulgation de la Loi 1/1991 du 9 janvier qui modifie certains articles du Code Civil et Pénal afin de les adapter à la Constitution et aux nouvelles réalités sociales, ainsi que l'accord signé entre le «Departament d'Ensenyament» et les syndicats le 4 juin 1991. Ces deux textes apportent une plus grande sécurité administrative et juridique aux enseignants notamment aux directeurs d'établissements, et d'une façon générale éclaircissent considérablement la situation. Une telle amélioration des dispositions juridiques devrait répercuter favorablement et d'une façon décisive sur l'adoption de toutes les mesures nécessaires pour prévenir les accidents et augmenter la sécurité de nos jeunes citoyens.

This article explains the reasons why the prevention of school accidents has given rise to such a great interest, this is due in part to the large broadcasting made from trials of several cases occurred during the past years. It also underlines the enactment of the Law 1/1991 dated January the 9th which modifies certain articles of the Common and Penal Laws with the view to fit them to the Constitution and to the new social context, as well as the agreement signed on June 4, 1991 between the «Departament d'Ensenyament» and the Unions. Both modifications provide the teachers with a higher legal and administrative security, above all among the management. Generally speaking, they clarify the situation to a great extent. This improvement of the law should have a positive and decisive effect on the necessary actions to be taken to prevent accidents and improve the safety of our younger citizens.

BEST COPY AVAILABLE

Recursos sobre seguretat i prevenció d'accidents[1]

Pepita Bigordà, Montserrat Fortuny, Montserrat Queralt, Teresa Tilló

Llibres i quaderns per infants i joves. Llibres per a la biblioteca de l'aula

AJUNTAMENT DE TERRASSA. *Programa d'Educació viària*. Fitxes didàctiques per a primer i segon curs d'EGB. Terrassa. Servei Municipal d'Educació amb la col·laboració de la Generalitat de Catalunya.

CARRIÓ, ROSA; FORTUNY, MONTSERRAT; MARINÉ, CONCEPCIÓ. *Educació Viària*. Quadern d'exercicis per al Cicle Mitjà d'Educació Primària. Barcelona, Vicens Vives, 1991, 63 pàgs.

DEPARTAMENT DE SANITAT I SEGURETAT SOCIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA; BARÓ, CARLOS (il·lustracions); ESPENS, MARIA (fotografia). *La vida del teu fill és a les teves mans*. Edició en català i castellà. Col·lecció: Seguretat per als infants, il·lustrat en color. A més d'ésser d'interès per als educadors pot ser útil als alumnes dels darrers cursos d'Educació Primària i als d'Educació Secundària. No s'indica la data ni el lloc d'edició, 1984, 28 pàgs.

DEPARTAMENT DE SANITAT I SEGURETAT SOCIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA; CARBÓ, JOAQUIM. *Els rampells d'en Ton*. Educació Primària. No s'indica la data ni el lloc d'edició, 12 pàgs. il·lustrades en color.

DEPARTAMENT DE SANITAT I SEGURETAT SOCIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA; Oriol (rodolins); Paris, Jordi (il·lustrador). *Un bon dia*. Col·lecció: Seguretat per als infants. Educació Primària. 12 pàgs. il·lustrades en color.

DIRECCIÓ GENERAL DE TRÀNSIT. AJUNTAMENT DE TERRASSA. *Educació viària infantil*. Cicle Mitjà d'Educació Primària. No indica lloc d'edició, 1988, 32 pàgs.

FORTUNY, MONTSERRAT; MARINÉ, CONCEPCIÓ. *Prevenció d'accidents*. Cicle mitjà d'EGB. Barcelona, Barcanova, 1983; 63 pàgs. Col·lecció: Quaderns d'Educació Sanitària.

GREF, ALAIN. *En Tom i la Irene i el codi de circulació*. Barcelona, Joventut, 1975; 21 pàgs. il·lustrades.

LINARES, MIGUEL. *El mundo de la circulación*. Barcelona, Martín Casanovas Editor, 1975, 86 pàgs.

MCNULTY, S.; HIGGS, M. (il·lustrador). *Compte amb el foc*. Traduït per M. Canals i C.

(1) Aquestes referències documentals formen part de l'obra *Seguretat i Prevenció d'accidents*, és a dir, un dels quaderns monogràfics d'educació per a la salut a l'escola, encarregada per la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En premsa.

2296

Colomina. Conte infantil per al Cicle Inicial i Mitjà d'EGB. Barcelona, Molino, 1987. Col·lecció: Aprèn amb lluneta. (Edició en català i castellà).

McNulty, S., Higgs, M. (il·lustrador). *Compte amb els accidents*. Traduït per M. Canals i C. Colomina. Conte infantil per als Cicles Inicial i Mitjà d'Educació Primària. Barcelona, Molino, 1987. Col·lecció: Aprèn amb lluneta. (Edició en català i castellà).

Morgan-Griffiths, Lauris. *Guia del explorador. Primeros auxilios*. Madrid, Editorial Plesa/Ediciones SM, 1979; 63 pàgs.

Ojembarrena, Guillermo i altres. *¡Ojalá los coches volaran!* Llibre de l'alumne. Barcelona, Ed. Winterthur, 1988. (Disseny gràfic Eumo).

Pacini, Alessandro. *Todo sobre las normas de la circulación*. Barcelona, Ediciones Nauta, 1975; 47 pàgs.

Pacini, Alessandro. *Todo sobre el auxilio en carretera*. Barcelona, Ediciones Nauta, 1975; 63 pàgs.

Pascual Pons, Manuel. *El foc i els infants*. Barcelona, Ed. H.M.B. 1980.

Winh, Brenda. *Primeros auxilios*. Barcelona, Ed. Marcondo, 1984; 32 pàgs. il·lustrades.

Videografia

- *Educación vial* (16'). Producciones de Vídeo Pedagógico: VIPESA (Madrid). Sistema VHS. Inclou una guia didàctica de 9 pàgines, 1987.

- *El camí de casa a l'escola*. Producció: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; Centre de Producció Experimental de Barcelona i Caixa de Barcelona. Sistemes Beta i VHS. Educació infantil.

- *Ep! Ring Ringes* (23'). Producció: Departament de Governació, Gerència de Seguretat Viària; Departament d'Ensenyament, Programa de Mitjans audio-visuals; Generalitat de Catalunya, Winterthur, 1990. En català. Sistemes VHS i Beta. Educació Infantil i primers cursos d'Educació Primària.

- *Caminem segurs* (30'). Produït per: l'Associació Nacional de Prevenció d'Accidents de Trànsit; Departament de Política Territorial i Obres Públiques de la Generalitat de Catalunya. Guió i realització: Martinez Vinaroz, J. Sistema Betamax. Cicle Superior d'Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria.

- *Caminem segurs* (22'). Adaptació del vídeo anterior. Producció: Departament de Governació, Gerència de Seguretat Viària; Departament d'Ensenyament; Programa de Mitjans Audio-visuals i Winterthur, 1990. Sistemes Beta i VHS. Cicle Superior d'Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria.

- *Motormania* (7'). Producció: Walt Disney Educational Productions, traduïda al català i castellà

pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Sistemes Beta i VHS, color. Cicle Superior d'Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria.

- *El laboratorio de química*. Producció: Logo Video, distribució: Videsmar, S.A. Educació Secundària Obligatòria.

- *Plan Donalt contra el fuego* (12'). Sistemes Beta i VHS. D'interès per als alumnes de diferents nivells educatius. (Hi ha una còpia als Centres de Recursos Pedagògics).

- *Como tener un accidente en casa* (7'). Sistemes Beta i VHS. D'interès per a diferents nivells educatius. (Hi ha una còpia als Centres de Recursos Pedagògics).

- *Revetlles amb precaució*. Generalitat de Catalunya. Departament de Governació. Direcció General de Prevenció i Extinció d'Incendis i Salvaments de Catalunya. Barcelona.

- *Pla d'Evacuació d'un centre docent* (30'). Generalitat de Catalunya. Direcció General de Protecció i d'Extinció d'Incendis i Salvaments. Departament d'Ensenyament. Programa de Mitjans Audio-visuals. Departament de Treball. Centre de Seguretat i Higiene de Barcelona, amb la col·laboració de la Caixa de Barcelona. Col·lecció: Vídeos Didàctics, 1989.

- *L'us del casc* (10'). Gerència de Seguretat Viària. Educació Secundària.

- *L'alcohol i la conducció* (10'). Gerència de Seguretat Viària. Educació Secundària.

Diapositives

- *Los accidentes del niño en la edad escolar*. Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid. Sense data.

- *Riesgos eléctricos en el hogar*. ENHER. Sense data.

Fulletons, Opuscles, Fitxes, Dossiers i Guions

- *La prevenció dels accidents en la infància*. Barcelona. Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya. Direcció General de Promoció de la Salut, 1985. 21 pàgs. Col·lecció: Guions d'Educació Sanitària. Editat en català i castellà.

- *La vida del teu fill està a les teves mans. Guia per prevenir els accidents en la infància*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat Seguretat Social, 1984. 27 pàgs. Editat en català i castellà.

- *Els accidents infantils son un greu perill, eviteu-los!* (Conjunt de fulletons). Barcelona. Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya. 1989. Edició en català i castellà.

- *Cartilla escolar sobre incendios forestales*. Ministerio de Agricultura, Icona, 1968.

- *Accidentes en el hogar. ¿Por qué ocurren?, ¿Cómo defenderse?* Madrid, Servicio Social de Higiene y Seguridad en el Trabajo, 1981; 22 pàgs. sense numerar.

- *Aprenem a circular*. Barcelona, Ajuntament del Prat de Llobregat, amb la col·laboració de la Direcció General de Trànsit. Dossier per al mestre.

El Departament de Governació, Direcció General de Prevenció i Extinció d'Incendis i Salvaments de la Generalitat de Catalunya edita periòdicament fulletons i materials escolars que es poden emprar com a recurs l'escola, per exemple.

- Dossier *Setmana de la Prudència* (1988). Inclou: Els plans d'evacuació i els simulacres en els centres escolars. Quatre fitxes per al Cicle Inicial, quatre fitxes per al Cicle Mitjà i quatre per al Cicle Superior d'EGB sobre com lluitar contra el foc i el fum (sense dossier). Un díptic sobre autoprotecció (sense dossier).

- *Revetlles amb precaució* (1989). Tríptic.

- *Seguretat a la llar*. Opúsculo de 7 pàgines editat en català i castellà.

- *Catalunya. Serveis contra incendis de la Generalitat*. Cartell plegable, 1982.

- *Barcelona. Campanya de lluita contra el foc*. Cartell plegable, 1980.

El «Ministerio de Sanidad y Consumo», Secretaria General Técnica de Madrid, edita periòdicament fulletons. Actualment, entre d'altres, es pot disposar dels següents:

- *Prevención de accidentes infantiles*.

- *Este objeto tan pequeño... puede ser peligroso*.

- *Los accidentes del niño en la edad escolar*.

- *Accidentes infantiles. Cuide por ellos*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Dirección General de Planificación Sanitaria, 1990, 25 pàgs.

La «Dirección General de Tráfico» de Madrid, edita periòdicament fulletons. Actualment, entre d'altres, es pot disposar de:

- *Guía del peatón*.

- *Guía del ciclista*.

- *Guía del conductor de ciclomotores*. 1988, 45 pàgs.

- *No se la juegue a copas*.

- Fitxes de treball escolar per Educació Infantil i Primària.

- *Cuaderno de Educación Vial. Cruzad por los pasos de peatones*. Ciclo Inicial de EGB. Madrid, 1990, 8 pàgs.

- *Cuaderno de Educación Vial*. Ciclo Medio. Madrid, 1990.

2299

- *Cuaderno de Educación Vial. Circulad por la derecha, uno tras otro.* Ciclo Superior. Madrid, 1990. 8 pàgines sense numerar.

Cartells, Làmines, Murals

- Cartell. *La vida del teu fill és a les teves mans.* Barcelona. Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya, 1984. Sèrie Seguretat per als infants. Plegable en color. (Edició en català i castellà).

- Cartell. *Els accidents es poden evitar.* Barcelona. Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya, 1984. Mides: 48 x 68 cm. color.

- Cartell. *Guia de los primeros auxilios para escolares* (tres models). Madrid. Ministeri de Sanitat i Consum.

- Làmines. *Exercicis de localització d'actuacions incorrectes* (tres làmines, una per a cada cicle d'Educació Primària). Ministerio del Interior. Dirección General de Tráfico. Centro Superior de Educación Vial. Existeix una traducció al català editat per Gerència de Seguretat Viària. Departament de Governació. Generalitat de Catalunya.

- Murals. *La seguretat viària.* Barcelona. Vicens Vives, 1990. Inclouen una Guia didàctica per al mestre, de M. Cruset. 46 pàg.

Institucions, Empreses i Adreces d'interès

Entre les empreses i organismes que editen materials, fulletons, opuscles o d'altres recursos d'interès per treballar el tema de la seguretat i prevenció d'accidents, esmentarem:

Catalana de Gas. Av. Portal de l'Angel, 22. 08022 Barcelona. Tel. (900) 30 31 32. Edita unes carpetes didàctiques sobre el gas natural: «Les aventures del gas» que inclouen un dossier per al professor i el llibre de l'alumne. Disposen d'altres recursos com llibres i fulletons. També fan visites programades al Museu del gas per alumnes a partir de 7è d'EGB, concertant prèviament hora al Sr. Josep Pujol al telèfon 318 00 00.

Centre Nacional d'Informació Toxicològica. Tel. (91) 262 04 20. Es pot sol·licitar informació en cas d'intoxicació.

Creu Roja Espanyola. Assemblea Catalana de la Creu Roja. Pg. Reina Elisenda, 23. 08034 Barcelona. Tel. (93) 433 08 58 / 205 14 14. Periòdicament fa cursets sobre seguretat i primeres cures. Edita materials que poden ser útils a classe.

Conselleria de Sanitat i Seguretat Social. Travessera de les Corts, 139-159. 08028 Barcelona. Tel. (93) 330 80 11 / 339 11 11. Edita llibres, guions, opuscles, cartells, enganxines, etc.

2300

Conselleria d'Agricultura, Ramaderia i Pesca. Passeig de Gràcia, 105 (Torre Muñoz). 08006 Barcelona. Tel. (93) 237 24 42. Edita fulletons.

Conselleria d'Indústria i Energia. Avinguda Diagonal, 449. 08029 Barcelona. Tel. (93) 237 36 45. Edita fulletons.

Departament de Governació. Direcció General de prevenció i extinció d'incendis i salvament. Via Laietana, 69. 08003 Barcelona. Tel. (93) 318 72 04. Edita fulletons, llibres, dossiers, fitxes, vídeos, etc.

ENHER. Oficines centrals. Passeig de Gràcia, 132. 08008 Barcelona. Tel. (93) 217 70 00. Edita fulletons sobre electricitat i àudio-visuals que passen per les escoles concertant prèviament el servei.

FECSA. c/ Girona, 66. 08009 Barcelona. Tel. (93) 245 69 73. Informació general: Tel. (900) 31 31 31. Editen vídeos i fulletons diversos. Disposen d'un servei d'atenció a les escoles, les quals, concertant prèviament el servei, poden visitar les seves centrals elèctriques i tèrmiques. També es pot sol·licitar la visita a les seves dependències centrals per veure els vídeos que disposen sobre electricitat.

Gerència de Seguretat Vial. Passeig Pujades, 9-13, 3r. 08018 Barcelona. Tel. (93) 485 31 78. Editen quaderns, vídeos, llibres, cartells, opuscles, làmines, etc.

Institut Català del Consum. Gran Via Carles III, 105, lletra I. 08028 Barcelona. Tel. (93) 330 98 12. Editen fulletons. Disposen d'una biblioteca especialitzada en consum que conté molts materials com llibres, vídeos, etc. sobre seguretat.

Museu de cascs de bombers. Situat al soterrani del restaurant Can Joanet. Passeig Nacional, 66 (Barceloneta). 08003 Barcelona. Cal concertar prèviament la visita. El nombre de visitants és limitat.

Parcs de bombers de diverses demarcacions. Alguns realitzen demostracions sobre com descarregar extintors, com actuar en casos d'emergència, d'altres editen fulletons sobre prevenció d'incendis, etc.

Prefectura Provincial de Trànsit. Gran Via de les Corts Catalanes, 184. 08004 Barcelona. Tel. (93) 331 13 66. Edita fulletons, fitxes, cartells, quaderns, etc., sobre educació viària, alguns procedents del Ministerio de Interior de Madrid, traduïts al català. Hi ha un monitor d'educació viària que pot oferir suport a les escoles de la província de Barcelona.

Winterthur. Plaça Francesc Macià, 10. 08036 Barcelona. Tel. (93) 322 09 62. Editen fulletons, vídeos, llibres, etc.

2301

REFLEXIONS I RECERQUES

2302

Construir representacions compartides entre iguals [1]

Pilar Lacasa *
Pilar Herranz *

Gràcies als amics i companys que directament o indirectament han fet possible el treball: Barbara Rogoff, Jacqueline Baker-Sennet, Cesar Coll, Paco Guerrero, Marisa De Caveda, Dolores Villuendas, Pilar Pardo, Herminia Peraita i Carmen Cerón. I també als alumnes i als mestres del Col·legi Públic Juan Zaragueta de Madrid.

No és res de nou dir que l'escola afavoreix el desenvolupament de determinades habilitats intel·lectuals que la societat occidental valora, potser, per sobre de les altres. Tant si volem com si no volem, com a psicòlegs i com a educadors som hereus d'una tradició que ha col·locat la raó per sobre d'altres capacitats de l'esser humà. Aquest fet ens porta a analitzar el desenvolupament de determinades habilitats intel·lectuals i a delimitar aquelles situacions que l'afavoreixen. Però tan evident com que la nostra societat valora el desenvolupament d'aquestes destreses resulta el fet que les habilitats intel·lectuals s'aprenen interactuant amb altres persones. Tot i així, per motius no sempre fàcils d'explicar, l'estudi del desenvolupament del coneixement s'ha produït gairebé sempre prescindint d'aquest fet. Estudiar la construcció conjunta del coneixement és el primer objectiu d'aquest treball.

Determinar els mecanismes que afavoreixen el desenvolupament del coneixement en situacions interactives no resulta fàcil. Diferents

---

(1) Aquest treball forma part d'una investigació realitzada amb fons concedits a través del programa *Ayudas a la Investigación del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)* i es va beneficiar d'una ajuda a la primera autora dins el *Programa de Movilidad del Personal Investigador* que va permetre una estada al «Department of Psychology» de la Universitat de Utah.

* Pilar Lacasa ha estat professora a la Universitat de Ginebra. Actualment és professora titular a la Universitat d'Educació a Distància, a l'àrea de Psicologia Evolutiva de l'Educació.

* Pilar Herranz és professora ajudant a la Universitat d'Educació a Distància, a l'àrea de Psicologia Evolutiva de l'Educació.

2303

tradicions han tractat d'explicar el mateix fet. Forman (en premsa a.), per exemple, en un treball recent, aprofundeix en la qüestió i assenyala que mentre els psicòlegs occidentals consideren la construcció del coneixement com un procés individual i estableixen una distinció clara entre el fet social i els processos cognitius, la tradició vygotskyana fa la diferència entre processos interpsiquics i intrapsiquics, els primers són clarament socials i els segons tenen un origen interpsiquic. Per tant, existeixen diferències importants en el punt de partida, el fet cognitiu i el fet social no són processos independents que poden interactuar entre ells, serà preferible parlar de dimensions interdependents.

Acceptant aquesta interdependència entre el fet social i el fet cognitiu podem plantejar-nos què passa quan els nens tracten de resoldre ûn problema proposat pels adults en situacions de grup. Per què ens hem d'ocupar d'aquesta tasca intel·lectual? Els psicòlegs sempre s'han interessat per les situacions de resolució de problemes. Deixant de costat la representativitat ecològica de moltes tasques proposades, sembla clar que és un camp excel·lent per analitzar-hi processos de construcció de coneixement. D'altra banda, si hem d'estudiar aquesta construcció del coneixement dins de contextos interactius, la psicologia cognitiva aporta instruments especialment útils pel que fa als processos de «resolució de problemes» que, per una raó o altra, sempre s'aborden posant l'accent en el subjecte individual. Al nostre parer, molts d'aquests conceptes poden ser enormement fructifers quan analitzen un procés de resolució de problemes en situacions interactives. Entre molts altres, un bon exemple n'és la noció d'«espai del problema» (Simon, 1978). Si ho simplifiquem una mica massa podem dir-ne que és la representació que el subjecte construeix de la tasca. La qüestió essencial és arribar a decidir com accedir en aquesta representació. Les coses no semblen tan senzilles quan les paraules, que marquen el camí als psicòlegs cognitius per analitzar les representacions, han de «reflectir» el pensament del nen.

A partir de les reflexions anteriors es comprendrà millor l'objectiu d'aquest treball. Ens proposem *d'analitzar la construcció conjunta del coneixement en situacions de resolució de problemes posant un accent especial en les representacions compartides que el nen va construint de la tasca.*

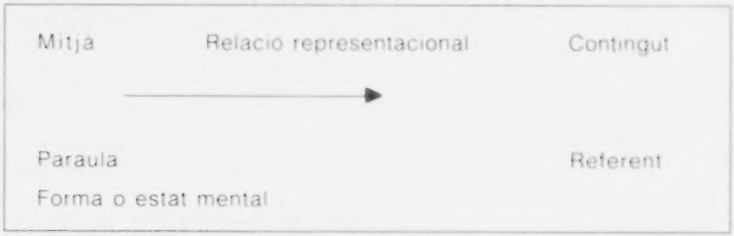
2304

1. Interacció, comunicació i resolució de problemes Com es pot arribar a compartir les representacions?

Per resoldre un problema conjuntament, fins i tot en situacions d'aula, els nens poden actuar seguint camins diversos. En principi seria possible diferenciar-ne dos. En primer lloc, i això potser és el més habitual, els nens exploren les solucions al mateix temps que van manipulant els materials. La solució es genera en el pla de l'acció i progressivament es construeixen representacions que es van compartint. En segon lloc, també pot passar que els nens avancin la solució en el pla de la representació, que planifiquin amb cert detall una possible solució. Tant en un cas com en l'altre la construcció de representacions de la tasca ocupa un lloc central en la resolució del problema.

Precisar amb exactitud la noció de «representació» i més encara de «representació compartida» no és gens fàcil. Perner (1991) ha abordat el tema en un treball molt recent d'una manera que ens pot resultar útil. En la representació diferencia almenys tres elements: «Mitjà», «Relació representacional» i «Contingut», que apareixen a la figura 1.

Figura 1. Components d'un procés de representació. Adaptat de Perner, 1990



Les paraules i les formes o estats mentals són els «mitjans» a través dels quals es fa present la representació, el seu contingut és el referent. Per exemple, *la paraula* «pont» pot suggerir tant al parlant com a l'oient una *forma o estat mental* semblant si tots dos tenen al davant un bonic pont construït sobre un riu. El pont és el *contingut representacional*, en aquest cas un referent real.

A propòsit de l'esquema de Perner, plantejarem tres qüestions prèvies i fonamentals que ens ajudaran a introduir el marc teòric que ens ha servit de punt de partida. En primer lloc, *què és el que fa que*

2305

una cosa en representi una altra?, o dit d'una altra manera, quin és el fonament de la relació representacional? Entre diverses respostes possibles, Perner assenyala, citant Grice, la importància de la intencionalitat de qui construeix la representació. Des d'aquesta perspectiva, el significat dels símbols i de les representacions es defineix en termes de les intencions comunicatives dels usuaris. En segon lloc, *s'arriben a compartir les representacions?* Les idees de Bruner resulten aquí especialment adequades per definir el nostre marc de treball. Ens referim a la seva noció del *jo transaccional*, a un conjunt de «pressupòsits», de «significats» compartits i no sempre expressats. Podem recordar que per a Bruner (1987) el concepte central de la psicologia humana és el de significat i les «transaccions» presents en aquest. També adquireix una importància enorme el concepte d'*intersubjectivitat*, entesa en els termes de Rommetveit (1979, cfr. Wertsch, 1985). Es pot parlar d'intersubjectivitat en el diàleg entre dues persones quan totes dues transcendeixen el seu món privat per assolir un món social temporalment compartit, establert i modificat continuament pels actes de comunicació. En tercer lloc, *com arriba el nen a compartir les seves representacions?* Si el nen ha de resoldre en grup una tasca intel·lectual, suposem que és capaç d'arribar a compartir el seu «espai del problema», les seves representacions de l'entorn utilitzant, entre d'altres, un instrument privilegiat: el discurs. Des d'aquesta perspectiva l'anàlisi del discurs es converteix en un instrument excel·lent per analitzar els processos de coneixement en situacions d'interacció.

A les pàgines següents revisarem alguns treballs que han analitzat el tema de la construcció del coneixement transcendint el marc del subjecte individual. En primer lloc, alguns treballs clàssics sobre la interacció entre iguals o la relació nen-adult, a partir dels quals definirem posteriorment les nostres categories d'anàlisi. En segon lloc, examinarem de quina manera alguns treballs inspirats en l'anàlisi del discurs amplien la perspectiva des de la qual tradicionalment s'ha abordat el tema de la construcció social del coneixement.

Aprenent a resoldre problemes entre nens

Si haguéssim d'escollir entre les moltes coses que s'han publicat per sintetitzar l'estat actual de la qüestió en aquest camp de treball, gairebé sense dubtar citaríem tres revisions publicades l'any 1989 (Damon, 1989; Brown & Palincsar, 1989; Azmitia & Pelmutter, 1989) que paradoxalment coincideixen en el seu plantejament general quan es tracta de presentar diferents corrents d'anàlisi. Aquests

2306

treballs marquen tres perspectives teòriques des de les quals s'ha analitzat el tema de les relacions entre iguals: la piagetiana, la vygotskyana i els corrents més pròxims als models conductuals. A les pàgines següents abordarem el tema de la interacció entre iguals en una doble direcció. En primer lloc, veurem l'evolució que han seguit els investigadors durant l'última dècada i ressaltarem com sembla que coincideixen en la recerca d'unitats d'anàlisi que integrin el fet social i el fet cognitiu quant a dimensions d'un sol procés. Des d'aquesta perspectiva els investigadors es pregunten com poden arribar els nens a *compartir un món de significats* amb els seus companys. En segon lloc, veurem com el tipus de relacions que els nens mantenen entre ells quan interactuen en situacions de resolució de problemes incideixen en la construcció conjunta de representacions. En aquest treball considerem que en analitzar les relacions entre iguals aquestes diferències en les relacions socials ens permeten parlar de diferents *escenaris interactius*.

Construir un univers compartit de la tasca. Els treballs d'Ellice Forman i Perret Clermont

Cap a una anàlisi del discurs

Es podria pensar que la perspectiva vygotskyana aporta un marc més adequat per analitzar la interacció del nen amb l'adult que amb els seus iguals. Tanmateix, Forman ha demostrat que el tema de la interacció entre iguals encara és inexplorat. El seu propi treball és un excel·lent exemple de com han evolucionat al llarg de la dècada dels vuitanta les investigacions sobre la interacció entre iguals.

En les investigacions d'Ellice Forman podem diferenciar dues etapes. N'és un bon exemple de la primera l'article que va publicar juntament amb Cazden el 1984 (Forman & Cazden, 1984). En aquest ja s'entreveuen els trets del que serà la seva línia posterior. Cerca les arrels de les aportacions més peculiars de Vygotsky en la interacció entre iguals i a més intenta de contrastar o d'ampliar la proposta de Perret Clermont, en la línia clarament piagetiana, en aquesta problemàtica. En aquest moment vol analitzar *models d'interacció* i *estratègies de resolució del problema*, considerats encara com processos relativament independents.

Actualment, Forman ha ampliat la seva perspectiva, tant la teòrica com la metodològica, i ha aprofundit idees que ja anticipava als seus treballs anteriors. En dues publicacions recents (Forman, en premsa,

2307

a i b) es refereix al diferent marc en què Piaget i Vygotsky han situat la interacció; això li serveix, igual que l'any 1985, de punt de partida. Ara és més crítica respecte de Piaget. Des de la perspectiva piagetiana, ens diu, la comunicació es redueix a intercanvis individuals. No existeix un univers de significats compartits, i això és precisament el que ha recalcat Vygotsky. Aquest plantejament inicial encamina Forman a fixar la seva atenció en els que han analitzat l'univers de les significacions humanes i més concretament la intersubjectivitat. El seu treball s'orienta cap a l'anàlisi del discurs i sembla que rep una influència molt més directa de Grice, Levinson, Trevarthen o Rommetveit. Ara les dimensions cognitiva i interactiva s'entrellacen.

La construcció de significats en situacions experimentals i educatives

Uns treballs recents d'Anne Nelly Perret Clermont han mostrat una evolució orientada també cap a l'anàlisi de les converses, sobretot en situacions experimentals i educatives. En una revisió relativament recent de la seva pròpia trajectòria (Perret Clermont, Perret & Bell, 1989), aquesta investigadora es pregunta en quina mesura els processos cognitius poden separar-se dels processos socials. Al seu parer, no n'hi ha prou amb recollir descripcions dels processos cognitius dels individus o de com interioritzen la realitat. Cal considerar els trets socials de l'entorn humà en relació amb el desenvolupament dels individus.

Perret Clermont reconeix també que els seus primers treballs, portats a terme dins d'un corrent clarament piagetià, assumeixen una dissociació entre factors cognitius i socials a fi de comprendre l'impacte del context social en la conducta dels individus. Com que moltes de les observacions realitzades no poden explicar-se des d'aquest marc, canvia la seva unitat d'anàlisi de tal manera que en lloc de centrar-se en els factors socials com a variables independents que incideixen en la conducta dels individus, es fixarà en les modalitats de les trobades socials. Com es construeixen aquestes relacions? Com es construeix conjuntament la tasca? Com aconsegueixen els interlocutors construir un objecte comú del discurs? Qui regula el diàleg? Per respondre en aquestes qüestions inicia dos tipus d'estudis, els uns centrats en situacions experimentals i els altres en contextos educatius. El que Perret Clermont pretén analitzar en ocupar-se de les situacions experimentals és la influència dels *paràmetres sociològics de la situació*. Els seus treballs comencen a demostrar que el significat de les respostes dels subjectes depenen de la «història de la situació experimental», és a dir, d'una particular seqüència d'esdeveniments. Els seus estudis se centren en la percepció que el nen té de la situació experimental per comprendre el paper que aquests

2308

elements juguen en les seves respostes. Què passa en una situació educativa? Els nens, diu, estan immersos en situacions especifiques d'ensenyament-aprenentatge i responen a les qüestions en funció del que creuen que el mestre espera d'ells. Les seves respostes deriven de l'entorn concret en què han estat construïdes, sembla que adquireixen principis d'acció no relacionats entre ells i encaixats en exercicis escolars.

Escenaris interactius

Hem de reconèixer que els que més s'han ocupat de definir les característiques de les relacions socials entre nens, d'aprofundir en allò que en aquest estudi considerem *escenaris interactius*, han estat els treballs sobre relacions entre iguals procedents del camp educatiu (Damon & Phelps, 1989; Brown & Palincsar, 1989). En aquestes recerques s'acostuma a distingir entre *relacions de col·laboració* i *tutoria entre els iguals*. En altres ocasions (Lacasa & Villuendas, 1988) hem considerat aquesta distinció, però en l'actualitat ens resulta excessivament incompleta. No n'hi a prou amb dir que un dels nens pot fer el paper de tutor, cal precisar millor en què consisteix aquesta funció. Els estudis de Barbara Rogoff, James Wertsh i David Woods, tot i que gairebé sempre relacionats amb la interacció nen-adult, ens han ajudat a l'hora d'analitzar les relacions socials entre els nens. A partir d'ells hem definit les característiques dels escenaris interactius des d'una doble dimensió:

a) *La simetria i la assimetria* que els nens mantenen entre ells a propòsit de la seva responsabilitat davant la tasca.

b) El grau en què són capaços d'*ajustar i de regular la seva activitat a la dels seus companys de grup*.

Les relacions de simetria i d'assimetria

En un excel·lent treball d'anàlisi sobre com utilitzen els parlants els recursos semiòtics en situacions de construcció conjunta de l'activitat cognitiva, Wertsch (1989) es va referir en aquests dos tipus d'escenaris. Veiem com els defineix:

«(...) (un *escenari simètric* és aquella) situació en què ambdós interlocutors se suposen igualment capaços de definir l'escenari de la tasca d'una manera culturalment acceptada.» (Wertsch, 1989, pàg. 20, trad. cat.)

2309

« (...) (els *escenaris assimètrics*) són aquells casos en què un dels interlocutors és, suposadament, el responsable fonamental de definir adequadament l'escenari de la tasca i de guiar les activitats del grup » (Wertsch, 1989, pag. 20, trad. cat.)

En els escenaris simètrics, diu, tots dos interlocutors comprenen els paràmetres de la tasca i entenen que ambdós tenen els mateixos drets i les mateixes responsabilitats en el plantejament i la direcció de l'activitat. Poden subsistir entre ells algunes diferències específiques a propòsit de com concep cadascú els objectes en consideració. Els escenaris assimètrics són més freqüents en el cas de la interacció nen-adult. En aquests, un o tots dos participants pressuposen que només un d'ells té la capacitat de definir els objectes i les finalitats en l'escenari de la tasca i de regular l'activitat conjunta per assolir l'objectiu. Com demostrarem més endavant, aquests escenaris són possibles també en el cas de la interacció entre iguals.

Altres conceptes que descriuen la relació del nen amb l'adult tenen ara un interès especial. Són el de la «participació guiada» que proposa Rogoff (1990) i el de control-bastida de Woods (1986).

La «*participació guiada*» caracteritza la relació adult-nen i es produeix quan l'adult estructura la tasca que tots dos realitzen plegats. A més, progressivament l'adult cedeix responsabilitat al nen. Estructurar la tasca és alguna cosa més que trencar el tot en les seves parts, és ajudar el nen a participar en una empresa que li resulti significativa. Estructurar és facilitar al nen el seu compromís amb l'activitat acomplint cadascú el seu paper, mostrant els diferents passos que han de fer com un camí per assolir l'objectiu.

Un altre concepte clau d'una línia molt similar és el que proposa Woods (1986) quan es refereix a la «*bastida*» i al «*control*» que l'adult pot proporcionar al l'activitat del nen. Què s'entén per control? Un altre cop es relaciona amb la *responsabilitat* que el nen i l'adult comparteixen quan han de resoldre una tasca. Es defineix en funció de l'*activitat conjunta* d'ambdós participants en el procés. En situacions de bastida l'adult cedeix progressivament al nen la responsabilitat en la tasca i el seu control sobre ella desapareix gradualment.

Què poden aportar aquests estudis quan volem definir les relacions que els nens mantenen amb els seus iguals i no només amb l'adult? En primer lloc, hem de reconèixer que tot i que els nens siguin d'edats semblants això no vol dir que sempre mantinguin un mateix domini de la tasca. Els nens poden guiar també l'activitat dels seus iguals. Però tot i suposant que puguin resoldre-la al mateix nivell, no és contradictori pensar que les seves relacions es puguin caracteritzar d'una manera similar a com ho fan Rogoff o Woods. Pensem, per exemple, que quan una tasca es realitza conjuntament, els nens poden estructurar-la entre tots dos de manera que entre ells creen un

2310

objectiu comú. Fins i tot en situacions d'interacció escolar aquest objectiu pot ser proposat per l'adult i els nens hauran de redefinir-lo conjuntament i buscar entre tots els subobjectius per assolir-lo. Creiem, a més, que fins i tot quan tots dos nens posseeixin el mateix nivell de competència no necessàriament han d'aportar les mateixes solucions, no sempre els participants d'una situació tenen el mateix punt de vista. En definitiva, el que caldrà investigar és quines són les peculiaritats de les situacions en què els iguals estructuren conjuntament la tasca i com s'exerceix un control mutu d'un company a l'altre.

Regulació i ajustament de l'activitat pròpia a la de l'altre

El que plantegem ara fa referència a les dimensions que, al nostre parer, poden caracteritzar les relacions entre iguals o les del nen amb l'adult en el sentit que tots dos poden arribar a compartir un univers de significats comú. Wertsch i Rogoff, partint de la interacció nen-adult, aporten un cop més una ajuda important per definir el que entendrem per regulació i ajustament de relacions entre els nens.

Wertsch (1979) es refereix a diferents nivells de la *funció reguladora* en situacions d'interacció. La intersubjectivitat no és res d'estàtic sinó que es construeix mitjançant un procés no exempt de dificultats. Creiem que aquestes dificultats són possibles també quan dos nens interactuen per resoldre un problema conjuntament. Wertsch ha assenyalat diversos nivells que el nen i l'adult superen plegats fins a aconseguir la intersubjectivitat. El progrés es produeix gradualment, des d'un nivell en què la comprensió de la situació per part del nen és molt limitada i la comunicació és molt difícil fins a les situacions en què el nen assumeix la responsabilitat en la resolució de la tasca i pot utilitzar la funció reguladora del llenguatge de la mateixa manera que l'adult. La progressió és el *resultat de l'esforç del nen per establir i mantenir la coherència entre la seva pròpia acció i la parla de l'adult.*

Rogoff ha introduït el concepte d'*ajustament* per matisar la manera en què l'adult adapta tant el suport que proporciona al nen com el nivell de responsabilitat davant la tasca que li transfereix progressivament. Per proporcionar aquesta ajuda ha de ser sensible a les necessitats del nen. Aquesta sensibilitat a les activitats i objectius dels altres és el que entenem per ajustament en aquest treball. Vegem com introdueix per ella mateixa la noció d'ajustament:

«Igual que els adults han de modificar la seva representació per permetre que el nen capti una idea, els nens sintonitzen amb altres persones per captar les seves interpretacions i punts de vista. En la comunicació, els companys

s'adapten els uns als altres, amb el seu ajustament mutu faciliten la comunicació interpersonal i canvien la naturalesa de la comprensió que aporten a altres situacions» (Rogoff, 1990, pàg. 73)

Des d'aquesta perspectiva, el nostre objectiu és determinar quin tipus d'ajustament es produeix en situacions d'interacció entre iguals.

Llenguatge, interacció i resolució de problemes

Resulta difícil entendre com els nens que resolen problemes amb els seus iguals o amb l'adult poden compartir les seves representacions sense arribar a realitzar una anàlisi de les converses infantils, sobretot pel que fa als nens de les escoles occidentals. Reflexionarem breument sobre *com els nens, quan resolen una tasca conjuntament, construeixen un univers comú de significacions a través del discurs*. A propòsit d'aquest tema, revisarem les aportacions de Wells a l'estudi de les converses infantils i, d'altra banda, els estudis de Wertsch en relació a l'ús dels mecanismes semiòtics en situacions d'interacció.

En cap moment no pretenem de fer una revisió, ni tan sols aproximativa, de com s'ha d'abordar l'anàlisi del discurs des de la perspectiva de la pragmàtica, però si que sembla adequat contextualitzar els autors que ens han servit de guia en la tradició dels estudis del llenguatge. Són aquells que analitzen la conversa considerant el context propositiu dels qui hi intervenen. Un treball recent de Givon (1989) ens ajuda a plantejar el tema. Segons aquest autor, la tradició arrenca de Wittgenstein i es basa en dos principis:

1) «L'ús del llenguatge en contextos comunicatius no és una qüestió de veritat o falsedat de proposicions atòmiques», sinó més aviat un procés de transferir informació d'una ment en una altra.

2) En contextos comunicatius, tant la informació que resulta totalment coneguda per a l'oient com la que és totalment nova són igualment inútils. La que és vella resulta redundant i no ofereix cap motivació a l'oient; la que és completament nova no pot integrar-se en el coneixement ja existent. Per evitar aquests dos pols cal que hi hagi un conjunt de significats comú a l'emissor i al receptor.

Wells (1981), perllongant en certa mesura aquesta tradició dins de la psicologia del desenvolupament i preocupat per problemes educatius, s'ha referit al llenguatge com a mitjà d'interacció i a la manera en què es comuniquen els significats mitjançant les paraules. El seu treball aporta un marc teòric interessant per analitzar les

2312

converses entre nens. Al seu parer, els aspectes que caracteritzen la interacció conversacional són tres: en primer lloc, l'estructura seqüencial del discurs; en segon lloc, la continuïtat que es relaciona amb el tema de la conversa i que sens dubte varia al llarg del discurs; finalment, la conversa està temàticament relacionada amb la situació en què té lloc i amb les intencions dels parlants. El treball de Wells ajuda a comprendre com els nens mantenen en el grup un marc de referència comú i permet d'aprofundir en com arriben a compartir les representacions que guien la resolució de la tasca.

En una línia de treball diferent, Wertsch (1989) ha analitzat *la naturalesa dels mecanismes semiòtics que fan possible l'activitat conjunta*. L'objecte directe de l'anàlisi de Wertsch és, en aquest cas, el referent lingüístic. Les seves aportacions han estat de gran utilitat per a nosaltres, sobretot per definir, com mostrarem més endavant, les nostres categories d'anàlisi. *L'activitat referencial esdeve un instrument privilegiat per determinar com els que participen en una situació arriben a crear una situació d'intersubjectivitat*. El problema semiòtic de la referència porta a analitzar amb cert detall aquelles locucions en què un parlant identifica un referent no lingüístic en l'activitat discursiva. Es refereix a tres opcions semiòtiques que són de gran interès per analitzar la interacció nen-adult. El criteri que li permet de diferenciar-les és el fet que un parlant determinat pot introduir dosis variables d'informació seleccionant diferents tipus d'expressions referencials: a) La «*deixis*» com a recurs semiòtic entra, segons Wertsch, dins la categoria del que Peirce va anomenar «signes indicials». Els index, per exemple l'acte d'assenyalar, són maneres de referir-se a una realitat externa. La identitat del referent al qual fan al·lusió els interlocutors mitjançant «index» (expressions no verbals o expressions verbals com són ara aquí, allà, això, allò, etc.) és suposada per ells anticipadament. b) Els parlants poden també utilitzar *expressions referencials comunes*, és a dir, aquelles que són les més habituals en una llengua. c) En la conversa també es poden introduir *expressions referencials informatives del context*, és a dir, aquelles que aporten informació que no resultaria òbvia per a algú que s'integrés de sobte a la situació. Es fàcil d'entendre la importància d'analitzar aquestes expressions quan es tracta de comprendre com poden arribar els nens a construir representacions compartides de la situació. Avançar per aquest camí és un dels nostres objectius en aquest estudi.

2313

2. Aproximació al treball empíric

Ja hem indicat que l'objectiu fonamental d'aquest treball és analitzar com resolen els nens un problema de construcció proposat per l'adult quan interactuen amb els seus companys. La nostra finalitat és analitzar el procés a través del qual arriben a construir i a compartir les representacions de la tasca.

Descripció de la situació d'estudi

Els nens van interactuar en una aula de l'escola, propera a aquella en què ho feien normalment. Van treballar en grups de 2, 3 o 4 nens ja que es tractava d'un estudi exploratori en què ens interessava d'investigar, a través d'anàlisis microgenètiques, diverses situacions possibles que poden tenir lloc habitualment en l'entorn escolar. Els nens van actuar amb companys de la seva mateixa classe.

La tasca proposada i que els nens havien de resoldre en grup era la construcció d'un pont utilitzant contrapesos (Piaget, 1974). La situació inicial en què es presentava la tasca eren dos pilars fixos separats entre ells per una distància més gran que la longitud de qualsevol dels materials que se'ls proporcionava. Els nens disposaven de material geomètric, fitxes de longitud diferent i boles de colors i pesos diferents. Prèviament havien realitzat una tasca lliure utilitzant el mateix material. En proposar aquesta tasca el nostre objectiu era que els nens descobrissin de mica en mica les característiques d'aquests materials.

En la situació objecte d'aquest estudi es distingeixen tres parts successives i ben diferenciades:

1) Un adult va presentar el problema als nens a través d'una petita història donant-los instruccions molt concretes. Els dos pilars eren dues muntanyes separades per un riu i calia construir un pont per poder passar de l'una a l'altra. No es podia col·locar res entre elles perquè el corrent del riu s'ho emportaria.

2) Havien de pensar molt bé com construir el pont abans de fer-lo i a més s'havien de posar d'acord entre ells. Amb aquestes instruccions es tractava d'afavorir la interacció entre els nens i la verbalització del que feien.

3) Un cop finalitzada la tasca, els nens cridaven l'adult per explicar-li com l'havien realitzada. En el cas que els nens no haguessin

pogut acomplir-la sols, l'adult col·laborava amb ells fins a trobar-hi la solució.

Com justificar l'elecció de la tasca i les situacions proposades?

En quina mesura la tasca proposada és representativa de les que poden dur-se a terme a l'escola? Què preteniem de la interacció amb l'adult? Cal fer algunes precisions a propòsit d'aquestes qüestions. En primer lloc, vàm escollir una tasca de construcció que resulta relativament habitual a les aules i per a la qual s'havien de manipular materials que al nen li són familiars. L'objectiu que s'havia d'assolir era molt clar i havia estat proposat per l'adult. En segon lloc, vàm considerar que la interacció amb l'adult podria tenir un objectiu doble: d'una banda, facilitaria la presa de consciència del nen de la seva pròpia activitat, nombrosos treballs han assenyalat aquest aspecte com un dels elements que faciliten l'aprenentatge a l'aula, un tema que hem revisat àmpliament en una altra ocasió (Lacasa & Villuendas, 1988); de l'altra, l'adult ajudaria els nens a resoldre la tasca si havien tingut dificultats, tal com realment passa a l'aula; a més, aquesta situació ens aportaria dades interessants per explorar les estratègies d'ensenyament que fa servir l'adult.

Els subjectes

A fi d'explorar les qüestions esmentades anteriorment vàm treballar amb nens de segon curs de pre-escolar i de segon d'EGB en situacions semiestructurades. Un grup complet de cada una de les dues classes va participar en l'estudi. Els nens/nenes pertanyien a un col·legi públic de Madrid de classe mitjana-baixa. El que ara presentem és només una part d'un estudi més ampli i únicament hi analitzarem l'activitat dels nens/nenes que van resoldre la tasca interactuant amb els seus companys. Vàm treballar amb vuit grups de tres i quatre nens i sis parelles. La meitat eren de pre-escolar i l'altra d'EGB. La mitjana d'edat de grups i parelles oscil·lava entre 5.3 i 5.11 a pre-escolar. Les edats variaven de 7.3 a 7.9 a segon d'EGB. Els nens/nenes van ser assignats a l'atzar a una o altra situació. Totes les sessions van ser filmades en vídeo.

Anàlisi de les dades

Procediment d'anàlisi

Les dades han estat analitzades en quatre fases. A cadascuna es van anar precisant els sistemes de codificació.

A la primera fase es van analitzar les accions físiques dels nens sobre els materials. Aquesta anàlisi va permetre l'aproximació als processos de planificació en aquest tipus de tasques (Lacasa & Herranz Ybarra, 1990) i va contribuir a precisar les estratègies de resolució del problema utilitzades pels nens.

A la segona fase d'anàlisi, únicament qualitativa, es va realitzar una transcripció exhaustiva de les sessions considerant tres dimensions de l'activitat: les accions físiques (tant a l'acció del nen com al resultat de la seva activitat), la conducta verbal i les relacions del grup. A les pàgines següents apareixen exemples dels protocols. S'hi pot observar que la introducció d'index temporals va ser fonamental. El temps real de la tasca s'anotava sempre cada trenta segons i, a més, quan l'observador considerava que podia resultar significatiu en l'anàlisi posterior.

A partir d'una anàlisi de les transcripcions, es va establir a la tercera fase un sistema de categories que va facilitar el pas de les anàlisis qualitatives a les quantitatives. Es van determinar unitats d'anàlisi en què el procés cognitiu i social s'entrellacen.

Per acabar, i a partir d'una codificació de les activitats d'acord amb les categories establertes, ha estat possible una comparació entre les activitats dels grups en funció de l'edat dels nens i del nombre que en van interactuar en cada situació.

Unitat d'anàlisi

Escollir una unitat d'anàlisi en la qual no es perdi el veritable significat de l'activitat del nen en situacions interactives no és una feina fàcil. Vygotsky aporta un marc des del qual es pot definir: «Les unitats són produte de l'anàlisi que corresponen a aspectes específics del fenomen que s'investiga. Al mateix temps, a diferència dels elements, retenen i expressen l'essència del tot que s'està analitzant» (Vygotsky, 1986, pàg. 211). Rogoff (1990) i Ignjatovic-Savic i els seus col·laboradors (1988) han especificat clarament les condicions que ha de reunir aquesta unitat.

2316

Des d'aquesta perspectiva, la qüestió fonamental que ens plantegem pot ser formulada així: *com es pot segmentar la conducta del nen en una situació interactiva de manera que no perdem el significat de la seva activitat física o cognitiva i no ens quedem reduïts a la perspectiva estàtica d'un dels participants?* Per respondre en aquesta qüestió pretenem definir una unitat d'anàlisi que reunexi les condicions següents:

1. La unitat d'anàlisi no pot prescindir dels *objectius que els nens persegueixen quan han de resoldre el problema proposat per l'adult.* Aquests objectius tenen sentit en el context específic en què es resol la tasca.

2. La unitat d'anàlisi ha de contenir informació no només sobre la co-ocurrència sinó també sobre la *dinàmica de les relacions.* És a dir, ha de donar informació sobre el procés i no només sobre el producte.

3. *La unitat bàsica d'anàlisi ha de contenir informació sobre l'activitat compartida del grup.* Per això no podem centrar-nos únicament en activitats dels individus considerats aïlladament i ens fixarem processos socio-cognitius dels grups o les parelles.

4. El sistema de codificació ha de permetre una *anàlisi seqüencial.* Al nostre parer, allò que justifica aquesta condició és que les activitats dels nens adquireixen el seu sentit en un procés que es defineix tant per les seves dimensions espacials com per les temporals.

Nivells d'anàlisi

En un excel·lent treball introductori a les «aproximacions naturalistes» en psicologia del desenvolupament, Pellegrini (1987) fa una distinció interessant entre les categories d'observació que no per coneguda resulta menys interessant. Les categories d'observació, ens diu, poden anar del fet molar al fet molecular. Les primeres són unitats de conducta més àmplies i inclusives i poden combinar un nombre d'accions, les segones s'aproximen més a les accions específiques. Tot i que aquestes últimes són més operatives i precises, el seu perill rau en el fet que poden perdre el seu significat o el seu valor explicatiu.

Han estat els treballs procedents de perspectives pròximes a la lingüística els que ens han aportat un marc d'anàlisi més fructífer (Green i Wallat, 1981; Wells, 1981). En aquests estudis hem vist la possibilitat de diferenciar *dos tipus d'unitats, molars i moleculars, cada una de les quals correspon a un nivell d'anàlisi.* L'interès rau, a més, en el fet que totes dues poden ser analitzades conjuntament en una fase posterior. L'objecte d'interès a la nostra anàlisi *en un*

nivell molar és doble: d'una banda, ens interessa l'univers de significacions compartit que els nens construeixen sobre la tasca. Per definir-lo hem considerat de quina manera els nens arriben a elaborar «els referents» de la situació; d'altra banda, les relacions socials que mantenen entre ells i que ens permeten parlar d'«escenaris interactius». A *nivell molecular* la nostra anàlisi s'orienta cap a determinar les unitats mínimes d'acció i de verbalització que tenen sentit a la llum de l'objectiu que el subjecte pretén assolir. A continuació precisarem ambdós nivells.

Nivell molar: referents compartits i escenaris interactius

Els referents compartits i els escenaris interactius constitueixen les nostres unitats molars d'anàlisi. Es van definir seguint la proposta de Green i Wallat (1981) a partir d'una anàlisi de les converses que van tenir lloc al grup considerant-les com un corrent d'activitat que no podia esgotar-se en l'acta de la parla.

- Entenem que els *nens arriben a compartir un referent* quan en la conversa es donen com a mínim dues condicions. La primera, que entre els missatges es puguin establir nexes, és a dir, que els missatges dels diferents parlants es relacionin entre ells; la segona, que aquests nexes es puguin establir a partir d'una intenció comuna dels parlants. Els referents compartits ens indiquen *el grau en què els nens arriben a compartir un univers de significacions*. Hem de reconèixer que calen nous treballs per precisar millor què es pot entendre per referent compartit, el que ara presentem és només una proposta exploratòria. Un treball recent de Maya Hickman (1990) aporta una guia excel·lent per avançar per aquest camí.

- Els *escenaris interactius* es defineixen en aquest treball considerant el tipus de relació social que els nens mantenen entre ells. Aquestes relacions s'han analitzat en funció de dues dimensions a les quals ja ens hem referit a les pàgines anteriors: d'una banda, les relacions de simetria o d'assimetria que els nens mantenen entre ells i, de l'altra, el nivell de regulació i l'ajustament que hi ha entre ells.

Nivell molecular: accions i actes de parla

Entenem per unitats moleculars els segments mínims d'anàlisi que tenen sentit en funció del context en què es realitzen. S'han definit tant a nivell de l'acció com de la verbalització.

- A nivell de l'acció, hem tingut en compte tant les *solucions adoptades* pels nens per resoldre el problema com les accions que

2318

revelen l'ús de diverses *estratègies de resolució del problema*. Per delimitar unitats d'anàlisi en aquest nivell vam considerar les activitats dels nens quan manipulaven els materials amb què havien de construir el pont.

– *Les verbalitzacions que controlen l'activitat del nen*. El criteri en funció del qual s'ha delimitat la unitat d'anàlisi en aquest nivell s'inspira en la noció d'acte de parla tal com apareix als treballs de Searle (1969).

Resultats

A fi de mostrar tant la metodologia d'anàlisi com alguns dels nostres resultats ens detindrem en dos punts:

1. Des de la perspectiva d'una anàlisi molar analitzarem com arriben els nens a construir representacions compartides en situacions d'interacció. En primer lloc mostrarem el procés a través del qual els nens elaboren referents compartits de la tasca. Posteriorment examinarem quins son els escenaris interactius en què sorgeixen els referents esmentats.

2. Des de la perspectiva d'una anàlisi molecular delimitarem les solucions que els nens apliquen per resoldre el problema, l'objectiu de la seva activitat i les estratègies que fan servir per assolir-lo.

Compartir l'espai del problema a través de la interacció

L'anàlisi de les converses: referents compartits

El nostre punt de partida per determinar el codi de categories, que son el primer resultat d'aquest treball, va ser considerar que els missatges, els actes de parla en la terminologia de Searle, no son independents els uns dels altres ni del context en què es produeixen. Va caldre buscar determinats nexes en funció dels quals es relacionessin aquests missatges (Green & Wallat, 1981). Els nexes definits a continuació ens van permetre d'analitzar l'activitat dels nens en la tasca com un corrent que no s'esgota en les seves unitats moleculars. *El conjunt d'accions i d'actes de parla que s'aglutinen al voltant d'un mateix tipus de nexe pot ser considerat un episodi.*

Les nostres categories d'anàlisi a propòsit dels referents compartits van ser les següents:

1. Aquelles sentències que podien relacionar-se directament amb altres a través del seu referent es van considerar *unitats divergents*.

2. Els missatges tenen una funció social i permeten establir *un control del comportament social dels individus en el grup*. Adquireixen una rellevància especial quan el grup mostra problemes de relació.

3. Els nexes s'estableixen en funció de l'emissor. Es a dir, *el missatge està orientat directament a facilitar l'assoliment de l'objectiu de qui parla*. Aquest objectiu pot ser implícit o explícit. Les intencions de l'emissor són, en definitiva, el referent del missatge.

4. Els nexes es determinen en funció d'*aspectes de la situació* i serveixen de punt de partida perquè es produeixi la interacció entre els que conversen. Per exemple, un dels parlants amplia la resposta de l'altre.

5. Els missatges es refereixen al *material que els nens han de manipular*. Aquest criteri adquireix un pes enorme en aquesta tasca, ja que el fet de manipular un material o un altre tindrà conseqüències importants en la resolució del problema. Els nens busquen aquells materials que els permetin una solució ràpida i eficaç i s'hi refereixen explícitament.

6. Els missatges que emeten els parlants mostren que *els qui participen de la situació en comparteixen una definició*.

El gran avantatge d'introduir aquesta unitat d'anàlisi ha estat el fet de permetre segmentar la conducta de manera que els intercanvis comunicatius entre els membres del grup poden ser tinguts en compte transcendint una perspectiva centrada en l'individu. La presentació d'esdeveniments concrets permetrà comprendre millor el sentit d'aquestes unitats.

Episodi 22.1: El material serveix per establir «nexes» entre les expressions i les accions

Aquest episodi es produeix immediatament després que l'adult surti de l'habitació en què els nens resoldran la tasca. Javier (5,9) i Raúl (5,10) són dos nens de pre-escolar. El que interessa de destacar del fragment és el criteri segons el qual considerem que es defineix com un episodi. Tant l'acció com la conversa que els nens mantenen tenen un mateix «referent», en aquest cas, el material. L'escena dura 22 segons i en tot moment els nens actuen sobre el material alhora que enraonen.

VERBALITZACIONS	ACCIONS DELS NENS I COMENTARIS DE L'OBSERVADOR	TEMPS I TIPUS DE SOLUCIÓ
1. Javier: *Com ho tem?*	Tot just ha sortit l'adult. Raúl ha col·locat la fitxa que tenia a la mà com a columna	Temps 0'04"
2. Raúl: *Fort aquí, ho posem molt fort.*	Raúl col·loca una altra columna més curta. Javier està pendent del que fa el seu company	Temps 0'06"
3. Raúl: *Veiam, aquesta és igual.*	Raúl ha tret la fitxa més curta i intenta agafar-ne una altra igual a la que ja hi ha. N'agafa dues de llargues iguals	Temps 0'13"
4. Raúl: *No, Javi!*	Javier ha agafat dues boles que vol col·locar treient la columna	
5. Raúl: ... *Ah! Porta aquesta.*	Raúl treu la columna	Temps 0'18"
6. Raúl: *Mira.*	Raúl col·loca una altra columna, vol que sigui de la mateixa alçada que un dels dos pilars i la medeix	Temps 0'22"

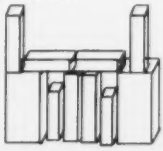
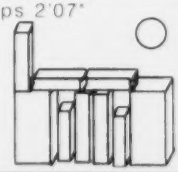
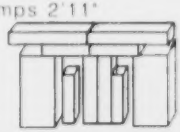
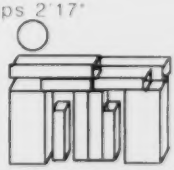
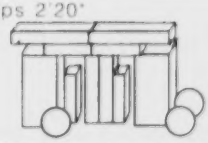
2321

És important assenyalar que totes les sentències, tret de la primera que realment és una introducció a la tasca, i les accions dels nens tenen com a *referent directe el material*, les fitxes que han de col·locar o, indirectament, el lloc on han de situar-les.

També s'hi adverteix que realment existeix un diàleg entre els nens, l'index és que existeixen qüestions i respostes o fins i tot intents de control pel que fa a la col·locació de les peces. Per exemple, Javier comença preguntant: *1. Javier: Com ho fem? 2. Raúl. Fort aquí, ho posem molt fort.* Tant la pregunta com la resposta s'entenen considerant les instruccions que una mica abans els ha donat l'adult: han de construir un pont de manera que un gran corrent d'aigua pugui passar per sota. Aquest corrent podria emportar-se el pont i d'aquí que Raúl vulgui subjectar-la «molt fort». Aquest aspecte és de gran interès per comprendre les solucions que els nens van introduir. Recordem que l'adult insistia que no havien de col·locar una columna. Potser aquestes instruccions no van ser les més adequades. Segurament els nens han vist ponts construïts sobre grans columnes centrals. Per a ells és difícil acceptar que no es pugui construir aquesta columna. Les seves idees prèvies persisteixen tot i que l'adult hagi intentat canviar-les.

Episodi 22.2: El nexe és la definició compartida de la situació

L'episodi que presentem ara és dels mateixos nens. Es produeix quan ja acaben la tasca. És un exemple de com *tots dos nens comparteixen la mateixa definició de la situació.* El pont està pràcticament construït. En aquest moment resolen conjuntament dues dificultats que els ha plantejat el material: d'una banda, es plantegen problemes d'equilibri (el pont pot caure), de l'altra, creuen que han de col·locar totes les peces.

VERBALITZACIONS	ACCIONS DELS NENS I COMENTARIS DE L'OBSERVADOR	TEMPS I TIPUS DE SOLUCIÓ
37. Javier: *Espera*		Temps 2'00" 
	38. Javier intenta col·locar dues pilotes a sobre, per fer-ho vol ajustar les fitxes, però cau una. Raúl "no s'enfada"	Temps 2'07" 
39. Raúl: *Javi...*		
40. Javier: *Així*	Tots dos van canviant la posició de les fitxes verticals. Les col·loquen horitzontalment. Es la resposta conjunta a un problema	Temps 2'11" 
41. Raúl: *Aquesta*	Raúl agafa una bola (al començament de la sessió era Javier qui s'interessava per les boles)	
42. Raúl: *Així*	Raúl intenta col·locar les boles a sobre	Temps 2'17" 
43. Javier: *Però es que si no caurà*		
44. Raúl: *No, no, treu-les, pel riu*	Tots dos comencen a col·locar les boles al voltant de les columnes	Temps 2'20" 

2323

És important destacar que els nens van arribar a construir una representació conjunta de la tasca i que van acceptar una definició comuna de la situació. Tots dos van canviar, si més no en alguna mesura, la seva pròpia representació.

Activitat compartida i escenaris interactius

El fet que haguem definit unitats molars d'anàlisi, considerant en quina mesura els parlants comparteixen un referent comú, ha proporcionat una unitat d'anàlisi de gran utilitat quan es tracta d'analitzar l'activitat del grup com a tal. D'aquesta manera, *cada unitat conversacional, que inclou actes de parla i unitats d'acció, es va considerar un entorn interactiu.* Aquests entorns interactius es van definir en funció de dues dimensions que abarquen tant aspectes cognitius com socials. Els treballs ja esmentats de Rogoff (1990), Wertsch (1979) i Woods (1986) van aportar una base teòrica important per definir les categories d'anàlisi al voltant de dues dimensions.

1. *Les relacions de simetria o d'assimetria entre els membres del grup.* Per definir aquesta dimensió es va considerar el grau de responsabilitat que assumeixen els nens en la resolució de la tasca. Parlem de relacions simètriques quan tots els components del grup comprenen els paràmetres del problema i entenen que tenen els mateixos drets i les mateixes responsabilitats a l'hora de planejar i dirigir l'activitat cognitiva conjunta.

2. *La regulació i l'ajustament que hi ha entre els nens que interactuen.* Són dos nivells d'una mateixa dimensió de la conducta, el grau en què els participants estan immersos en una activitat comuna.

- Diem que hi ha regulació quan els nens adapten la seva activitat a la del grup o a la d'un company.

- Diem que hi ha ajustament quan s'adverteix una intenció de compartir la representació amb l'altre a través d'un esforç en la comunicació o en l'acció.

Considerant aquestes dues dimensions es van definir quatre entorns d'interacció. Les conductes específiques presents en cada un d'ells apareixen a la Taula 1.

Taula 1. Escenaris Interactius

ESCENARIS INTERACTIUS	INDEX D'ACCIÓ	INDEX VERBALS
Relacions simètriques i regulació	- Tots estan pendents de la mateixa acció o del mateix resultat. - Contribueixen alternativament a trobar una solució. - Per exemple, introdueixen peces alternativament. - Un nen ensenya alguna cosa en un altre.	- Peticions. Un nen sol·licita o proposa una activitat. - Un nen accedeix a la petició d'un altre o repeteix el que l'altre ha dit. - Mantenen una conversa aliena a la tasca. - Un nen es limita a constatar alguna cosa davant dels altres.
Relacions simètriques i ajustament	- Un nen descobreix una solució davant la situació o el problema que un altre li ha plantejat. - Un nen aplica la solució que un altre va suggerir a nivell verbal. - Un nen soluciona en l'acció el que un altre va descobrir a nivell verbal o no verbal. - Un nen ofereix peces a un altre per contribuir a la solució. - Tots els nens estan pendents de la mateixa conversa. - Un nen ajuda un altre en la col·locació d'una fitxa o a completar una activitat.	- Un dels nens verbalitza el que fa un altre. - S'ofereix una solució demanant l'opinió. - Tots estan atents i un verbalitza la solució. - Un nen sol·licita una acció (o una peça) donant-ne una justificació. - Un nen pregunta en un altre la solució. Verbalitza un problema com a pregunta. - Un nen respon en un altre ampliant la qüestió.
Relacions assimètriques i regulació	- Un dels nens imita l'acció de l'altre. - Un nen demana l'aprovació a l'altre amb la mirada. - Un dels nens pren la iniciativa i no permet intervenir als altres. - Un dels nens vol prendre la iniciativa però els altres no li ho permeten. - Un nen en corregeix un altre. Un nen impedeix l'activitat d'un altre.	- Dóna instruccions sense justificar-les o basant-se en l'autoritat. - Recrimina o corregeix. - Ensenya la solució sense justificar-la. - Els nens expressen verbalment la no participació o se n'queixen.
Relacions assimètriques i ajustament	- Un nen ensenya a un altre la solució a través d'accions que acompleixen aquesta funció. - Tots els nens estan pendents de les explicacions que fa un d'ells quan genera les solucions.	- Un nen justifica una acció davant d'un altre. - Corregeix una acció en un altre i no ho justifica. - Ensenya en un altre la solució justificant-la. - Preveu un error en la conducta d'un altre. - Un nen planteja objeccions en un altre. - Un nen accepta la solució que havia proposat un altre.

Revisarem breument els entorns que hem presentat anteriorment per mostrar el sistema de categories esmentat.

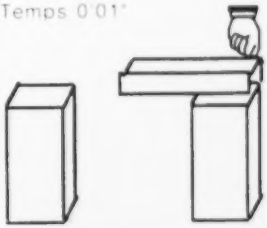
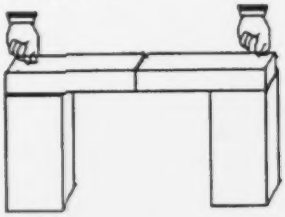
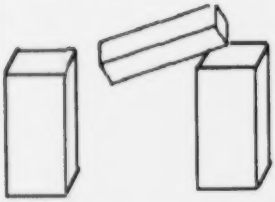
A l'episodi 22.1. trobem un entorn de *relacions assimètriques* en què un dels nens, Raul, tracta d'imposar la seva idea. A l'episodi 22.2. s'estableixen també *relacions simètriques*, no sembla que existeixi una perspectiva privilegiada. A tots dos entorns definits es manté una *situació de regulació*.

Vegem ara dos nous exemples. El nostre objectiu és mostrar que la comunicació entre els nens és més gran i que aquests aconsegueixen un ajustament en la seva interacció. La representació que Silvia i Juan tenen de la tasca es fa explícita i fins i tot s'adverteix com van reconstruint-la plegats. El fet decisiu és que els uns fan particips els altres de la seva pròpia representació. El grup està format per dues nenes, Silvia (7,2) i Diana (7,8) i un nen, Juan (7,10) de segon curs d'EGB.

Episodi 16.1: Relacions simètriques i ajustament. El referent és el material

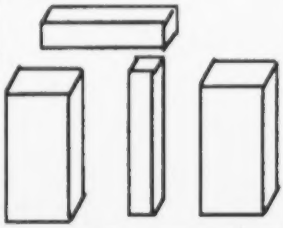
Aquest episodi té lloc immediatament després que l'adult hagi sortit de l'habitació. Silvia, gairebé abans de manipular el material, anticipa què passarà si la fitxa no s'aguanta. Fins i tot ho ha verbalitzat (*2. Silvia: No, no... És que si posem això aquí...*).

Reconeix una possible solució però no és conscient que necessita el contrapès. Ha sabut anticipar un fracàs i vol transmetre-ho al seu company qui ho comprobarà per ell mateix.

VERBALITZACIONS	ACCIONS DELS NENS I COMENTARIS DE L'OBSERVADOR	TEMPS I TIPUS DE SOLUCIÓ
1. Diana: (*incomprensible*)	Silvia ha planificat abans de col·locar cap fitxa. Ara agafa una fitxa llarga i l'aguanta en un extrem.	Temps 0'01" 
2. Silvia: *No, no. Es que si posem això aquí.*	Es refereix a la fitxa que ella mateixa aguanta.	
3. Juan: *A veure si s'aguanta.*	Juan col·loca la fitxa a l'altre costat. L'aguanta.	Temps 0'05" 
4. Silvia: *No, aquesta aquí caurà.*	Es refereix a la fitxa que Juan està col·locant.	Temps 0'08"
5. Juan: *No, deixa, probem-ho.*	Juan vol comprovar a la pràctica que passa si es posen totes dues fitxes. La deixa anar.	Temps 0'11" 

Episodi 16.2 : Relacions simètriques i ajustament. El nexe s'estableix perquè un nen està d'acord amb la proposta de l'altre.

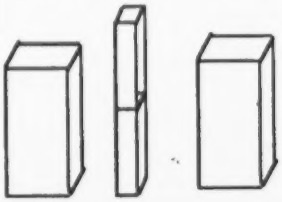
Es interessant la manera en què Silvia de seguida suggereix, a través de l'acció, la construcció de la columna. Juan ho assumeix i respon a l'afirmació de la seva companya.

VERBALITZACIONS	ACCIONS DELS NENS I COMENTARIS DE L'OBSERVADOR	TEMPS I TIPUS DE SOLUCIÓ
6. Silvia: *Cau.*	Silvia suggereix immediatament després i per mitjà de l'acció la solució de la columna. Descobreixen de seguida que caurà. La causa és que la columna del centre és més alta que el pilar que representa la muntanya.	Temps 0'14" 
7. Juan: *Es veritat.*		Temps 0'16"

Episodi 16.3: Relacions simètriques i ajustament. El nexe es el material.

Aquest episodi és la continuació de l'anterior, i un altre cop els nens es refereixen al material. El fet interessant és que davant la solució que l'un ha proposat, i que presenta problemes, els altres proposen alternatives.

2328

VERBALITZACIONS	ACCIONS DELS NENS I COMENTARIS DE L'OBSERVADOR	TEMPS I TIPUS DE SOLUCIÓ
8.' Silvia: *No, és millor l'un així i l'altre aquí.*	Silvia descobreix una solució nova. La columna es construeix amb dues fitxes la longitud de les quals sigui la mateixa (col·locades l'una sobre l'altra) que la muntanya. Tampoc no és possible	Temps 0'17" 
9. Diana: *No, però és que així caurà.*		
10. Silvia: *Podem posar això així.*	Silvia es refereix a la fitxa horitzontal que podrien col·locar per unir el pilar i la columna.	
11. Juan: *Aquesta*	Es una fitxa semblant a la que indicava Silvia.	

Aquests episodis són una mostra d'entorns simètrics en els quals els nens ajusten la seva conducta mutuament en un nivell més alt.

Incideixen l'edat i el nombre de nens que interactuen en la construcció de representacions compartides?

La presència de referents compartits

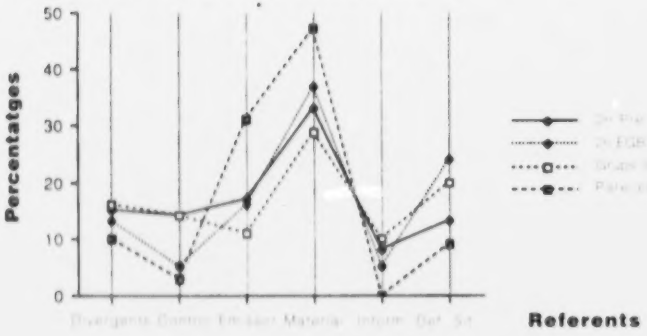
Un cop codificats tots els episodis, d'acord amb els criteris expressats i exemplificats anteriorment, el nostre objectiu va ser determinar com l'edat dels nens i el fet d'haver interactuat en parelles o en grups de 3 i 4 poden incidir en el tipus de relacions que mantenien els nens. D'altra banda, les dades i reflexions que s'ofereixen a continuació permetran comprendre millor el pas d'una anàlisi qualitativa a una altra de quantitativa.

En primer lloc, cal precisar com es van establir les puntuacions. Cada episodi, unitat molar del nostre estudi, va ser puntuat en funció

del nombre d'unitats moleculars que contenia i que només tenen sentit en funció del tot al qual pertanyen. Tenint en compte que la durada de les sessions va ser diferent, ja que van acabar quan els nens van considerar que havien acabat la tasca, presentem els percentatges obtinguts considerant el total d'activitats categoritzades en cada un dels grups.

Al Gràfic 1 apareix una síntesi dels nostres resultats en relació amb els referents que els nens van compartir. La seva observació suggereix dues dades importants. En primer lloc, les pautes d'activitat són molt semblants a totes les situacions. Es a dir, les diferències que trobem -expressades en percentatges- a la freqüència amb què els nens comparteixen uns referents o uns altres són molt semblants en totes quatre situacions comparades: nens de segon de pre-escolar, de segon d'EGB, que treballen en grups o en parelles. En segon lloc, tret d'un dels referents utilitzats, la definició de la situació, les freqüències dels referents utilitzats pels nens de pre-escolar s'assemblà a la dels grups més que a la de les parelles. Ens detindrem ara en l'observació de cada un dels referents definits.

Gràfic 1. Referents de l'activitat verbal



Com era de veure, els nens més grans, els de segon d'EGB, van assolir una definició compartida de la situació un nombre més gran de vegades -Def. Sit.- que els petits (el 12.83% als petits, enfront del 23.53% als grans, $z = -3.163$, $p < 0.001$). Els grups van mostrar també un nombre més elevat de referents relacionats amb la definició compartida de la situació (19.84% als grups i 8.92% a les parelles, $z = 3.085$, $p < 0.005$).

En el cas del referent que hem categoritzat com «ampliar la resposta del company» o «ampliar la informació sobre la situació»

- *Inform.*-, els resultats més espectaculars s'obtenen comparant els referents dels grups que l'introdueixen, el 9,92 %, i les parelles en les quals mai no es va categoritzar ($p < 0.005$). Aquesta dada, a primera vista inesperada, podria explicar-se considerant que les parelles poden estar immerses en converses més llargues. No hem d'oblidar que aquest referent es refereix a aquells nexes en què un dels nens es limita a ampliar o a captar l'afirmació d'un company. D'altra banda, aquesta explicació és compatible amb el fet que les diferències en aquesta categoria no són significatives considerant l'edat dels nens.

Les referències al *material* són la categoria en què tots els grups mostren freqüències més altes. A més, el gràfic 1 mostra que les diferències més acusades sorgeixen entre els nens que van actuar en grup i les parelles (29,22% enfront del 47,13%; $z = -3.958$, $p < 0.001$), aquestes diferències no són significatives considerant l'edat. Aquesta dada potser és explicable si considerem que la interacció entre les parelles podia haver facilitat el fet que els nens es concentressin més en aspectes específics de la tasca. Més concretament, en aquest cas els materials tenen una importància decisiva per assolir l'objectiu final, la solució del problema dependrà dels materials que s'utilitzin.

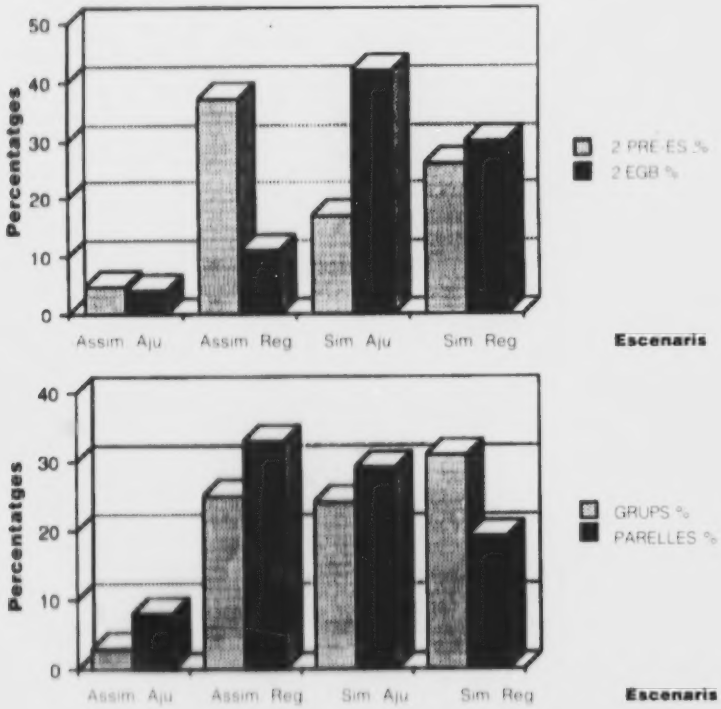
Les diferències entre les parelles i els grups són també més grans considerant els referents compartits «*Intencions de l'emissor*» (10,99% als grups, enfront del 30,57 % en parelles; $z = -5.506$ $p < 0.001$). Aquesta categoria podria explicar la presència d'una freqüència més elevada de situacions d'assimetria entre els nens que també és més freqüent, com veurem a continuació, en les parelles. Pel que fa al «*Control social de la situació*», les diferències són significatives tant en funció de l'edat com del nombre de nens que interactuen (grups: 13,94%, parelles: 3,18%; $z = 3.650$, $p < 0.001$; 2n Pre-escolar: 13,99, 2n EGB: 4,81, $z = 3.260$, $p < 0.001$). A més, cal destacar que la freqüència és molt semblant entre els nens més petits i els grups, d'una banda, i dels grans i les parelles de l'altra. Aquest fet mostra clarament que les relacions socials poden plantejar més problemes entre els grups i els nens petits, és a dir, les conductes perturbadores serien més freqüents entre aquests nens.

Escenaris interactius

Veurem ara què passa a propòsit dels *escenaris interactius*. Podem recordar que s'havien definit en funció de dues dimensions que permetien descriure el tipus de relacions que els nens mantenien entre ells, a saber, la simetria o l'assimetria i el grau de regulació o ajustament. Les dades que permeten comparar la incidència de

l'edat i el nombre de nens que van interactuar se sintetitzen al Gràfic 2.

Gràfic 2. Escenaris interactius



El primer comentari que ens suggereixen aquestes dades és el fet que els escenaris que es caracteritzen per *relacions d'assimetria i ajustament* són molt escassos si comparem els quatre escenaris definits entre ells. Això pot explicar-se pel fet que quan els nens mantenen relacions d'assimetria és difícil que puguin ser sensibles a les necessitats del company en la mateixa mesura en què per exemple ho seria un adult. Aquesta dada és una mostra excel·lent que les relacions entre iguals difícilment poden caracteritzar-se per posseir paràmetres semblants als que es donen en la interacció del nen i l'adult. En qualsevol cas, és interessant d'observar que aquest escenari és més freqüent en les parelles que en els grups (10,19 % enfront del 2,95 %, $z = -2.802$, $p < 0.05$), la qual cosa s'explica perquè potser en les parelles és més fàcil que un dels nens assumeixi el

paper de tutor tot i que després no sigui gaire sensible a les necessitats del company.

Observarem ara els escenaris definits per relacions d'*assimetria i regulació*. En aquests escenaris els nens assumeixen responsabilitats diferents davant la tasca i, tot i que modifiquen la seva acció en funció de l'activitat de l'altre, són menys sensibles a les necessitats dels seus companys que quan hi ha relacions d'ajustament. En aquests escenaris, les diferències es pronuncien molt més si considerem l'edat dels nens que el nombre de nens que van interactuar en el grup (2n Pre-escolar: 37,03 %, 2n EGB: 10,70; $z = 6,470$, $p < 0,001$; Grups: 25,47 %, Parelles: 33,12 %; $z = -2,802$, $p < 0,005$). En qualsevol cas, podem afirmar que són més freqüents entre els petits i les parelles. Al nostre parer, aquesta dada és de màxim interès ja que pot suggerir explicacions diferents si considerem l'edat o el nombre de nens que interactuen. En primer lloc, suggereix que els nens més petits tenen tendència a mantenir més sovint relacions assimètriques en què, potser, tracten d'imposar-se als seus companys sense mostrar un interès excessiu per situar-se en la perspectiva de l'altre. En segon lloc, les diferències entre les parelles i els grups s'expliquen més aviat pel fet que com hem indicat, les interaccions entre dues persones poden afavorir més l'assimetria que les que es donen en grups petits.

Veurem ara què passa quan les relacions són *simètriques*. Si considerem les possibles diferències en funció de l'edat observem que les relacions més freqüents entre els nens més grans son *simètriques i d'ajustament* i això amb una gran diferència respecte dels petits (2n Pre-escolar: 16,62 %, 2n EGB: 42,25 %; $z = -6,455$, $p < 0,001$). Aquesta dada ve a mostrar un cop més que els nens més grans poden adaptar-se millor a les necessitats dels seus companys i, en aquest sentit, situar-se en la perspectiva de l'altre i, el que és més important, mantenir alhora relacions simètriques.

Les diferències entre escenaris simètrics en què hi ha ajustament o regulació, considerant si els nens interactuen en grup o per parelles, són, potser, menys clares. Tanmateix, cal destacar que les relacions *simètriques* en què els nens *s'ajusten* als seus companys són més freqüents en les parelles que en els grups.

El procés de resolució del problema

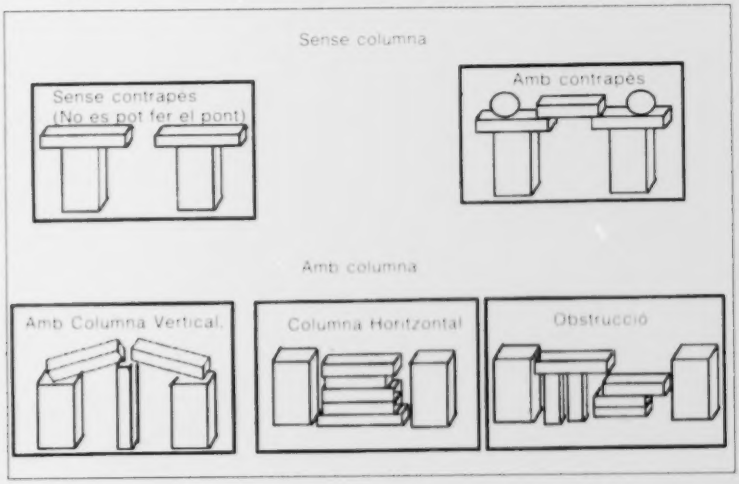
Fins al moment ens hem detingut en «unitats molars d'anàlisi». És a dir, en esdeveniments o segments de l'activitat dels nens que

s'han d'entendre com una totalitat. En aquestes unitats, els factors socials i cognitius deixen de ser la variable dependent i la independent per entrecreuar-se en un corrent d'activitat. La qüestió que ara plantegem és en quina mesura aquesta unitat molar pot contribuir a explicar unitats de nivells inferiors. Les unitats moleculars es van definir a nivell de l'activitat tant física com verbal dels nens. Ens fixarem especialment en l'activitat del nen que pot considerar-se com a index de processos sòcio-cognitius quan manipula el material per resoldre el problema.

Solucions i estratègies dels nens per aconseguir l'objectiu. Categories d'anàlisi

Veurem ara amb força detall com arriben els nens a resoldre el problema proposat interactuant amb els seus companys. La Figura 2 resumeix les solucions utilitzades. Calen algunes precisions per comprendre realment la nostra unitat d'anàlisi i la manera en què va arribar a segmentar-se la conducta.

Figura 2. Solucions del problema



• Solució adoptada davant del problema:

En primer lloc, hem d'advertir que en parlar de «*solucions adoptades pels nens*» ens referim a la representació de l'objectiu

final de la tasca que sembla que els nens elaboren. Els índex per acostar-nos en aquest objectiu son les construccions que realitzen amb el material proporcionat per l'adult. Es important tenir en compte -tot i que ja avancem els nostres resultats- que no tots el grups o parelles adopten la mateixa solució i que fins i tot en cada un d'ells es poden adoptar solucions successives o fins i tot paral·leles al llarg de la sessió.

Es van delimitar cinc solucions possibles a partir d'una primera anàlisi dels protocols (Lacasa & Herranz Ybarra) i que apareixen a la Figura 2. Vegem què suggereixen aquestes solucions.

– La primera opció possible es refereix al fet que els nens utilitzin columna o no. No podem oblidar que les instruccions en la realització de la tasca eren molt clares: «no es pot construir la columna». Tanmateix, molts nens van construir-la. Trobar una explicació no resulta gaire senzill i hi tornarem en comentar els nostres resultats.

– Quan els nens no utilitzen la columna no sempre descobreixen la necessitat d'utilitzar el contrapès.

– Fins i tot quan s'utilitza la columna es produeixen diferències entre els nens.

• Estratègies per aconseguir la solució:

Un cop que els nens han adoptat una solució, és a dir, quan sembla que han construït una representació de com han de resoldre el problema, han de portar-la a terme. Podriem dir que és el pas de la representació a l'acció. En aquesta línia s'han codificat tres tipus d'estratègies:

a) Les activitats orientades a aconseguir un «sub-objectiu» que permetrà d'aconseguir l'objectiu final. Aquests sub-objectius es poden considerar *mitjans per assolir l'objectiu final*. Per exemple, els nens han d'ajustar les peces als blocs per aconseguir relacions d'equilibri entre elles.

b) Les activitats orientades a resoldre dificultats que planteja el material. Son aquelles activitats que permeten *resoldre un problema determinat*. Per exemple, aconseguir que l'alçada de la columna, si la introdueixen, sigui l'adequada.

c) Les activitats orientades a *revisar l'activitat en curs*. Per exemple, eliminar una peça determinada que s'ha col·locat incorrectament.

També es van tenir en compte altres aspectes que amplien la nostra perspectiva d'anàlisi. Per exemple, l'*estratègia inicial*, és a

dir, les accions dels nens sobre el material abans de descobrir el problema. L'*activitat aliena a la tasca*, entenent com a tal altres activitats, gairebé sempre de joc, que no s'orienten cap a la resolució del problema. El *fracàs*, que es produeix quan la construcció no s'aguanta i cau.

Descobrir la solució interactuant amb els iguals

Descobrir en grup l'estratègia correcta

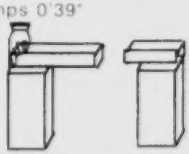
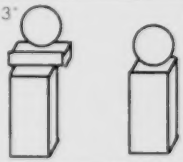
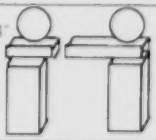
Un exemple ens permetrà comprendre una vegada més com es van aplicar les nostres categories d'anàlisi. Els episodis que transcrivim ara pertanyen a un grup format per un nen, Raúl (5,10) i tres nenes, Yolanda (5,3), Sandra (5,8) i Verónica (5,11), tots de segon de preescolar. És l'únic grup que va descobrir la solució del contrapès i que la va aplicar correctament. Els nens van realitzar la tasca en 2 minuts i 15 segons. Els fragments mostren amb claredat com es descobreix la solució a un problema en el grup i com, tot i que és un dels nens qui la descobreix, la resta de components hi participa progressivament i contribueix també a generar-la.

Episodi 17.3: Entre tots descobreixen i apliquen la solució del contrapès

Aquest episodi, amb una durada de 20 segons, és una mostra clara del descobriment de la solució del problema.

Els nens han començat la tasca utilitzant una *solució sense columna*. Les fitxes cauen continuament. És en aquest moment quan un dels nens es refereix al pes i comença l'episodi que presentem. Potser és aquesta al·lusió «al pes» el que pot contribuir que es descobreixi la necessitat d'introduir el contrapès. El nen verbalitza la solució, les nenes no són capaces d'aplicar-la correctament i ell, finalment, la introdueix en la unitat 18a. El que ens interessa recalcar ara és que en aquest episodi es van aplicar dues solucions. Es comença amb la solució 1, els nens tracten de construir el pont sense columna, però no fan servir el contrapès i s'acaba amb la solució 2, s'utilitza el contrapès.

2336

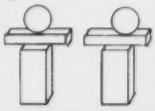
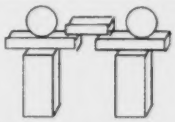
VERBALITZACIONS	ACCIONS DELS NENS I COMENTARIS DE L'OBSERVADOR	TEMPS I TIPUS DE SOLUCIÓ
8. Raul: *Aquesta que pesa massa*	Ha agafat la fitxa que tenen les seves companyes. La prova al pont i la hi deixa. Estratègia: Pont sense columna	Temps: 0'39" 
9. Raul: *A veure aquesta: també pesa?*	Prova una altra fitxa. El nen "busca mitjans" per aconseguir l'objectiu.	
10. Yolanda: *Sí*		
11. Raul: *Llavors?*		
12. Sandra: *Cal posar-hi una altra cosa*		
	13. Raul s'ha quedat molt pensatiu	
14. Raul: *I les boletes?*		
15. Raul: *I les boletes, és clar*		Temps: 0'46"
16. Sandra: *No!!*	Sandra ha col·locat les fitxes: no entén correctament la solució que proposa el seu company però ho aplica. S'inicia l'estratègia del contrapès	Temps: 0'53" 
17. Sandra: *Les boletes*		
18. Raul: *Doncs així, aguantant*		Temps: 0'56"
	Col·loca el contrapès en silenci. El nen aplica un mitjà per aconseguir una solució ja descoberta	Temps: 0'58" 
19. Veronica: *Així, d'acord?*		
20. Sandra: *Posa una altra*		

Assenyalarem, per tenir una descripció més completa de la situació, que el referent comú en aquest episodi és el material. Els nens mantenen relacions simètriques, cap nen o nena no tracta d'imposar-se als seus companys de grup. Hi ha entre ells una relació d'ajustament ja que no només són capaços de participar en una mateixa representació de la tasca, sinó que a més «s'enganxen» entre ells en les solucions i suggerències que proposen.

Episodi 17.4: La solució es generalitza

Aquest episodi és una continuació de l'anterior. El criteri per diferenciar l'episodi no ha estat el referent comú, que continua sent el material, sinó la diferència existent en l'àmbit de la relació social. Els nens mantenen ara relacions assimètriques. Verònica tracta d'imposar-se als seus companys. Pel que fa a les solucions introduïdes i a les estratègies utilitzades en aquest episodi, un cop descoberta la solució ens trobem davant d'un cas clar de com els nens necessiten generalitzar-la a l'altra banda i acabar de resoldre el problema, la qual cosa no resulta gens fàcil.

VERBALITZACIONS	ACCIONS DELS NENS I COMENTARIS DE L'OBSERVADOR	TEMPS I TIPUS DE SOLUCIÓ
21. Raul: *Aquesta que aguanta.*	Alhora que col·loca el contrapès a l'altra costat, és a punt de posar-lo però el treu de seguida i cau. Fracàs.	Temps 1'02"
22. Verònica: *No, la blava.*	Verbalitzen sense posar-hi res.	
23. Verònica: *Aquí no, la blava, que aguanta molt!*	Verbalitzen sense posar-hi res.	
24. Verònica: *Que aguanta molt!*	Sense posar-hi res.	
25. Raul: *I aquesta, primer aquesta, primer aquesta que t'he dit jo.*	Col·loca al costat esquerra el contrapès. En aquest cas, els nens busquen els mitjans per resoldre un problema.	
26. Verònica: *O aquesta.*		
	Torna a caure parcialment, potser perquè no l'han ajustada bé. Fracàs.	
27. Verònica: *El pont!!!*		

28. Raul: *Posa-la*	Continuen col·locant-hi el contrapès, no es veu com ho fan. Sembla que ho han aconseguit. Un altre cop tracten de buscar els mitjans, ara per resoldre un problema.	Temps 1'21"
29. Verònica: *Però aquí no, aquí*	Verònica, que no ho ha entès, està col·locant el contrapès al centre. Raul la corregeix. Són mitjans per assolir l'objectiu.	Temps 1'25"
30. Yolanda: *Ha de ser una mica més gran*	Ha quedat gairebé perfecte, només falta una mica de distància entre totes dues. Som davant d'un problema.	Temps 1'31" 
31. Verònica: *Espera, no, es igual perquè fan un salt*	Yolanda ha col·locat la tercera a sobre.	

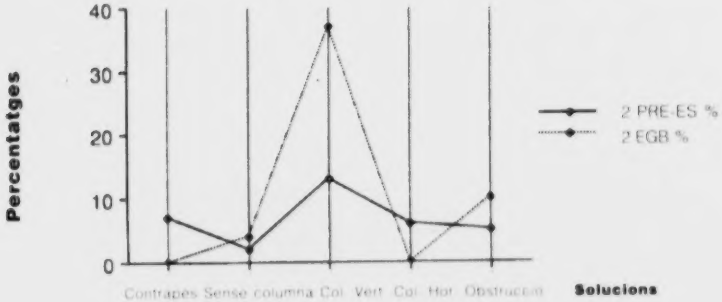
Avançant una mica els nostres resultats, és interessant de remarcar que va ser un dels grups de pre-escolar el que va utilitzar el contrapès. Aquesta dada resulta dificilment explicable a primer cop d'ull. Esperem que anàlisis posteriors que comparin com poden influir els entorns interactius en la solució final que s'adopta ajudaran a explicar aquest punt.

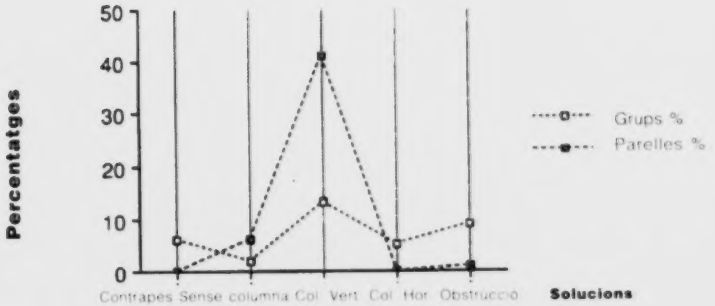
La influència de l'edat i el nombre de nens del grup

Ens detindrem ara a comentar més específicament com l'edat i el nombre de nens que van interactuar poden condicionar tant les solucions adoptades com les estratègies utilitzades. Els gràfics 3 i 4 recullen una síntesi d'aquestes dades. Recordarem que les puntuacions expressades en percentatges respecte del total d'unitats moleculars de cada grup indiquen la freqüència de les activitats relacionades amb la solució adoptada, les estratègies emprades per aconseguir-la, els fracassos, les activitats alienes a la tasca i les verbalitzacions que no van acompanyar l'activitat en curs.

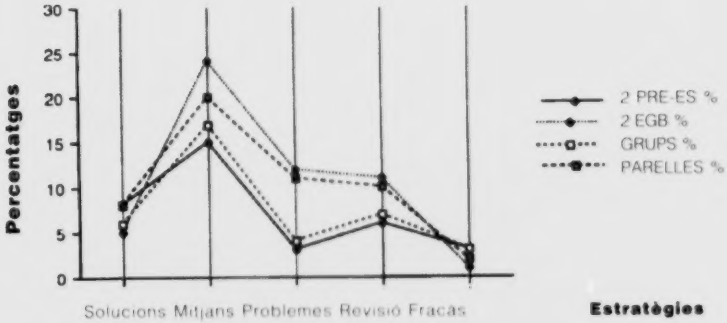
2339

Gràfic 3. Solucions del problema





Gràfic 4. Estratègies per resoldre la tasca



Els gràfics 3 i 4 permeten comparar l'ús de solucions i estratègies que fan els nens considerant l'edat i el nombre dels nens que van interactuar-hi. Des de la nostra perspectiva, el resultat més interessant és que la influència d'aquests factors és molt més clara considerant les estratègies que els nens van utilitzar per resoldre la tasca que les solucions introduïdes. Això ens suggereix la importància d'analitzar processos cognitius i no només productes. És a dir, si ens limitem a considerar les solucions que els nens van aplicar es difícil d'entendre que els dos grups que utilitzen el contrapès estiguin formats per nens de segon de pre-escolar. Cal anar molt més enllà en aquesta dada.

Les solucions adoptades pels nens apareixen al gràfic 3. La pauta d'acord amb la qual varia la freqüència amb què els grups van adoptar les diferents solucions és molt semblant. L'estratègia més utilitzada és la *introducció d'una columna vertical*, sobretot en els nens més grans i en les parelles. (2n pre-escolar: 13,12%, 2n EGB: 36,90 %, $z = -6.367$, $p < 0.001$; Grups: 13,14%, Parelles: 41,40%, $z = -7.229$, $p < 0.001$). Pel que fa a les altres quatre estratègies, cal remarcar que molt pocs nens van utilitzar el *contrapès* (recordem que només van ser dos grups de nens de pre-escolar en què interactuaven quatre nens), o van tractar de construir el pont *sense columna*; aquesta dada és interessant ja que suggereix que els nens no fan cas de les instruccions de l'adult, que els va indicar clarament que no era possible introduir una columna. Tot això podria suggerir, d'altra banda, que els nens tenen unes idees prèvies de com pot ser un pont i moltes vegades l'han vist construït amb un pilar al centre. Encara que l'adult es va esforçar a fer-los entendre que havien de construir-lo sense columna, les seves «idees prèvies» van ser més fortes. Aquest aspecte té, al nostre parer, implicacions educatives importants.

Analitzar com van fer servir els nens les estratègies per assolir l'objectiu aporta dades de més gran interès per analitzar com hi incideixen l'edat i el nombre de nens que van interactuar a cada grup. El gràfic 4 mostra que els nens de 2n de pre-escolar s'assemblen més a les parelles pel que fa a les seves estratègies. Els nens més grans són, com era de veure, els que mostren processos més avançats en la resolució del problema. Per exemple, els nens més grans van ser els que van introduir el nombre menys elevat de solucions (5,35 %), els que van produir el fracàs menys vegades (1,07%) i, ben al contrari, van ser els que van mostrar una freqüència més elevada en les activitats orientades a assolir l'objectiu (*mitjans*, 23,53%), a la resolució de *problemes* (3,50%) i a la *revisió de l'activitat en curs* (10,70%). Segons el nostre punt de vista, aquest tipus d'estratègies indicaria que aquests nens treballen d'una manera més planificada i més orientada a assolir l'objectiu concret sense variar continuament la solució adoptada.

Conclusions

En un intent de sintetitzar les principals conclusions d'aquest treball ens atrevim a resumir-les en deu punts.

1. Les situacions d'interacció entre iguals en nens de cinc a set anys apareixen com un camp d'investigació especialment adequat per analitzar com construeixen els nens representacions compartides de la tasca quan han de resoldre un problema.

2. Un camí per analitzar com es construeixen aquestes representacions compartides és considerar els processos socials i cognitius com a dimensions que formen part d'un sol corrent d'activitat i no quant a variables dependents o independents que poden interactuar en un moment determinat.

3. Analitzar l'activitat sòcio-cognitiva exigeix fixar-se en el procés i no només en el producte.

4. Un possible camí per resoldre els problemes metodològics que planteja l'anàlisi dels processos és fer servir unitats d'anàlisi tant molars com moleculars. Tant les unes com les altres no poden perdre de vista que l'activitat del nen està dirigida per objectius implícits o explícits.

5. La consideració de «referents compartits», al nivell tant de l'acció com de la verbalització, s'ha revelat com un instrument de gran utilitat per delimitar segments d'activitat. Aquests segments poden ser considerats unitats molars d'anàlisi.

6. Analitzar «els referents compartits» i «els escenaris interactius» considerant l'edat i el nombre dels nens que hi interactuen ens ha permès de trobar alguns exemples per mostrar que el desenvolupament cognitiu i social són dues dimensions entrellaçades d'un mateix procés.

7. Les activitats dels nens orientades a assolir un objectiu, la solució del problema, així com «els actes de parla» que permeten als nens regular aquesta activitat, van ser dos pilars importants per determinar les unitats moleculars d'anàlisi. No podem oblidar que aquestes unitats estan definides des d'una perspectiva que considera la intencionalitat dels subjectes que es fa present a través de la seva activitat.

8. Les estratègies adoptades pels nens al llarg del procés per resoldre el problema semblen un bon índex per analitzar la influència de l'edat i del nombre de nens que interactuen en el procés cognitiu. Sembla que les solucions adoptades varien en funció d'altres factors que no s'han pogut determinar en aquest treball.

2342

9. Els resultats obtinguts suggereixen noves línies de treball. La nostra tasca més immediata serà aprofundir en el sentit que tenen les nostres unitats moleculars d'anàlisi a la llum de les unitats molars.

10. Per acabar, no podem deixar de remarcar les possibles implicacions educatives d'aquest estudi. Aprofundir en el tema és també una tasca pendent. En qualsevol cas, ens conformariem amb haver pogut suggerir als educadors la importància de les relacions socials entre iguals i, més concretament, la necessitat de tenir en compte que diferents situacions d'interacció semblen afavorir per diferents camins «la construcció conjunta de representacions».

Bibliografia

AZMITIA, M.; PELMUTTER, M. (1989) «Social influences on children's cognition: state of the art and future directions». Dins H. Reese (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (pàgs. 89-144). San Diego, Academic Press.

BROWN, A.L.; PALINCSAR, A.S. (1989) «Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition». Dins L.B. Resnick (Eds.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale (Nova Jersei), Lawrence Erlbaum Associates.

BRUNER, J. (1987) «The transactional self». Dins J. Bruner i H. Haste (Eds.), *Making Sense: The Child Construction of the World*. Londres, Methuen.

DAMON, W.; PHELPS, E. (1989) «Critical distinctions among three approaches to peer education». *International Journal of Educational Research*, núm. 13, pàgs 9-37.

FORMAN, E. (en premsa, a.) «A Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving». Dins E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stone (Eds.) *Education and Mind: The integration of Institutional, Social and Developmental processes*, pàgs. 1-40. Nova York, Oxford University Press.

FORMAN, E. A. (en premsa, b.): «Discourse, intersubjectivity and the Development of peer collaboration: A Vygotskian aproach». Dins L. T. Winegar, J. Valsiner (Eds.) *Children's Development within Social Contexts: Metatheoretical, Theoretical and Methodological issues*. Hillsdale. (Nova Jersei), Lawrence Erlbaum Associates.

FORMAN, E.; CAZDEN, C.B. (1984) «Exploring Vygotskian Perspectives in education: the cognitive value of peer interaction». Dins *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, pàgs. 139-157. (Trad. *Infancia y Aprendizaje*, 1983, pàgs. 139-158).

GIVON, T. (1989) *Mind, Code and Context. Essays in Pragmatics*. Hillsdale (Nova Jersei), Lawrence Erlbaum Associates.

GREEN, J. L.; WALLAT, C. (1981) «Mapping instructional conversations. A sociolinguistic ethnography». Dins J.L. Grenn i C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language*, pàgs. 161-205. Norwood, Ablex Publishing Corporation.

HICKMANN, M. (1990) *The Development of Discourse Cohesion. Coding Manual*. Max Planck Institute for Psycholinguistics.

IGNJATOVIC-SAVIC, N.; KOVAC-CEROVIC, T.; PLUT, D.; PESIKAN, A. (1988) «Social interaction in early childhood and its developmental effects». Dins J. Valsiner (Eds.) *Child Development within Culturally Structured Environments*. Norwood, Ablex Publishing Corporation.

LACASA, P.; HERRANZ YBARRA, P. (1990) «Peer interaction in problem solving task». *American Psychological Society*, juny, núm 9-10. Dallas.

LACASA, P.; VILLUENDAS, D. (1988) *Acción y representación en el niño. interacción social y aprendizaje*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

PELLEGRINI, A.D. (1987) *Applied Child Study: A Developmental Approach*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

PERNER, J. (1991) *Understanding the Representational Mind*. Cambridge. The MIT Press.

PERRET CLERMONT, A.N.; PERRET, J.F.; BELL, N. (1989) «The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children». Dins U.O.Pittsburgh (Ed.) *Conference on Socially Shared Cognition*, pàgs. 1-29. Pittsburgh.

PIAGET, J. (1974) *La prise de conscience*. Paris, Presses Universitaires de France.

ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Nova York, Oxford University Press.

SEARLE, J.R. (1969) *Spech Acts: an Essay in the Phylosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

SIMON, H.A.(1978) «Information Processing theory of human problem solving». Dins W.K. Estes (Eds.) *Handbook of Learning and Cognitive Processes. Human Information Processing*. Hillsdale (Nova Jersei), Lawrence Erlbaum Associates.

VYGOTSKI, L.V. (1986) *Thoght and Language*. Cambridge, The MIT Press.

WELLS, G. (1981) «Language, literacy and education». Dins G. Wells (Eds.) *Learning through Interaction*, pàgs. 240-298. Cambrigde, Cambrigde University Press.

WERTSCH, J.V. (1979) «From social interaction to higher processes. A clarification and application of Vygotski's theory». *Human Development*, núm.22, pàgs. 1-22.

WERTSCH, J.V. (1985) *Vygotski and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Harvard University Press.

WERTSCH, J.V. (1989) «Semiotic mechanisms in joint cognitive activity», *Infancia y Aprendizaje*, núm.47, pàgs. 3-36.

WOODS, P. (1986) «Aspects of teaching and learning». Dins M. Richards; P. Light (Eds.) *Children of Social Worlds*, pàgs.191-212. Cambridge. Polity Press.

2345

Abstracts

En este trabajo se examina la construcción social del conocimiento en niños de cinco y siete años cuando resuelven problemas que les proponen los adultos. El objetivo es analizar el proceso que siguen los niños para llegar a elaborar representaciones compartidas de la situación. El punto de partida consiste en definir unidades de análisis que sean capaces de integrar lo social y lo cognitivo como dimensiones de un solo proceso. Los «referentes compartidos», presentes en el grupo y expresados en las conversaciones infantiles o en las actividades orientadas a lograr una meta común en la tarea, se han revelado como un instrumento muy útil para definir unidades de análisis que van más allá de la actividad individual. Los resultados del trabajo muestran diferencias en el proceso a través del cual los niños llegaron a construir representaciones compartidas de la tarea. La edad y el número de niños que interactuaban en cada grupo aparecen como dos variables especialmente significativas.

Ce travail examine la construction sociale de la connaissance chez des enfants de cinq à sept ans lorsqu'ils ont à résoudre des problèmes posés par les adultes. Notre but est d'analyser le processus suivi par ces enfants pour parvenir à élaborer des représentations partagées de la situation. Le point de départ consiste à définir des unités d'analyse capables d'intégrer le social et le cognitif en tant que dimensions d'un processus unique. Les «référents partagés», présents dans le groupe et qui ressortent des conversations enfantines ou des activités visant à atteindre un but commun, se sont révélés être un instrument très utile pour définir des unités d'analyse qui vont au-delà de l'activité individuelle. Les résultats de cette étude montrent les différences de processus par lequel les enfants parviennent à construire des représentations partagées de la tâche. L'âge et le nombre des enfants qui participent dans chaque groupe apparaissent comme des variables très significatives.

This paper studies the social construction of knowledge among children aged five to seven when they have to work out problems set by adults. We aim at analyzing how the children approach the elaboration of shared performances in a determined situation. We first define analysis units allowing to integrate social and cognitive aspects as dimensions of a single process. «Shared referents», present in the group and emerging from the children conversations or activities pursuing a common goal in the task, appear to be a very useful tool to define analysis units going beyond individual activity. The results show the different procedures used by the children to build shared performances of the task. Both age and number of children who intervene in each group come to light as quite significant variables.

2346

Estudi sobre la investigació doctoral: 10 anys de tesis a Ciències de l'Educació a la Universitat de Barcelona (1979-1989)

Virgínia Ferrer, Júlia Parrilla, M. José Rubio, Juana M. Sancho*

1. El context de la investigació: com fer una tesi doctoral

L'estudi que seguidament descriurem va sorgir en el context del curs de doctorat «Models d'investigació a l'aula» dirigit per la Dra. J.M. Sancho del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona. La finalitat principal d'aquest era donar a conèixer la perspectiva de recerca qualitativa, naturalista o interpretativa mitjançant la planificació i la realització d'un treball de recerca.

Els components de l'equip investigador, la majoria llicenciats en pedagogia i amb experiència professional en el món de l'educació, actualment ens trobem en procés de realització de la tesi doctoral. Fruit de les nostres preocupacions i inquietuds del moment com a estudiants de tercer cicle, va sorgir la proposta d'investigar el fet mateix de realitzar una tesi doctoral, especificament des de Ciències de l'Educació, tasca que tots, un dia o altre hauriem de finalitzar, en cas de voler aconseguir el desitjat grau de doctor.

Aquest treball ha tingut la pretensió d'ésser una investigació educativa en el sentit que s'hi analitzen fets i els seus significats en què estem implicats com a investigadors; això vol dir que les conclusions obtingudes repercutirien en la nostra forma d'actuar futura en relació a les nostres tesis doctorals.

Les inquietuds que han orientat la recerca i inspirat el tema objecte d'estudi han estat les següents:

---

*V. Ferrer i J.M. Sancho són professora ajudant i professora titular respectivament, del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. J. Parrilla és professora de Formació de Professorat i M.J. Rubio és professora ajudant a l'ICE de la Univ. de Barcelona.

2347

a) Fases a seguir en la realització d'una tesi (com començar, quins models seguir...).

b) Estratègies de recerca intel·lectual i perfil de l'investigador.

c) Relació director de tesi/alumne de doctorat.

d) Paper i funció del director de la tesi.

e) Criteris per a la selecció del director de la tesi.

f) Realitat de la integració de l'alumne de doctorat en el departament universitari, compromisos i límits, drets i deures.

g) Accés a la bibliografia.

h) Adequació i coherència entre el títol-contingut de les assignatures del programa de doctorat i els interessos de recerca individuals dels alumnes.

i) Quin hauria de ser el curriculum «ideal» d'un programa de doctorat.

j) Actualització científica dels programes de doctorat.

k) Paper i funció del tutor.

l) Diferències entre una investigació normal i una investigació doctoral.

m) Què s'entén per saber fer una tesi doctoral.

n) Possibilitat d'aprendre a fer una tesi doctoral. La metodologia per a fer una tesi doctoral com a matèria d'estudi.

o) Criteris científics d'una tesi doctoral.

Així, el tema de la investigació quedaria delimitat com *l'estudi de la metodologia per a elaborar una tesi doctoral en Ciències de l'Educació.*

1.1. El nostre concepte de recerca educativa

De tot això, es seguiria que la nostra concepció d'investigació educativa és aquella que parteix de la pràctica (en aquest cas la pràctica de realitzar una tesi doctoral en Ciències de l'Educació), i hi torna, on el problema inicial parteix dels mateixos investigadors (aleshores alumnes de doctorat). D'aquesta forma, la nostra perspectiva d'investigació educativa.

2348

«(...) es troba situada sempre en el cicle pràctica-teoria-pràctica i no en un procés que malgrat pugui tenir incidència en la pràctica, sol acabar en la publicació o l'informe de l'expert.»
(Hernàndez, F. i Sancho, J.M. 1989, pàg. 1)

Aquesta recerca pretén descriure la problemàtica de realitzar una tesi doctoral. L'aproximació qualitativa i interpretativa al problema ens sembla la més adient per tractar un tema amb connotacions molt individualitzades. D'aquesta forma podrà ser analitzat des d'una multiplicitat de punts de vista en situacions personals molt diferents, amb percepcions i significats distints, que influeixen en la forma de treballar dels doctorands i doctors. La perspectiva qualitativa no entén el món com una força exterior, objectivament identificable i independent de la persona; tot al contrari, accepta l'existència de múltiples realitats. Els individus són conceptualitzats com agents actius en la construcció i determinació de les realitats amb les quals es troben.

«(...) El paper dels participants és decisiu per comprendre la situació.»
(Benedito, V. 1988, pàg. 14)

L'aproximació qualitativa en la investigació pedagògica (Weiss, Parlett, Hamilton, Stake, Walker, Guba, Eisner, Stenhouse, Doyle, etc.) sorgeix com a alternativa a la concepció positivista quan constata que les investigacions que es realitzaven sota aquells supòsits han plantejat de forma poc adequada certes qüestions i han seguit mètodes excessivament restrictius que no han permès una comprensió més profunda dels fets educatius. Els interessos o inquietuds dels investigadors, per tant, no es poden ignorar.

«(...) els criteris utilitzats en l'organització de les dades depenen dels interessos dels investigadors. No es poden especificar sense fer referència a aquestes preocupacions. En darrera instància, la validesa d'una explicació es justifica per l'investigador, i no per les dades. Un altre cop, aquesta contrasuposició reconeix que la interpretació és una part integral i necessària del procés global de tota investigació»
(Hamilton, D. 1983, pàg. 145)

Aquesta investigació interpretativa pot il·luminar sobre els mecanismes i patrons de comportament que apareixen en els subjectes que intervenen en la realització d'una tesi (doctorands, directors de tesi, doctors...) Si revisem les investigacions educatives portades a terme en l'àmbit de la Universitat, la tendència a desenvolupar treballs amb un enfocament qualitatiu es troba clarament perfilat en els departaments de Didàctica (València, Màlaga, Barcelona, Santiago, Múrcia) i en alguns de Mètodes (Barcelona); no succeeix el mateix en relació als treballs de tesis doctorals (objecte de la nostra recerca) que, en general, segueixen metodologies positivistes:

«Les investigacions doctorals, en canvi, segueixen en la seva majoria enfocaments positivistes amb el ventall de metodologies experimentals i quasi experimentals conegudes.»
(Benedito, V. 1988, pàg. 41)

2. Fases de la investigació i metodologia emprada

En el disseny de la investigació que hem portat a terme, podríem distingir les fases següets:

1. Aproximació a la problemàtica i delimitació del tema d'investigació.

2. Plantejament del problema i delimitació de la metodologia.

3. Recollida d'informació mitjançant entrevistes semiestructurades a doctors i directors de tesi, i anàlisi de documents (tesis doctorals).

4. Estudi de la informació recollida mitjançant una anàlisi de continguts; contrastaments de diferents fonts; categorització i consens de conclusions parcials.

5. Interpretació de les dades i elaboració de les conclusions i consideracions finals.

6. Elaboració de l'informe final.

En la primera fase es va decidir el tema objecte d'estudi de la investigació, després d'un procediment de «brain-storming» on els integrants de l'equip de recerca van plantejar les seves principals preocupacions en relació a diferents àmbits educatius. En la segona fase, un cop decidit el tema, es va elaborar un primer projecte de recerca tot aplicant la plantilla d'Evertson i Green (1986) mitjançant la qual es configura i s'identifica el tema, es delimita el camp d'investigació, s'estableix el marc teòric, es clarifica el disseny de la investigació i es defineixen els punts d'observació, els aspectes i els conceptes claus que desitgem conèixer. En la tercera fase es van decidir els aspectes a investigar i es van determinar les unitats de selecció d'anàlisi. En primer lloc, es va realitzar un recollida de les dades dels darrers deu anys en relació a les tesis existents en Ciències de l'Educació a la Universitat de Barcelona. Seguidament es va elaborar una plantilla amb l'objectiu de revisar les tesis seleccionades per realitzar posteriorment una anàlisi de continguts. Més endavant es van elaborar les entrevistes dirigides a doctors i directors de tesi.

Aquestes van ser semiestructurades, amb un esquema-guió comú per a totes, però mantenint les característiques pròpies d'una entrevista qualitativa (Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1984)):

- Flexibles
- Dinàmiques
- No-directives
- No-estructurades
- No-estandaritzades
- Obertes

«Per entrevistes qualitatives en profunditat entenem trobades (...) cara a cara entre l'investigador i els informants, trobades dirigides a la comprensió de les perspectives que tenen els informants respecte a les seves vides, experiències o situacions, de la mateixa manera com ho expressen les seves paraules»
(Taylor, S.J.; Bogdan, R. 1984, pag. 102)

Les entrevistes es van realitzar a:

- Els dos directors que havien dirigit més tesis en els darrers deu anys a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.
- Quatre directors de tesi (tres de la Facultat de Pedagogia i un de la Facultat de Ciències Fisiques de la Universitat de Barcelona).
- Sis doctors (cinc de la facultat de Pedagogia i un de la Facultat de Ciències Fisiques de la Universitat de Barcelona).

La recollida i la interpretació de dades, l'elaboració de les conclusions i la redacció de l'informe van correspondre a les darreres fases de la investigació.

3. Tesis, directors i doctors: Interpretació de les dades

3.1. Revisió de les tesis doctorals presentades en els darrers 10 anys a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (1979-1989)

A continuació presentem i comentem les dades més rellevants d'una primera revisió d'aproximadament 85 tesis doctorals presentades en els darrers 10 anys (1979-1989).

FIGURA 1: Direcció de tesis doctorals a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (1979-1989).

DIRECTORS	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	TOTAL	%
A					XXX		X	XX	X	X		8	9.41
B						X						1	1.18
C				X		X						2	2.35
D											X	1	1.18
E						X						1	1.18
F							X					1	1.18
G		X			XX				XX			5	5.88
H	XX	XXXXX	X		XXXX		X		X			14	16.47
I											X	1	1.18
J										XX		2	2.35
K			X		X							2	2.35
L										XX		2	2.35
M				X							XX	3	3.53
N				X								1	1.18
O							X		X			2	2.35
P										X		1	1.18
Q			X	X								2	2.35
R				X								1	1.18
S	XXXX	XX	XXXX		XXXX	XXX	XX	X	X	XX	X	24	28.23
T					X							1	1.18
U	X											1	1.18
V			X									1	1.18
X		X					X					2	2.35
Y	XX	XX		X	X							6	7.06
TOTAL ANUAL	9	11	8	6	16	6	7	3	6	8	5	85	100
% ANUAL	10.59%	12.94%	9.41%	7.06%	18.82%	7.06%	8.33%	3.53%	7.06%	9.41%	5.88%	100%	100%

BEST COPY AVAILABLE

Entre 1979 i 1989 únicament dos doctors (Director H i Director S en Figura1), es van destacar com a directors de tesi majoritaris. Recordem que anteriorment sols podien dirigir tesis aquells doctors que fossin catedràtics. D'altra banda, sembla que en alguns casos certs doctors actuessin com a «directors a l'ombra» de les tesis, malgrat que no figuressin com a directors formals.

L'any 1983 és especialment prolific en presentacions i defenses de tesis doctorals (Figura 1). Una possible explicació a aquest darrer fenomen seria l'entrada en vigor aquell mateix any de la Llei de Reforma Universitària (LRU) que en relació a la tasca docent disposa el següent: «Per a poder concursar a places de Professor Titular d'Universitat serà necessari estar en possessió del títol de Doctor» (Art. 37.1).

Hem trobat que d'un total de 24 directors i directores de tesi, només han exercit aquesta funció dues dones (Figura 2). Així mateix, d'un total de 85 tesis doctorals, solament 30 han estat realitzades per dones (Figura 3). En relació a aquest tema, podríem remarcar el desequilibri existent entre una carrera com és la de pedagogia, clarament feminitzada, on la gran majoria dels estudiants són dones, i d'altra banda, la constatació d'un percentatge tan baix de dones doctores i un nombre encara més reduït de dones directores. Aquesta situació paradoxal, podria interpretar-se com una conseqüència de l'encara actual desigualtat d'oportunitats per raó de sexe present en la nostra societat, que orienta les dones a les tasques familiars i, en canvi, facilita l'accés i la promoció dels homes a la vida científica i professional.

Figura 2: Relació entre nombre de directors i nombre de directores de tesis doctorals a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (1979-1989)

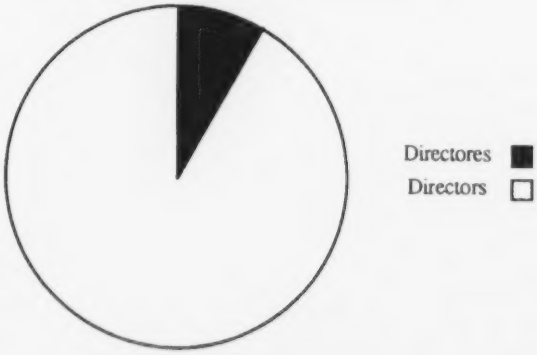
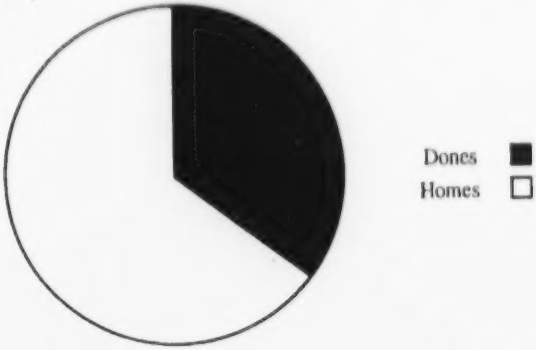


Figura 3: Relació entre tesis realitzades per homes i dones a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (1979-1989)



D'altra banda, aproximadament en un 30% dels casos analitzats, obtenir el títol de Doctor és considerat com quelcom equivalent a l'accés o promoció professional a la Facultat. I quant a la relació entre els criteris de selecció del director de tesi i la posició acadèmica que aquest ocupa, en els darrers 4-5 anys, (a diferència del primer lustre de la dècada estudiada) els doctorands no solen escollir majoritàriament directors de tesi que ocupin càrrecs de gestió. També hem constatat que el 73,91% de doctors que són docents a la facultat no han representat tesis com a directors.

En relació als departaments i temes escollits, a la facultat de Pedagogia, el Departament on s'han defensat, amb èxit, més tesis doctorals en els darrers 10 anys (Figura 4) és el de Teoria i Història de l'Educació (Pedagogia sistemàtica) amb un 36,47% del total, seguit del Departament de Didàctica i Organització escolar (Tecnologia Educativa) amb un 21, 05%). I pel que fa als temes escollits per realitzar una tesi doctoral (Figura 5), la pedagogia social (27,05%) i la històrico-epistemològica (22,58%) són els més nombrosos.

Figura 4: Freqüència de tesis per departaments a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (1979-1989)

DEPARTAMENTS	TOTAL	PERCENTATGES
Teoria i Història de l'Educació (Història de l'Educació)	7	8,24%
Teoria i Història de l'Educació (Pedagogia Sistemàtica)	31	36,47%
Metodes d'Investigació i Diagnòstic en Educ (Pedagogia Experimental i Orientació)	14	16,47%
Didàctica i Organització Escolar (Tecnologia Educativa)	18	21,18%
Psicologia	10	11,76%
Altres	5	5,88%

Figura 5: Temes de les tesis doctorals a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (1979-1989)

TEMA	TOTAL	PERCENTATGES
Social	23	27,05%
Historico-Epistemològic	22	25,88%
Didàctica	15	17,65%
Medició-Avaluació	14	15,29%
Educació en valors	3	3,53%
Personalitat	3	3,53%
Professorat	2	2,35%
Creativitat	2	2,35%
Educació d'adults	1	1,17%

3.2. Deu tesis: estudis de casos

L'estudi en profunditat de 10 tesis doctorals va seguir a un procés de selecció arbitrari d'aquestes, d'un total de 85 tesis doctorals revisades en una primera aproximació. Com en tot estudi qualitatiu, no s'ha tingut cap pretensió de representativitat estadística. L'anàlisi es va realitzar mitjançant la confecció d'una plantilla que consta d'una fitxa d'identificació de les tesis i de 28 items, classificats en 4 àmbits:

- Estructura formal de la tesi (7)
- Contingut (10)
- Investigació i metodologia (6)
- Aspectes didàctics (5)

Els items definits van ser els següents:

• *Esquema jeràrquic*	Presenta un esquema jeràrquic i estàndard d'estructura de tesi.
• *Persona*	Ús de la persona gramatical en la redacció (1ª, 2ª, 3ª i número).
• *Llenguatge*	Tipus de llenguatge utilitzat, referit a quatre categories en funció del criteri de comprensibilitat: - Científic: comprensible només per especialistes. - Tècnic: propi i comprensible només per a persones que pertanyen a la mateixa professió. - Culte: comprensible per a qualsevol professional. - Divulgatiu: comprensible per a tota persona mínimament formada.
• *Utilització de gràfics*	Presència d'elements sintètics intuïtius.
• *Cites*	Inclusió de fragments bibliogràfics utilitzats en la redacció.
• *Justificació*	Presència d'un apartat on es comenten els motius i l'interès de la tesi.
• *Marc teòric*	Aportació teòrica (models, història, context científico-epistemològic).
• *Conceptualitzacions*	Definició dels termes claus del tema objecte d'estudi.

• *Temes adjacents*	Presència de comentaris referits a altres temes relacionats amb el tema objecte d'estudi, que poden ser d'interès, però que no són essencials per a la tesi.
• *Model teòric de referència*	Ítem referit a la detecció d'alguna tendència o teoria reconeguda que orienta la recerca.
• *Resultats*	Dades obtingudes a la recerca.
• *Conclusions*	Inferències realitzades a partir dels resultats i comentaris sintesi de caràcter global.
• *Apèndix*	Presència de capítols destinats a informació accessòria.
• *Bibliografia de referència*	Referència a documentació d'interès per a l'estudi del tema.
• *Bibliografia consultada*	Referències utilitzades per recolzar directament l'estudi realitzat.
• *Tècniques de medició*	Instruments o proves aplicades al procés d'investigació.
• *Disseny*	Existència i especificació de mostreig, hipòtesis i metodologia.
• *Criteris de validesa i confiabilitat*	Presentació de proves de fiabilitat dels instruments elaborats pel propi autor.
• *Presenta les idees amb claredat i precisió*	Si utilitza expressions comprensibles, lògiques i concretes, en tot el procés d'informació que ofereix la tesi.
• *Presenta exemples*	Si afegeix a les explicacions teòriques d'altres de caràcter intuïtiu, preses de la realitat, per fer més comprensibles les idees exposades per al lector.
• *Motiva els lectors*	Si ofereix elements atractius, capaços de captar l'interès del lector.
• *Promou la investigació educativa*	Si la tesi posseeix impacte a nivell científic i suggereix línies de recerca posteriors.
• *Ofereix judicis de valor*	Si apareixen elements d'opinió personal.
• *Tipus d'investigació*	- Bàsica/Aplicada - Experimental/Descriptiva - Quantitativa/qualitativa

Aquestes categories es van tractar de forma qualitativa i es van prendre com a valors: sí; no; suficient; insuficient; en excés (exemple en Figura 6). Seguidament descriurem els resultats d'aquesta part de la recerca.

Figura 6: Exemple de plantilla d'anàlisi de les tesis doctorals

ANY	1987
TEMA	Tecnologia educativa

ESTRUCTURA FORMAL	Presenta esquema jeràrquic	sí
	Persona	1a plural
	Llenguatge	culti/divulgatiu
	Utilitza gràfics	sí/insuficients
	Utilitza esquemes	sí/insuficients
	Utilitza quadres-síntesi	sí/insuficients
CONTINGUT	Justificació de la tesi	no
	Estableix marc teòric	sí
	Fa conceptualitzacions	sí/suficients
	Introdueix temes adjacents	no
	Segueix un model teòric de referència	no
	Resultats	sí
	Conclusions	sí/insuficients
	Anexes	no
	Bibliografia de referència	sí/amplia
	Bibliografia consultada	sí/insuficient
INVESTIGACIÓ I METODOLOGIA	Tipus d'investigació	bàsica/qualitativa/descriptiva
	Tècniques de medició	no
	Disseny — Mostra	no
	Hipòtesi	no
	Mètode	no
	Criteris de validesa i confiabilitat	no
ASPECTES DIDÀCTICS	Exposa les idees amb claredat i precisió	poc
	Presenta exemples	sí/insuficient
	Motiva els lectors	poc
	Promou la investigació educativa	poc
	Ofereix judicis de valor	no

Nou de les deu tesis repeteixen una estructura formal semblant, tot seguint un mateix esquema que podriem anomenar «estàndard», pràcticament sense variacions, que describim a continuació:

- Introducció/Justificació de la recerca.
- Marc teòric:
  - General del tema
  - Específic del problema
  - Conceptes principals
  - Temes adjacents si s'escau
- Desenvolupament de la investigació:
  - Disseny de la investigació
  - Hipòtesis i/o objectius
  - Anàlisi i interpretació de dades
- Conclusions.
- Bibliografia.
- Apèndix (en alguns casos).

La majoria de les tesis, han estat redactades utilitzant la primera persona, tant del plural com del singular. Solament una tesi ha estat redactada en impersonal. Nou tesis presenten un llenguatge científic i tècnic. La utilització de quadres, gràfics, esquemes, etc. s'ha valorat com a suficient, excepte en dos tesis on s'ha valorat com a insuficient.

Tots els casos analitzats presenten cites en les seves diferents modalitats (final capítol, peu de pàgina, incloses en el text...)

L'apartat de conclusions de les tesis estudiades, l'hem valorat en la majoria com a insuficient, principalment des del punt de vista quantitatiu i en relació al volum de la resta d'apartats. Per exemple, una tesi de 700 fulls, presenta unes conclusions en 13 fulls, que és un 2% de la tesi; i en general, 20 fulls de conclusions és el màxim que hem trobat. Això no hauria de posar necessàriament en dubte la seva qualitat, avaluada en el seu moment per experts. Malgrat tot, en alguns casos analitzats, ens atreviríem a valorar les conclusions d'algunes de les tesis analitzades, i sempre des del punt de vista del seu valor científic, originalitat, novetat i repercussió per a la didàctica educativa, com a aportacions qualitativament limitades. (El comentari i la interpretació d'aquest fet el desenvolupem en l'apartat 4).

En relació a la bibliografia, totes menys una han distingit entre bibliografia de referència i bibliografia consultada. En 8 de les tesis

2359

analitzades s'inclou un capitol d'apèndixs, on figuren generalment les proves aplicades en la investigació experimental.

Pel que fa al tipus de metodologia emprada en la investigació, tenim les freqüències següents:

- Bàsica-quantitativa-experimental = 3 tesis
- Bàsica-quantitativa-descriptiva = 3 tesis
- Bàsica-qualitativa-descriptiva = 3 tesis
- Aplicada-qualitativa-descriptiva = 1 tesi

Com es pot observar, la majoria de tesis es troben dins del corrent d'investigació bàsica i quantitativa, una llarga tradició positivista present sobretot en el camp de les ciències experimentals (física, química, etc.).

En relació a les tècniques i els instruments de medició, els més utilitzats en l'ordre en què apareixen han estat:

1. Test
2. Enquesta
3. Entrevista
4. Redacció
5. Observació directa de la realitat

Els aspectes didàctics han estat els d'interpretació més difícil, a causa de la dificultat de definir-los. La majoria de les tesis han presentat una exposició de les idees amb ordre i claredat, amb exemples il·lustratius, excepte dues tesis que han rebut una valoració insuficient. Quatre tesis han estat valorades com a motivadores per al lector, la resta (6), ha rebut valoracions de «poc» o «normal». Quasi la mateixa freqüència s'observa quant a la suggerència de línies de recerca futures, ja que tres de les tesis han estat valorades negativament i la resta amb valors mitjans. Els judicis de valor i les opinions personals apareixen en set de les tesis analitzades. A la resta no apareixen de forma destacable.

3.3. El que pensen els directors sobre el procés de realització d'una tesi doctoral

Es van realitzar entrevistes en profunditat, prèvia confecció d'un guió-base, a sis doctors, tots ells directors de tesi en diferents moments. Cinc d'ells pertanyen a l'especialitat de Pedagogia i el darrer a la de Ciències Físiques. Dels directors entrevistats, dos van ser escollits per haver estat els que havien dirigit més tesis doctorals

2360

en els darrers deu anys. Passem a descriure els aspectes principals obtinguts de l'anàlisi de les entrevistes.

En relació a les condicions que un director atorga a una «bona tesi doctoral», hi ha coincidència en les característiques de novetat, sistematització, rigor i bon disseny de la investigació. Altres trets apuntats es refereixen al contingut (bona documentació bibliogràfica, explicació de les conclusions, etc.); a la seva coherència interna (profunditat, metodologia adequada); a l'objectiu principal de la tesi (reafirmar o contradir models); i al component personal de l'investigador (honradesa, motivació, interessos, etc.).

Quant al tema de la tesi, en la major part dels casos està relacionat amb l'àrea de treball o la línia de recerca del director. Només el director que prové de l'àrea de Ciències Físiques proposa expressament treballs de recerca als seus candidats a doctorands emmarcats en les línies d'investigació del departament.

Quant a la selecció del director per part del doctorant, les raons es donen els entrevistats fan referència a les abans esmentades d'afinitat temàtica i motivacions de tipus personal i professional; manifesten que es tendeix a escollir com a director aquells professors amb més prestigi i posició acadèmica. I, d'altra banda, pel que fa a la corresponent acceptació del director per dirigir el projecte proposat sembla que el tema, les qualitats personals, la qualificació acadèmica del doctorand i la valoració de la seva capacitat científica són els motius principals.

Les «desercions» o abandonaments solen ser producte de circumstàncies personals o bé altres factors com: falta de connexió amb la universitat; falta de perspectives professionals; durada excessiva de la recerca; falta d'inserció en alguna línia d'investigació d'un departament.

La dinàmica de treball entre director i doctorand es força semblant en tots els casos: facilitar la recerca bibliogràfica; centrar el tema escollit; dissenyar conjuntament la investigació; mantenir flexibilitat per replantejar constantment la recerca.

3.4. Els doctors parlen de les seves tesis

Es van entrevistar quatre doctors, prèvia confecció d'un guió-base, per poder conèixer les vivències, valoracions i experiències que cadascú podia aportar sobre el seu propi procés de realitzar una tesi doctoral. Presentem la nostra visió del tema un cop analitzades les entrevistes.

Hem constatat que, en general, un dels motius més habituals per a l'inici i finalització d'una tesi doctoral és el professional o de promoció dins la carrera docent.

El tema de la tesi va ser escollit per ser d'interés personal dels investigadors, però feien constar que en l'época en què van començar les tesis respectives no existien programes deteminats de doctorat que poguessin orientar les seves recerques.

Quan defineixen què és una tesi coincideixen que es un treball de recerca original, creatiu i sobretot que aporta molta informació sobre el tema escollit.

En relació a la valoració sobre la capacitat científica i metodològica, tots afirmen que la facultat no prepara suficientment per realitzar una tesi doctoral.

El paper que van desenvolupar els seus respectius directors de tesi és molt variat, des d'aquells que no van llegir la tesi quasi fins al final fins a uns altres que en seguien pas a pas el procés. Del director, destaquen la funció orientadora en general i facilitadora per l'accés a la bibliografia. Es curiós el fenomen que hem constatat en una de les entrevistes de la «direcció oculta» i del «director a l'ombra», on la direcció formal és portada per un subjecte, però la direcció o assessorament real per un altre:

«El suport metodològic va ser posterior, me'l va donar més el Sr. Y (director ombra), que sempre m'havia ajudat (...) Era també un suport de caràcter informatiu, que em digués quines coses em podrien preguntar en la defensa de la tesi, etc. Vaig tenir un suport en el Sr. X (director formal) en el sentit que confiava en mi i em va deixar treballar, algunes petites correccions, detalls, comentaris.»

Referent a la metodologia de treball de les fases del projecte només un dels doctors entrevistats va descriure la forma i l'ordre en què va desenvolupar la seva investigació (selecció del tema/es, redacció projecte/s -va canviar tres cops de tema-; desenvolupament de l'esquema; recerca de bibliografia ordenada en carpetes que van constituir els futurs capítols; visites a biblioteques de diferents ciutats; redaccions parcials; correccions d'estil; redaccions definitives) mentre que la resta no va concretar com l'havia duta a terme. Es destaca que una de les fases més complicades sol ser la recerca de bibliografia.

Com a valoració final, els doctors conclouen que va ser una experiència molt positiva perquè es van especialitzar en el tema de la tesi, van aprendre metodologia científica i van aportar quelcom de nou malgrat que moltes de les tesis no han estat encara publicades.

2362

4. Consideracions i comentaris finals

A partir, en primer lloc, de l'anàlisi interpretativa de les dades recollides i del procés de síntesi de les diferents fonts d'informació (anàlisi tesis, entrevistes directors, entrevistes doctors); en segon lloc, de la discussió i el consens de les interpretacions dels diferents membres del grup d'investigadors, i tot considerant les limitacions d'aquest treball (manca d'estudis i bibliografia al respecte; condicions precàries de la investigació -sense pressupost-; insert en el context d'una assignatura de doctorat i inexperiència relativa dels investigadors amb la metodologia qualitativa), les consideracions següents s'haurien de situar com una modesta aportació a l'aproximació qualitativa del problema plantejat.

En general, l'estructura de les tesis revisades presenta un esquema molt semblant i estàndard caracteritzat per un ampli marc teòric conceptual, gran acumulació d'informació i revisió bibliogràfica i, si s'escau, un extens aparell metodològic desenvolupat, generalment de tipus experimental-quantitatiu, que contrasta (des del punt de vista quantitatiu i qualitatiu) amb la reduïda aportació dels resultats, la seva interpretació i les limitades conclusions o consideracions de l'investigador. Aquest fenomen de desequilibri entre la revisió conceptual i bibliogràfica i l'aportació veritablement original i científica dels treballs analitzats ens ha portat a pensar en una possible falta de coneixement acumulatiu dins del pensament pedagògic, en relació a les investigacions doctorals, ja que, per exemple, moltes tesis s'han presentat com a estudis únics sobre el tema, amb la necessitat de descriure, quasi exclusivament i de forma exhaustiva -en detriment d'altres aspectes de la investigació pedagògica més actuals i rellevants-, el que han dit uns altres; tota la literatura al respecte. Articles científics, revistes especialitzades, investigacions regulars i comunicacions o ponències a congressos, acompleixen normalment aquesta funció més divulgativa de revisió exhaustiva i actualitzada de la literatura. Així mateix, el fenomen observat entraria també en contradicció amb el que la majoria de directors entrevistats van afirmar en relació al que hauria d'aportar una tesi doctoral:

«Una aportació original que suposi ampliació d'un camp...»

«Un treball d'investigació original que suposa una aportació nova i un avenç en el tema concret...»

«... Arribar a noves dades, experiències o idees que suposin anar més enllà en el coneixement del tema o qüestió»

«Les obligacions d'un científic i sobretot d'un pedagog són principalment les d'aclarir les coses. Les tesis han de tenir una missió didàctica. Els doctorands han de ser didactes»

Ara bé, d'altra banda, i en paradoxal oposició amb les opinions anteriors dels directors entrevistats, la realització d'una tesi doctoral sembla ser més el producte de la voluntat, la perseverància i la paciència de l'investigador que de l'originalitat i la creació científica. Això es relaciona amb la nostra fonamentada preocupació que, en la pràctica, una tesi es valori més per la presentació, exhaustivitat i quantitat del contingut que per la seva qualitat i la seva novetat científiques. En paraules d'un doctor entrevistat, que al mateix temps dirigeix vàries tesis, un percentatge molt elevat del que el tribunal valora en una tesi doctoral és la presentació i els aspectes formals:

«El que ara diré, no dic com a persona o professor, i torno a repetir-ho com a membre de la Comissió de Doctorat d'aquesta Divisió: hi ha un percentatge molt important que és la presentació...»

Totes aquestes qüestions són força complexes perquè ens obliguen a plantejar una sèrie de problemes de l'epistemologia de la investigació científica i en aquest cas de la investigació pedagògica encara no resolts i en permanent polèmica com són: el tema del significat d'una aportació original en una recerca; o sobre què s'entén per un avenç en el coneixement científic; o referent al sentit científico-tècnic o bé social de la recerca pedagògica; o també la funció pedagògica de la investigació doctoral en les Ciències de l'Educació; o sobre com avaluar una tesi doctoral, etc.

Si seguim aprofundint al voltant d'aquest fenomen, la inèrcia trobada en repetir un esquema estàndard de tesi podria ser deguda també a l'adopció de precaucions davant les presumibles valoracions negatives o resistències dels tribunals a acceptar innovacions de tipus metodològic o de reducció dràstica de la revisió de la literatura. Aquesta pressió ideològica per part de l'«establishment» acadèmic faria que no avances la innovació ni la recerca de nous models d'investigació més àgils i d'enfocaments de recerca més rellevants per a les necessitats de la realitat educativa, amb el possible perill que futurs investigadors repetissin el model fins ara dominant.

Un altre aspecte que seria important analitzar és el de les motivacions que porten a realitzar tesis doctorals. Hem constatat dues raons diferents per iniciar una tesi: com a mitjà o com a fi en ell mateix. En relació a la primera, la tesi serveix com a mèrit per a la promoció professional i porta d'accés a nivells universitaris de docència, expectatives que poden afavorir l'èxit en la realització i finalització d'aquesta. D'altra banda, la realització d'una tesi doctoral obeeix també a raons menys pragmàtiques, considerada la investigació com una finalitat en ella mateixa, iniciada per motius principalment científics, independentment del valor com a mèrit docent o professional. Aquesta darrera consideració ens porta a reflexionar al voltant del significat científic i pedagògic de la tesi doctoral. Queda assegurat

2364

el valor científic d'una tesi quan les raons per a dur-la a terme són principalment de promoció laboral? Així i tot, obtenir el grau de doctor hauria de considerar-se principalment com a mèrit d'investigació i no tant com a mèrit o condició gairebé exclusiva (en la pràctica) per a plantejar-se una carrera docent a la universitat. La dificultat de la relació i de l'equilibri entre investigació i docència a l'àmbit universitari, exigiria una atenció primordial en l'establiment de diferents criteris de selecció del professorat més pedagògics que els actuals. També obliga a plantejar el cas d'aquells investigadors que, sense interessos pedagògics o sense expectatives de carrera docent a la universitat, no vénen orientats, ni motivats, ni recolzats pels departaments per realitzar i finalitzar la seva recerca doctoral. En paraules d'un dels directors que ha dirigit més tesis en els darrers deu anys a Ciències de l'Educació a Barcelona, els departaments universitaris tendeixen a motivar i promoure més als investigadors amb aspiracions docents o a aquells que ja es troben implicats en el departament.

La relació entre el director de tesi i el doctorand, que normalment és bidireccional, sembla molt complexa. Sol ésser una relació poc directiva i que per part del director consta de tasques d'orientació, assessoria i potenciació del doctorand. D'altra banda, els directors reconeixen que també en surten beneficiats ja que la direcció de tesis els comporta un aprenentatge i un coneixement de nous camps d'investigació.

Un objecte interessant per a estudis posteriors podria ser el fenomen de la «direcció oculta» de les tesis. Les pressions del «status quo» acadèmic obligarien en alguns casos a escollir directors amb un prestigi formal reconegut (ara bé, aquesta tendència en els darrers 4-5 anys s'està invertint en relació al primer lustre de la década investigada), malgrat que no siguin els més idonis pel tema, per la seva disposició de temps o pel seu interès a dirigir una tesi. Aquest fet portaria als doctorands a cercar assessors o «directors a l'ombra» més efectius i amb més dedicació. Això podria ser una hipòtesi explicatòria, que si bé s'hauria de verificar, obligaria a plantejar la funció del director i el paper de la direcció en la consecució d'una tesi doctoral.

De tota manera, i per finalitzar, s'hauria de situar el valor de la tesi doctoral no només com a producte, sinó com a procés i com a element formatiu dels doctorands. La tesi doctoral consisteix, en molts casos, en la primera experiència d'investigació científica rigurosa i sotmesa a uns estàndards públics d'avaluació, que a més d'aportar un producte científic, suposa, almenys per al mateix investigador, un procés de formació doble: d'una banda, es produeix una maduració personal (intel·lectual, emocional, etc.) i de l'altra,

2365

una educació científica en un tema especialitzat, en un marc conceptual, en una disciplina metodològica. Això va quedar reflectit en els comentaris següents d'un doctor entrevistat:

«La tesi és un procés. Es com el procés de l'educació. En aquest procés s'aprenen moltes coses, has de llegir llibres, t'has de relacionar a fons amb el tema escollit, recollir experiències, però aquesta visió tan amplia es la més important i és la que et dóna la visió d'un especialista... és un procés de formació on tu també t'estàs formant»

La mateixa idea queda patent en les paraules d'un dels directors:

«... la transcendència és sobre el doctorand, el doctor, no sobre la tesi... La tesi en si, és un producte... s'ha de fer perquè no hi ha més remei a fer-la... El que importa és com es va formar el doctor, si aquell individu és capaç de fer moltes més coses i més recerques, és una transcendència personal, no material»

Totes aquestes experiències són difícils de plasmar materialment en els volums presentats per a la defensa final. La tesi va més enlla del producte que genera, ja que consisteix en un mode d'acumulació de saber teòrico-pràctic que genera una sèrie de processos personals, autoformatius, professionals, científics, acadèmics, socials i pedagògics, tots ells impossibles de transmetre en una sola hora davant del tribunal.

Per acabar, malgrat que l'objectiu inicial d'aquest treball era estudiar la metodologia de realització d'una tesi doctoral en Ciències de l'Educació, com tota hipòtesi en acció, aquest s'ha anat enriquint d'un seguit d'aspectes, dimensions i d'interrogants que s'han mostrat durant el mateix procés de la recerca i que han il·luminat la complexa dinàmica de les relacions, percepcions, creences i supòsits subjacents als processos de consecució d'una tesi doctoral. Tot això ha fet que aquesta investigació hagi estat molt positiva per al mateix equip investigador i esperem que serveixi de punt de referència per a tots aquells que, com nosaltres, ens trobem en el camí de ser doctors.

Creiem que fan falta urgentment estudis i treballs d'investigació posteriors, on es puguin desenvolupar aquests temes i d'altres que no hem tractat per manca d'espai i que tinguin com a finalitat principal, orientar i preparar els futurs doctors per a una tasca tan complexa com és fer una tesi.

Volem agrair la col·laboració de tots els companys i professors que han participat en la recerca i fer constar la rigorosa confidencialitat que hem mantingut en tot moment respecte a les fonts d'informació.

2366

Referències bibliogràfiques

BENEDITO, V. (1988) «La investigación en pedagogía: el estado de la cuestión». Ponència Jornadas Nacionales. Santander.

EVERTSON I GREEN (1986): «Observation as Inquiry Method». Dins Wittrock, M.C. (Ed.) (1986).

GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A. (Co) (1985) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

HAMILTON, D. (1983): «Contraste de superpuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación». Dins Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Co) (1985).

HERNANDEZ, F.; SANCHO, J.M. (1989) (en premsa) «Para saber más sobre la investigación educativa». *Cuadernos de Pedagogía*.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

WITTROCK, M. C. (Ed) (1989): *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Paidós.

Abstracts

El siguiente trabajo, surgido en el contexto de un curso de doctorado del Departamento de Didáctica y Org. Escolar de la Universidad de Barcelona, intenta describir los aspectos más relevantes, durante el periodo 1979-1989, sobre la realización de una tesis doctoral en Ciencias de la Educación. El punto de partida de la investigación son los intereses y motivaciones de los miembros del equipo investigador, doctorandos en proceso de realización de la tesis doctoral. La metodología utilizada es de tipo interpretativo-cualitativo: estudio de casos, análisis de contenido, entrevistas semiestructuradas a autores y directores de tesis doctorales. Entre los objetivos de la investigación destacan estudiar el fenómeno educativo de la realización de una tesis doctoral en su contexto de investigación universitaria y mejorar nuestro proceso de toma de decisiones al respecto. ¿Cuáles son los pasos a seguir en la realización de una tesis doctoral? ¿Cómo es la relación director de tesis/doctorando? ¿Qué criterios se siguen en la valoración de las tesis? ¿Cómo se escoge el tema y el director? ¿Por qué no se terminan muchas tesis? La respuesta a estas y otras cuestiones serán el hilo conductor de esta investigación.

Cet article, surgi dans le contexte d'un cours de doctorat du Département de Didactique et Organisation Scolaire de l'Université de Barcelone, essaie de décrire les aspects les plus importants de la réalisation d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education. L'analyse porte sur la période 1979-1989. Les intérêts et les motivations des auteurs pendant la préparation de leur thèse sont le point de départ de notre recherche. La méthodologie utilisée est du type interprétatif-qualitatif: étude des cas, analyse du contenu, entrevues semi-dirigées aux auteurs et directeurs de thèses doctorales. Parmi les objectifs de cette étude il convient de souligner l'étude du phénomène éducatif présent dans la préparation d'une thèse dans son contexte de recherche universitaire ainsi que l'amélioration de notre processus de prise de décision. Quels sont les pas à suivre dans la préparation d'une thèse doctorale? Quelle est la relation auteur/directeur de thèse? Quels sont les critères à suivre lors de l'évaluation d'une thèse? Comment choisit-on le sujet et le directeur? Pourquoi de nombreuses thèses ne sont-elles jamais terminées? La réponse à ces questions, entre autres, constituera le fil conducteur de cette recherche.

This article emerged from doctorate lectures at the Department of Didactics and School Organization, University of Barcelona. It intends to describe the most important questions arising during the preparation of a thesis dealing with education sciences. It refers to the period 1979-1989. This study starts from the interest and motivations detected in the research team made of authors preparing a doctoral thesis. It uses the interpreting-qualifying method: case study, contents analysis, semi-conducted interviews to authors and thesis tutors. Our research aims at studying the educative phenomenon involved in the preparation of a thesis within the university context and improving our decisions. What steps are to be followed to prepare a doctoral thesis? What is the relationship author/tutor? What are the criteria to appraise a thesis? How are the subject and tutor selected? Why are so many theses uncompleted? The answer to these questions, among others, will lead our research.

2363

La regulació de la vida escolar: el diàleg a les assemblees

M. Cinta Portillo Vidiella*

1. Consideracions prèvies

La intenció d'aquest escrit és la de presentar les línies generals d'una recerca en curs sobre la interacció en la construcció del coneixement moral a través del diàleg[1] que té lloc durant la realització de l'activitat escolar denominada *assemblea* o *tutoria* en diverses escoles d'EGB i en diversos nivells escolars. La recerca iniciada té per objectius definir i explicar com es construeix l'activitat conjunta coneguda com a assemblea escolar, quins processos d'ensenyament-aprenentatge es construeixen durant l'activitat i quin és el paper, presumiblement decisiu, que tenen en aquest procés els mecanismes de mediació semiòtica en la interacció entre mestres i alumnes i entre iguals.

Primerament exposaré quines són les referències teòriques i metodològiques de la recerca i el sentit de l'interès per aquest estudi. A continuació, presentaré algunes constatacions sobre les observacions i les primeres anàlisis fetes fins ara. Més endavant, introduiré algunes reflexions elaborades a partir d'aquest coneixement actual i les projeccions sobre l'orientació educativa que crec que haurien de tenir les assemblees.

---

(1) Aquesta recerca rep parcialment el suport d'una beca concedida per la Fundació J. Bofill per a l'estudi «L'Escola com a comunitat democràtica. Anàlisi de les assemblees escolars i propostes d'intervenció pedagògica», que té com a investigador principal Josep M. Puig Rovira.

*M. Cinta Portillo Vidiella és professora Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Col·labora actualment a l'ICE de la Universitat de Barcelona en Formació permanent del professorat en l'Àrea de llengua i el curriculum escolar. Algunes de les seves publicacions són: "Tenir la paraula" (1989) *Guix*; "Intervenció educativa en la construcció de la llengua de ficció" (1991) PPU; "Habilidades comunicativas", (1991) ICE/Graó.

2. Per què les assemblees escolars?

L'estudi de la interacció, de la comunicació, del diàleg, a les assemblees escolars, considero que és important, des del punt de vista educatiu, perquè crec que ho és el fet que els alumnes d'un centre escolar aprenguin a transformar situacions de conflicte de valors en un fòrum de discussió que porti cap al coneixement compartit de punts de vista, cap a un eixamplament de perspectives referencials, cap a l'acceptació de les diferències, cap a la comprensió crítica, cap al desenvolupament de l'autonomia i també de la capacitat de cooperació, etc. Aquest paper tan important de regulació de la vida del grup i de la vida de l'escola fa que les assemblees tinguin un gran valor educatiu, no sempre prou reconegut o explotat.

Sens dubte, però, assolir les habilitats exposades anteriorment i fer que les assemblees siguin activitats dialògiques i reguladores requereix un procés d'aprenentatge específic. Un procés que va des de la interiorització de les formes més elementals de participació i d'expressió oral fins a aprenentatges progressivament més elaborats, cap a la construcció del diàleg i de formes de raonament que inclouen els raonaments propis i l'acceptació, el coneixement i la capacitat crítica cap als raonaments propis i els dels altres, que van integrant normes, actituds, valors i principis morals.

Tal com diu Victòria Camps (1990), l'ètica neix del conflicte amb l'altre, de la necessitat d'oposar-nos o de no compartir tothom els mateixos punts de vista -i m'atreviria a dir: possiblement, el conflicte existeix ja pel sol fet d'existir *l'un* i *l'altre*, com a entitats diferenciades; i també per aquest motiu existeix una ètica ja des de la primera presa de contacte. L'existència de la reflexió ètica és l'expressió o la conseqüència d'unes passions i d'uns lligams que estan en oposició. El diàleg esdevé llavors un instrument imprescindible en la resolució de conflictes provocats per l'oposició de punts de vista. Ara bé, resoldre dialògicament els conflictes implica l'existència de determinades capacitats com són: poder reconèixer que els altres tenen els mateixos drets i els mateixos problemes que nosaltres, el coneixement i la pràctica en l'ús de les habilitats lingüístiques i comunicatives, la capacitat de reflexió necessària per comprendre la pròpia realitat personal, etc.

2370

3. Referents teòrics i metodològics

L'interès per l'estudi de les assemblees escolars prové del fet que aquesta activitat és, des del meu punt de vista, un punt de trobada de diversos interessos personals de coneixement que han anat confluint i prenent forma fins a constituir-se en la recerca actual. La confluència d'aquests camps de coneixement a què faig referència proporciona, al meu entendre, un enorme interès a l'estudi de les assemblees escolars, cosa que intentaré explicar al llarg d'aquest escrit, i que són, resumidament, els següents:

1. La comunicació oral a l'aula i a l'escola, entesa com a desenvolupament i aprenentatge d'habilitats lingüístiques i comunicatives i com a desenvolupament cognitiu, tant en el pla individual com en el social. Es a dir, allò que s'ha expressat com: aprendre a parlar i a pensar, i parlar i pensar per aprendre.

2. La construcció compartida del coneixement, la construcció de significats i de les activitats i dels instruments de comunicació social, a través de la interacció mediada semiòticament entre ensenyants i alumnes i entre iguals, i dins de la qual té un paper predominant la comunicació oral.

3. L'educació moral i ètica, entesa com a contingut escolar a desenvolupar de forma curricular, i la dimensió ètica i moral de tota activitat social, i, de manera especial, de la comunicació oral i de la interacció a l'aula. Convé potser especificar que en parlar de la dimensió moral i ètica de la comunicació oral a l'aula i a l'escola em vull referir a la perspectiva, gairebé gens treballada fins ara, d'observació i anàlisi -per arribar a l'elaborar propostes didàctiques- dels processos educatius que ajuden a transformar el que seria el simple parlar per intercanviar informacions, per mantenir contacte, etc., en diàleg cooperatiu i comprensiu.

Comentaré tot seguit aquests marcs de referència teòrics que ampliaran el sentit d'aquests tres punts anteriors, i exposaré quina és la línia metodològica seguida.

3.1. La comunicació oral

En parlar de forma genèrica de comunicació oral a l'aula, em vull referir a la dimensió social i interactiva del discurs, a les aportacions de l'anàlisi del discurs a l'aula, de les aproximacions sociolingüístiques i d'anàlisi de la conversa. L'enfocament lingüístic seguit és, doncs, funcional i comunicatiu, i segueix la concepció de llenguatge de Sapir,

2371

segons la qual el llenguatge serveix per regular i controlar els intercanvis socials (1921). En conseqüència, es pretén comprendre el paper rellevant de la contingència social i psicològica en la comunicació oral, conèixer de quina manera el llenguatge serveix per regular les nostres vides i observar com, localment i en un context dinàmic, es construeixen i comparteixen significats.

La perspectiva social i pragmàtica adoptada porta a considerar la conversa, el diàleg, com a forma prototípica de discurs. En aquest sentit, tal com cita Levinson (1983; 1989), la conversa no és un producte estructural com ho és una oració, sinó el resultat de la interacció entre dos o més individus que tenen un objectiu concret. Consideraré l'acte comunicatiu no com un procés lineal, sinó com un procés que es desenvolupa a través de la interrelació dels participants, com un procés d'interpretació d'intencions, d'acord amb els conceptes de cooperació de Grice (1975) i de negociació del significat de Bruner (1983; 1985). L'anàlisi del discurs necessita, al meu entendre, incorporar la noció d'interacció contingent per explicar el diàleg en una conversa: totes les intervencions, totes les propostes, estan en interdependència les unes amb les altres. El que esdeve important és de quina manera es construeix aquesta interdependència contingent entre les intervencions de cada parlant. Em refereixo, per tant, al conjunt del discurs educacional, és a dir, a l'articulació del discurs de la mestra amb el discurs dels alumnes. El discurs de la mestra és el suport perquè el discurs dels alumnes prengui sentit, fins i tot en el cas de la interacció entre iguals, crec que cal contemplar la globalitat de les intervencions partint de les consignes que l'ensenyant hagi donat en iniciar una tasca entre iguals, els comentaris que fa durant la realització de la tasca, els que fa posteriorment, etc.

S'inscriuen dins d'aquest primer camp de coneixement els estudis sobre la parla a l'aula, el discurs educacional, que han estat aplicacions d'estudis de Sociolingüística interaccional, d'Etnografia de la comunicació, d'Etnometodologia, entre d'altres, i han aportat descripcions sobre els components de la interacció, especialment en l'anàlisi de la conversa. L'anàlisi del discurs a l'aula, en general, ens ajuda a descriure, a categoritzar què passa a l'assemblea, què hi fa cada participant, quines accions són dites-fetes amb paraules, etc., considerant que tota situació educativa és una situació comunicativa i fonamentalment lingüística, com molt bé diu Green (1983).

3.2. La construcció compartida de significats

Com veiem, l'opció adoptada en l'estudi de la parla a l'aula és la d'observació de la comunicació, de la interacció durant l'assemblea.

2372

des d'un punt de vista formal i descriptiu, però no per ell mateix, sinó que l'estudi descriptiu i formal és important en la mesura que aporta dades per comprendre i per explicar com es construeix l'activitat dialògica i per comprendre també quins significats són compartits i construïts conjuntament pels parlants.

L'estudi se centra en la parla en l'activitat i la parla com a activitat, sense pretendre allunyar els significants dels significats, sense pretendre allunyar-los del context on s'han creat, ni tampoc dels propis parlants.

L'observació de la parla pren sentit en el conjunt de l'activitat en que participen tots els individus, l'ensenyant i els alumnes, en aquest cas, i no de manera aïllada, al marge de les finalitats, de les intencions, de les normes de participació, dels continguts, etc. Seguint les aportacions realitzades per Coll (1991), el que es pretén analitzar, doncs, és l'organització de l'activitat conjunta, és a dir, la interactivitat mestra/alumnes, definida com «l'articulació de les actuacions de la mestra i dels alumnes al voltant d'un conjunt o d'una tasca d'aprenentatge» (Coll, 1991, pàg. 8).

S'inscriuen dins d'aquest camp els estudis explicatius dels processos d'ensenyament-aprenentatge, no purament descriptius de la interacció social a l'aula, sinó orientats cap a l'explicació de la construcció de significats; estudis d'operativització de la zona de desenvolupament pròxim, sobre el suport o bastida (*scaffolding*), la participació guiada, etc., on conflueix l'orientació vygotskiana i neovygotskiana, que explica l'activitat constructiva de l'alumne com a resultat de relacions socials i intersubjectives que tenen lloc en tota situació educativa (Edwards & Mercer, 1987; Edwards & Westgate, 1987; Newman, Griffin, Cole, 1989; Rogoff, 1990); a més d'aportacions de l'aproximació sociolingüística a l'estudi de l'ensenyament-aprenentatge (Green, 1983, 1988; Cazden, 1988) de l'aproximació ecològica (Stodolsky, 1988), etc.

3.3. L'educació moral

Els estudis realitzats sobre aquesta temàtica corresponen al camp de l'Educació moral i en especial al camp del coneixement de les ètiques dialògiques[2] i als estudis realitzats per Kohlberg (1988) sobre la comunitat justa i sobre les assemblees com a espai de construcció de normes, al voltant de la idea de justícia. En aquesta línia, el model

(2) Em refereixo a l'escola de Frankfurt i a l'obra de J. Habermas.

d'educació moral de la recerca és el basat en la construcció autònoma i racional de principis i normes, i que exclou tant un model basat en valors absoluts com un model basat en valors relatius (Martínez i Puig, 1989). Aquesta concepció de l'educació moral, exposada àmpliament a l'obra citada i en d'altres estudis[3], té com a objectius fomentar les disposicions o capacitats que intervenen en la formació del judici i de l'acció moral, i que són necessàries perquè els alumnes arribin a conduir-se autònomament en situacions de conflicte de valors.

M'he referit abans també a la dimensió moral que és susceptible de ser analitzada en tota situació d'interacció i que és construïda socialment i culturalment. És important de remarcar que, tal com diu Bajtin (citat a Wertsch, 1981; 1985), tota situació d'interacció social és immersa en sistemes de creences i de valors, els imperants en el grup social amb què els individus conviuen. Això no obstant, crec que es tant important veure de quina manera una determinada situació d'interacció, una activitat escolar com és ara l'assemblea, per exemple, és fruit de la cultura, com veure, i potser més i tot, com es pot influir educativament en la reorientació dels sistemes de creences en què som immersos els individus i les activitats sòcio-culturals en què els individus entren en contacte. Per aquest motiu, adopto una actitud educativa en parlar de les assemblees. Perquè els coneixements culturals no són únicament transmesos, de forma mecànica als aprenents novells, sinó que són reconstruïts pels individus i pels grups d'individus en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

3.4. Enfocament metodològic

La metodologia de la recerca s'inscriu en la línia d'investigació dels mecanismes semiòtics de la interacció mestres-alumnes que exerceixen una influència rellevant en la construcció dels coneixements escolars. Correspon al paradigma d'investigacions d'ensenyament i d'anàlisi del discurs a l'aula que parteixen de l'estudi de situacions naturals, per tal d'observar l'activitat educativa en el mateix context de producció. Es tracta, per tant, d'una observació que no té elaborat un sistema de categories definides a priori, per considerar, amb Coll i Solé (1990), que l'opció de categories prèvies no té en compte ni les intencions ni els aspectes contextuals ni la comunicació.

---

(3) Martínez, J. i Puig, J.: *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes. i Buixarrais, Camilo, Galceran, López, Martín, Martínez, Paya, Puig, Trilla i Vilar (1990): *Ética i escola, el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Ed. 62.

L'interès primordial de l'estudi del llenguatge en la interacció entre mestres i alumnes se centra, doncs, en el fet de considerar tal com ho fa Vigotsky, que el llenguatge és l'instrument intel·lectual que exerceix una influència educativa més rellevant. En l'observació del discurs educacional es pretén comprendre quins són els mecanismes semiòtics que entren en joc i que esdevenen decisius des del punt de vista educatiu, és a dir, quins són els mecanismes semiòtics de la interacció entre mestres i alumnes que tenen influència educativa. L'objectiu prioritari de les investigacions en aquesta línia de pensament és el d'arribar a descriure i a explicar de quina manera es construeix el coneixement compartit i quin és el paper que hi exerceixen els mecanismes de mediació semiòtica en l'activitat conjunta.

En l'estudi de l'assemblea com a activitat educativa em basaré en els postulats de l'opció constructivista de l'aprenentatge i partiré de les següents idees bàsiques, exposades per Coll (1990) d'aquesta manera: a) L'activitat constructiva de l'alumne. 2) La construcció social i cultural dels coneixements. 3) El paper de l'ensenyant com a mediador entre l'activitat constructiva de l'alumne i els coneixements socialment construïts; el paper de suport, de constructor de bastides transitòries i contingents, de l'ensenyant (Bruner, 1983; Wood, 1980).

En el punt 3) hi considerare també les decisions prèvies preses per l'ensenyant o pel grup d'ensenyants, d'altres nivells, de cicle, etc., en relació a l'organització de les assemblees, al temps, a les persones que hi poden participar, als materials que s'hi poden emprar, a allò de què es pot parlar, a la manera com s'ha de parlar, a qui pot parlar i qui no, etc.; tot allò que correspondria als arranjaments previs, vistos des d'una perspectiva distal, tal com exposa Rogoff (1990). Però, a més, són importants i decisives també les decisions preses institucionalment respecte de l'oportunitat de fer assemblees, del sentit que han de tenir per a la institució, dels valors atorgats a l'activitat i de les finalitats educatives que s'hi preveuen, de les normes imperants a l'escola, etc.

Aquests tres nivells educatius i d'observació i anàlisi:

a) la comunicació cara a cara dins de l'aula entre l'ensenyant i els alumnes o entre iguals, en el moment de realitzar l'assemblea;

b) els arranjaments, l'organització i les decisions prèvies preses per la mestra o els mestres de cada nivell;

c) les finalitats educatives que l'escola pretén assolir, els valors i normes assumits i potenciats,

corresponen a la mediació que s'estableix entre la capacitat constructiva de l'alumne i el coneixement cultural que l'alumne ha de reconstruir.

Podem establir un paral·lelisme entre aquests tres nivells d'anàlisi i els tres ordres de problemàtiques socials i morals[4]: micro, meso i macro, respectivament. Els tres nivells, des del nivell micro, de l'anàlisi dels intercanvis i dels significats construïts, passant pel nivell que podem anomenar meso, o d'arranjaments distals, com proposa Rogoff, fins al nivell macro o institucional, estan relacionats i s'influeixen mutuament, i per tant, crec que s'han de tenir presents aquestes influències per comprendre com es construeixen significats, localment, a l'assemblea.

4. L'Activitat conjunta a l'assemblea escolar. Constatacions i reflexions

4.1. Què són les assemblees escolars?

Des d'un punt de vista formal i descriptiu, les assemblees observades són aquells espais d'activitat escolar que tenen lloc a moltes escoles d'EGB, no a la totalitat d'escoles, però, si més no, a moltes escoles catalanes, amb una freqüència setmanal o quinzenal i que duren aproximadament una hora. Amb diferències entre escoles, són activitats que es comencen a realitzar de manera una mica més generalitzada a partir del primer curs de l'Educació Primària -malgrat que també se'n fan, però menys, als nivells de l'Educació Infantil- i que amb certa regularitat es realitzen, sobretot, des de l'actual Cicle Mitjà fins al Cicle Superior, on, en aquest últim, de vegades, reben el nom de *Tutoria*.

En aquesta activitat participen, generalment, tots els alumnes d'un mateix nivell escolar i la seva mestra o mestre. Se sol realitzar a la mateixa aula habitual del grup, amb la particularitat que, no de manera exhaustiva, sol tenir una distribució espacial pròpia: tots els participants s'asseuen en rotllana en cadires i sense taules, no utilitzen llibres, ni paper ni llapis per escriure, ni utilitzen material de suport, estris, joguines, etc. Cal fer l'excepció, però, que hi ha alguns nens o nenes que tenen la funció de col·laborar en la moderació de l'assemblea, de prendre nota de qui vol parlar, de donar la paraula, d'escriure els acords, decisions, conclusions, etc., de llegir els temes que s'han proposat per parlar, etc., i aquestes tasques les solen

(4) Adoptat d'Apel (1985), i tal com s'exposa a l'obra ja citada *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*.

2376

fer escrivint o llegint en fulls de paper, llibretes o directament a la pissarra. La resta de participants no utilitza ni manipula cap tipus de material ni d'instrument, no té res a les mans i utilitza la parla oral. Es tracta, doncs, d'una activitat centrada gairebé exclusivament en l'ús de la parla pública, col·lectiva, cara a cara.

En la interacció que es produeix a les assemblees hi tenen lloc tant els processos d'interacció entre iguals com els processos d'interacció dels alumnes amb la mestra. Això no obstant, en la majoria de casos, solen ser conduïdes per la mestra o el mestre de cada grup i molt poques vegades pels mateixos alumnes, si és així, sempre és en presència de la mestra a l'aula, però mai sols.

L'assemblea no és organitzada al marge de les decisions de l'escola ni dels mestres, no és decidida voluntàriament pels alumnes, ni totalment gestionada per ells de manera autònoma.

4.2. Per què es fan assemblees?

Exposats els trets externs i formals d'aquesta activitat, i que són comuns a la major part de casos observats, cal dir que hi ha una gran diversitat entre les finalitats que es persegueixen en realitzar assemblees i que aquesta diversitat està molt probablement condicionada per l'orientació ideològica, social i psicopedagògica de cada centre escolar i també per la de cada mestra o mestre.

Aquesta activitat és considerada, si més no als centres consultats, com l'equivalent a l'espai de l'assignatura d'Ètica i com una oportunitat per treballar l'expressió oral. Això no obstant, les concepcions dels centres i dels ensenyants sobre les finalitats socials i pedagògiques de l'activitat no estan definides i, a la vegada, difereixen enormement les unes de les altres. L'assemblea s'inscriu dins d'un marc d'ensenyament formal i molt sovint té una formalització només externa: el calendari, l'horari i altres trets formals. No es tracta, però, d'un òrgan, instrument o activitat organitzada de manera autònoma pels alumnes, com he dit abans, sinó que és la institució qui decideix de fer-ne o de no fer-ne i, en tot cas, la mestra o el mestre de cada curs corresponent. Fins i tot, en moments en què les necessitats de complir amb la programació ho demanen, a parer de les mestres, es pot decidir de no fer-la, cosa que potser no farien amb una classe d'alguna de les matèries considerades acadèmiques. Com dic, té un cert rang d'activitat informal, malgrat que és dins de l'organització de l'ensenyament formal. És a dir, no té un tractament suficientment educatiu, en el sentit acadèmic i curricular, que faci necessària l'explicitació dels objectius, dels continguts procedimentals, conceptuals, actitudinals, etc. de la metodologia emprada per a la

2377

seva realització, de les formes d'avaluació etc. Tanmateix, es fan assemblees a moltes escoles, i hi ha una determinada manera de concebre-les, molt sovint del tot implícita, intuïtiva, i molt poc reflexiva i explicitada.

4.3. De què es parla a les assemblees?

La naturalesa del contingut d'una assemblea és de difícil definició perquè, com hem dit abans, hi ha concepcions i propòsits molt diversos del que és, hauria de ser o perquè serveix fer una assemblea. En aquest sentit, el contingut no és tan definit com ho pot ser el d'una classe de llengua, de socials, de matemàtiques o d'una altra àrea curricular.

Comprovem com l'assemblea és un instrument per a propòsits diversos: organitzatius o de coneixements que sovint podríem anomenar *domèstics*, i ritualitzats; sobre activitats extraescolars o informals; aquells coneixements que no acaben de tenir cabuda als programes de les altres assignatures, per manca de temps o per dificultats de classificació; d'informació, de planificació i de regulació de la feina acadèmica; de revisió dels càrrecs; de revisió i d'actualització de les normes. A les assemblees es prenen decisions, es discuteixen conflictes, es debaten temes d'actualitat, es regula el comportament general dels alumnes durant la setmana; també és un espai important de discussió i de regulació de les relacions personals i afectives; s'hi recorden aspectes disciplinaris; contenen sovint reflexions que els mestres fan en forma de moralina, valoracions del comportament, etc. També hi pren una enorme rellevància la regulació de la pròpia assemblea i de les relacions durant l'activitat, la pròpia interacció entre iguals o de la mestra amb el grup d'alumnes, d'acord amb unes normes pròpies de cada assemblea.

Això fa que les assemblees, des del punt de vista dels continguts, i davant de la indefinició prèvia, siguin un calaix de sastre on tenen cabuda moltes coses, a causa de les necessitats immediates, urgents, a causa d'una certa inèrcia i de la manca de temps dedicat a les escoles en general al que Cazden (1988) anomena *sharing time*, és a dir, a uns temps compartits disponibles per a la resolució conjunta de problemes o per a la regulació de les relacions, per a la planificació i per a la reflexió i la valoració de la vida acadèmica o dels coneixements extraescolars, etc. D'aquesta manera, l'assemblea no sempre esdevé aquell espai de regulació de la pròpia vida col·lectiva de què parla Darder i Franch (1991) i es queda a cavall entre aquesta noble definició i l'altra, segurament també noble, del temps compartit per solucionar assumptes peremptoris d'organització pràctica.

2378

Els continguts que haurien de tenir un tractament preferent en aquesta activitat són els d'actituds, valors i normes, continguts d'educació moral, que no tenen encara una tradició escolar. A causa del poc coneixement que es té en general d'aquests continguts, de la seva seqüenciació, planificació i orientació didàctica, solen ser uns continguts que els mestres no acaben de saber ben bé com cal tractar o, fins i tot, si poden tenir un tractament acadèmic explícit.

4.4. Com es parla a les assemblees? La intervenció de l'ensenyant en la conducció de l'assemblea

I. Les normes bàsiques de participació

Els alumnes han d'aprendre el funcionament de l'assemblea i hi han de participar. Ara bé, la pròpia interacció social, la dimensió social de l'activitat o el text social en la terminologia de Green, Weade i Graham (1988), està poc conceptualitzada, poc estructurada i difereix enormement d'uns casos als altres. La dimensió social de l'activitat fa referència a aquelles normes, implícites en moltes activitats escolars, en moltes lliçons, que poden ser diferents a cada escola, nivell, matèria, etc., que regulen la participació i que determinen: qui pot parlar, quan pot parlar, de què es pot parlar, de quina manera convé fer-ho, a qui s'ha d'adreçar, on s'ha de parlar, amb quina distribució espacial, de quin temps global i particular es disposa, quins instruments semiòtics cal utilitzar, quins estris es poden emprar, etc.

Aquestes regles de participació, en el cas de les assemblees, com he dit, són molt aleatòries i sovint poc explicitades també, o no sempre prou justificades. Això no obstant, és important de veure com la naturalesa de la tasca arriba a ser el contingut primordial, si més no en els primers nivells d'escolaritat. Les formes d'organització de la participació en una activitat fonamentalment conversacional, en què els alumnes han d'aprendre a parlar en públic, per als altres i col·lectivament, plantegen en elles mateixes una dificultat d'aprenentatge important perquè es tracta de regular la pròpia acció discursiva. Ens trobem, doncs, que aquestes formes d'organització de la participació són els continguts procedimentals propis de l'assemblea com a activitat conversacional. Ara bé, dins dels procediments caldria distingir nivells de complexitat que anirien des de demanar la paraula i parlar per torns, fins a nivells alts de discussió i de diàleg pròpiament dit en què els alumnes comprenen i són capaços d'adoptar punts de vista diferents dels propis. Per aquest motiu, vull referir-me ara al que podríem englobar, provisionalment, sota la denominació general d'aspectes formals o normes bàsiques de participació d'entre les quals vull fer esment de les següents:

• Asseure's en rotllana (mantenir-la, no aixecar-se si no cal, etc.).

• Demanar la paraula.

• Parlar per a tothom, per al grup, col·lectivament i no privadament.

• Respectar el torn de paraula.

• Parlar sense cridar, de manera entenedora.

• Escoltar qui parla, sense fer soroll ni distreure's ni portar diàlegs paral·lels.

• Prendre nota dels qui han demanat de parlar.

• Donar la paraula a qui li toca.

• Aprendre a organitzar i comprendre un ordre temàtic.

• Conèixer i recordar el tema de què s'està parlant.

• Respectar el tema que s'ha escollit per parlar i parlar-ne de la manera que sigui pertinent de fer-ho.

• Saber votar, si cal.

• Assumir funcions pròpies de l'assemblea, diferents a cada escola i entre els diferents nivells: controlar qui ha demanat la paraula, qui ha parlat i qui ho ha de fer a continuació, escriure els acords, decisions, conclusions, etc., indicar quins són els temes que s'han proposat de parlar durant la setmana, indicar el canvi de tema, controlar el temps, avisar els nens i nenes que no estan prou atents, entre d'altres.

• Recordar els acords, decisions, conclusions, a què s'ha arribat.

Per les observacions fetes, és evident que moltes vegades a les assemblees no s'arriben a superar aquests aprenentatges inicials d'organització social i els ensenyants no arriben a poder dedicar-se a la conducció del diàleg ni a la construcció de coneixements més elaborats.

He pogut comprovar la importància de clarificar les normes bàsiques de participació per poder arribar a coneixements més elaborats de contingut i de diàleg. Com més aviat, i de forma més consistent, els alumnes se sentin segurs i autònoms sobre el control d'aquests aspectes, més aviat es podrà accedir a nivells més alts de coneixement. Podríem dir que hi ha uns mínims formals a assolir en una activitat conversacional col·lectiva, unes normes mínimes que fan possible que l'activitat es pugui realitzar i que permeten de passar a nivells d'interacció progressivament més complexos. Si l'ensenyant ha de controlar constantment aspectes com el torn de

2360

paraula, el respecte al tema de què es parla, té, metafòricament parlant, les mans excessivament ocupades per poder-se encarregar del suport necessari de les formes de diàleg, de l'anàlisi del contingut, de la confrontació de punts de vista, de les informacions, opinions, dels arguments i valoracions que aporta cadascú.

Aquests coneixements mínims han de ser apresos pels nens i nenes dels primers nivells i, per tant, han de tenir un tractament educatiu i un temps d'exercitació adequat. I pel que he pogut comprovar, molt sovint no es dedica a aquest assumpte l'atenció que mereix, com si es confiés que, en moments determinats de desenvolupament, els nens aprendran sols les normes de participació conversacional sense una instrucció adequada. D'aquesta manera, s'arriba a nivells alts d'escolaritat en què els alumnes encara no han interioritzat suficientment les convencions de parlar col·lectivament, parlen tots alhora si la mestra no els controla, no respecten el tema de què es parla, etc. I no és que ho facin perquè no ho vulguin fer, o perquè són *així de maleducats*, sinó perquè no hi ha hagut un plantejament didàctic rigorós, com deia abans, que els hagi permès d'interioritzar el sentit del diàleg i de la conversa col·lectiva; les normes de participació sovint són tractades de forma ritual, emprant els conceptes d'Edwards & Mercer (1988), mecànicament, sense que se'n comprenguin els principis bàsics.

Aquests coneixements bàsics són, doncs, molt importants i requereixen un treball didàctic rigorós. Vull remarcar encara que no es tracta simplement de *coneixements previs* a partir dels quals comença el diàleg, sinó que són, en ells mateixos, ja en el procés d'aprenentatge del diàleg. Podríem dir que són els primers nivells del procés i no simplement previs o externs al procés.

Hi ha, però, altres aspectes que s'han de tenir en compte des del punt de vista de les regles de participació social, com, per exemple:

• Garantir i potenciar la participació, intentar que parlin tots els nens. Si no ho fan espontàniament, no es pot forçar que ho facin de manera massa directa, però s'han de tenir presents els motius pels quals hi ha nens o nenes que no intervenen mai. Hi ha mestres que fan rondes fent la mateixa pregunta a tots els nens successivament: és un recurs útil, però sempre que no sigui l'únic, perquè les rondes solen ser massa ràpides i el que alguns nens es limiten a articular és un sí o un no, algun verb o un simple nom.

• Tenir present la distribució temporal de la participació: convindria pensar en els *drets individuals* de temps d'intervenció de tots els participants. Molts ensenyants acaparen més del 50 per cent del temps de l'assemblea parlant ells, sense ser-ne gaire conscients i sense adonar-se que les sevse repetides intervencions no deixen

espai mental, ni físic, perquè els alumnes puguin elaborar les seves intervencions. També és important de veure quin és el percentatge d'intervenció de cada alumne, perquè sovint són sempre els mateixos nens i nenes els qui intervenen repetidament.

Això no obstant, no sempre és fàcil de trobar el moment sensible per intervenir i ajudar per poder comprovar coses com les següents:

• Que qui més calla potser és qui més observa mentre que, qui parla tota l'estona, potser hauria de desenvolupar més l'atenció i l'observació (ja he insistit en alguna altra ocasió anterior) en la importància de respectar el silenci). Ara bé, és important de saber quin és el procés que està seguint cada alumne i, tot i que hi ha importants indicadors no verbals, és evident que el que més ajuda a comprendre el pensament dels alumnes és l'expressió verbal, l'explicitació del pensament.

• Que tots els alumnes s'estan assabentant del que s'està parlant, perquè realment ho senten i perquè ho entenen, perquè tenen els punts de referència clars. En aquest sentit, convé marcar bé l'inici i el final de l'assemblea i l'inici i el final de cada tema.

He pogut comprovar també com a les assemblees:

• L'estructura IRF (Initiation-Response-Feed-back), considerada per Sinclair & Coulthard, (1975) l'estructura universal i més comuna de la interacció a les lliçons, és també molt freqüent a les assemblees. La mestra pregunta, algun nen o nena respon, adreçant-se a la mestra, i la mestra clou l'intercanvi amb una valoració.

• Que, encara que no hi hagi una estructura IRF, la majoria de les intervencions dels alumnes tenen com a interlocutora la mestra, però no el col·lectiu, que, en un gran nombre de casos, fa, com a molt, de simple audiència.

• Que, sovint, a una intervenció en succeeix una altra, en paral·lel, sense que es refereixi a l'anterior.

Considero, en canvi, que els mestres han d'intentar sustentar el pensament dels alumnes fent que hi hagi intervencions lligades, relacionades pel tema i sobretot pels punts de vista.

---

(5) Portillo, M. C. «Tenir la paraula» (1989). Guix.

2382

II. La construcció del coneixement

Anant una mica més enllà de les observacions fetes fins ara, crec que és important de seguir indicacions com les que proporcionen Edwards i Mercer (1988) per conduir la construcció compartida del coneixement i del diàleg a les assemblees. Algunes professores, i no sempre d'una manera planificada, posen en pràctica estratègies educatives semblants a les que proposen aquests autors; això no obstant, crec que és important de tenir presents indicacions com les següents:

• Fer els preàmbuls necessaris per compartir el coneixement previ dels temes a tractar i dels propòsits de parlar-ne.

• Recordar, resumir, fer recapitulacions del que s'ha dit anteriorment o en d'altres assemblees, com a punt de partida per a noves aportacions o elaboracions.

• Centrar i focalitzar l'atenció en el tema que s'està tractant, i, dins del tema, en el que s'està dient del tema, per endinsar-se progressivament en el tema en qüestió.

• Explicitar els canvis de tema, per què es canvia de tema: per manca de temps; perquè s'ha esgotat el que se n'havia de dir; perquè de moment no se'n sap més; perquè no interessa mantenir-lo; perquè la conversa degenera. És important no deixar un tema sense que hi hagi motius de fons per fer-ho i, si pot ser, compartir la decisió de deixar-lo amb els alumnes.

• Indicar-ne bé la conclusió final, si n'hi ha, els acords o propostes a què s'ha arribat.

És important de contribuir a estructurar el pensament dels alumnes de manera més analítica del que es fa habitualment:

• Pensar i distingir entre aspectes positius i negatius, entre causes i conseqüències, entre l'exposició de fets, els perquès, les propostes per a una continuació, la valoració del que s'ha dit en conjunt... més enllà de les simples aportacions d'opinions individuals.

• Les preguntes que fa la mestra haurien d'ajudar a sostenir el diàleg; les seves intervencions haurien d'ajudar a continuar i a aprofundir el coneixement: - *... i què més?*, -*per què, per què, per què?*, -*vols dir...?* Proposant que altres intervinguin en el mateix tema: - *i vosaltres què en penseu?*; -*com ho veieu?*, -*com ho farieu?*; -*què proposeu?*; -*què passaria si...?* Relacionant el que ha dit l'un amb el que ha dit l'altre; parafrasejant el que ha dit algú per donar més temps a observar el que s'ha dit.

• Cal també ajudar els alumnes a clarificar, a raonar els perquès de les seves actituds, opinions i observacions i, els més grans, orientar-los cap al raonament sobre els punts de vista dels altres.

• Conduir el pensament dels alumnes cap a la construcció de petites i progressives generalitzacions que els ajudin a sortir de les anècdotes individuals i a comprendre el que hi ha de comú i el que hi ha de diferent entre les diverses aportacions. Aquest procés els ajudarà a extreure dels casos de conflicte personal contextualitzats normes, valors i principis vàlids per a molts altres casos.

III. Les formes del diàleg i l'ètica del diàleg: interacció i cooperació

D'altra banda, crec que és important de remarcar que no tota expressió oral és diàleg, no tota conversa ho és. En el procés d'aprenentatge del diàleg cal considerar des de les habilitats d'expressió i de raonament individual a les habilitats de comprensió i de raonament sobre els punts de vista i els raonaments dels altres.

El diàleg és un instrument de la interacció, però cal veure, d'una banda, que és un coneixement a construir en ell mateix i, d'una altra banda, que representa un valor moral. El diàleg és una definició de parlar des d'una perspectiva relacional, ètica, com diu Victòria Camps (1990). El fet d'escollir de solucionar un conflicte a través d'un instrument com el diàleg i de no fer-ho amb una baralla (dit més col·loquialment, *a cops*) inclou, molt probablement, raons de valor moral.

A més, per definir el diàleg, cal tenir en compte l'aspecte relacional i també la intenció i el contingut del que es diu. Des del punt de vista dels continguts i de les intencions del discurs, en parlar d'ètica del diàleg, em vull referir, doncs, a les intencions i als continguts cooperatius i de comprensió i respecte per l'altre i pel que diu l'altre.

Les mestres intenten potenciar en els alumnes la capacitat d'expressió individual, i és molt freqüent que a les primeres edats aquest sigui un primer objectiu del discurs, però, al meu entendre, aquest primer objectiu ha de formar part d'una perspectiva més àmplia que ha de tenir en compte els altres i, per tant, la comunicació i la comprensió amb els altres. És important, crec, de tenir present que parlem oralment, no només per a nosaltres, sinó per crear vincles de relació, de coneixement i de comprensió amb els altres. Això no obstant, hi ha intervencions que presenten formes dialogades, relacionades, però que no tenen una intenció ni un contingut dialògic, és a dir, que no tenen per objectiu la comprensió, el respecte, la

cooperació, etc., sinó que són competitives, poc constructives o que, fins i tot, poden ser no gaire ben intencionades.

En aquest sentit, i davant dels conflictes de valor constants a l'escola i a les aules, que són representats a les assemblees, considero que és important la formació i la reflexió dels mestres en educació moral. L'ensenyant ha d'ajudar a trobar les raons més bones, a reorganitzar el pensament i les actituds morals. L'absència, en els mestres, de clarificació sobre valors i l'absència d'intenció educativa en aquest sentit fan que moltes vegades no sàpiguen com orientar una discussió, i no la potencien, perquè temen intervenir massa, i aleshores deixen els alumnes confosos o, al contrari, adopten actituds arbitràries o autoritàries que no permeten que els alumnes puguin construir un raonament autònom.

4.5. Interdependència entre la dimensió social de participació i el contingut temàtic

Una de les constatacions elaborades fins ara i que em sembla d'un interès especial és la de la interdependència entre l'estructura de participació en l'activitat, els aspectes dits formals i de diàleg i els temes de què es parla, el contingut. Tal com acabem de veure, a l'assemblea es decideix i es construeix, més o menys compartidament, tant una cosa com l'altra.

Més enllà del que serien les formes bàsiques de participació, les formes de diàleg i de construcció del coneixement de què acabo de parlar, cal veure com les decisions que es prenen sobre l'estructura de participació estan molt condicionades pel contingut. A la vegada, l'estructura de participació condiciona també el tractament del contingut. Tots dos estan intimament relacionats i les decisions didàctiques que pren l'ensenyant estan també molt condicionades pel contingut.

El fet de decidir que els continguts de l'assemblea han de ser de tipus organitzatiu, especialment d'aspectes acadèmics o extraacadèmics, condiciona una manera d'organitzar la participació i també condiciona un tipus d'intervenció, mentre que el fet de considerar, per exemple, que la regulació de les relacions afectives dels alumnes és un tema que ha de tenir un espai prioritari a l'assemblea, en condiciona uns altres. Crec, com diu Stodolsky (1988), que el contingut, influeix en la realització de l'assemblea, però també ocorre a l'inrevés, unes formes estables i estàtiques d'organització de la participació porten a parlar d'uns temes i a que no hi tinguin cabuda uns altres. A més, tant un aspecte com l'altre incideixen en la possibilitat de construir un fòrum de diàleg a l'assemblea. És a dir, si no

es dóna mai comunicació creuada entre els alumnes, com diu Cazden (1988), sinó que totes les intervencions tenen com a interlocutora la mestra, és evident que no es pot dir que els alumnes dialoguin entre ells. Un altre exemple que pot ajudar a entendre el punt de vista que intento aportar seria el següent: si preval la normativa de l'ordre de petició de paraula per poder parlar per damunt de la necessitat puntual d'aportar informació, de defensar-se, d'opinar, etc., d'algun dels participants que s'ha sentit al·ludit, que coneix bé el tema, que té alguna cosa a dir en la línia de la intervenció anterior, que demostra que està pensant «amb» l'anterior participant, tampoc no és possible de construir ni un veritable diàleg ni un coneixement compartit i elaborat conjuntament.

5. Consideracions finals. L'assemblea com a eina pedagògica

Encara és força freqüent que en molts centres escolars es doni poca importància al potencial educatiu del diàleg entre mestres i alumnes i del diàleg dels alumnes entre ells. Tradicionalment, s'ha considerat que parlar a l'escola, fer converses, estava associat a perdre el temps, a confusió, a informalitat, a lleure, a xerrameca, a tertúlia, etc., com si parlar fos una entitat que existís al marge de les persones, de les intencions, desitjos, voluntats, propòsits, i com si tingués *per se* una orientació determinada, en comptes de pensar en el que convé que sigui i en com cal fer-ho per arribar-hi. Hi ha dificultats evidents d'aprenentatge de determinades regles conversacionals i de determinades habilitats dialògiques, però l'actitud educativa davant d'aquestes dificultats hauria de ser la de pensar com cal plantejar l'ajuda necessària perquè els nens i nenes les puguin superar.

La posició de l'ensenyant, a grans trets, i des de la concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge adoptada, crec que hauria de ser la de situar-se, no tant en l'acceptació del fet que els alumnes no saben fer, i pensar, en el cas que ens ocupa, que no és possible de fer una assemblea o una activitat dialògica perquè els nens i nenes no se saben escoltar, parlen tots alhora, no respecten els punts de vista, etc., i, per tant, limitar-se al que ja saben fer sols actualment, sinó que l'ensenyant hauria d'adoptar la perspectiva d'allò que podrien fer més bé amb un suport adequat.

És molt probable que sense aquest suport els nens que participen en l'assemblea no puguin arribar a generalitzacions, a conclusions o

2386

fins i tot, que arribin a tractar-se malament els uns als altres. La institució escolar i els mestres haurien de veure el discurs a l'assemblea com un procés a millorar. Sovint es confia que, pel propi procés de desenvolupament i sense cap ajuda, els alumnes ja adquiriran les habilitats necessàries per participar a l'assemblea, i, si no les tenen, aleshores és que no convé fer-la. Cal no oblidar que els alumnes que participen en una assemblea són en una institució d'ensenyament. Dic això perquè crec que és important de considerar que una de les finalitats d'aquesta activitat bé podria ser que els alumnes arribin a decidir espontàniament de fer una assemblea per resoldre un conflicte propi, per posar alguna cosa en comú, etc., en el moment en què la circumstància hi porta. Ara bé, arribar al nivell d'autonomia que porti els alumnes a prendre decisions com aquesta significaria que s'ha assolit un grau de maduresa important. I, en el procés, l'adult hi té un paper rellevant: no hi poden arribar sols.

Fer l'assemblea ha de ser una oportunitat per aprendre a fer-la, però no per l'activitat en ella mateixa, sinó per arribar a dialogar realment, a comprendre posicions diferents, a compartir decisions, coneixements, valors. Com una de les bones maneres que tot col·lectiu ha de conèixer per resoldre problemes, conflictes, per organitzar-se, respectant alhora l'autonomia de criteri individual i la capacitat de construcció cooperativa d'universos de coneixement que pertanyen a tots i que representen el col·lectiu.

Ja per acabar, vull fer encara dues consideraciosn que resumiran dos grans temes tractats al llarg d'aquest escrit:

La primera fa referència a la necessitat de plantejar l'assemblea curricularment. Vull dir amb això que és important que el col·loqui tingui una planificació que els professors i professores sàpiguen i que puguin explicitar: què es pretén aconseguir fent l'assemblea, de què s'ha de parlar i com s'ha de parlar i quina és la seva responsabilitat en el desenvolupament de l'activitat. En l'orientació curricular també cal incloure la reflexió, la revisió i la valoració de la pròpia pràctica després de cada activitat.

La segona fa referència a la necessitat de comprendre que l'assemblea ha de ser un instrument de què es dota la institució escolar per regular la pròpia vida escolar, en aquest sentit: cal entendre l'assemblea en un plantejament més ampli de comunitat justa i dialògica, seguint l'orientació donada per Kohlberg (1973) i no simplement com una activitat com qualsevol altra.

Referències bibliogràfiques

BRUNER, J.S. (1985) *La parla dels infants*. Vic, Eumo (Publicació original: 1983).

CAMPS, V. (1990) *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Calpe.

CAZDEN, C. (1988) *Classroom Discourse*. Portsmouth, Heineman N.H.

COLL, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.

COLL, C. (1990) «Un marco de referencia psicològica para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza» a Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Eds.) *Desarrollo y Educación II: Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, pàgs. 315-333.

COLL, C. (1991) *Activitat conjunta i parla: una aproximació a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa*. València. Jornades d'educació i bilingüisme.

DDAA (1990) *Ética i escola: el tractament pedagògic de les diferències*. Barcelona, Edicions 62.

DARDER, P. i FRANCH (1991) *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental*. Vic, Eumo.

DURANTI, A. (1985) «Sociocultural Dimensions of Discourse» dins T.A. van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis. Vol 1. Disciplines of Discourse*. London, Academic Press.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós / MEC. (Publicació original: 1987).

GREEN, J.L. (1983). «Research on Teaching as a linguistic Precess. A State of the Art» dins *Review of Research in Education*. núm. 10, pàgs. 151-252.

GREEN, J.L.; WEADE, R.; GRAHAM, K. «Lesson Construction and Student Participation: A Sociolingistic Analysis», dins Green, J.L.; Harker, J.O. (Eds.) (1988) *Multiple perspective analysis of classroom discourse*, pàg. 11-47 Norwood (New Jersey), Ablex Publ. Corp.

GRICE, H.P. (1967) «Logic and conversation» dins P. Cole i J. Morgan (Eds.) (1975). *Syntax and Semantics. Vol 3. Speech Acts*. New York, Academic Press.

HABERMAS, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa*. (Publicació original: 1984).

KOHLBERG, L. (1973) *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge (Mass.), Harvard Grad. School of Education.

LEVINSON, S.C., (1989) *Pragmática*. Barcelona, Teide. (Publicació original: 1983).

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1989) *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge, University Press.

2388

POWER, F.C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kholberg's Approach to Moral Education*. New York, Columbia University Press.

PUIG, J.M.; MARTINEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.

ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York, OUP.

SAPIR, E. (1921) *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York, Harcourt, Brace and World.

STODOLSKY, S.S. (1988) *The subject matters. Classroom Activity in Math and Social Studies*. Chicago, The University of Chicago Press.

WERTSCH, J.V. (1988) *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós. (Publicació original: 1985).

Abstracts

En este artículo se exponen las líneas teóricas y metodológicas generales de una investigación en curso sobre las asambleas escolares que se realizan en distintos niveles escolares de la EGB. El objetivo de la investigación es llegar a describir y a explicar por un lado, cómo se construye la actividad denominada asamblea y el conocimiento moral compartido a través del diálogo, y, por otro lado, qué papel ejercen los mecanismos de mediación semiótica en esta construcción.
En la opción adoptada para el estudio de las asambleas confluyen tres marcos teóricos: la comunicación oral en el aula, la interacción educativa en la construcción del conocimiento compartido y la educación moral.
Se exponen también unos primeros datos sobre la naturaleza de las asambleas observadas, sobre sus finalidades, contenidos y formas de participación. Y, por último, se presentan algunas indicaciones para reflexión y uso de profesores, sobre el sentido educativo que deberían tener las asambleas como instrumento dialógico para la formación y regulación de la vida escolar.

Cet article présente les grandes lignes théoriques et méthodologiques d'une recherche en cours sur les assemblées de classe qui se tiennent à différents niveaux dans les écoles primaires. Notre but est d'arriver à décrire et expliquer d'une part comment se construisent par le dialogue l'activité dénommée «assemblée» et la connaissance morale partagée, et d'autre part, quel rôle jouent les mécanismes de médiation sémiotique dans cette construction.
L'option adoptée pour étudier les réunions de classe comprend trois limites théoriques qui se rejoignent: la communication orale dans la classe, l'interaction éducative dans la construction de la connaissance partagée et l'éducation morale.
Nous exposons également les résultats préliminaires sur la nature des assemblées de classe observées, ses buts, ses contenus et ses formes de participation.
Finalement, nous présentons quelques indications à l'usage des professeurs en vue d'une réflexion sur le sens éducatif que devraient avoir les assemblées de classe en tant qu'instrument de dialogue pour la formation et la régulation de la vie scolaire.

This article shows the broad theoretic and methodologic outlines of a current research on classroom meetings held at different levels in primary schools.
This study aims at describing and explaining: on the one hand, how the activity called «meeting» and the shared moral knowledge are being built through the dialogue, and on the other hand, what part the mechanisms of semiotic mediation play in this building.
We have chosen to study the classroom meetings according to three converging theoretic boundaries: oral communication in the classroom, educative interaction in the building of shared knowledge, and moral education.
We also submit the preliminary results on the kind of the observed classroom meetings, their goals, their contents and ways of participation.
Finally, some guidelines are given for teachers use so that they can consider the educative meaning of classroom meetings as a dialogue tool for the formation and regulation of school life.

2330 BEST COPY AVAILABLE

Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera

Margarida Cambra i Giné*

1. Introducció

Les observacions de classes s'han multiplicat progressivament en aquests darrers anys en l'àmbit de la recerca educativa i de la formació i constitueixen, pel que fa a la Didàctica de les Llengues Estrangeres (a partir d'ara, LE), un tema que mereix reflexió, no solament perquè són el lloc de contacte amb la realitat educativa, sinó també per la complexitat que en representen les aplicacions.

En primer lloc, *què s'entén per observació en l'àmbit educacional?*

Molina i Rué (1988) defineixen l'*observació* com el mètode d'anàlisi de la realitat que fa servir la contemplació atenta dels fenòmens, accions, processos, situacions, etc. i de llur dinàmica, en el context en què es desenvolupen habitualment.

Segons Allwright (1988) l'observació és aquell procediment que permet d'enregistrar els esdeveniments de l'aula de tal manera que després puguin ser estudiats. Es presenten, per tant, com un mitjà per assolir unes finalitats i aquestes finalitats poden ser molt diverses, com veurem més endavant.

Es convenient, per tant, operar unes distincions bàsiques dins de tal diversitat.

1.1. Els dos *àmbits* on s'usen les observacions de classes com a procediment bàsic, els quals, si bé estan interrelacionats, tenen uns objectes diferents: la recerca i la formació.

---

*Margarida Cambra i Giné es Doctora en Ciències de l'Educació i professora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de Barcelona, on s'encarrega de la formació inicial i permanent de professors de francès. Ha estat codirectora d'un curs de Postgrau per a professors de llengues estrangeres. Ha participat en el Disseny Curricular de l'àrea de francès, de Primària i de Secundària, i col·labora en diverses accions de formació en vistes a l'aplicació de la Reforma Educativa.

2391

1.2. La segona distinció se situa a l'àmbit de la formació, entre els diferents objectius que hom vol assolir. La finalitat i l'ús que hom fa de les observacions de classes estan intimament lligats, de manera implícita, al model de formació que hom selecciona. També cal tenir en compte la diversitat de les situacions de formació, inicial o continuada, pertanyent a un curs de Postgrau o màster o a una acció puntual (en unes Jornades, per exemple), a un pla de formació institucional o a una forma triada individualment pel professor, etc.

1.3. La tercera distinció, relacionada amb la situació i els objectius és entre formació inicial i formació permanent: és evident que, en formació inicial, les necessitats dels que s'estan formant poden ser majoritàriament (però no exclusivament) de rebre models, tant de tècniques o del saber fer del professor, com de saber ser, de saber actuar a l'espai-classe. També poden persistir, en situació de formació permanent, necessitats no satisfetes de rebre models.

1.4. La quarta distinció, molt important, i relacionada amb les dues anteriors, és el subjecte, és a dir, qui observa, i l'objecte de les observacions, és a dir, qui és observat.

a) Qui fa l'observació? Pot ser un professor, un formador ocasional (com per exemple un mestre-tutor d'escoles de pràctiques o un professor que participa en un pla de formació), o institucional (com per exemple un professor d'escola de mestres), o també uns observadors designats per un grup per acomplir aquesta funció en una situació de formació donada.

b) Qui és observat? Pot ser un professor en situació quotidiana de treball o en situació de formació inicial o continuada: sia ell mateix que observarà, sia un altre professor del mateix grup (d'un col·lectiu en formació o company del mateix centre, posem per cas), sia un professor desconegut o un formador (presentats o no com a models), pot ser tot el grup de professor i alumnes interactuant en una classe, o també el grup d'aprenents, alguns aprenents o un en particular.

Es poden produir, doncs, tres tipus d'observació:

a) Auto-observació, en què un dels protagonistes s'observa ell mateix.

b) Hetero-observació, en què un dels protagonistes és observat per uns altres.

c) Una diversificació d'aquestes dues situacions bàsiques: l'observació feta per un membre del grup en acció a l'aula, de manera que per a un d'ells es tracta d'auto-observació a la qual s'afegeixen els punts de vista dels altres, i per als altres hetero-observació, però tenint en compte que aquests també poden ser, en un altre moment, observats pel mateix grup.

2392

1.5. La darrera distinció es refereix a les formes que poden prendre les observacions:

a) Directa, és a dir, amb la presència de l'observador: l'observació pot ser participant o no participant.

b) Diferida, és a dir, a partir d'un enregistrament fet a l'aula, amb transcripció o sense.

També es pot produir una observació a partir d'una transcripció únicament.

Seguint aquestes distincions, repassarem en primer lloc els aspectes rellevants de la recerca que es recolza en les observacions de classe com a font principal de dades; en segon lloc, l'ús de les observacions com a mitjà de formació segons diferents models, i en tercer lloc, farem una proposta d'ús de les observacions de classes com a mitjà de formació del professorat de llengua, i una discussió dels principals problemes que planteja.

2. Les observacions de classes com a mitjà de recerca

2.1. En el camp de l'educació

Als últims anys s'ha tendit a una recerca de tipus qualitatiu com a alternativa a una forta tradició d'afany per la quantificació i els dissenys experimentals, calcats dels mètodes de les ciències naturals. Aquestes qüestions que afecten la forma de la investigació educativa van lligades, a partir dels anys 70, a l'èmfasi que es posa en el context social com un tot: s'intenta adoptar la perspectiva dels participants per a la descripció i interpretació dels esdeveniments de la classe. Això requereix, d'una banda, una familiarització amb la situació que es descriu i, de l'altra, una immersió intensiva en les dades (Van Lier, 1988).

Diversos autors han fet un repàs crític dels models d'investigació dels anys 60, els supòsits bàsics dels successius paradigmes Gimeno & Pérez (1985), Benedito (1987), Marcelo (1987), Molina & Rué (1988), entre altres, i destaquen en el paradigma qualitatiu les característiques següents (descrites detalladament per Goetz & LeCompte, 1984): l'interès se centra en els fenòmens i processos que caracteritzen la vida canviant i dinàmica de l'aula, es renuncia a la generalització i es dóna una pluralitat de mètodes per a comprendre la realitat, entre els quals, les observacions.

2.2. En l'àmbit específic de la Didàctica de LE

La focalització en la comunicació i la interacció han estat crucials sobretot a partir dels anys 80. Dues intencions han presidit aquesta evolució: la recerca i la formació del professorat. Recordem la figura del «professor-investigador» (Stenhouse, 1980) que d'alguna manera se situa a la cruïlla d'aquestes dues preocupacions: investigar i alhora influir, mitjançant la presa de consciència i la reflexió crítica, en les convicccions i les actuacions dels professors.

B. Grandcolas (1980) assenyala l'evolució de les finalitats de l'ús de les observacions, primer orientades a la metodologia i la formació i després a la presentació d'un model de la comunicació oral. Ellis (1990) també observa que la recerca de tipus observacional es va dedicar inicialment a l'estudi de la interacció i ben aviat, als anys 70 i 80, es va treure profit de les eines dels antropòlegs, dels analistes del discurs i dels sociòlegs, i van aparèixer nombrosos estudis destinats a descriure la classe de LE. Brunfit & Mitchell (1990) ofereixen una perspectiva actual de les línies de "recerca" a l'aula.

Van Lier (1988, 1990) desenvolupa el concepte de «Recerca a l'aula» que se centra en la classe com a font primordial de dades: parteix de la constatació que coneixem molt poc el que passa a l'aula i que tenir aquest coneixement és rellevant i legítim; aquest només es pot obtenir anant a les classes a cercar les dades i interpretant-les després dins del marc contextual de la classe (pàg. 37). Creu que si no s'ha fet prou recerca a l'aula és perquè és difícil: el seu estudi demostra que es pot fer i que pot ser el pont necessari entre professors, formadors, responsables escolars i investigadors.

Els principis essencials de la recerca a l'aula, exposats detalladament per Van Lier (1988) i recapitulats per Watson-Gegeo (1988) són els següents: la part central de les dades ve de la interacció que es produeix a classe; es recullen per observació, la qual es pot fer de moltes maneres; l'ús de dades enregistrades, relativament recent, obre noves dimensions; cal orientar-se cap al context social; cal seguir els principis «emic» segons els quals cada situació investigada ha de ser entesa des de la perspectiva dels participants i «holístic» (pàgs. 68-69), és a dir, cada aspecte de la cultura ha de ser descrit i explicat en relació a tot el sistema de què forma part (seguint Hymes, 1964; Mehan, 1979; Saville-Troike, 1982).

Allwright (1983 i 1988) fa un repàs força complet del rol que ha tingut i té l'observació en els estudis de l'ensenyament/aprenentatge de LE, sospesant el grau de confiança en allò que és observable (és a dir, la convicció que l'estudi dels esdeveniments de classe pot donar resposta a preocupacions més transcendents), enfront d'allò

que és mesurable, tant en l'àmbit de la formació del professorat com en el de la recerca.

Ellis (1990) analitza l'estatus que han tingut les dades observacionals, des dels estudis que només es basen en aquestes (Fanselow, 1977; Long i altres, 1976; Fröllich, Spada & Allen, 1985) fins a aquells que cerquen alternatives a la primacia de les dades observacionals, amb l'ús de dades addicionals (diaris, etc.) (Allwright, 1980; Long, 1980), o també en l'ús de les dades que fan Seliger & Long, (1983), per seleccionar temes d'estudi posterior. Assenyala la diferència, però, entre l'obtenció de dades com la que fa Long, més de tipus experimental i controlat, o la que fa l'equip de Lancaster, basada en l'observació sistemàtica dels esdeveniments tal com ocorren naturalment, i la d'Ellis, un tipus entremig. Conclou: «El punt més important que cal destacar des del principi és que, òbviament el conjunt de dades observacionals és bàsic per treballar en aquest camp. Quan els estudis no tenen un component observacional, pateixen el mateix problema d'interpretació que vam veure en la recerca experimental durant els anys seixanta. Però sembla també que les dades observacionals no sempre s'espera que siguin suficients per si soles.» (pàg. 254).

Així, cita Breen (1985) qui considera que cal anar més enllà del merament observable, tenir en compte els aspectes socials i cognitius, tractar la classe com una cultura (Allwright, 1988, pàg. 249).

Què entén Allwrigt per observació sistemàtica?: «qualsevol observació que està subjecta a una anàlisi detallada amb l'objectiu de classificar d'una manera explícita els esdeveniments i/o manifestacions enregistrats» (pàg. 255). També Van Lier (1988 i 1990) considera que el rol de l'etnografia educativa ha de ser quelcom més que el merament exploratori. Em sembla obvi no solament que l'observació sense l'anàlisi no condueix enlloc, sinó que l'observació mateixa va orientada per uns presupòsits i unes intencions d'anàlisi.

2.3. Observació mitjançant sistemes de categories

Hem d'esmentar una forma d'observació que, després del sistema FIAC de Flanders (1990), ha proliferat en els estudis sobre la interacció a classe de LE: l'ús de sistemes de categories definides operacionalment a priori, que constitueixen una llista o una graella i que pretenen qualificar la freqüència de determinats comportaments: alguns d'aquests sistemes són fets pels propis observadors, altres manllevats a sistemes d'observadors anteriors (Bouchard, 1984; Ferrao-Tavares, 1985; Lhotellier, 1985; Soule-Susbielles & Weiss, 1981; Stemmelen 1984, per exemple). Long (1980) recull 32 sistemes de

categories diferents. Ellis (1990) explica la progressiva complexificació d'aquests sistemes per l'existència de dues línies d'evolució de la recerca a l'aula: d'una banda, des de la preocupació per la formació del professorat cap a la recerca i, de l'altra, des de les observacions en directe cap a les observacions mitjançant enregistraments.

Stubbs (1983) fa també un repàs als nombrosíssims esquemes de codificació dels estudis que s'han fet sobre la llengua de la classe i comenta com són de decebedors els resultats de tants esforços: en ser codificada, la conversa perd autenticitat, es copsa només allò que és quantificable. El corrent de recerca etnogràfic ha fet crítiques repetides a l'ús de sistemes de categories com a instruments d'observació dins de l'aula: descontextualització, poca consideració de la variable alumnes, reducció als comportaments observables, el professor és considerat un transmissor d'una informació i l'alumne receptor d'un coneixement ja elaborat, només s'observen aspectes específics de la conducta (Marcelo, 1987).

Watson-Gegeo (1988) cita Mehan (1984) per fer tres crítiques a aquests esquemes observacionals, que pequen de no copsar la complexitat de la interacció ni el comportament no verbal, ni la relació entre els fets i el context. Molina & Rué (1988) creuen que dificulten el reconeixement de la complexitat de les conductes a l'aula, deixen de banda les seqüències naturals de la interacció i obliden el context en què es produeixen els fenòmens. Aquesta preocupació pel context em sembla molt important, no solament com a marc situacional on interactuen els participants, sinó també com a allò que aquests van creant i marcant amb llurs intervencions.

Per contra, aquests sistemes mereixen interès quan entrem a la fase d'anàlisi, on justament el propòsit és categoritzar els fets que s'estan observant. El sistema proposat per Fanselow (1977 i 1987), per exemple, és força interessant en molts aspectes. Soulé-Susbielles (1984), per la seva banda, proposa una «grille linéaire» per tal de poder restituir el desenvolupament dels actes que queden registrats segons llur ordre d'aparició, tal com van encadenats, amb llur llargada real, amb els èxits i fracassos; d'aquesta manera queda preservat l'objectiu quantitatiu de xifrar resultats per a cada categoria, encara que roman com a secundari.

2.4. Observació mitjançant enregistraments i transcripcions

Amb els avenços tecnològics s'ha tendit últimament a usar el vídeo com a mitjà d'enregistrament de classes (a més d'enregistraments àudio) amb l'avantatge de poder tenir en compte el

comportament no-verbal dels participants. La relativa facilitat de maneig d'una càmera de vídeo no ha de fer oblidar tanmateix diversos inconvenients, com el fet que hi ha força diferència entre la realitat i el resultat d'una filmació. Per això, em sembla positiu que les filmacions siguin fetes pel propi observador, encara que sigui en detriment de la qualitat tècnica, perquè no solament comporta menys intrusió que la presència d'un tècnic, sinó que permet de copsar en directe allò que no és percebut només per la mirada. Un altre inconvenient és el fet que una filmació no és mai objectiva, és una lectura i interpretació, una manera de veure. Però, no és aquest un tret comú a tots els procediments observacionals?

L'enregistrament de les classes observades va lligat a un altre procediment: la transcripció. No es tracta solament de visionar, les vegades que calgui, els enregistraments, sinó de fer-ne una transcripció a partir de la qual es podran analitzar les dades així obtingudes. Per què? Van Lier (1988) justifica una feina tant àrdua amb els avantatges següents: tenir un punt de vista exterior; immergir-se intensivament en les dades pel visionament repetit i la transcripció; percebre certs fenòmens interessants que sovint no apareixen fins després d'una inspecció detallada de les dades; comparar amb altres dades, facilitant la recerca acumulativa; contrarrestar l'observació selectiva que fa un observador.

Com ja hem esmentat, les fronteres entre *l'ús de les observacions per a la recerca i per a la formació* no estan clarament delimitades. Molts dels investigadors són formadors; les influències recíproques caracteritzen la història de l'evolució de les observacions en formació. Com diu N. Soulé-Susbielles a «L'observation/analyse des pédagogies nouvelles», l'«OA»[1] ha esdevingut un mètode reconegut en formació inicial i permanent del professorat, tot i precisant que es tracta d'un corrent d'investigació. L'evolució de les opcions metodològiques en la formació està, doncs, molt relacionada amb l'evolució mateixa de la recerca en el camp de la didàctica de LE.

(1) La proposta d'aquesta autora del doble terme «observació-anàlisi» revela la necessitat de precisar millor el tipus d'observació que proposa: un model d'observació que inclou la reflexió i l'anàlisi dels implicats.

3. Les observacions de classes com a mitjà de formació

3.1. Diferents models de formació

Passant ara a l'àmbit de la formació, veiem que es donen una multiplicitat d'usos de les observacions de classes, els quals corresponen a diferents models de formació:

• *Un primer model, prescriptiu, o directiu*, en que l'objectiu és el de comparar el que és desitjable amb el que no ho és. Està centrat en les adquisicions de saber i saber-fer. Té com a objectiu principal el de rebre models: les sessions d'observacions tenen, doncs, un caire de demostració del comportament d'un «bon» professor.

En aquest model les observacions són sobretot hetero-observacions. Poden ser en directe o enregistrades:

– *Observacions en directe o presencials*:

Un cas característic d'observacions d'aquest tipus son les observacions de les classes dels mestres-tutors que fan els alumnes de les escoles de mestres durant el periode de *Pràctiques* a les escoles. Malgrat el fet que el mestre-tutor no hagi estat seleccionat per criteris avaluatius, l'alumne de pràctiques es troba a l'aula en situació d'observador d'un model, sigui el que sigui. Cal dir que també es donen situacions d'observació del seu propi comportament, perque els objectius de les pràctiques no limiten el rol de l'alumne de pràctiques a observar sinó també a actuar com a professor en situació d'assaig, (sobretot a tercer curs pel que fa a l'Escola de Formació del Professorat de la UB). En aquest cas, l'alumne en formació és observat pel seu mestre-tutor quan porta a terme un seguit de classes de l'especialitat corresponent, i, en alguns casos (com es fa, per exemple, a l'especialitat de filologia), pels professors-tutors de les escoles de mestres que acudeixen a les escoles per tal d'observar-los, amb una finalitat en certa manera avaluativa.

– *Observacions enregistrades en video*:

Pel que fa a les observacions de les classes que es poden fer durant les sessions de formació inicial (com les impartides per les escoles de mestres o en el marc dels CAP), son generalment diferides: enregistrades, preferentment amb mitjans audiovisuals (video), extretes de llur context i visionades posteriorment en un altre moment i en un altre lloc; solen ser hetero-observacions.

• *Un segon model* que podem designar, amb Gaies (1983), per *alternatiu*, no interve el judici de valors, sinó on hom entén la formació com un ajut al professor al qual se li demana d'observar i de cercar formes alternatives al que ha vist. En aquest segon model, a més de

2398

les hetero-observacions, les auto-observacions presenten més interès perquè el professor en formació intenta cercar altres formes d'actuació.

- *Finalment el model col·laboratiu*, centrat en les capacitats d'anàlisi del professor en formació. Es tracta d'una formació entesa no tant en el sentit estricte de transmissió d'un saber fer sinó en un sentit ampli, pròxim a l'auto-formació en equips, i també a la recerca a l'aula dels mateixos professors. En efecte, la base per a la innovació pedagògica es troba en la presa de consciència per part del professor del que realment es produeix a les seves classes. Tots hem pogut constatar repetidament els desnivells entre allò que el professor vol fer, el que fa i el que pretén que ha fet. Si el professor assumeix observar el seu propi comportament, el dels seus alumnes i els efectes d'aquests comportaments, hi ha alguna possibilitat que modifiqui d'alguna manera les seves pràctiques, que sigui sensible al canvi, actitud sense la qual no hi ha formació possible.

En aquest model hi ha dos objectius principals:

1. Canviar d'actitud enfront de l'auto i l'hetero-observació;
2. Observar i analitzar els efectes dels comportaments, les interaccions i les decisions que es van prenent a classe.

N. Soulé-Susbielles (1984) descriu així el procediment d'observació inspirat en els plantejaments etnogràfics: «Al moment de la interpretació és quan s'efectua l'anàlisi pròpiament dita: hi participen tots els actors, ensenyants i alumnes, que col·laboren a aclarir els fets enregistrats i descrits» (pàg. 194).

Així veiem com, per aquest tercer model de formació, els plantejaments són semblants als de la recerca a l'aula, als de la recerca etnogràfica o qualitativa en educació.

És un model que atorga a l'ensenyant una major autonomia en la seva pròpia formació, donant-li l'oportunitat i la responsabilitat d'objectivar el seu comportament, de valorar-lo i de modificar allò que percep com a inadequat. Sembla més adient per a la formació permanent, on el formador no és l'únic que té el rol d'analitzar, debatre, valorar segons el context, etc., sinó que es tracta d'una empresa comuna de professor, formador i equips de professors.

3.2. Dos exemples d'ús de les observacions de classes en formació de professors de LE

Voldria comentar breument aquests dos exemples, en els quals he estat implicada, que em semblen constituir dues experiències

interessants pel que fa a les observacions de classes de LE, enteses com a pertanyents a aquest tercer model de formació:

• En el primer cas, pel que fa a la formació dels formadors de Francès que després havien d'actuar en la formació del professorat a diferents zones geogràfiques, es va fer una opció clara per a les observacions de classes, molt influenciades pels pressupòsits i els mètodes de la Recerca-Acció (preparació de les observacions, reparticiò dels rols, enregistraments, visionat i anàlisi en grup, etc.). Podem afirmar que es tractava de la primera vegada que es prenia, a nivell d'un col·lectiu de formadors de professorat de LE, l'opció clara de basar-se en les observacions per analitzar les necessitats de formació, i com a mitjà d'auto-afirmació d'un grup de formadors.

• En el segon cas, es varen usar hetero-observacions a l'inici del curs per tal de detectar necessitats de formació, i, al tercer periode, auto-observacions en grup de classes enregistrades per un membre del grup de formació, amb la finalitat prioritària d'iniciar-se a les observacions i canviar d'actitud davant el fet mateix d'observar i de ser observat. Els objectius següents van ser explicitats: perdre la por i adquirir un cert hàbit d'observar-se i ser observat; distanciar-se del propi comportament i sortir de les impressions subjectives; implicar-se en un treball de grup i canviar les actituds d'aillament dels professors; analitzar sessions de classe per descobrir els comportaments i els seus efectes, reflexionar i prendre consciència del que passa en una aula; elaborar propostes alternatives (no necessàriament millors), valorant el context; aprendre a observar tant el desenvolupament sequencial d'una clsase com aspectes molt concrets.

Les dificultats no van mancar, tant a nivell de crear un clima prou distès i franc necessari per actuar a nivell de les actituds, com per organitzar, com per evitar els perills d'avorriment davant la monotonia del visionat de classes senceres, per exemple. Les avaluacions de tots els participants coincideixen a valorar l'assoliment del primer objectiu: iniciar un canvi d'actitud, aprendre a mirar una classe sense intencions avaluatives, i valorar positivament la mobilitat

(2). El Pla Institucional de Formació del professorat de LE de Catalunya del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1984-88), a partir de les propostes dels Grups de Suport d'Anglès i de Francès, del segon dels quals vaig formar part, i el curs de postgrau "Didàctica de les LE per a professors de Primària i Secundària", del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, dirigit per M. Riera i M. Cambra, les quals ens varem fer càrrec de les sessions, dedicades a observacions de classes d'enregistraments en vídeu fets pels participants en llurs propies classes.

2400

dels rols dels qui observen i són observats, com a condició per establir una relació d'ajut i cooperació. Les formadores responsables vàrem poder medir les nostres mancances i les necessitats de confrontar experiències com aquestes amb les d'altres formadors i de continuar estudiant i investigant en aquest àmbit, que és difícil i complex.

3.3. Les aportacions del micro-ensenyament

El micro-ensenyament es basa principalment en les observacions de classes. Té una certa tradició en la formació inicial de mestres; ha tingut, però, poca repercussió a casa nostra, pel que fa concretament a la formació d'ensenyants de Francès.

Tal com descriu Wagner (1988), ha anat evolucionant a partir dels anys 60 des d'uns pressupòsits de caire conductista (amb Allen & Ryan, 1960), centrats en el desenvolupament d'uns comportaments precisos definits pel formador, passant per una perspectiva funcional centrada en la recerca d'estratègies educatives per obtenir determinats efectes en els aprenents, fins arribar a concepcions properes a la recerca-acció. En aquesta darrera perspectiva, ja no es tracta de comportaments definits prèviament, sinó que es tenen en compte la complexitat i la globalitat de la situació.

El micro-ensenyament es presenta sobretot, reprenent la descripció que en fa Fauquet (1983), com una tècnica d'adquisició d'uns saber-fer en una estructura d'assaig que permet l'autoobservació i l'autoavaluació. Es basa en el principi de reducció (d'aquí el terme «micro») de les dificultats: una sola habilitat, amb un grup reduït d'alumnes, en un temps limitat. El mestre, que s'està formant fa un assaig, el qual s'analitza després amb el grup, i es torna a fer un nou assaig. Les dues idees, comunes al tercer model esmentat, són: d'una banda, considerar l'anàlisi com més formadora que la repetició de l'actuació; de l'altra, concebre el grup com a recurs, en una relació d'ajut recíproc. Tot això suposa un treball d'equip, una repartició de les tasques i dels aspectes específics objecte d'observació.

El plantejament de «vídeo-formació» o «formació mitjançat el vídeo» fet per l'equip de M. Fauquet (École normale de St. Cloud) presentat en un informe per a l'ATEE, apareix com una concepció més àmplia que les tècniques del micro-ensenyament. Inclou des de la transmissió en directe (per circuit tancat de TV) d'una seqüència de classe, fins a un muntatge preparat d'una demostració pedagògica. Es presenta com una proposta que pretén respondre a necessitats diverses dins d'uns programes de formació també diversos.

Es basa fonamentalment en la noció d'«auto-scopie» i «auto-confrontation» intimament trabades amb les d'«hétéro-scopie» i «hétéro-confrontation». L'«auto-scopie» serveix tant l'objectiu d'anàlisi de necessitats de formació com el d'aprenentatge dels saber-veure (a si mateix i els altres), saber-fer i saber-ser. L'auto-confrontació ha de posar en evidència els desajustaments entre l'experiència viscuda i l'objectiu d'una seqüència de classe, entre l'experiència viscuda i l'observació posterior en vídeo i, finalment, entre l'observació en vídeo i l'objectiu didàctic que s'havia proposat d'assolir. La formació té com a objectiu reduir progressivament aquests desajustaments, amb el postulat que el protagonista ha de ser-ne conscient per poder-se formar.

En l'àmbit específic de l'ensenyament de LE, Dalgalian, Weiss & Lieutaud feien l'any 1981 una proposta de formació basada en part en el micro-ensenyament i en tècniques d'autoformació, en què els enregistraments en vídeo són decisius. Del micro-ensenyament manlleven els principis següents: la definició en comú d'objectius en termes de comportament, l'anàlisi de l'acte pedagògic complex en comportaments i interaccions observables; el principi del treball en grup i la mobilitat dels rols, i la importància del «feed-back». La proposta d'aquests autors prioritza «le regard exploratoire sur soi-même et ses relations aux autres» i entenen l'observació com a tècnica de conceptualització i de transferència dels sabers teòrics al nivell dels sabers-fer relacionals i professionals (pàgs. 101-102)[3].

4. Proposta: Una diversitat d'usos per a una diversitat d'objectius

Els diversos usos exposats, corresponents a diferents objectius i models de formació, no em semblen excloure's, ans el contrari, són complementaris perquè les situacions de formació són també diverses i requereixen diversos tractaments. El que cal és una adequació dels mitjans a les necessitats i expectatives dels que es formen, als objectius de formació i a les peculiaritats de cada situació.

(3) El model d'aquests autors ha estat un punt de referència important per a les professores de Didàctica de la Llengua Francesa de l'Escola de Formació del Professorat de la UB que vàm dissenyar i experimentar (1984 a 1991) un programa de formació inicial on es dedica una part a l'ensenyament/aprenentatge dels procediments, designats per "micro-savoir-faire".

2402

4.1. Objectius

Com hem apuntat, els objectius poden ser molt diversos i de nivells molt diferents: del saber, del saber-fer o de les tècniques, i del saber-ser o actituds, tant pel que fa a la manera de ser professor com a la manera de ser professor en formació. Podem citar-ne alguns:

Per al formador:

• Fer sorgir i analitzar les necessitats de formació d'un grup de professors en formació en una situació específica.

• Conèixer millor el que passa a les aules des d'una perspectiva realista, etc.

Per al professor en formació:

• Canviar les actituds davant del fet de ser observat, de no trobar-se sol a l'aula: acceptar d'actuar davant els col·legues i no solament dels nens i nenes.

• Desenvolupar una capacitat més gran de percepció del que passa a les pròpies classes i a les dels altres en general, mitjançant el distanciament i el feed-back.

• Iniciar-se en les tècniques d'observació per tal d'aplicar-les més endavant en situacions no de formació.

• Observar els efectes dels comportaments dels participants, tant dels aprenents com del professor.

• Comparar diverses aplicacions d'una mateixa tècnica de classe en contextos diferents i cercar-ne les causes i les conseqüències.

• Analitzar la peculiar construcció de la interacció oral i el discurs tal com es va desenvolupant, etc.

4.2. Què s'observa, com i en quines condicions?

Tots els que hem anat experimentant aplicacions de les observacions en formació, hem pogut verificar que l'observació sempre ha de ser focalitzada en un aspecte molt concret: no es pot observar tot al mateix temps: el que passa en una aula en cinc minuts és tan complex, dinàmic i fugisser, amb una constel·lació de participants canviant, que res no és tan difícil com observar-ho tot. De la mateixa manera que és molt difícil, per als que aprenen LE, fer una activitat de comprensió sense tenir clar en què s'ha de centrar l'atenció, encetar

2403

una observació sense haver-se fixat un objecte precis, acotat, seleccionat és contraproduent. Es pot fer una repartició en un grup d'observadors de diferents objectes d'observació (com per exemple la manera de donar les instruccions per fer una activitat, la repartició dels torns, la iniciativa dels aprenents per prendre la paraula, etc.).

Cal afegir també que el visionat de tota una lliçó sense un objecte concret és extremadament monòton: un cop filmades, les classes perden allò que constitueix el seu pols, i en resulta un film molt avorrit.

Un cop més, el que cal és que els mètodes siguin adequats als objectius. Si el que es vol observar és la interacció en general, caldrà registrar tot el que passa, però haurem de limitar-ho a determinades seqüències (excepte si fem una investigació de gran envergadura per a la qual convé disposar d'enregistraments i transcripcions de classes completes). Si el que interessa és tenir models de tècniques de classes, un muntatge de diferents episodis és més adient. Cal, en aquest cas, disposar de nombrosos enregistraments i de mitjans tècnics per fer-ne possible el muntatge.

De la mateixa manera, és necessari valorar els costos elevadíssims de les transcripcions (esforç i temps), pel que fa a la formació: potser és millor decidir de fer-ne només en alguns casos, i només d'alguns episodis seleccionats. També es pot optar per la solució de fer observacions a partir de transcripcions, sobre les quals es pot treballar directament, especialment quan interessa visionar classes de professors desconeguts, cas en què és preferible no veure directament l'enregistrament vídeo, evitant així la tendència al judici i a la crítica superficial.

Una sessió d'observació de classes requereix una preparació minuciosa, tant pel que fa al formador com als mateixos observadors i observats. Hi ha, per tant, tot un seguit d'activitats que estaran destinades a aquesta preparació, a incidir sobre les actituds, a adquirir una certa pràctica, a posar a prova un determinat estri, com les graelles, els diaris, els enregistraments o les transcripcions, que constituiran l'aprenentatge de l'observació com a procediment de formació.

En un segon temps, un cop els subjectes s'hagin familiaritzat amb aquestes tècniques, les observacions i les anàlisis pròpiament dites permetran d'entrar ja en l'objecte d'observació. El formador s'ha de plantejar, arribat en aquest punt, com animar aquestes sessions d'anàlisi, quin és el seu rol en relació amb el del grup de formació fins a on ha d'anar, com pot suscitar la reflexió crítica, etc.

Un altre aspecte previ que cal tenir en compte és la qüestió del context: la situació pedagògica posada en escena en un enregistrament

2404

de classe ha de ser percebuda per l'observador de la manera més pròxima a com la senten els protagonistes, professor i alumnes; cal conèixer al màxim els elements contextuals per poder interpretar els esdeveniments. Quan el professor observat forma part d'un grup de formació, pot presentar ell mateix els elements contextuals que creu necessaris perquè els altres comprenguin aquell episodi que forma part del desenvolupament del curriculum, que es dóna en un lloc i en un temps donats, entre uns participants que tenen unes característiques determinades, etc. Cal aquí un respecte molt gran envers la classe com a context social, com a lloc cultural on els participants coneixen les regles del joc, els rols de cadascú, les intencions i les espectatives dels altres.

Els grups d'observadors no han de ser gaire nombrosos, al meu entendre, si no es converteixen en una massa d'espectadors passius. Cal també que cadascú tingui una tasca precisa, un objectiu concret, uns materials a produir al final de la sessió. Si volem que el grup tracti en situació d'igualtat els problemes comuns, cal organitzar degudament l'espai de posada en comú i confrontació de les diferents interpretacions de cada observador i de l'observat mateix. D'aquesta manera, es pot garantir un autèntic treball en equip, amb la integració de l'esguard dels altres.

Es curiós com en aquesta situació el qui és observat pot superar més fàcilment «l'efecte cosmètic» esmentat per Wagner (1988): aquell que es veu a si mateix en un enregistrament només observa defectes, sobretot actitudinals, kinèsics, gestuals i fins i tot estètics. (De la mateixa manera, alguns observadors poden ser uns crítics ferotges d'un professor que no coneixen). En una relació d'ajut, els altres poden compensar una visió massa negativa dels observats, deguda molt probablement a un hàbit creat pels mitjans de comunicació que presenten criatures estèticament «perfectes». A més, el que interessa és veure els efectes de les actuacions dels uns i dels altres: és una avaluació ben diferent d'aquell primer judici superficial.

Haig de comentar que un document vídeo que posa en escena una classe pot presentar també unes qualitats aparents que fan d'aquella lliçó una classe «presentable». En un treball de recerca que he dut a terme sobre el discurs de classe (Cambra, 1992), he pogut comprovar que les classes que es podien mostrar sense que provoquessin crítiques desagradables, aquelles que donaven una bona impressió general, eren les més qüestionables pel que fa a l'eficàcia de certs recursos: vull alertar, amb aquest exemple, sobre els perills de visionaments ràpids i generals que tendeixen a reforçar judicis superficials i no fonamentals, la qual cosa constituiria un efecte pervers de les observacions de classes, si entenem que han de ser

2405

un procediment per a potenciar la comprensió del que passa realment a la pràctica de cada dia.

D'altra banda, cal tenir presents els problemes ètics i deontològics que presenten les observacions de classes esmentats per S. Lieutaud en les Jornades Pedagògiques per a l'Ensenyament del Francès, de 1991: opino que un observador ha d'actuar amb una total transparència envers el professor observat, en el sentit que aquest ha de saber per a quin ús es fa l'observació i quins usos es faran dels enregistraments. I no crec que un professor hagi de donar «carta blanca» a un observador en aquest tema, perquè a partir del moment en què es descontextualitza i/o es canvia d'objectiu, l'observació pot ser totalment desvirtuada.

No crec que sigui adequat fer sessions d'observació amb grups esporàdics de professors (com en el decurs d'unes Jornades), sense poder fer una anàlisi de necessitats, sense conèixer les expectatives, etc. Hi ha un risc massa gran de desajustament entre els objectius del formador i les expectatives del públic, que espera, sovint, models presentats com a vàlids. Hi ha una real dificultat d'adequar certes accions de formació a les expectatives del professorat, quan no es poden fer anàlisis prèvies de necessitats de formació. Proposar un treball descriptiu i analític, i no prescriptiu, a un públic que espera un model bàsicament modelitzador, pot ser un error molt greu.

També pot resultar molt conflictiu el fet que els participants d'un grup de formació discrepin totalment en el que entenen per observació i per formació. En una trobada recent entre formadors de professors de Francès LE de Catalunya i d'Espanyol LE de França, per debatre sobre les observacions de classes com a eina de formació, es va fer una «classe-xoc» de grec[4], amb la finalitat de fer-ne simultàniament una observació directa per part d'uns dels participants que assumiren aquesta funció, i una observació diferida de tot el grup a partir de l'enregistrament en vídeo.

El cas és que en resultà una situació molt crispada perquè no tots els formadors tenien el mateix concepte del que «ha de ser» una classe de LE, de manera que el plantejament totalment oral i comunicatiu d'aquesta primera classe de grec va irritar sobremanera alguns dels participants, a la qual cosa s'afegí la situació d'inferioritat en què es trobaren en llur paper d'aprenents, i el fet de ser observats. El que havia de ser un debat sobre el procediment d'observació es va convertir ràpidament en un procés als plantejaments metodològics

(4) S'entén per "classe-xoc" una primera classe de LE desconeguda, impartida a professors en formació inicial, perquè visquin l'experiència d'aprenentatge com a principiants.

2406

del professor, és a dir, es va plantejar el problema del model de classe de LE, i no es va tractar del tema previst.

Experiències com aquesta són molt útils, per molt negatives que semblin. En aquest cas, el conflicte convidava a replantejar-se quins models de formació hi havia al cap de cadascú, i no solament a debatre sobre aquests, sinó també a comprovar que un grup d'observadors i d'observats ha de tenir uns objectius molt clars i molt consensuats: qualsevol malentès en aquest terreny pot conduir a reaccions força dramàtiques. Afegim també que, un cop més, la mobilitat de rols bandeja molts prejudicis, i, només per això, ja és molt formadora.

5. Conclusions

Les observacions de classes impliquen, per part de l'observador i de l'observat, unes determinades actituds: en primer lloc, un respecte a la classe com a lloc cultural i com a font d'informacions valuoses; en segon lloc, la voluntat de conèixer millor el que passa efectivament a l'aula per tal de comprendre els fenòmens interactius que s'hi produeixen, amb el supòsit que el fet de comprendre és un primer pas cap a una millora; en tercer lloc, acceptar d'obrir la classe als altres, entenent que l'ensenyament és una activitat que requereix un treball cooperatiu i una relació d'ajut entre ensenyants; en quart lloc, entendre que la formació permanent o continuada és una necessitat que no es pot continuar obviant.

Hem revisat alguns procediments, objectius i situacions que impliquen l'ús complementari de diferents models de formació, entenent que no són excloents: cal adequar els models a les diferents situacions de formació que es dónen.

Aquesta formació ha de diversificar-se per tal d'ajustar-se a les necessitats diverses dels diferents professors, de les diferents situacions i dels diferents moments en la vida professional d'un professor: això vol dir que s'han d'incorporar models de formació de tipus col·laboratiu, en equips de formació per centres o per zones, i també formes d'autoformació.

Aquesta concepció oberta de la formació està molt relacionada amb una certa concepció de la recerca: la recerca a l'aula, quan implica els observats com a observadors, en una alternança de rols, és un procediment formatiu. No és gens estrany, doncs, que la història de les observacions de classes en LE sigui fruit de les preocupacions de formadors i d'investigadors, sovint les mateixes persones.

2407

L'ús de les observacions de classes no està exempt de problemes, els quals són nombrosos, i s'han de cercar les condicions òptimes per aplicar-les satisfactòriament. En aquest sentit, cal multiplicar les trobades de formadors per tal de plantejar-se una reflexió aprofundida i una posada en comú de les dificultats, de les quals només n'he citat algunes a tall d'exemple, i avaluar l'eficàcia dels procediments en relació amb els objectius. També cal, al meu entendre, fer més recerca sobre aquest tema.

Referències bibliogràfiques

ALLEN, D., RYAN, K. (1960) *Micro-teaching*. (trad. al francès per Dalgalian, 1972, *Le micro-enseignement*. Paris, Dunod)

ALLWRIGHT, D. (1980) «Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching», in Larsen-Freeman, De (ed.) *Discourse analysis in second language research*. Rowley (Massachussets), Newbury House, pàgs. 165-187.

ALLWRIGHT, D. (1983) «Classroom centered research on language teaching and learning: a brief historical overview», *TESOL Quaterly*, 17, pàgs. 191-204.

ALLWRIGHT, D. (1988) *Observation in the language classroom*. London-New York, Longman.

BENEDITO, V. (1987) «Perspectiva de la investigación didáctica y su aplicación a la escuela», a *Enciclopedia de la Educación*. Barcelona, Vicens Vives.

BOUCHARD, R. (ed.) (1984) *Interactions. Les echanges en classe de langue*. Grenoble: Université de Grenoble III, Centre de Didactique des langues. ELLUG.

BREEN, M.P. (1985) «Authenticity in the language classroom», *Applied Linguistics*, 6, pàgs. 60-70.

BRUMFIT, CH., MITCHELL, R. (eds.) (1990) *Research in the language classroom*. University of Southampton, Modern English Publications and the British Council, ELT Documents, pàg. 133.

CAMBRA, M. (1992) *Canvis de llengua i discurs a classe de francès. Llengua estrangera a l'ensenyament primari*. (Tesi doctoral presentada a la Universitat de Barcelona)

CHAUDRON, C. (1988) *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.

COPIE (Conseil d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education. Sections française et québecoise) (1979) «Formation des enseignants: problématique, orientation, perspectives». Montréal, *Les Cahiers du COPIE*, núm. 1.

2408

COSTE, D. (ed.) (1984) «Interaction et enseignement/ apprentissage des langues étrangères». *Etudes de Linguistique Appliquée*, núm. 55.

DALGALIAN, G.; LIEUTAUD, S.; WEISS, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris, CLE International.

DE PERETTI, A. (1982) *La formation des personnels de l'Education Nationale*. Paris, La Documentation Française.

ELLIS, R. (1990) *Instructed second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford, Basil Blackwell.

FANSELOW, J.F. (1977) «Beyond Rashomon: conceptualizing and describing the teaching act». *TESOL Quaterly*, 11, 1, pàgs. 17-39.

FANSELOW, J.F. (1987) *Breaking Rules*. London, Longman.

FAUQUET, M. (ed.) (1983) *La video-formation des formateurs d'enseignants*. (Rapport préparé pour l'ATEE). Bruxelles, ATEE.

FERRAO- TAVARES, C. (1985) «La classe de langue et les interactions comportementales». *Etudes de Linguistique Appliquée*, núm. 58, pàgs. 15-26.

FLANDERS, N.A. (1970) *Analysing teacher behavior*. Reading: Addison Wesley Publishing Company.

FROLICH, M.; SPADA, N. & ALLEN, P. (1985) «Differences in the communicative orientation of L2 classrooms». *TESOL Quaterly*, 19, 1, pàgs. 27-57.

GAIES, S. (1983) «The investigation of language classroom process». *TESOL Quaterly*, 19, 1.

GIMENO, J.; PEREZ, A. (eds.) (1985) *La enseñanza: su teoria y su practica*. Madrid, Akal Editor.

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1984) Academic Press Inc. Traducció al castellà: 1988. *Etnografia y diseño cualitativo en investigacion educativa*. Madrid, Morata.

GRANDCOLAS, B. (1980) «La communication dans la classe de langue etrangere». *Le français dans le Monde*, núm. 153.

GRUP DE SUPORT DE FRANCÈS DE LA COMISSIÓ DE LLENGUES ESTANGERES. *Disseny, programació i materials per a la formació de professors de francès de Catalunya*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (Documents d'ús intern).

HYMES, D. (1964) «General introduction» a Hymes, D. *Language in Culture and Society*. New York, Harper and Row, pàgs. 21-32.

KRAMSCH, C. (1984) *Interaction et discours en classe de langue*. Paris, Hatier/CREDIF.

KRAMSCH, C. (1984) «Interactions langagières en classe de langue: l'etat de la recherche anglophone et germanophone». *Etudes de Linguistique Appliquée*, núm. 55, pàg. 57-67. Paris, Didier.

2409

LHOTELLIER, J.P. (1985) «Prélude et fugues pour vídeo et formation: l'apriorisme de l'outil». *Etudes de Linguistique Appliquée*, núm. 58 pàgs. 110-117. Paris. Didier.

LONG, M. (1980): «Inside the black box. Metodological issues in classroom research on language learning». *Language Learning*, núm.30 (1): pàgs 1-42.

LONG, M. i al. (1976) «Lockstep and small grou work». a Fanselow i Crymes (eds.) *On TESOL 1976*. Washington DC. TESOL.

MARCELO, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC.

MARTINEZ, M. & NUSSBAUM, L. (1988) *Propostes per a les observacions d'un grup de professors en formació. zona del vallès*. Pla Institucional de Formació de professors de Llengües estrangeres.

MEHAN, H. (1979) *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge (Mass.). Harvard University Press.

MEHAN, H. (1984) «Language and schooling». *Sociology of Education*, núm. 57: pàgs.174-183.

MITCHELL, R.; PARKINSON, B.; JOHNSTONE, R. (1981) *The foreign language classroom: an Observational Study*. Stirling Monographs, núm.9. Stirling University.

MOLINA, L.; RUE, J. (1988) *Portar la recerca a classe*. Seminari de recerca en l'educació. Barcelona. ICE de la UAB.

NUSSBAUM, L. (1990) *El contacte de llengües a classe de francès. Una aproximació pragmàtica*. Tesi de Doctorat. Universitat Autònoma de Barcelona.

NUSSBAUM, L. (1992) «L'observation en formation continue». Conferència feta al «Segundo encuentro Franco-Catalán de Formadores en lenguas extranjeras».

PERIN, P.; MOUCHON, J. (1985) «L'analyse des communications multimodales: du recueil des données à l'interprétation. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 58. Paris. Didier.

POSTIC, M. (1977) *Observation et formation des enseignants*. Paris. Presses Universitaires de France.

ROMIAN, H. (1985) «Décrire ce qui se passe en classe de langue: pour quoi faire?» *Etudes de linguistique Appliquée*, núm. 59: pàgs. 65-76. Paris. Didier.

SAVILLE TROIKE, M. (1982) *The ethnography of communication. An introduction*. Oxford. Blackwell.

SELIGER, H. W.; LONG, M.H. (eds.) (1983) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley (Massachussets). Newbury House.

SOULE-SUSBIELLES, N. (1984) «L'observation/analyse au service de l'enseignant». *Etudes de Linguistique Appliquée*, núm. 55: pàgs. 28-38. Paris. Didier.

SOULE-SUSBIELLES, N.; WEISS, F. (1981) «Un outil d'observation: la grille linéaire». *Les Langues Modernes*, LXXV, núm. 2: pàgs. 197-207.

2410

STEMMELEN, P. (1984) «Instruments d'observation des échanges en classe et réflexion de l'enseignant sur les méthodes». *Etudes de Linguistique Appliquée*, núm. 55; pàgs 19-27. Paris. Didier.

STENHOUSE, L. (1980) *Curriculum research and development in action*. Heinemann Educational Books. (Trad. al castellà: 1980 *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata).

STUBBS, M. (1983) *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago, University of Chicago Press.

VAN LIER, L. (1988) *The classroom and the language learner*. London-New York, Longman.

VAN LIER, L. (1990) «Ethnography: Bandaid, bandwagon or contraband?» a Brunfit, CH.; Mitchell, R. (eds.), *Research in the language classroom*, pàgs. 33-53.

WAGNER, M.C. (1988) *Practique du micro-enseignement*. Bruxelles, De Boek.

WATSON-GEGEO, K.A. (1988) «Ethnography in ESL: Defining the essentials», *TESOL Quaterly*, núm 22; pàgs. 575-592.

WOLFSON, N. (1986) «Research methodology and the Question of validity», *TESOL Quaterly*, núm. 20; pàgs. 689-699.

Abstracts

La autora revisa diferentes usos de las observaciones de clases, en particular en lo que se refiere a las clases de lengua extrangera, tanto en investigacion como en formacion. A partir de algunos ejemplos identifica, entre la diversidad de formas de aplicacion, objetivos diferentes y modelos de formacion diversos, considerando que éstos no se excluyen sino que se complementan, segun su adecuacion a cada situacion de formacion. Se comentan algunos problemas con el fin de iniciar una reflexion sobre la aplicacion de las observaciones de clase a la formacion, que deberia proseguir con trabajos de investigacion y encuentros de formadores.

L'auteur revise les differentes utilisations qui sont faites des observations de classe, et tout particulierement des classes de Langue Etrangere, aussi bien pour la recherche que pour la formation. A partir de quelques exemples, elle identifie, dans la diversite des procedures, des objectifs differents et des modèles de formation divers, en considerant que ceux-ci ne s'excluent pas mais se completent selon leur adequation a chaque situation de formation. Quelques problemes sont soulevés dans le but d'amorcer une réflexion sur l'application des observations de classe en formation, qui devrait être continuee par des travaux de recherche et des rencontres de formateurs.

The author reviews the different ways classroom observations are used -more particularly foreign language classrooms- both for research and teacher training. Setting several examples, she identifies, in a diversity of techniques, different aims and training models, considering that they are not mutually exclusive but rather complementary according to the way they fit each training situation. A few problems are set with the view to start a discussion on how to apply classroom observations in teacher training. Such discussion should be continued with further research and teacher trainers meetings.

2412

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

2413

MAYORDOMO, A.: *Història local de l'educació. Propostes i fonts per a una història de l'educació en la societat valenciana.* Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Sèrie Minor, 12, 1991.

Aquest llibre és el fruit d'un intens i exhaustiu treball acadèmic. Ens trobem, en efecte, davant una obra que fou gestada i elaborada -molt possiblement- com a part del projecte docent i investigador que l'autor, professor d'Història de l'Educació a València, presentà per tal d'accedir a la càtedra d'Història de l'Educació al País Valencià de la qual és titular. Aquesta circumstància no desmereix, en absolut, l'aparició d'aquestes propostes metodològiques que, per altra banda, continuen tasques iniciades temps ençà. En aquest sentit cal recordar la publicació, l'any 1981, d'una *Guia didáctica para el estudiante en la investigación histórico-pedagógica valenciana* (València, Nau Llibres, 1981) dels professors L. Esteban i J. Villalmanzo. Ara, l'obra que ens ocupa completa i actualitza aquelles primeres aportacions, tot incidint en la importància que posseeix la història local per a un correcte desenvolupament de la història de l'educació.

L'obra en qüestió presenta una estructura acadèmica. La primera part -a manera d'unes precisions prèvies- ens ofereix una magnífica aproximació als diferents corrents i tradicions historiogràfiques que incideixen -ara per ara- en la història de l'educació. L'autor demostra conèixer la bibliografia al respecte, desbrossant i aclarint les diverses postures i enfocaments. Així el llibre pren una útil dimensió comparativa. El professor Mayordomo fixa la seva atenció en la renovació històrico-educativa d'ascendència francesa, esforçada per analitzar la relació entre les institucions escolars i les estructures socials, sense oblidar aquelles altres temàtiques (alfabetització, secundària, etc.) cultivades darrerament en l'àmbit anglosaxó i que han incidit -i continuen fent-ho- en l'actual plantejament dels estudis i treballs històrico-educatius.

Després d'aquestes consideracions i d'altres, l'autor conclou -a tall d'afirmació preliminar- que la història de l'educació es una disciplina històrica sectorial que, incardinada en el marc de les Ciències Socials, necessita intercomunicar-se amb altres històries sectorials, per tal de donar raons amb voluntat explicativa, tot utilitzant mètodes científics. El professor Mayordomo insereix la història de l'educació en el marc genèric d'una història total sorgida de l'aiguabarreig de tres grans corrents historiogràfics: de la

2414

història social, de la història de les mentalitats i de la història política.

A conseqüència d'aquestes influències, la nova història de l'educació ha fugit d'aquella clàssica i tradicional història de les idees i doctrines educatives i pedagògiques, lligada pel comú a una interpretació de caràcter teorètico-filosòfic, capgirant-se vers una nova orientació que tracta aspectes tals com l'alfabetització o l'escolarització, incorporant noves metodologies (demogràfiques, etnohistòriques, etc.), i contemplant la possibilitat d'utilitzar la tradició oral com a font documental. Així s'escriu ara la nova història de l'educació que -com veiem- poc té a veure amb aquella història de la pedagogia, pròpia del segle XIX, d'arrel idealista o culturalista i que domina l'ambient universitari durant dècades.

A partir d'aquest plantejament inicial, l'autor s'endinsa en el camp de la història local. La història actual es construeix en base a estudis locals o regionals. Mayordomo segueix, aquí, de bell nou, la tradició historiogràfica francesa de l'escola dels Annales, assumint tots aquells plantejaments que emfasitzen el paper i el protagonisme local i regional en el desenvolupament històric de les diferentes comunitats humanes. Per defensar aquesta realitat tan òbvia, Mayordomo hi esmerça molts esforços i bons. Vol convèncer un possible i hipotètic lector incrèdul de la conveniència i utilitat de la història local i regional. Però aquest esforç justificatiu no era necessari per a tots aquells que, d'una manera o altra, estem sensibilitzats pel conreu d'aquest tipus d'estudis. Sobta, però, el fet que el professor Mayordomo cerqui arguments en tradicions culturals forasteres, d'un fort tarannà Jacobí, centralista i uniformista. Però al marge de la possible paradoxa -en realitat més aparent que real- és cert que, des dels temps de Jaume Vicens Vives, hi ha hagut, entre nosaltres, un veritable interès acadèmic i universitari per la promoció d'aquests tipus d'estudis, que és reivindicat, tanmateix, pel professor Mayordomo.

Tot seguit s'entra a considerar la incidència dels estudis locals en història de l'educació. En aquest punt Mayordomo constata com han proliferat arreu aquest tipus d'aportacions, promogudes a voltes per les diferents associacions d'historia de l'educació nacionals. Ara bé, la història local pot conduir a situacions pernicioses quan, per exemple, el localisme no supera l'estricte límit de la pura i simple anècdota. Com recorda Mayordomo, el valor dels estudis locals depèn de les seves possibilitats per a una generalització posterior i adequada.

Al marge de les tradicions forasteres -francesa i anglesa principalment- no podem obligar les sorgides entre nosaltres. Mayordomo apunta la tasca que s'ha fet en aquest sentit al llarg

2415

de tota la geografia peninsular. Malgrat la manca de coordinació entre les diferents iniciatives, avui posseïm un teixit important de guies, bibliografies i propostes de línies d'investigació que poden ajudar de manera beneficiosa al desenvolupament i institucionalització dels estudis d'història de l'educació locals. En aquest sentit, les iniciatives sortides de Catalunya són moltes. Només cal recordar les repetides *Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* que promou entusiàsticament el professor Pere Solà, o bé els treballs i reculls bibliogràfics duts a terme pel professor González-Agápito de la Universitat de Barcelona, sense oblidar el bon nombre de tesis doctorals que cada curs es defensen públicament. Tot això dóna un bon gruix de materials que, convenientment emprats, poden produir importants fruits posteriors.

Ens hem de congratular pel fet que el llibre que ara ens ocupa arribi a les nostres biblioteques, ja que a més d'una exhaustiva guia temàtica per a la investigació, inclou un bon arsenal de fonts documentals amb la indicació de més de vuit-centes referències bibliogràfiques que afecten a la història de l'educació valenciana. Però també és cert que hi trobem a faltar quelcom. El professor Mayordomo sembla oblidar totes les contribucions que s'escapen de les tradicions historiogràfiques francesa i anglo-saxona. Caldria que obrissim els nostres ulls a d'altres aportacions -com la germànica o la italiana- que tant han fet per la consolidació dels estudis històrico-educatius, tot i la seva ascendència filosòfica.

Però aquest detall, o aquell altre, no impedeixen de reconèixer que ens trobem davant d'una magnífica eina de teball, útil i profitosa, que l'autor posa al servei de la història local. Sense aprofundir en la conveniència o oportunitat de la utilització d'aquesta terminologia, constatem la importància que prenen tots els estudis centrats sobre comunitats culturals que han estat articulades i cohesionades a través de l'educació. La recent conferència del professor Alasdair MacIntyre, titulada "The idea of an Educated Public", i pronunciada a l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres sobre la comunitat escocesa, ajiho sembla confirmar. Bo serà aprofundir en aquests estudis i treballs, tot donant la benvinguda a les propostes del professor Mayordomo.

Conrad Vilanou

2416

SUNYOL, VÍCTOR. *Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita*. Vic, Eumo Editorial.

Segurament el que fa interessant *Màquines per a escriure* és que es tracta d'un llibre fronterer, és a dir, a mig camí entre la literatura i la llengua, la creativitat i l'ensenyament formal, la lliçó i el joc, la gran Literatura amb majúscula i els textos quotidians que escrivim, el recull de materials didàctics i l'assaig personal. M'agrada sobretot perquè traspua irreverència per totes bandes. Pel que fa al món de la didàctica -que potser peca a vegades de massa quadriculat- no se'ns parla mai d'objectius d'aprenentatge, ni de continguts lingüístics o literaris, ni de *procediments*; no hi ha fitxes de cap mena que expliquin com s'ha de fer l'exercici, ni graelles que l'analitzin, ni s'exposa com es corregeix, ni com s'avalua. I el llenguatge amb què està escrit no té cap dels tics i els tòpics de la bibliografia específica.

Però pel cantó literari l'ofensa és encara més greu: barreja literatura catalana amb universal, autors reconeguts amb escrits d'alumnes, jocs de paraules amb alta poesia. Se'ns proposa saltar de peus damunt dels «clàssics» i refer-los de nou al nostre gust; compondre poemes nous a partir de versos escadussers de Riba, Foix, Carner i tants d'altres; o inventar-nos noms com Sant Vicenç Ferrer i Guàrdia o Pier Paolo Passolimpicament... Quin sacrilegi!

Màquines per a escriure conté més de 500 propostes enginyoses de creativitat literària, per estimular la imaginació, la confiança i l'escriptura. Consta de tres grans capítols: narració, poesia i jocs de paraules. Els exercicis, sempre molt oberts, utilitzen tècniques diverses: crear a partir d'elements aïllats (mots, textos, elements narratius, temes, etc.); omplir una matriu de conte o poema; manipular altres textos per fer-ne un de nou, crear col·lectivament; jugar amb la llengua (embarbussaments, encadenaments, etc.). Així, pots escriure un conte a partir de quatre mots-clau, fer un discurs polític buit de contingut, escriure una carta desvergonyida o refer un poema d'un clàssic català.

Un altre aspecte suggerent de les *Màquines*... és el de les fonts on s'abeuren. L'autor acumula aquest mostrari gegantesc de propostes fent ús dels materials i les experiències més variades i inimaginables. Parteix d'una escassa bibliografia didàctica sobre creativitat i expressió escrita (Rodari, jocs d'expressió, tallers de literatura, cultura popular...). Incorpora moltes de les temptatives literàries o dels «trucs creatius» assajats per

2417

autors reconeguts: avantguardistes, experimentals, surrealistes... Hi surten noms com Pedrolo, Lewis Carroll, Ofèlia Dracs, Italo Calvino, Raymond Queneau... (Un detall curiós és que el llibre informa i dóna referències sobre les provatures d'uns i d'altres). D'altra banda, també aprofita les recerques més científiques de crítica literària, com els estudis sobre el conte de Propp, el grup Oulipo, o la mètrica poètica. Finalment, com un drapaire de la literatura creativa, explora i explota les possibilitats expressives dels aspectes i dels objectes més insospitats: música, sorolls, jocs de taula, estripar papers, diccionaris, etc.

Però, no tot són flors i violes! Cal reconèixer que algunes propostes presenten dificultats importants de realització, que d'altres són poc rendibles lingüísticament, i que algunes explicacions són -potser premeditadament- imprecises (els exercicis més afinats són els que porten exemple). En definitiva, el llibre és una moneda de dues cares. La manca de sistematització didàctica acaba pesant al final i el lector-mestre se sent un xic a les fosques: «com puc fer aquest exercici?, per què serveix això?, quins continguts de llengua treballo?» El perill d'exposar només les idees creatives és que s'arriba a prescindir de la resta i que la classe pot perdre el rumb. Es pot arribar a pensar que només amb una idea creativa ja n'hi ha prou.

Però també s'ha de dir en descàrrec que el llibre es presenta sense pretensions com una bola de fang per moldejar. No hi ha guies per seguir al peu de la lletra perquè ha de ser el mestre el que faci i refaci, adaptant les idees al seu gust i creant-ne de noves.

No vull amagar que conec el Víctor des de fa molts anys i que m'alegro que hagi buscat un buit en les seves ocupacions poètiques docents, i editorials per escriure aquest manual de creativitat-literatura-expressió escrita. Precisament perquè l'ha escrit una persona apassionada per la literatura per damunt de tot, el llibre en si és més original i divertit que la resta de materials didàctics que ens envolten. La imaginació i la creació personal dominen sobre la funcionalitat i la didàctica. Acabes engantxant-te al llibre per plaer, llegint-lo com un llibre de contes o d'acudits, i no tant com un manual de consulta per buscar idees per omplir les classes -tot i que no m'estaré d'aplicar moltes de les idees que m'ha donat!

Daniel Cassany

2418

I COLLEGI UNIVERSITARI IN EUROPA TRA IL XIV EL IL XVIII SECOLO: Atti del Convegno di Studi della Comisione Internazionale per la Storia delle Università. Siena-Bologna, 16-19 maggio 1988. Edició a cura de Domenico Maffei i Hilda de Ridder-Symoens. Milano, Guiffrè Editore, 1991.

La Universitat ve de lluny. Al llarg de la seva història aquesta institució educativa -sorgida durant la baixa edat mitjana- ha superat diverses etapes i períodes. Després d'uns inicis esperançadors i que convergiren en el gran moviment del Renaixement humanista, seguiren d'altres fases certament fosques i poc lluïdes. La Universitat no va saber adaptar-se, durant l'edat moderna, als avenços i descobriments de la nova ciència. Aquest procés comportà una profunda crisi que només es va començar a superar a partir del segle XIX.

Però al marge d'aquest itinerari històric amb diversos moments de signe i significació diferent, la Universitat ha estat un dels elements articuladors de la cultura occidental, i tanmateix de la mateixa idea d'Europa. No hi ha cap mena de dubte: el pensament i la cultura continental deuen moltes coses a la Universitat.

Per això hem d'agrair i congratular-nos per l'aparició d'obres col·lectives com la que avui presentem a consideració del públic lector. Sortosament, d'un temps ençà la història de la Universitat s'està reconstruint de bell nou. La Comissió Internacional per la Història de les Universitats ha promogut, en els darrers temps, múltiples iniciatives, entre les quals destaca aquest volum, fruit, per altra banda, dels treballs presentats durant el mes de maig de 1988, a Siena, com a resposta a la convocatòria llançada per tal de tractar sobre el paper dels col·legis universitaris en la història europea medieval i moderna.

Com sabem, a l'antic règim els estudiants s'organitzaren a les diferents universitats a través de diversos col·legis articulats al voltant de les distintes nacionalitats de procedència, la qual cosa confirma la pretensió cosmopolita d'aquella universitat de primera hora. És cert que l'existència d'una única llengua acadèmica com el llatí, estesa arreu, i l'horitzó d'una realitat cultural i religiosa comuna -mediatitzada pel cristianisme- facilitava les coses, però, en qualsevol cas, no es pot dubtar de l'existència d'una voluntat universitària autènticament internacional.

A la conferència organitzada per la Universitat de Siena -en la qual col·laborà decididament el prestigiós i centenari col·legi espanyol de Bolònia- participaren

2419

els mes destacats especialistes sobre aquesta temàtica. En ressaltem -a tall d'il·lustració- el treball del professor Jacques Verger «Collegi e Università tra Medio Evo ed Età Moderna», que a manera de pòrtic dóna una visió general sobre la temàtica en qüestió. Verger ens recorda que, des de l'aparició dels primers col·legis universitaris al segle XII fins a les reformes universitàries il·lustrades, els col·legis foren els nuclis integradors de bona part de l'estructura universitària, ja que, tanmateix, els col·legis perduraren com a autèntics centres de poder d'una élite social -tal com ho demostren els recents estudis sobre els col·legis peninsulars- que incidia activament sobre la vida administrativa, acadèmica i burocràtica.

A aquesta aportació genèrica segueixen tot un gruix de treballs de caràcter mes monogràfic que afecten a la vida i existència d'institucions concretes. En aquest sentit, recordem els estudis sobre diversos col·legis italians (el de la Sapiensa de Pisa, la Domus Sancti Gregorii o Sapienza Vecchia de Perugia), o espanyols (en especial el de San Clemente de Bolònia), així com d'altres de procedència diversa. Per la seva importància -donada la sempiterna significació del model parisenc- destaquem el treball de Marie-Madeleine Compère sobre l'estructura institucional i les funcions educatives dels col·legis de la Universitat de París al segle XVI.

Tampoc les dimensions pedagògico-religioses podien escapar-se a un aplec de treballs com el que avui presentem. En efecte, l'impacte de la Reforma, l'aparició de col·legis protestants o el mateix pes de la tradició jesuítica també són abordats per diferents especialistes, des de perspectives -això sí- molt concretes i específiques. Aquest esperit d'aprofundiment -és a dir, de plantejar els problemes a escales reduïdes- es complementa amb una necessària i adequada generalització que, a manera de conclusions, presenta un dels mes brillants i profunds historiadors de l'educació de l'actualitat. Ens referim al professor neerlandès Willem Frijhoff, que ofereix a la consideració pública un seguit de propostes -mes o menys provisionals, i en qualsevol cas sempre obertes a modificacions possibles i posteriors- que, al cap i a la fi, no són mes que unes invitacions a prosseguir en la reflexió i en l'estudi sistemàtic.

Frijhoff formalitza les seves aportacions a través d'uns grans centres d'interès que tot seguit passem a comentar. En primer terme, cal precisar quin és el camp de la investigació que afecta a la història dels col·legis universitaris, car existeixen una série d'institucions paral·leles i semblants (collegia paedagogia, aulae, contubernia, bursae, hospitia, etc.) que se succeeixen en la mateixa evolució històrica de la Universitat que, en la seva organització inicial, es pot re-

2420

presentar com un quadre rectangular en el qual figuren com a vèrtexs quatre realitats diferents, però intimament relacionades, això és, la universitat, la facultat, la nació i el col·legi.

Convé, doncs, analitzar la manera com aquestes quatre institucions s'han relacionat al llarg dels temps, tot aprofundint i investigant sobre la mateixa tradició del fenomen «col·legial», perquè els col·legis foren -si més no fins al segle XVIII- un dels centres més actius de la vida universitària. És evident que existeix una àmplia i extensa tipologia d'aquests centres, per la qual cosa s'imposa un treball comparatiu per tal d'analitzar les diverses funcions educatives i socials que protagonitzaren els col·legis universitaris al llarg de la seva evolució històrica.

Ara, quan sembla que es consolida arreu la idea d'una Europa comuna, bo serà restar atent a aquest tipus de llibres i propostes que, més enllà de la seva significació erudita, constitueixen una invitació col·lectiva a la reflexió; perquè no podem oblidar -i ara menys que mai- que l'essència d'Europa -tal com proclamava Husserl al 1935- rau justament en la seva capacitat teorètico-racional, això és, en la mateixa dimensió crítica d'una cultura europea que ha trobat un dels seus llocs naturals precisament en la Universitat.

Conrad Vilanou

2421

BISQUERRA, R.: *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona, La Llar del llibre, 1992.

En el primer capítol, on s'exposa la història de l'orientació, es pot veure com s'ha passat d'un concepte puntual centrat en l'adolescència a un enfocament del cicle vital: orientació per a totes les persones al llarg de tota la vida en tots els seus aspectes. Això implica orientació per a la carrera, no només a l'escola, sinó també durant les transicions i a les organitzacions. En aquest punt confluïeixen orientació, formació i DRH. Els corrents de l'orientació per a la prevenció i el desenvolupament s'apliquen tant a l'àmbit escolar com a les empreses i als serveis comunitaris. Els PAPE (Programes d'Assistència Personal a l'Empleat), que inclouen habilitats de vida, habilitats socials, prevenció de l'estrès, etc. són una de les aportacions més novedoses en aquest sentit. En el marc de l'Europa Comunitària, on qualitat i competitivitat són factors essencials per al món empresarial, no es pot deixar de banda el desenvolupament humà. En aquest llibre es poden trobar suggeriments que impliquen el sistema educatiu i el laboral.

BISQUERRA, R. I SARGATAL, A.: *Proves Objectives de Llengua Catalana*. Barcelona, Laertes, 1992.

El propòsit d'aquesta obra és presentar un conjunt de proves de llengua catalana que es poden utilitzar en diagnòstic pedagògic, tant per part de pedagogs com orientadors, psicòlegs i professors de català. S'hi aporten uns barems, que encara que les dades hagin estat recollides fa uns anys, sembla que encara mantenen la seva vigència. Les proves contemplen els principals aspectes de la llengua (sociolingüística, vocalisme, consonantisme, morfologia, sintaxi, lèxic) i també lectura, dictat i expressió escrita. Es fa una reflexió sobre la dificultat de l'avaluació objectiva de l'expressió escrita, la qual cosa implica les preguntes tipus assaig dels exàmens. Aquesta forma d'avaluar en general impedeix que es puguin establir comparacions ente centres o que es puguin tenir elements de referència sobre el rendiment dels alumnes respecte al promig. És a partir d'aquí on es proposa la utilització de proves d'avaluació objectiva.

DDAA: *Cròniques de la Reforma. Aproximació al debat i a l'experimentació d'un nou sistema educatiu*. Barcelona. Eumo Editorial, Col. Documents, nº 18, 1992.

En aquest recull de diferents articles i taules rodones que va publicar *Crònica d'Ensenyament* del 1989 al 1991, es presenten un conjunt de reflexions sobre el que suposa la implantació del nou sistema educatiu.

Després d'una introducció a càrrec d'A.Tort amb un repàs global de les opcions de la Reforma i les conseqüències a nivell de la formació del professorat, els textos de les taules rodones debaten temes com el tractament de la diversitat, el perfil del professor, les transformacions dels centres, el material didàctic, etc.

A la segona part, es presenten quinze reportatges breus fets per professors dels centres experimentadors, on els problemes plantejats constitueixen una aportació molt interessant al debat sobre el significat i les implicacions de la reforma Educativa.

ESCAÑO, J.; GIL DE LA SERNA, M. *Como se aprende i como se enseña*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Horsori, 1992.

Un dels reptes de la Reforma Educativa, actualment en fase d'implantació en aquest país, és que el professorat comprengui els principis psicopedagògics que la nodreixen. Aquest llibre, el nové de la col·lecció *Cuadernos de Pedagogía* de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, pretén respondre i fer una aportació clara i pràctica a aquesta necessitat, a base d'anàlisis de mapes conceptuals i d'abordar situacions amb què es troben els professors en la seva tasca habitual en els centres i les aules.

El plantejament de cadascun dels capítols és nou i pot ser de gran ajut en la preparació de materials per a la formació inicial i permanent dels professors.

SOLÉ, I.: *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Graó, 1992.

Un dels aspectes que més preocupa un bon nombre de professors és, sense cap dubte, la comprensió lectora. Fins i tot a

2423

la Universitat, de tant en tant, se senten frases com «no entenen el que llegeixen...». Per altra banda, no es pot dubtar que el panorama cultural de lectura és un valor decreixent. Malgrat tot, al sistema escolar, sense fer distinció de nivells educatius, la lectura continua a la base dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

El llibre d'Isabel Solé, molt fàcil de llegir, és una obra molt ben elaborada per ajudar els docents en la tasca de promoure en els alumnes la utilització autònoma d'estratègies de comprensió lectora, sense rebaixar gens ni mica els aspectes i els problemes conceptuals i sense caure en el simple receptari.

TEBEROSKY, A.: *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona/Horsori, 1992.

Tal i com indica l'autora a la introducció, aquest llibre intenta respondre a la problemàtica que sorgeix al voltant de l'aprenentatge de l'escriptura, tant des de les referències teòriques i les dades empíriques de la investigació com del contrast en la pràctica dels ensenyants. És, en bona mesura, una invitació al canvi i la innovació, a renovar el pensament i l'actuació del professorat. És justament per això que els primers capítols s'entretenen a analitzar el saber dels mestres i les mestres sobre allò que saben els infants. Els que continuen estudien el saber i la seva adquisició per part dels nens i les nenes quant a l'escriptura, sense perdre de vista els suggeriments pedagògics per aplicar-los a les aules.

TRILLA, J.: *El professor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós, 1992.

El llibre del professor Jaume Trilla tracta sobre l'antiga i encara molt polèmica qüestió de fins a quin punt és lícit que el mestre tracti de transmetre als alumnes les seves opcions ideològiques, polítiques o religioses. És un tema que està relacionat amb una llarga família de conceptes com són: neutralitat, adoctrinament, manipulació, confessionalitat i laicisme, ensenyament de la religió, formació ètica, etc. I també, és un tema que amb força continuïtat genera conflictes en els centres educatius entre els diferents estaments que hi participen. En el llibre, es presenta sistematitzada la discussió teòrica sobre el particular, i s'ofereix un marc normatiu que orienti l'actuació del professor en les anomenades qüestions «socialment controvertides».

2424

L'obra també incorpora un conjunt de materials (casos, dilemes, role-playings, etc.) utilitzables en la formació inicial i permanent del professorat.

WASS, S.: *Salidas escolares y trabajo en la educación primaria*. Madrid, Morata/MEC, 1992.

El desenvolupament de projectes curriculars que tinguin en compte les sortides escolars és l'objectiu d'aquesta obra.

L'autor ens ofereix una visió pràctica i exemplificada, orientant-nos sobre l'organització i la planificació d'excursions, sortides i activitats diverses fora de l'aula.

Se'ns mostren els diversos avantatges d'aquestes activitats i recursos per aprofitar-los al màxim, models d'orientacions, metodologies, il·lustracions, mapes, nocions de seguretat, primers auxilis i elements legislatius i administratius a tenir en compte per a una adequada realització.

També hi consta un annex amb informació sobre recursos, coneixement de l'entorn, organismes públics i privats, bibliografia bàsica per a les sortides escolars i treball de camp.

ZUCCHERINI, R.: *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona, CEAC, Col. Aula Práctica, 1992.

Aquest volum, de caire clarament pràctic, té el mèrit de plantejar un cop més la necessitat d'incorporar a l'aula l'ensenyament/aprenentatge de la llengua oral, crucial en l'ús social de la llengua, i que, tanmateix, és encara avui a l'escola una «ventafocs».

Es fa un repàs, potser massa superficial, dels aspectes bàsics de la interacció oral, com la diversitat, les situacions, la intencionalitat, la interpretació del significat per part dels participants, etc. Es fan, a cada capítol, unes propostes didàctiques, limitades a un seguit d'exercicis i jocs, per a prendre consciència del funcionament de la comunicació, per a participar en debats, discussions, taules rodones, per a exercitar la memòria, per a desenvolupar la capacitat expressiva del cos, i es donen alguns criteris per a gestionar l'espai de l'aula.

Hi ha una recuperació interessant dels instruments clàssics de la retòrica, però hom no inclou suficientment les aportacions de disciplines com l'anàlisi conversacional, la pragmàtica, l'anàlisi del discurs i l'etnografia de la parla, per exemple, tan útils per a comprendre el funcionament de l'ús de la llengua oral.

2425

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. És preferible presentar l'escrit en català i, si pot ser, adjuntant el disket.

4. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

5. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

6. Cal adjuntar algunes dades bio-bibliogràfiques de l'autor (unes 4 línies com a màxim) i l'adreça professional.

7. En un full a part s'adjuntarà un resum de l'article d'un màxim de 15 línies en castellà, anglès i francès, en un sol paràgraf.

8. Per tal de poder ser indexat a diferents Bases de Dades, cal donar alguns mots-clau de caire orientatiu.

9. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

10. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 1 exemplar de la revista.

11. La revista no es farà responsable de les idees i les opinions expressades en els articles.

12. Els treballs s'han d'adreçar a la redacció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/ Baldiri Reixac, s/n, 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TE,1

1r. semestre 1989. 308 pàgines

index

Monografia: *PAULO FREIRE*

- Presentació. *Ramon Flecha*
- La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire. *Jaume Trilla*
- Freire i l'educació d'adults a Catalunya. *Jaume Botey, Alfons Formariz*
- De l'apostolat educatiu. El context cultural de l'obra de Paulo Freire. *Claudio Lozano*
- La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa. *Peter Jarvis*
- La pràctica educativa. *Paulo Freire*
- Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Paulo Freire*
- Conversant amb Paulo Freire. *Ramon Flecha*
- Bibliografia

Tribuna: *EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT*

- El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes. *Miquel Martínez*
- La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. *Sebastián Rodríguez*
- Consideracions sobre el curriculum en el Projecte de Reforma de l'Ensenyament. *Vicenç Benedito*
- Reforma educativa i formació del professorat. *Francesc Imbernon*

Reflexions i recerques

- El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès). *Bogdan Suchodolski*
- Literatura tradicional, escola i territori. *Gabriel Janer*
- CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial. *Feliciano A. Castillo*
- Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència. *Delio del Rincón*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

2427

índex

TE, 2

2n. semestre 1989, 400 pàgines

Monografia: *BASIL BERNSTEIN*
- Presentació. *José Luis Rodríguez Illera*
- Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *José Luis Rodríguez Illera*
- El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola. *Gunilla Dahlberg*
- Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació. *Paul Atkinson*
- Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein. *Cristian Cox*
- Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein. *Mario Díaz*
- La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem? *Alan R. Sadovnik*
- El curriculum en la societat tancada. *Philip Wexler*
- La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*
- Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*

Tribuna: *EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA*
- Presentació. *Josep M. Puig*
- Educació i valors. *Josep M. Puig*
- Educar moralment és educar democràticament. *Victòria Camps*
- La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres. *Josep M. Rovira Belloso*
- L'ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme. *Jaume Lorés*
- Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat. *Joan Mestres*
- Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació progressiva. *Josep González-Agápito*
- L'educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador. *Rafael Grasa*
- Taula rodona. *Josep M. Puig*

Reflexions i recerques
- L'humanisme liberal. *Pere Grases*
- Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof. *Pierre Clanché*
- Concepcions i raonaments en l'ús de sistemes de referència galileans. *Marina Castells*
- L'educació científica a l'escola primària. *Fiorenzo Alfieri*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

2428

TE, 3

1r. semestre 1990. 290 pàgines

index

Monografia: *L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES*

- Presentació. *Margarida Cambra i Miquel Llobera*
- Aprenentatge intercultural i competència discursiva. *Entrevista a Claire Kramsch. Margarida Cambra i Luci Nussbaum*
- Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera. *Miquel Llobera*
- La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya. Problemes i perspectives. *Michèle Pendanx*
- Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental?. *Michèle Garabedian*
- "Bueno doncs, on commence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera. *L. Nussbaum*
- Fonaments per a la formació del professorat de llengües. *Henry G. Widdowson*
- Bibliografia comentada

Tribuna: *UNIVERSITAT I ADMINISTRACIONS PUBLIQUES*

- Elements per a l'anàlisi de les relacions entre la universitat i les administracions públiques. *Serafí Antúnez*
- Les relacions entre universitat, administració pública i les necessitats de recerca i de formació avançada. *Ramon Juncosa*
- Entrevista a Eulàlia Vintró. *Serafí Antúnez*

Reflexions i recerques

- Guies per a l'elaboració d'un currículum parcial (12-16). Geografia i educació per a les activitats de lleure. *Alberto Luis Gomez*
- La llengua i la literatura catalanes en els llibres de text de l'època franquista. *Joan Perera i Parramon*
- Investigar en organització educativa: algunes aportacions dels Estats Units. *Nuria Borrell Felip*
- Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa. *Jorge Larrosa*

Recensions i notes bibliogràfiques

2429

índex

TE,4

2n. semestre 1990, 290 pàgines

Monografia: *L EDUCACIÓ FÍSICA: A LA RECERCA D'UNA IDENTITAT*
- Presentació. *Conrad Vilanou i Torrano*
- Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives. *Miguel Angel Betancor León i Conrad Vilanou i Torrano*
- Cap a una pedagogia de l'esport. *Alexandre Sanvisens i Marfull*
- Fisiologia de l'exercici en l'infant i l'adolescent. Algunes consideracions. *Dr. Joan Ramon Barbany*
- L'educació física avui: Contingut. Finalitat i principis. *Jaume Casamort*
- Educació física i educació biològica. *Josep Roca i Balasch*
- Aspectes biològics de l'esport en edat escolar *Ferran A. Rodríguez*
- Educació física i globalitat de l'ensenyament. *Teresa Lleixà Arribas*
- El material com a mitjà d'aprenentatge i de relació pedagògica. *Javier Hernández Vázquez*
- Enlairament, vol i aterratge. Els nous esports californians i els adaptats: possibilitats educatives. *Julián Miranda*

Tribuna: *LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A L'ESTAT ESPANYOL*
- Presentació. *Iñaki Echebarria Aranzabal*
- La formació permanent del professorat: la proposta del Ministeri d'Educació i Ciència. *Joaquín Prats Cuevas*
- Formació permanent del professorat a Euskadi. *Fermín Barceló GAldakano*
- Formació permanent del professorat a Catalunya. *Joan Badia i Pujol i Irene Rigau i Oliver*

Reflexions i recerques
- Les bases de dades educatives i el «Thesaurus Català d'educació». *Joan Mallart i Navarra*
- La dissolució de l'educant. Assaig d'arqueologia de la novel·la alemanya de formació. *Anna Poca*
- La participació dels diferents agents educatius en el desenvolupament del curriculum: un enfocament democràtic per planificar-lo. *Albert Cots*
- Bases filosòfiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilfred Carr. *Jorge Larrosa Bondia*

Recensions i notes bibliogràfiques

2430

índex

TE,5

1r. semestre 1991, 270 pàgines

Monografia: *FORMACIÓ I EMPRESA*
- Presentació. *Josep Maria Rotger Cerdà*
- Formació a l'empresa. Les relacions entre universitat i empresa. *Francesc Santacana i Martorell*
- Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a l'empresa. *Àngel Font i Francesc Imbernón*
- Recursos tecnològics i àudio-visuals per a la formació a l'empresa. *Antonio Bartolomé Pina*
- Formació professional dins de l'empresa. ¿Un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya. *Wilfried Kruse*
- Les polítiques de formació de les empreses espanyoles. *Oriol Homs*
- La formació a França. *Serge de Witte*
- L'evaluació de la formació a l'empresa. *Joan Mateo Andrés*

Tribuna: *EUROPA: ESPAI I TEMPS PER AL EDUCACIÓ, LA FORMACIÓ I LA RECERCA*
- Presentació. *Frederic J. Company i Franquesa*
- La dimensió europea a la universitat. *Frederic J. Company i Franquesa*
- Tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional a l'Europa comunitària. *Francesc Pedró*
- Algunes notes sobre la formació del professorat. *Salvador Carrasco i Calvo*
- La recerca educativa a la CEE. *Carme Vidal i Xifre*
- Apendix: Punts d'informació universitària europea a Catalunya.

Reflexions i recerques
- Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Jean Paul Bronckart i Bernard Schneuwly*
- Poder i participació als centres escolars. Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985. *Mariano F. Enguita*
- Educación moral i formació del professorat. *Jesús Violar i Josep M. Puig*
- La intel·ligència artificial i la seva aplicació en l'ensenyament. *Begoña Gros Salvat*

Recensions i notes bibliogràfiques

2431

índex

TE, 6

2n. semestre 1991. 280 pàgines

Monografia: *INTEGRACIÓ ESCOLAR*
- Presentació. *Ignasi Puigdellivol*
- Les fronteres de la integració escolar. *Ignasi Puigdellivol*
- Integració escolar. *Moon K. Chang*
- L'educació Especial en el Regne Unit. *Seamus Hegarty*
- Autoconsciència. *Andrea Canevaro*
- Què hem après de l'avaluació del programa d'integració escolar?. *Elena Martín, Gerardo Echeita, César Coll, Alvaro Marchesi, Mercedes Babio i Marisa Galán*
- El tractament de la diversitat a l'escola com a reflex de l'evolució de les concepcions psicopedagògiques. *Carles Monereo i Font*
- L'opinió dels professionals. *Joaquim Puig i Teresa Romeu*
- Reflexions sobre i des de la bibliografia. *Mercè Pallejà Guinovart i Caterina Lloret Carbó*

Tribuna: *PER UNA ALTRA LECTURA DE LES COSES. CONVERSES SOBRE L'ANDROCENTRISME I EL SEXISME EN L'EDUCACIÓ*
- Presentació. *Pilar Heras*
- Punts de vista. Sobre reflexions i vivències. *M. Subirats, N. Perez, C. Lloret, M. Moreno, M. de Borja, G. Sastre, A. Carreño, M. Pallejà, C. Panchón, G. Alvaladejo, I. Porta, M. Rodriguez, A. Sopeña, P. Martín, A. Piguillem, I. Rigau*
- La reforma de les ciències socials en l'ensenyament secundari obligatori, un joc de paraules?. *Amparo Moreno Sardà*

Reflexions i recerques

- Ciència, tecnologia i escola: ¿Com es pot afavorir la col·laboració entre professors i investigadors?. *Miguel Anxo Santos Rego*
- El sistema educatiu davant les drogues: proposta d'intervenció. *Amando Vega*
- La maçoneria, escola de formació. La seva presència a la Catalunya del dinou. *Bonaventura Delgado i Conrad Vilanou*
- La comunitat de filosofia i pedagogia lingüística a Ludwig Wittgenstein. *Anna Poca*

Recensions i notes bibliogràfiques

índex

TE,7

1r. semestre 1992. 277 pàgines

Monografia: *INTERACCIÓ I INFLUÈNCIA EDUCATIVA*
- Presentació. *César Coll*
- Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *César Coll, Enric Bolea, Rosa Colomina, Ines de Gispert, Rosa M. Mayordomo, Javier Onrubia, M. José Rochera i M. Teresa Segués*
- Interacció educativa adult-infant en l'àmbit familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació. *Maria del Mar González i Jesús Palacios*

Tribuna: *EDUCACIÓ PER A LA PAU*
- Presentació. *Carme Romia i Agustí*
- L'educació per a la pau com a possibilitat. *Ramon Quilis*
- Cap a una Pedagogia de la Diversitat?. *Mercè Pallejà*
- Educació per la pau fora de l'àmbit escolar. *Alfons Banda*
- Educar en l'anàlisi i el tractament de conflictes. *Àngel Parra*
- Educació per a la pau i resolució de conflictes. *Xesús R. Jares*
- Actualitat en l'educació per a la pau a Galicia. *José Manuel Cid*
- Projectes d'educació per a la pau i els drets humans a Mèxic. *José Sotelo*
- "Muna a Europa". Un projecte per a la comprensió intercultural i la pau. *Inongo-Vi-Macome*
- L'Educació per a la pau, pot ingressar a la Universitat?. *Carme Romia i Agustí*
- Relació d'institucions que treballen per l'educació per la pau i els drets humans.
- Bibliografia general.
- Abstract general.

Reflexions i recerques
- Michael Foucault. Qüestions filosòfiques de l'educació. *James D. Marshall*
- Desenvolupament professional del professor universitari. *Vicenç Benedito i Antolí*
- L'educació i l'orientació per al treball. *Maria Lluïsa Rodríguez Moreno*
- Inspecció educativa i avaluació de centres i programes. Una proposta des de la LOGSE. *Miquel Sbert Garau i Miquel Vives i Madrigal*

Recensions i notes bibliogràfiques

2433

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral.

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Provincia .....
Professió .....

Forma de pagament:
- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. .....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF .....

Preu de la subscripció

A partir del núm. 1 (Anys 89, 90, 91 i 92 Núms. 1 al 8)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles ..... 12.300 ptes.
- ☐ Particulars ..... 10.250 ptes.
- ☐ Estranger ..... 14.350 ptes.

A partir del núm. 7 (Any 92, Núms. 7 i 8)
- ☐ Biblioteques, Instituts, Escoles ..... 3.300 ptes.
- ☐ Particulars ..... 2.750 ptes.
- ☐ Estranger ..... 3.850 ptes.

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.A. c/ Rbl. Volart, 90-92 entr. 3a - 08026 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagogics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....
Compte corrent/Llibreta núm. .....
Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Provincia .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

Signatura

2434

Monografia: *La pedagogia universitaria*

Articles de Sebastian Rodriguez Espinar, Miquel Angel Zabalza Beraza, Miquel Angel Santos Guerra, Antonio Bartolome Pina, Ramon Flecha i Yolanda Tortajada, Mario de Miguel Diaz, Virginia Ferrer Cervero, Josep M. Rotger i Francesc Martinez

Tribuna: *Educacio per a la prevencio d'accidents*

Articles de Montserrat Fortuny i Gras, Joan Recanol i Parato, Josep Lluis Pedrosa, Teresa Tilla i Barrubet, Margarida Muset i Adel

Reflexions i recerques:

Articles de Pilar Lacasa i Pilar Herranz Ybarra, Virginia Ferrer, Julia Parrilla, M. Jose Rubio i Juana M. Sancho, M. Cinta Portillo i Vidiella, Margarida Cambra i Gine

Recensions i notes bibliografiques.

2435

BEST COPY AVAILABLE

TE,9

Temps d'Educació

Revista de la Divisio de Ciències de l'Educacio

Universitat de Barcelona

1er semestre 1993
Num. 9

Tecnologies de la informació a l'educació

2436

BEST COPY AVAILABLE

TE, 9

Consell editorial

Directora

Consell de Redacció

Coordinació Tècnica

Correcció Textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

2137

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

1er semestre 1993
Núm. 9

Tecnologies de la Informació a l'educació

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

2438

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics, S.L.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B- 6986-1992
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impressió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

2439

ÍNDEX*

Monografia: TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ A L'EDUCACIÓ. UNA PERSPECTIVA EUROPEA, 5

Presentació, 7
Juana M. Sancho Gil

Integrar la Tecnologia de la Informació en el curriculum escolar, ¿un repte per a Europa?, 21
Willem J. Pelgrum

Micromons i mons reals, una agenda per a l'evaluació, 45
Barry McDonald

La Tecnologia de la Informació al sistema escolar italià: problemes i perspectives, 75
Maria Ferraris

La integració escolar de les noves Tecnologies de la Informació, 105
Juan Manuel Escudero

La Tecnologia de la Informació a l'educació alemanya, 135
Norbert Meder

Reflexions i recerques, 165

Fratografies: vint anys de sàtira a l'educació, 167
Carme Romia

Ensenyament-aprenentatge d'una segona llengua a l'escola, 179
Maria Pla Molins

Pedagogia crítica. Les polítiques de la resistència i un llenguatge d'esperança, 215
Peter McLaren

Els llibres de text de matemàtiques en llengua catalana durant el període 1899-1938, 249
Josep M. Núñez Espallargas, Jordi Servat Susagne

Recensions i notes bibliogràfiques, 287

*A causa de la llargària excepcional de la Monografia, en aquest número no hi haurà la secció habitual de la Tribuna.

2440

Monografia:
TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ A L'EDUCACIÓ. UNA PERSPECTIVA EUROPEA

Coordinadora: Juana M. Sancho Gil

2441

Presentació

Juana M. Sancho Gil*

Veni fili doce sapiens esse. La Tecnologia de la Informació i l'Educació als albors del segle XXI.

«¿Què se n'ha fet de la saviesa que hem perdut amb el coneixement i del coneixement que hem perdut amb la informació?» T. S. Eliot.

Introducció

El present número de la revista Temps d'Educació conté el text de les ponències presentades al Congrés Europeu sobre *Tecnologia de la Informació a l'Educació: una visió crítica*[1]. En aquest article es fa una introducció al contingut d'aquest exemplar de la revista, que consta de tres parts. En un primer moment es presenten els antecedents i el context que va portar a l'organització d'aquest acte i a continuació s'expliquen els aspectes més rellevants del seu desenvolupament en la pràctica per acabar amb algunes de les reflexions i aportacions que podrien considerar-se més significatives.

No hauria de semblar estrany que l'any que es commemora el 400 aniversari del naixement de Joan Amos Comenio una de les seves frases més significatives serveixi de títol a un article pensat com a introducció al contingut de les ponències invitades al Congrés Europeu sobre Tecnologia de la Informació a l'Educació: una visió crítica. De fet, les idees que expressa aquesta frase d'ara fa quatre segles, constitueixen encara la base i el sentit de l'activitat acadèmica i

---

* Juana M. Sancho Gil és professora titular del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona, on ha participat en la creació i el desenvolupament del Grup de Treball de Noves Tecnologies i des del qual s'estan portant a terme diferents projectes de recerca, publicacions i tesis doctorals.

(1) Aquest acte es va celebrar els dies 3, 4, 5 i 6 de novembre de 1992 i va ser organitzat per un grup de professores i professors de la Divisió de Ciències de l'Educació.

2442

investigadora de la Divisió de Ciències de l'Educació, activitat que té lloc en una realitat social, cultural i econòmica, més que mai configurada per les produccions i utilitzacions d'aquest camp d'estudi, recerca, desenvolupament i aplicació batejat amb el nom genèric de Tecnologia de la Informació, camp que agrupa professionals i acadèmics de branques molt diferents i que, d'una forma o d'una altra, està transformant no sols els perfils professionals i els tipus de coneixements i habilitats requerits per incorporar-se al món laboral, sinó també la mateixa forma de produir coneixement i accedir al que ja està elaborat. Tot i això, l'elecció d'aquest títol no respon a un afany d'erudició, sinó al reconeixement de l'aportació d'un dels assistents a aquest Congrés, també txec, com el reconegut pedagog, que sintetitzava amb aquesta frase, tal i com veurem més endavant, el sentit i l'aportació d'un acte d'aquestes característiques, en la configuració dels reptes que l'educació té plantejats als inicis del segle XXI.

Per què un congrés sobre Tecnologia de la Informació aplicada a l'Educació?

La idea d'organitzar un Congrés en el qual es poguessin posar en comú les trajectories, els avenços, els dubtes, les reflexions i els processos de presa de decisions, d'alguns països europeus, que han seguit vies molt diferents en el tema de la utilització educativa de la Tecnologia de la Informació i el seu impacte en els diferents àmbits de la vida quotidiana, té el seu origen en la inquietud d'un grup de professores i professors dels Departaments de Didàctica i Organització Escolar i de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona[2], que porta uns anys treballant a l'àmbit de la Tecnologia de la Informació aplicada a l'Educació, des de diferents perspectives.

Aquesta inquietud, contrastada i nodrida en les diferents activitats de docència, recerca i desenvolupament, se sintetitza en la consideració que des dels anys setanta els professionals de l'ensenyament, l'Administració, els organismes internacionals i les empreses han manifestat un gran interès per apropar els avenços de la Tecnologia de la Informació a la tasca educativa i formativa. Com a conseqüència

(2) El comité organitzador, coordinat per J. M. Sancho, estava constituït per C. Alonso, A. Bartolomé, B. Gros, J. L. Llop i J. L. Rodríguez, amb la col·laboració de les alumnes de doctorat, M. Guitert, N. Simó, M. L. Penin i M. Sambola.

2443

d'aquest esforç, s'ha publicat un volum considerable de bibliografia, s'han realitzat diferents projectes d'innovació basats en el «potencial» educatiu i formatiu de les diferents eines de la TI, i se n'ha considerat d'una manera més o menys generalitzada la integració als processos d'ensenyament i aprenentatge. Tot això ha suposat una considerable inversió (econòmica i humana) en la compra d'equipaments, en el desenvolupament de suports lògics (vídeos, programes d'ordinador, multimèdia, etc.) i, encara que amb menys intensitat, en formació del professorat.

Però la consideració de la Tecnologia de la Informació en relació a l'educació se situa més enllà de la seva utilització en els processos d'ensenyament i aprenentatge. De fet, l'ensenyament té lloc en un context sòciocultural, la naturalesa del qual està determinada per la tecnologia més que per qualsevol altra cosa, de tal manera que les finalitats de l'ensenyament estan determinades pel context en el qual té lloc, la tecnologia, en el seu paper d'agent de canvi social, és una força que les configura. La tecnologia també afecta el contingut de l'ensenyament, perquè entre els objectius de l'ensenyament està el de fer comprensible el món en el qual es viu, i nosaltres vivim en un món tecnològic (Nickerson, 1988, p. 285).

En aquest sentit, centrant-nos a l'Estat espanyol, la proposta de la discussió sobre la reforma del sistema escolar recull clarament aquesta preocupació quan argumenta que «la velocitat de les innovacions tecnològiques demana un sistema educatiu capaç d'estimular l'interès de l'alumnat cap a l'aprenentatge. I que aquest interès a afrontar nous coneixements i tècniques, es mantingui al llarg de la vida professional, que segurament tindrà lloc a diferents àrees d'una activitat productiva relacionada cada vegada més amb l'impacte de les noves tecnologies. D'altra banda, el progrés tecnològic també planteja reptes importants si es vol aconseguir un desenvolupament social equilibrat, respectuós amb la condició de l'existència humana. Existeix la por, per algunes persones elaborada ja en forma de diagnòstic, que la humanitat hagi progressat més en tecnologia que en saviesa. Enfrontat amb aquesta disjunció, el sistema educatiu ha de respondre tractant d'educar homes i dones tant en saviesa, en el sentit tradicional i moral del terme, com en preparació tecnològica i científica» (MEC, 1987, p. 23).

Pel que fa a la utilització del recursos de la Tecnologia de la Informació en els processos d'ensenyament i aprenentatge, tots els països mínimament desenvolupats i a l'Estat espanyol totes les comunitats autònomes, compten amb programes, que impliquen elevades inversions humanes i materials, amb la finalitat d'introduir la Tecnologia de la Informació a l'ensenyament. Tots aquests plans, influïts per un estat d'opinió que considera aquestes tecnologies com a propiciadores d'importants canvis qualitatius en les condicions de l'ensenyament i, en las posicions més arriscades, com a «panacees»

2444

del problema de la manca de motivació i de progrés en l'aprenentatge d'un elevat nombre d'alumnes, es proposen fites similars a les establertes en diferents innovacions educatives al llarg de la història de l'escolaritat. Per exemple, alguns dels objectius generals especificats pel programa d'informàtica educativa de la Generalitat de Catalunya (1991) són: «contribuir a la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge afavorint el desenvolupament de la capacitat per plantejar i resoldre problemes, la intuició i la creativitat. Promocionar l'ús de l'ordinador com a recurs didàctic i com a mitjà de renovació de la metodologia educativa».

Tot i que les propostes d'ús educatiu de la TI solen anar acompanyades d'aquest tipus de proposicions i de plantejaments pedagògics, en general, a la gran majoria de països, aquestes activitats no han estat acompanyades d'una tasca de reflexió rigorosa i sistemàtica sobre les aportacions d'aquestes tecnologies a l'àmbit de l'educació i de la formació, i tampoc no s'han analitzat les qüestions plantejades per la seva utilització en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Les posicions excessivament optimistes, i sovint ingènues, que sobrevaloraven el potencial de les eines i infravaloraven la complexitat de les situacions d'ensenyament i aprenentatge, van generar un cert «desencís» sobre el paper atorgat en aquestes tecnologies, enteses com a solucions als greus problemes amb els quals s'enfronta l'Educació de finals de segle. Però aquest «desencís», també ha possibilitat projectes més realistes i adaptats a les capacitats innovadores d'una estructura com és el sistema educatiu i formatiu. Pel que fa al desenvolupament dels recursos i aplicacions de la Tecnologia de la Informació, aquest moment de «desencant» ha coincidit amb l'avenç qualitatiu experimentat a l'àmbit del tractament de la informació, amb la proliferació de les tecnologies «hiper» i «multimèdia» i el desenvolupament i l'ampliació de les xarxes telemàtiques.

Ted Nelson va utilitzar els termes «hipermèdia» i «hipertext» l'any 1965 per descriure una nova forma de concebre el tractament de la informació per ordinador. Va escollir el prefix «hiper», per expressar la idea de multidimensionalitat a l'hora de pensar en l'emmagatzematge i recuperació de la informació. Aquest mot fa referència a mètodes no lineals de relacionar les dades dintre d'un cos d'informació. Una idea o una imatge poden portar moltes idees i imatges associades que a la vegada en donen lloc a unes altres, més que proseguir d'una forma lineal com en una novel·la convencional. Aquesta idea aplicada a un text, a una pàgina de text, té només dues dimensions: llarg i ample, però un hipertext té, com a mínim, tres dimensions (llarg, ample i profund), perquè les paraules s'amaguen darrere d'altres paraules. Si aquest concepte s'aplica a la varietat de formats que actualment té la informació, i no sols al text (gràfics, àudio, vídeo, gràfics animats...) estem parlant d'hipermèdia.

2445

El concepte de sistema multimèdia (o multicanal, tal i com prefereix anomenar-lo A. Bartolomé) és tan antic com la utilització de mitjans en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Tradicionalment s'ha fet servir per descriure combinacions de formats de mitjans com ara el projector de diapositives i el magnetòfon. Actualment es defineix el multimèdia com un accés organizat a elements textuals (paraules i nombres) auditius (efectes sonors, música i veu) i visuals (imatges fixes, vídeo i animació) sintetitzat en un únic sistema integrat controlat per l'ordinador. Tots els recursos didàctics apareguts en els dos darrers segles, des de llibres de text i pissarres a projectors de diapositives, vídeos i ordinadors, es poden ara reunir en una sola estació de treball interactiva.

Aquests nous desenvolupaments tecnològics han vingut també acompanyats de noves promeses pedagògiques i de possibilitats de millora de l'ensenyament, encara que en realitat tampoc no semblen tan noves. «La utilització de diferents canals permet al professorat tenir en compte els diferents estils cognitius». «El multimèdia afavoreix l'exploració, l'autoexpressió i un sentit del domini en permetre els estudiants manipular els seus components». «Els entorns multimèdia actius propicien la comunicació, la cooperació i la col·laboració entre el professor i l'alumnat». «El multimèdia fa l'aprenentatge més estimulant, atractiu i divertit» (Lamb, 1992, p. 33). Però l'accés a la informació no garanteix la producció de coneixement ni la comprensió del fenomen estudiat. I, com suggereix la ponència del professor Meder, la «navegació» per la informació pot comportar la sensació «d'estar perdut» si no es tenen unes referències que l'orientin. A més, com tota nova proposta tecnològica, representa una forma diferent d'entendre la programació informàtica, i introdueix la necessitat de comptar amb uns suports lògics (programes de tractament de la informació textual, gràfica, etc. i de control) i físics (ordinadors més potents i ràpids, perifèrics com ara els lectors làser de videodisc o disc compacte d'informació...) que, ara per ara, es troben força allunyats del context real de la major part de centres educatius.

D'altra banda, la utilització educativa de les telecomunicacions també ha suposat tenir moltes expectatives. Com es pot llegir en una de les comunicacions presentades, «la comunicació electrònica, l'obertura de l'escola cap a l'exterior gràcies al correu electrònic i a les xarxes de telecomunicació establertes, representa una autèntica revolució per una escola que fins fa poc es trobava tancada dintre de les quatre parets i amb molt poca comunicació cap enfora. De l'exterior ens arriba gran quantitat d'informació a través de la televisió i la ràdio, però no tenim la possibilitat d'interactuar» (Aguareles et al., 1992, p. 13). Però comunicar-se amb l'exterior, a més de voler-se comunicar i tenir alguna cosa a dir, pressuposa que el centre disposa d'un equipament que li permet accedir, via telefònica

o via fibra òptica a un ordinador central dotat d'un programa de comunicacions que assigna a cada usuari una bústia personal, amb una adreça electrònica perquè tothom li pugui enviar missatges i un codi personal perquè sols ell o ella els pugui llegir. Per senzilla que sigui la xarxa, representa una despesa important en telèfon i uns mínims coneixements tècnics per al seu manteniment. Algunes escoles estan connectades a xarxes especialment dissenyades per a l'ensenyament, com ara la XTEC que permet la intercomunicació entre, pràcticament tots els centres de Primària, Secundària i Centres de Recursos (Castells et al., 1992). Tot i això, aprofitar la potencialitat de les xarxes telemàtiques (cartelleres electròniques, accés a bases de dades, llistes d'interès, discussions, teledebats, telecongressos, etc.) significa avui per avui, fins i tot en l'àmbit universitari, quelcom bastant llunyà. Tots el factors anteriorment esmentats o suggerits i la dimensió transnacional de l'educació i la cultura davant de la qual ens trobem, ens va fer plantejar un congrés de dimensió europea on els professionals de diferents àmbits del sistema educatiu poguessin contrastar i intercanviar les seves experiències, els seus interessos, el seu saber i les seves preocupacions envers el futur. La realitzacio d'aquest acte va ser possible gràcies al recolzament que el grup promotor va trobar en les institucions co-organitzadores, en les diferents entitats i empreses, que van permetre comptar amb la infrastructura necessària per organitzar-lo i a la resposta dels assistents a aquesta convocatòria.

Amb quina finalitat?

El grup organitzador de l'acte era conscient que cada any tenen lloc un seguit de convocatòries relacionades amb el tema de la utilització educativa de l'ordinador, la tecnologia de la informació, els multimèdia i les telecomunicacions. Tot i això es va considerar que aquestes trobades molt sovint tenen lloc en contextos massa especialitzats, que no faciliten l'intercanvi i el contrast entre els diferents professionals implicats en el procés de planificació, execució, avaluació dels currícula i desenvolupament de recursos, dels diferents cicles del sistema educatiu. D' altra banda, també força sovint, les trobades educatives amb contingut tecnològic, canvien els termes i es converteixen en trobades tecnològiques que fan referència a temes educatius.

En aquest sentit, el repte que ens vam plantejar va ser reunir professionals dels diferents nivells del sistema educatiu (des de Parvulari a Universitat), dedicats a diferents tasques (docència,

2447

recerca, desenvolupament), interessats a debatre, de forma sistemàtica i rigorosa, les problemàtiques relacionades amb la consideració de la Tecnologia de la Informació en el procés de disseny, execució i avaluació dels currícula. Així es va intentar crear un fòrum d'intercanvi entre països que havien seguit camins diferents en: a) el procés de planificació, utilització i actualització de les Tecnologies de la Informació en els contextos d'ensenyament, b) el seguiment del seu impacte en la pràctica docent i c) la formació del professorat. La tasca comuna havia de consistir a explorar i aprofundir en les problemàtiques generades en cada context, i emetre judicis crítics sobre el valor dels usos de la Tecnologia de la Informació a l'ensenyament i a l'aprenentatge.

Com es va dur a terme?

Per tal de donar forma a les esmentades intencions es va organitzar aquest acte, en el qual van tenir lloc un conjunt d'activitats, amb funcions i finalitats diversificades. Mitjançant les ponències dels convidats per l'organitzacio del Congrés, seguides per preguntes i discussions amb els assistents, s'intentava donar una visió de l'estat de la qüestió sobre el tema en els diferents països europeus. A l'hora de triar els ponents es va tenir en compte el fet que poguessin donar una visió rigorosa i crítica de l'estat de la qüestió als seus països respectius plantejant els èxits i les temàtiques generades en cada cas. La introducció de la perspectiva crítica, com ja hem esmentat anteriorment, sorgeix com a necessitat des de les posicions no tecnològiques de l'ensenyament de poder emetre judicis sobre el valor educatiu d'allò que està portant a terme. En aquest sentit, no es va convidar cap persona que desenvolupés la seva tasca des de llocs directament relacionats amb interessos de l'Administració, pel fet que, sovint, és difícil mantenir la independència intel·lectual necessària per adoptar una perspectiva crítica sobre allò que s'està fent, quan es tenen responsabilitats polítiques.

Com apuntava MacDonald en la seva ponència «Hi ha un problema fonamental que emergeix del traspàs de la responsabilitat professional a la funcionarial per la gestió del canvi. Per als polítics, als quals els funcionaris han de passar comptes, admetre errors és molt problemàtic. Els opositors demanarien la seva dimissió si fossin prou beneits com per confessar que les seves iniciatives han estat defectuoses. Els funcionaris gestors d'aquestes iniciatives ho saben bé i estan poc disposats a ser portadors de notícies dolentes per als seus ministres. Cal que els programes donin la impressió que han estat un èxit fins

2448

i tot si han fracassat clarament. Aquests requisits restringeixen severament la possibilitat del saber públic quan es posa el personal de l'administració al capdavant com a gestors. Els professionals, per la seva banda (i incloc els acadèmics en aquesta àmplia categoria) reconeixen que la detecció de l'error és essencial per a la construcció del saber i per l'avenç en el coneixement. Per a ells el progrés és una línia d'«aprenentatge».

Algunes de les ponències que formen part del contingut d'aquest exemplar van ser presentades durant aquests dies, i no deixa de ser una pena que els lectors no puguin tenir també accés a les preguntes i els debats que cada una va promoure. El ponents invitats van ser: Willem Pelgrum, de la Universitat de Twente (Països Baixos); Barry MacDonald de CARE de la Universitat d'East Anglia (Regne Unit); Maria Ferraris, de l'Institut de Tecnologia Didàctica, Consell Nacional de Recerca, Gènova (Itàlia); Juan Manuel Escudero, de la Universitat de Múrcia; Norbert Meder de la Universitat de Colònia (Alemanya); Daniel Dieudonné, de l'Acadèmia de Versalles (França); Bridget Somekh de la Universitat d'East Anglia (Regne Unit) i Luis Rodríguez-Roselló, de la Comissió de les Comunitats Europees, Brusel·les (Bèlgica).

Encara que les aportacions aquí recollides poden donar una visió de conjunt representativa dels països europeus, som conscients que no deixa de ser una representació parcial. Però, com bé es pot entendre, des d'un punt de vista organitzatiu, era inviable plantejar-se donar una visió de conjunt a escala natural. La lectura de les comunicacions i demostracions presentades pels assistents -que van venir no sols de tota Europa, sinó també dels Estats Units, Canadà i de diferents països llatinoamericans- que han estat editades per l'organitzacio del congrés en les llengües originals en què van ser escrites (català, castellà, anglès i francès) pot ajudar a acabar de perfilar aquesta visió més general.

A fi de propiciar les aportacions i els intercanvis entre els participants, al llarg dels quatre dies que va durar l'acte, van tenir lloc un total de catorze espais de presentació de comunicacions i demostracions. Aquests espais recollien els treballs dels participants sobre propostes, experiències, programes d'ordinador, investigacions o estudis realitzats amb un matís crític, és a dir, reflexiu i amb expressió d'un judici argumentat sobre el seu valor educatiu. La selecció d'aquests treballs va ser realitzada per un comitè acadèmic que va vetllar per l'adequació de les propostes rebudes a les finalitats i a la filosofia de l'acte.

Les comunicacions i demostracions seleccionades es van agrupar en els àmbits temàtics següents: a) propostes i desenvolupaments curriculars, (àmbit que va recollir el major nombre de treballs); b) visions de l'alumnat i del professorat sobre l'impacte i la utilització

2449

de les Tecnologies de la Informació; c) estratègies d'ensenyament i aprenentatge en relació a les TTII; d) avaluació de l'ús de les Tecnologies de la Informació en els processos d'ensenyament i aprenentatge; e) formació inicial i permanent del professorat; f) orientació de l'alumnat i gestió i administració dels centres. En cada sessió, després de les presentacions corresponents, es van establir preguntes, discussions i aportacions enriquidores per a tots els assistents. Una de les activitats més innovadores, des del punt de vista del comitè organitzador, va ser els entorns d'aprenentatge[3]. En els diferents congressos i jornades sobre aquest tema és possible trobar una exposició sobre «els novíssims», o no tant nous, desenvolupaments tecnològics: programes, ordinadors, perifèrics... Malgrat tot, sovint hem sentit a comentar al professorat, «tot això està molt bé, però com es pot fer servir a la classe?». Aquesta frase tantes vegades repetida ens va fer concebre la idea d'organitzar una exposició que fugís dels stands convencionals i donés una visió més real del que pot ser un entorn d'aprenentatge dintre d'una escola. Això pressuposava que les empreses i entitats que comptaven amb els recursos tecnològics necessaris entenguessin que en un mateix espai d'exposició podrien trobar-se cases comercials o entitats diferents, perquè allò que centrava l'espai no era una determinada marca, sinó una idea: la utilització educativa de la tecnologia de la informació als diferents cicles de l'ensenyament. Així, es van definir els entorns d'aprenentatge com un espai d'exposició didàctica on es mostren materials -equips i programes- dins de contextos «reals» d'ensenyament i aprenentatge, a càrrec de professionals de l'educació. L'objectiu d'aquest espai va ser que els assistents al Congrés puguessin explorar l'ús actual d'aquests materials i les idees pedagògiques que els fonamenten, i a l'hora poder constatar els recursos aportats per la Tecnologia de la Informació als diferents nivells educatius. Les temàtiques dels entorns van ser:

- Educació Infantil. Donava una visió global de l'ús de les noves tecnologies a l'etapa de l'educació infantil, des del joc lúdic i espontani fins a activitats amb una finalitat concreta que implica el desenvolupament de diferents estratègies, afavorint el procés d'aprenentatge.

---

(3) L'organització i el desenvolupament de l'activitat va ser possible gràcies a la dedicació i entusiasme de la seva coordinadora M. Concepció Cabezas, dels responsables de cada entorn, d'un important grup de professores i professors que hi van col·laborar de forma desinteressada i de les aportacions d'un bon nombre d'entitats i empreses que van entendre el sentit de l'activitat i van oferir l'ajuda i la infrastructura necessàries per dur-los a la pràctica. Els responsables dels entorns van ser: Educació Infantil: C. Baena i A. Sánchez; Primària: R. Cemeli, J. Valls i J. M. Yabar; Secundària: A. Miralles, J. Orgué, A. Prats i G. Villaseñor; Educació Especial: M. C. Cabezas, J. Escoin, A. de la Cuesta i B. Vidiella.

2450

• Ensenyament Primari. Tenint en compte que l'ordinador és una eina per a l'alumnat i per al professorat, aquest entorn presentava algunes activitats en relació a altres centres d'interès: telemàtica, revista escolar i robòtica.

• Ensenyament Secundari. Partint de la idea que el repte del futur suposa alhora la comunicació i l'autonomia i que els joves hauran de saber conjuminar aquests dos aspectes fent servir la tecnologia, l'entorn es basava en el treball amb ordinadors connectats a una xarxa local que permetia aquesta sintonia. Les activitats desenvolupades se centraven en quatre grans temes: informàtica gràfica i disseny, autoedició, gestió administrativa i multimèdia.

• Necessitats Educatives Especials. Les Noves Tecnologies de la Informació ofereixen noves formes d'accés i d'estructuració de la informació que permeten suplir i/o complementar moltes de les deficiències de les persones amb necessitats especials, afavorint-ne el procés d'autonomia i d'integració escolar, laboral i social. En aquest entorn i d'una forma integrada, es presentaven diferents materials (suports lògics i físics) utilitzats per a la formació i el desenvolupament de les persones amb necessitats educatives especials.

Finalment, dintre de l'espai dedicat a l'exposició didàctica, es van muntar un total de deu stands institucionals i comercials, on entitats com la Universitat de Barcelona, el Programa d'Informàtica Educativa, la Fundació Aula, el Programa d'Informàtica Educativa d'Andorra, el Programa d'Informàtica Educativa de Galícia, algunes empreses que comercialitzen programes educatius i una llibreria, van presentar diferents materials relacionats amb la Tecnologia de la Informació i l'Educació. Aquest espai d'exposició didàctica que va estar a la disposició dels assistents al Congrés, va estar obert durant dos dies a totes aquelles persones interessades. Al voltant de quatre-cents professionals de l'ensenyament, a més dels inscrits al Congrés, van visitar, interactuar i es van interessar per les propostes dels diferents entorns.

Què es pot concloure?

El propi caràcter de l'acte convidava més a plantejar problemes que a intentar donar solucions descontextualitzades. La seva finalitat era més intercanviar i contrastar experiències que a tractar d'arribar a conclusions definitives. De fet, un dels aspectes més valorats pels participants en aquest acte va ser el clima comunicatiu que es va crear. Això va possibilitar que un col·lectiu de quasi tres-centes

2451

persones que parlaven llengües diferents, i amb contextos i bagatges distints, comuniquessin idees, dubtes, pors i projectes, per la qual cosa tothom tenia la impressió d'estar aprenent[4]. A més, al llarg de les diferents presentacions i activitats que varen tenir lloc durant el Congrés, es van realitzar aportacions i reflexions importants que es van sintetitzar en una sessió plenària tot just abans de l'acte oficial de cloenda.

Com hem apuntat a l'inici de l'article, un professor de la Universitat txeca de Bohèmia de l'Oest va fer explícit el repte que avui, com fa 400 anys, tenim plantejat les persones que ens dediquem al camp de l'educació: *veni fili doce sapiens esse*: veniu fills, aprengueu a ser savis. ¿Què significa ser savis en un món configurat per la Tecnologia de la Informació? ¿Com s'han d'organitzar les situacions educatives per tal de permetre que l'alumnat vulgui aprendre, vulgui descobrir el coneixement, vulgui ser savi? Semblava evident, i així es va evidenciar en aquesta sessió plenària, que això va més enllà de la reproducció de la informació, significa esbrinar l'origen de les dades, significa convertir la informació en coneixement donant-li significació, significa saber buscar la que necessitem en un moment determinat, i de la forma més efectiva (des del punt de vista econòmic, físic i cognitiu), significa saber reflexionar de forma crítica, saber prendre decisions i resoldre problemes. Tot això en un món ple de contradiccions i desigualtats, avui més evidents que mai precisament per la mateixa explosió de la producció, transmissió de la informació que ha estat possible pel propi desenvolupament de les Tecnologies de la Informació.

El sentit de plantejar-se i tractar de donar resposta a les qüestions que suposa enfrontar les necessitats educatives de les generacions actuals a situacions i contextos diferents en els quals els participants es trobaven a la seva activitat quotidiana, es concretava en un idea que, probablement no era la primera vegada que es plantejava, però sí una de les vegades que s'explicita de manera més clara: les tecnologies de la informació no poden ser considerades com solucions que cerquen problemes, sinó com a respostes als problemes plantejats en el disseny i en la pràctica de l'ensenyament. No és l'eina la que ha d'introduir una manera de fer, és el plantejament d'una manera de fer la que ha de cridar l'eina.

Aquesta visió, tal i com un altre participant a l'acte va apuntar, és la que hipotèticament intenten desenvolupar les propostes plantejades per les diferents iniciatives que es duen a terme a l'entorn de la utilització educativa de la TI. Malgrat les declaracions d'intencions

---

(4) Els participants procedien de: Espanya, França, Portugal, Itàlia, Suïssa, Bèlgica, Regne Unit, Alemanya, República Txeca, Països Baixos, Dinamarca, Noruega, Israel, Canadà, Estats Units, Costa Rica, Mèxic, Colòmbia, Xile i Veneçuela.

2452

en analitzar, tal i com han fet els ponents invitats i algunes comunicacions, les actuacions de les diferents entitats i projectes que s'han desenvolupat i s'estan desenvolupant a fi de potenciar la utilització educativa de les tecnologies de la informació, s'intueix que la seva actuació, molt sovint al marge d'altres programes de desenvolupament del currículum i/o de formació del professorat, comporta un seguit d'incongruències i mancances o dificultats de coordinació que impedeixen d'una banda assolir els objectius que es plantegen, i de l'altra donar a la seva tasca un mínim de sentit educatiu.

D'altra banda, malgrat tota la bibliografia produïda sobre el tema, les trobades d'aquest tipus, el reconeixement dels esforços, dels encerts i dels errors, la utilització de les Tecnologies de la Informació, i no sols de les més noves com la informàtica i els seus derivats, sinó també les més tradicionals, no s'han estès ni s'utilitzen d'una manera àmplia i profunda als diferents cicles del sistema educatiu i formatiu. I les utilitzacions que se'n veuen a la pràctica, solen estar força allunyades de les promeses de qualitat educativa que es fan als llibres.

A l'era de la Informació, l'activitat d'ensenyar continua centrada, bàsicament, en la transmissió d'informació ordenada, per part del professorat cap a l'alumnat. El pes institucional de l'ensenyament escolar es fa palès de forma considerable sobre aquest estat de coses.

La necessitat de plantejar-se la utilització de les eines de la tecnologia de la informació en qualsevol pla de formació del professorat, no per elles mateixes, sinó formant part de les decisions sobre el què i el com del currículum, va ser un altre tema amb el qual tothom va estar d'acord. Aquesta perspectiva podria permetre acabar amb situacions com las que s'han donat i encara es donen a molts països, a les que es pot trobar, dintre d'un mateix pla de formació del professorat, que s'està impartint un curs sobre, per exemple, un programa d'estadística i, alhora se n'està oferint un de didàctica de les matemàtiques en el qual no es té gens en compte l'ordinador.

Finalment, la ràpida propagació de les novíssimes aplicacions de la Tecnologia de la Informació: les xarxes telemàtiques, els multimèdia i els hipermèdia, suposen, per a algunes persones, una font d'esperança i a la vegada una nova inquietud. «L'escola mai no es posarà al dia». «Aquestes tecnologies són massa cares i van massa de pressa». La preocupació principal es va situar en els fets que ara que a l'Ensenyament Primari, Secundari i Universitari es començava a veure una mínima utilització de tecnologies de la informació relativament avançades, des del vídeo al correu electrònic, des de programes dissenyats de forma específica per a l'ensenyament, més o menys tancats, als de tractament de la informació; ara que les institucions educatives, si més no als països post-industrials,

2453

començaven a comptar amb una quantitat d'equipaments, amb una mínima potència i es començava més tímidament a intentar altres formes d'organitzar l'ensenyament, apareixen aquestes noves aplicacions que tornen a tenir un preu altíssim, no compten amb suports lògics adequats i representen un nou esforç per al professorat que tot just ha començat a entendre i a treure un mínim profit a les anteriors. Val a dir que aquesta perplexitat, no va tenir com a resultat un sentiment paralitzant o de desinterès per un col·lectiu que té com a base de la seva activitat ensenyar i aprendre en un món en contínua evolució, per un grup de quasi tres-centes persones de països molt diferents que al final de quatre dies d'intensa feina demanava quan es realitzaria el segon congrés europeu des d'una perspectiva crítica

Referències bibliogràfiques

AGUARELES, M.A. i altres (1992) «Projectes telemàtics interescolars». *European Conference about Information Technology in Education: A critical insight.* Barcelona, Universitat de Barcelona, pàgs. 13-20.

CASTELLS, J. i altres (1992) «Experiències educatives en l'ús de la telemàtica a les escoles catalanes». *European Conference about Information Technology in Education: A critical insight.* Barcelona, Universitat de Barcelona, pàgs. 567-578.

LAMB, J. A. (1992) «Multimedia and the Teaching-Learning Process in Higher Education». Dins M. J. Albright; D. L. Graf (Eds.) *Teaching in the Information Technology Age: The Role of Educational Technology.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

NICKERSON, R.S. (1988) «Technology in Education: Possible Influences on Context, Purposes, Content and Methods». Dins Nickerson, R. S. i Zodhiates, P. (Eds.) *Technology in Education: Looking Toward 2020.* Hillsdale, Nova York, Lawrence Ealbaunm Assoc.

PIE (1991) *5 anys.* Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

2454

Integrar la Tecnologia de la Información en el currículum escolar, ¿un repte per a Europa?

Willem J. Pelgrum*

Temps d'Educació, 9 1r semestre, 1993

Introducció

Els anys 80 poden considerar-se com la dècada de la revolució tecnològica en l'educació. Encara que en dècades anteriors, les escoles ja havien començat a introduir un gran nombre de noves tecnologies (la televisió educativa, la ràdio educativa, els mitjans àudio-visuals, els laboratoris de llengües estrangeres, etc.), la introducció dels ordinadors no tingué precedents quant a expectatives i esperances per a una innovació educativa real. En molts països, la febre de la tecnologia va créixer ràpidament a començaments dels anys 80, i van iniciar-se programes governatius (molt sovint basats en la por a perdre la carrera tecnològica). En molts països desenvolupats, els ordinadors s'introduïren gradualment a les escoles (començant pels nivells superiors, però penetrant també de forma ràpida en els nivells mitjos i primaris). En països en desenvolupament (on sovint els hi manquen materials bàsics com el guix, el paper i el llàpis) van haver projectes que començaren a introduir els ordinadors en l'educació (Hawkridge, 1960; Makau, 1990), amb l'argument comú que aquesta tecnologia informàtica podria esdevenir un factor catalític en el procés de desenvolupament. Fins i tot, sense el recolzament dels governs, els arguments a favor de la incorporació de la nova tecnologia informàtica eren tan forts que moltes escoles compraren ordinadors per compte seva amb l'ajuda de bancs i empreses locals (per exemple, abans que s'iniciés un programa estatal per a introduir els ordinadors a l'escola primària a Holanda, el 50% de les escoles ja havien adquirit equipament per iniciativa pròpia). Malgrat des d'un punt de vista

---

* Willem J. Pelgrum, investigador al Centre d'Investigació Aplicada a l'Educació, a la Universitat de Twente, Enschede (Països Baixos), té una llarga experiència en temes d'avaluació educativa. Entre 1980 i 1986 va participar en una investigació internacional comparativa sobre els resultats de l'alumnat en Matemàtiques i Ciències. Des del 1987 és el coordinador d'un estudi mundial de l'IEA (Associació Internacional per a l'Avaluació dels Éxits en l'Educació). El seu interès per la investigació se centra en: control, medició, avaluació, curriculum, ordinadors i informàtica.

Adreça: University of Twente/OCTO P.O. Box 2177500 AE Enschede. Països Baixos. Tel: (31) 53 89 36 57. Fax: (31) 53 31 50 99.

2455

superficial, aquests fets semblen indicar una innovació, la finalitat i implantació de la qual no admeten discussió, la pràctica educativa mostra una realitat diferent: l'ús i l'aplicació dels ordinadors en l'educació és un procés molt complicat, car i plé de problemes, que requereix una gran inversió de temps per part dels professors. Però, sobretot, els seus objectius no són prou clars. Aquestes conclusions són el resultat d'una enquesta internacional, promoguda per l'Associació Internacional per a l'Avaluació dels Èxits en l'Educació (IEA), al 1989, amb la participació de 22 països. Aquest article analitza els resultats de l'enquesta *Els Ordinadors en l'Educació* (Comped), i en acabar considera els reptes que existeixen pels països europeus sobre futurs desenvolupaments en aquesta àrea.

En primer lloc, farem una breu descripció de l'IEA i del disseny de l'estudi Comped. A continuació, valorarem els objectius de la introducció dels ordinadors en l'educació i, finalment, comentarem les implicacions dels resultats de l'enquesta envers la política a seguir.

Associació Internacional per a l'Avaluació dels Èxits en l'Educació (IEA)

L'IEA és una organització internacional no governamental d'investigadors professionals en educació de 44 països (Hayes, 1991). L'organització existeix des de fa més de 30 anys. Els investigadors de l'IEA porten a terme projectes internacionals de recerca comparativa sobre assignatures escolars bàsiques (matemàtiques, ciències, llengua materna, etc.).

La història de l'IEA es remunta a finals dels anys 50, quan els investigadors pertanyents a instituts d'investigació d'uns dotze països es trobaren en una reunió de la UNESCO celebrada a Hamburg al 1958. Allà, s'arribà a la conclusió que era del tot necessari realitzar investigacions empíriques comparades a nivell internacional per tal d'estudiar problemes comuns a molts països. El primer estudi de viabilitat realitzat a dotze països, amb estudiants de tretze anys, el qual consistí en l'avaluació dels estudiants en les àrees de comprensió lectora, matemàtiques, ciències, geografia i habilitat no verbal, fou un èxit (Foshay, 1962). Des d'aleshores s'han realitzat un gran nombre d'estudis. Al 1964 es va fer el Primer Estudi de Matemàtiques (First Mathematics Study) a 12 països amb una mostra nacional d'estudiants de 13 anys i pre-universitaris (Husém, 1967). L'estudi sobre les Sis Matèries es va realitzar al 1970, a 21 països, i va

2456

incloure les assignatures de ciències, comprensió lectora, literatura, francès com a llengua estrangera, anglès com a llengua estrangera i educació cívica (Comber i Keeves, 1973; Purves, 1973; Thorndike, 1973; Lewis i Massad, 1975; Caroll, 1975; Torney, Oppenheim i Farnen, 1976). Aquest estudi identificà tres grups d'estudiants: estudiants de 10 anys, estudiants de 14 anys i estudiants de l'últim any d'Educació Secundària. Vint països participaren en el Segon Estudi Internacional sobre Matemàtiques, al 1981 (Robitaille i Garden, 1989; Travers i Westbury, 1989). Vint-i-tres països van participar en el Segon Estudi Internacional sobre Ciències, pel qual es recolliren dades al 1984 (Rosier i Keeves, 1991; Postlethwaite i Wiley, 1992; Keeves, 1992). Actualment, encara hi ha diversos estudis en curs (Pre-Primària, Composició Escrita, Ordinadors en l'Educació, Lectura Literària).

Normalment, els estudis de l'IEA es basen en dades recollides a diferents nivells del sistema escolar (país, escola, professor i estudiant), prenent mostres representatives de cada país, de tres grups d'estudiants: final de l'Educació Primària, primer període de la Secundària i segona etapa d'aquesta última. Com es pot veure dels informes de l'IEA, les publicacions s'adrecen a diversos públics i el seu objectiu general és el de facilitar la comprensió del funcionament del sistema educatiu a fi i efecte de contribuir a la seva millora (Passow et al., 1976; Jusé & Postlethwaite, 1985).

L'enquesta de l'IEA sobre ordinadors en l'educació

Aquest estudi té com a objectiu la descripció i l'anàlisi longitudinals i transnacionals de com professors i estudiants utilitzen els ordinadors a les escoles, així com també veure quines actituds, capacitats i coneixements tenen els estudiants davant les noves tecnologies de la informació. L'estudi consta de dues etapes: la primera (1987-1990), a nivell dels professors i de la mateixa escola, recull dades a les escoles de Primària, Secundària Inicial, i Final de la Secundària; la segona (1991-1994) torna a recollir les mateixes dades, afegint-ne les preses a nivell dels estudiants.

Les medicions realitzades a la primera etapa de l'estudi estaven basades en un marc conceptual que caracteritzava el sistema educatiu en termes de nivells de presa de decisions (macro, meso i micro nivell), i la identificació dels factors que contribuïen a efectuar canvis. Aquests factors van ser extrets de la bibliografia sobre canvi educatiu (p.e. Fullan, Miles & Anderson, 1988), per exemple:

qualitat, claredat i rellevància dels objectius i les característiques de la innovació (contingut, materials, estratègies per a la instrucció); suport i lideratge; formació del personal; experiències amb innovacions i l'existència d'avaluació i feedback. El marc conceptual reflecteix l'estructura jeràrquica de la majoria dels sistemes educatius. Tanmateix, reconeix que les decisions que promouen o frenen la implantació dels currícula que incorporen ordinadors es prenen a tots nivells, la qual cosa pot provocar discrepàncies entre decisions i expectatives en els diferents nivells del sistema. La identificació d'aquestes discrepàncies pot ser en si mateixa un important punt de partida per a les accions de millora en l'educació.

A la primera etapa, les dades van ser preses dels qüestionaris emplenats per uns 60.000 enquestats -directors, coordinadors informàtics i professors- d'una mostra d'escoles dels 21 sistemes educatius següents: AUT (Àustria); BFL (Bèlgica-Flamenc); BFR (Bèlgica-Francès); CBC (Canadà Colúmbia Britànica); CHI (Xina); FRA (França); FRG (República Federal Alemanya); GRE (Grècia); HUN (Hongria); IND (Índia); ISR (Israel); ITA (Itàlia); JPN (Japó); LUX (Luxemburg); NRT (Holanda); NWZ (Nova Zelanda); POL (Polònia); POR (Portugal); SLO (Eslovènia); SWI (Suïssa); USA (Estats Units d'Amèrica). Aquests acrònims s'utilitzaran al llarg de l' article.

Els objectius de la introducció dels ordinadors en l'educació

Com s'ha esmentat abans, la introducció dels ordinadors en l'educació constitueix un canvi educatiu sense precedents. Un factor que, d'acord amb les publicacions en aquest camp (Fullan & Stiegelbauer, 1991) és molt important per a dur a terme aquest canvi, és la claredat dels objectius i els mitjans.

> «Els canvis poc clars i inespecífics poden causar una gran angoixa i frustració en aquells que realment s'esforcen per implantar-los» (Fullan & Stiegelbauer, 1991, pàg. 70-71).

Per tant, a fi d'entendre com s'utilitzen els ordinadors a la pràctica educativa, hem de preguntar-nos: «*Què és el que s'intenta assolir?*» Aquesta pregunta pot ser abordada des de perspectives diferents. Des d'una perspectiva teòrica, hom pot esmentar els molts objectius potencials que s'han proposat en les publicacions d'aquest camp. Des d'una perspectiva més pràctica, es pot examinar la legislació i les directrius dels currículums i/o les perspectives/expectatives dels professionals implicats en la pràctica educativa.

2458

Un problema, sovint associat amb les directrius dels programes, és la seva poca precisió. Sobre la introducció d'ordinadors, és freqüent trobar les següents descripcions dels objectius: (Àustria) «*Formació vocacional per a l'era informàtica*»; (Israel) «*Millorar l'eficàcia en la instrucció...;*» (Japó) «*.. la necessitat per l'ensenyança escolar de respondre adientment a la ràpida transició de la societat envers una societat molt orientada cap a la informació*»; (Font: IEA-Qüestionaris Nacionals). Concretament, en relació als ordinadors, la definició dels objectius ha estat difícil a la dècada anterior pel fet de tractar-se d'un fenomen nou. Per la mateixa raó, en l'estudi de l'IEA sobre els Ordinadors en l'Educació, no ha estat fàcil identificar els objectius implícits en la introducció dels ordinadors als països participants. Es pot concloure, doncs, que un enfocament de dalt a baix no produeix dades útils. Per tant, una alternativa podria ésser un enfocament de baix a dalt centrant-nos en els objectius implícits o les expectatives dels professors que han adoptat la nova tecnologia informàtica.

A l'estudi de l'IEA sobre els Ordinadors en l'Educació, s'ha recollit una gran quantitat d'informació sobre aquests objectius implícits. Els directors de les escoles (des de la Primària a la Secundària) consideren que la raó principal a l'hora d'introduir els ordinadors a les seves escoles és la de «proporcionar experiència pel futur». Davis (en preparació) assenyala que «*aquesta dada és interessant en tant que indica la manca d'especificitat...que pot indicar una manca de direcció des de dalt*». Altres raons no instrumentals com «*Actualitzar el curriculum*» i «*Els professors estaven interessats*» són esmentades freqüentment, especialment a les escoles secundàries. A les escoles primàries és freqüent trobar altres raons instrumentals com «*Millorar els resultats*» i «*Aprenentatge individualitzat*».

Pel que fa a les qüestions centrades en les actituds dels directors i professors, queda clar que els professors tenen grans expectatives en relació als ordinadors. Pelgrum i Plomp (1991) assenyalen que a la majoria dels països els professors tenen actituds molt positives sobre l'impacte educatiu dels ordinadors (quant a millorar els resultats dels alumnes i la productivitat educativa). Les dades també mostren que la millora dels resultats educatius no és solament una expectativa sinó que sembla ser que els professors creuen observar canvis positius com a conseqüència de l'ús dels ordinadors. La mostra feta a les escoles de Secundària als Estats Units, el 69%, 61% i el 52% dels professors de matemàtiques, ciències i llengua materna, respectivament, indicava que havien observat un increment quantitatiu en les reaccions sobre els resultats dels estudiants, un augment dels seus interessos i millores en els seus resultats. Pelgrum i Plomp (1991) obtingueren resultats similars en altres països.

Per tant, d'aquests resultats es pot deduir que, malgrat les escoles comencen a utilitzar els ordinadors per raons poc específiques, de

2459

manera implícita confien en la millora de la qualitat en l'educació. Aquest darrer aspecte és important, ja que es relaciona amb el de les reivindicacions teòriques sobre la importància pedagògica dels ordinadors:

> «Aprenentatge més actiu, mètodes sensorials i conceptuals més variats, aprenentatge individualitzat, aprenentatge més pròxim a la velocitat del pensament, i una ajuda a l'abstracció» (Walker, 1986, pàg. 23).

Això pressuposa que els ordinadors estan completament integrats a les activitats d'aprenentatge dels estudiants i és un dels punts centrals del pensament actual sobre els multimèdia.

Implantació dels ordinadors

La pregunta clau pel que fa a la implantació dels ordinadors és: com són utilitzats els ordinadors, en realitat, pels professors i estudiants?, i, relacionada amb aquesta: s'utilitzen com cal, els ordinadors?. Malgrat hem indicat anteriorment que aquesta darrera pregunta no és fàcil de respondre degut a que sovint els països no especifiquen les seves intencions a l'hora d'utilitzar els ordinadors, la impressió predominant és que una anàlisi profunda d'aquesta pregunta no tenia una prioritat important a la ment dels qui duien a terme la implantació d'aquesta innovació. Més aviat sembla que hagi hagut una èmfasi excessiva en l'adquisició de *hardware* i de *software* a expenses d'un relatiu oblit d'altres condicions importants per a la implantació dels ordinadors a les escoles. No cal dir que la disponibilitat de *hardware* i *software* són condicions importants per implantar les noves tecnologies de la informació, però haurien de ser vistes més com a mitjans que no com a finalitats en si mateixes. No obstant això, és obvi que es fa difícil parlar sobre quin és el tipus d'ús que se'ls hi dona sense tenir en compte la disponibilitat i accesibilitat de *hardware* i *software*. Per tant, presentarem en primer lloc alguns resultats descriptius sobre aquests aspectes.

Accés als ordinadors

Com s'indica a la Taula 1, les dades de la primera etapa de l'estudi de l'IEA, Ordinadors en l'Educació, mostren que en la major part dels països participants en l'estudi, la majoria de les escoles de Secundària Inicial i Final utilitzen els ordinadors amb propòsits instructius, cosa que també succeeix, encara que en un grau menor, a les escoles

2460

Taula 1: Percentatge d'escoles que utilitzen ordinadors amb finalitats instructives i mitjana de la relació estudiant/ordinador.

	Ús en percentatge		
País/Sistema educatiu	Primària	Secundària Inicial	Secundària Final
Àustria	-	62	100
Bèlgica-flamenc	-	78	98
Bèlgica-francès	54	93	93
Canadà Colúmbia Britànica	99	100	100
Xina	-	-	61
França	92	99	99
República Federal Alemanya	-	94	100
Grècia	-	5	4
Hongria	-	-	100
Índia	-	-	7
Israel	62	-	82
Itàlia	43	58	80
Japó	25	36	94
Luxemburg	-	100	-
Països Baixos	53	87	69
Nova Zelanda	78	99	100
Polònia	-	-	72
Portugal	29	53	72
Eslovènia	-	-	94
Suïssa	-	74	98
Estats Units d'América	100	100	100

Nota - dades no recollides

	Relació estudiant/ordinador		
País/Sistema educatiu	Primària	Secundària Inicial	Secundària Final
Àustria	-	29	26
Bèlgica-flamenc	-	28	35
Bèlgica-francès	28	34	38
Canadà Colúmbia Britànica	-	95	-
Xina	-	-	43
França	23	31	27
República Federal Alemanya	-	47	48
Grècia	-	52	44
Hongria	-	-	27
Índia	-	-	575
Israel	25	-	29
Itàlia	116	90	36
Japó	14	143	32
Luxemburg	-	45	-
Països Baixos	63	26	34
Nova Zelanda	62	34	38
Polònia	-	-	53
Portugal	301	287	289
Eslovènia	-	-	50
Suïssa	-	21	21
Estats Units d'América	23	18	15

Nota - dades no recollides

Primàries. Partint de la mitjana, dins la relació estudiant/ordinador, es dedueix que al 1989 l'accés als ordinadors a les escoles estava lluny de ser l'ideal. A més a més, cal assenyalar que a la majoria dels països, la major part dels ordinadors eren de vuit bits.

Accés al software

L'estudi de l'IEA contenia un nombre de preguntes sobre la disponibilitat de *software* a les escoles. Es preguntà als coordinadors d'informàtica quins tipus de *software*, d'una llista de 23, estaven disponibles a les escoles.

A la Figura 1 estan representats, per cada nivell educatiu, els percentatges de coordinadors d'informàtica (a tots els països) i els tipus de *software* disponibles a les escoles enquestades.

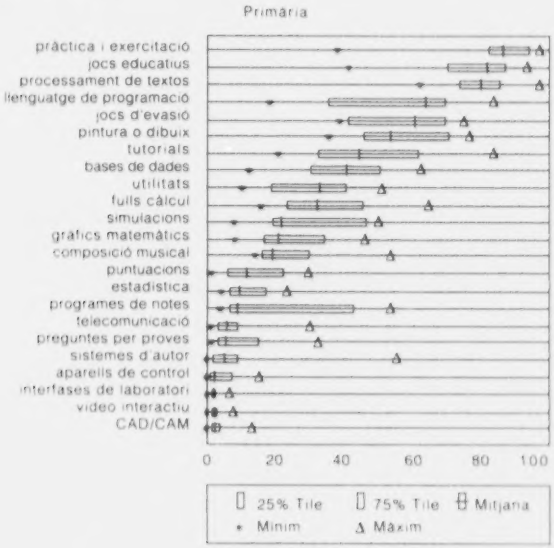
La Figura 1 mostra que hi ha variacions importants entre els països respecte a la disponibilitat de tipus concrets de *software* a les escoles dels països enquestats. Les mitjanes mostren que el *software* com a eina educativa (pràctica/exercitació, tutorials i jocs educatius) així com els programes d'utilització general (processadors de text i bases de dades) es troben entre els deu primers pel que fa a disponibilitat a totes les poblacions. Hi ha una diferència clara entre l'Educació Primària (amb pràctica/exercitació i jocs educatius, en primer lloc) i l'Educació Secundària (amb programes de propòsit general i llenguatges de programació encapçalant la llista). Encara més, és interessant adonar-se que els bancs d'items per avaluar als estudiants (una aplicació dels ordinadors amb molt potencial) gairebé no estan disponibles a les escoles.

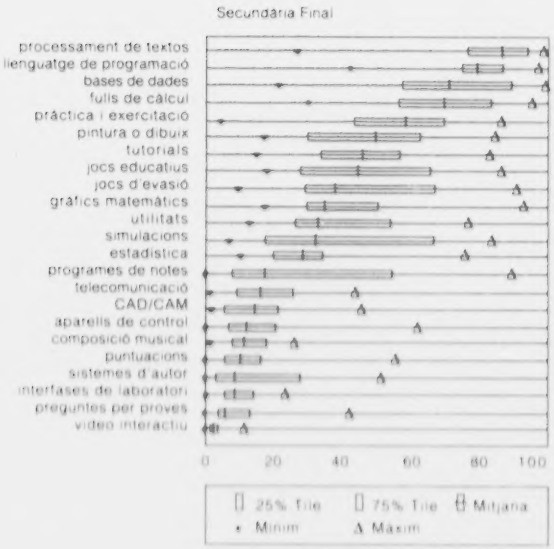
És interessant observar que una anàlisi dels components principals de les puntuacions fetes pels coordinadors d'informàtica sobre els tipus de *software* disponibles, dóna un resultat de factors força interpretables (veure Taula 2): propòsit general, eines per a la instrucció, proves, aplicacions especifiques i laboratori.

De l'anàlisi factorial se'n desprèn una distinció entre el *software* que és adient per aprendre amb els ordinadors (factor 2) i el *software* que sovint s'associa amb l'aprenentatge dels ordinadors (factor 1). El resultat d'aquesta anàlisi factorial s'utilitzà per a crear les escales WITHSOFT (items d'una càrrega superior a 0.44 en el factor 2, on es reflecteix la disponibilitat de *software* que és adient per l'aprenentatge amb ordinadors) i ABOUSOFT (items amb una càrrega superior a 0.44 en el factor 1, on es reflecteix la disponibilitat de *software* que és adient per l'aprenentatge dels ordinadors). Les puntuacions a cada escala van estandaritzar-se en una escala del 0 al 100.

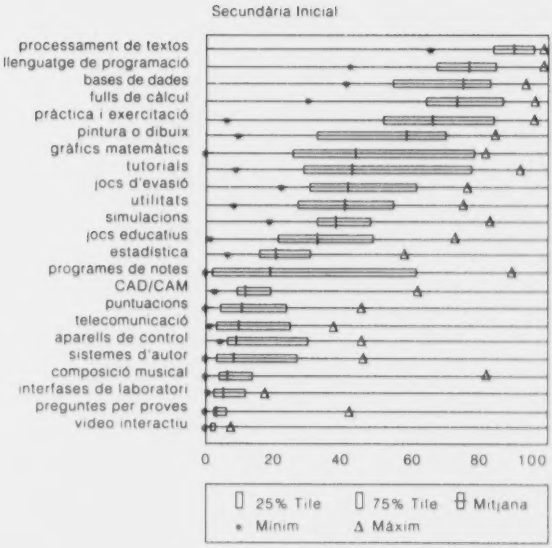
2462

Figura 1: Gràfics dels percentatges de coordinadors d'informàtica a cada país on s'indica el tipus concret de software que estava disponible a l'escola.





BEST COPY AVAILABLE



Taula 2: Càrregues per a una solució varimax de factor 5 de les puntuacions dels coordinadors sobre el software disponible.

	Factors				
Software	1	2	3	4	5
processament de textos	67	22	- 5	06	07
fulls de càlcul	78	06	09	13	01
base de dades	76	01	17	12	01
llenguatges de programació	57	04	- 11	18	08
pràctica i exercitació	04	59	03	36	04
tutorials	10	45	22	34	06
pintura o dibuix	41	44	09	04	09
composició musical	11	56	13	- 14	18
jocs d'evasió	08	69	04	05	- 04
jocs educatius	04	72	14	18	02
preguntes per proves	03	06	64	17	09
puntuacions	01	12	72	13	03
programes per notes	01	18	68	12	04
simulació	14	34	14	48	19
gràfics matemàtics	30	20	00	62	06
estadística	14	06	21	59	- 00
sistemes d'autor	11	04	22	56	03
adquisició automàtica de dades	- 01	- 05	- 06	40	54
aparells de control	07	10	- 15	13	64
vídeo interactiu	- 05	07	19	- 08	52
CAD/CAM	23	05	30	- 07	45
telecomunicació	23	03	28	14	40

2464

La Figura 2 mostra les mitjanes nacionals de les escoles de Secundària Inicial en ambdues escales.

A la Figura 2, s'observa que les mitjanes d'alguns països (Nova Zelanda, Canadà-Colúmbia Britànica, Holanda i França) són relativament altes en ambdues escales, mentre que altres països ocupen una posició relativament alta en un tipus de *software* (per exemple, els EUA en WITHSOFT; Grècia i Alemanya en ABOUSOFT ...). Per tant, les condicions per a l'ús integrat, en termes de disponibilitat de *software* com a eina instructiva a les escoles, són millors en uns països que en altres. Es pot formular la hipòtesi que això repercuteix positivament en el grau d'integració dels ordinadors. La plausibilitat d'una hipotèsi semblant està confirmada a la Figura 3, la qual mostra aquesta èmfasi en l'aprenentatge amb ordinadors a nivell escolar (LEARNWITH), així com a nivell dels professors (TOPWITH, nombre de matèries on s'utilitzen els ordinadors) que tendeix a associar-se amb la disponibilitat de *software* com a eina instructiva (WITHSOFT) a les escoles. La mitjana per països també mostra aquesta associació de manera clara.

Figura 2: Posicions dels països en escoles secundàries inicials per a les escales WITHSOFT i ABOUSOFT.

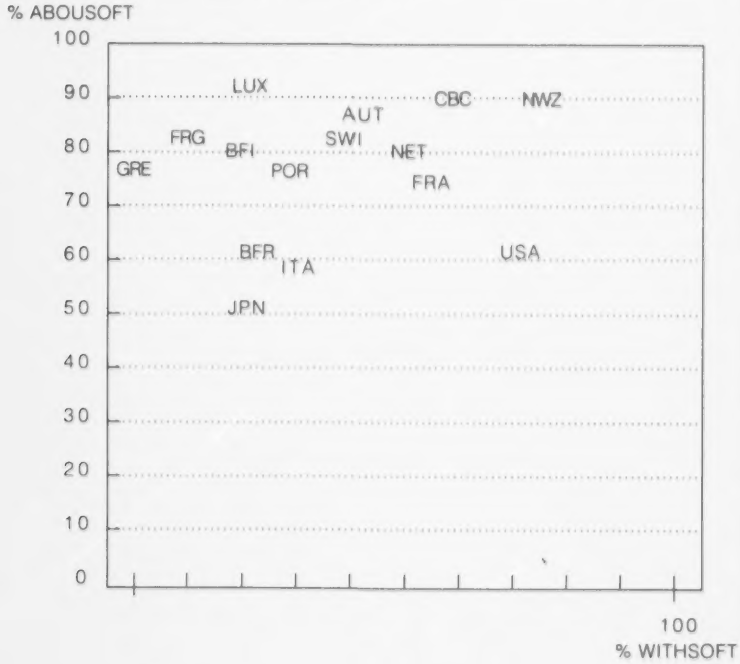
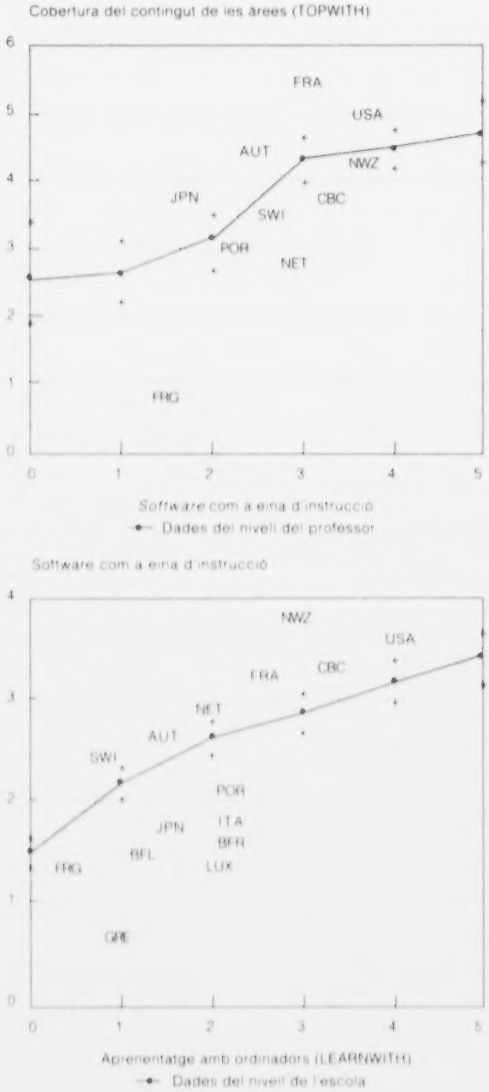


Figura 3: Èmfasi en l'aprenentatge amb ordinadors a nivell de l'escola (LEARNWITH) i del professor (TOPWITH) en relació a la disponibilitat de software com a eina d'instrucció (SOFTWITH), a les escoles de Secundària Inicial.



Les necessitats dels professionals

Malgrat la literatura és plena d'idees, algunes fins i tot paternalistes, sobre el que és bo per a l'educació, sens dubte paga la pena i seria millor preguntar directament als professionals de l'ensenyament, quines són les seves necessitats. L'estudi de l'IEA pot proporcionar algunes respostes provisionals a aquesta pregunta tot examinant els problemes que els professors experimenten i el que consideren com a prioritats més importants.

Es va demanar a tots els enquestats (directors, coordinadors d'informàtica, professors d'informàtica, matemàtiques, ciències i llengua materna) que d'una llista amb 30 problemes, fessin una selecció d'un màxim dels cinc que consideressin els més greus en l'ús dels ordinadors. Davis (en preparació) resumeix els resultats de la manera següent :

> «...tot el personal considerava la infrastructura bàsica com el problema clau: pels coordinadors i els professors la insuficiència d'ordinadors i de *software* eren els dos problemes principals. Els directors situaven aquests en el primer i el tercer lloc. La llista continuava, segons directors i coordinadors, amb la manca de coneixements o d'habilitats en l'ús dels ordinadors en l'educació, per part dels professors. Aquests creien que la manca de temps per preparar lliçons fent ús de l'ordinador constituïa el problema més greu».

Aquests resultats mostren que a moltes escoles, un gran nombre de condicions bàsiques (disponibilitat de materials, temps i formació adient del personal) no es compleixen. Hom pot suposar que aquestes circumstàncies influeixen sobre la forma d'utilitzar els ordinadors a les escoles, la qual cosa analitzarem en l'apartat següent.

Integració dels ordinadors en l'educació

Basant-se en les dades recollides als Estats Units, incloses a l'estudi de l'IEA, Becker (1990) afirma:

> «En els darrers cinc anys, els canvis en l'ús dels ordinadors per part de les escoles han estat poc importants, però la direcció que aquests canvis estan prenent és prou clara. La pràctica sistemàtica i regular en els laboratoris d'ordinadors a les escoles primàries, per part dels estudiants, s'ha generalitzat una mica més. Però, el desenvolupament principal en activitats informàtiques a tots nivells -concretament a les escoles Secundària Mitja i Final- ha estat l'esforç orientat a la utilització dels ordinadors com a eines productives per a l'expressió d'idees i

2467

l'enregistrament i l'anàlisi d'informació. No obstant això, el progrés en ambdues direccions ha estat més lent del que els defensors de qualsevol d'elles volia creure»

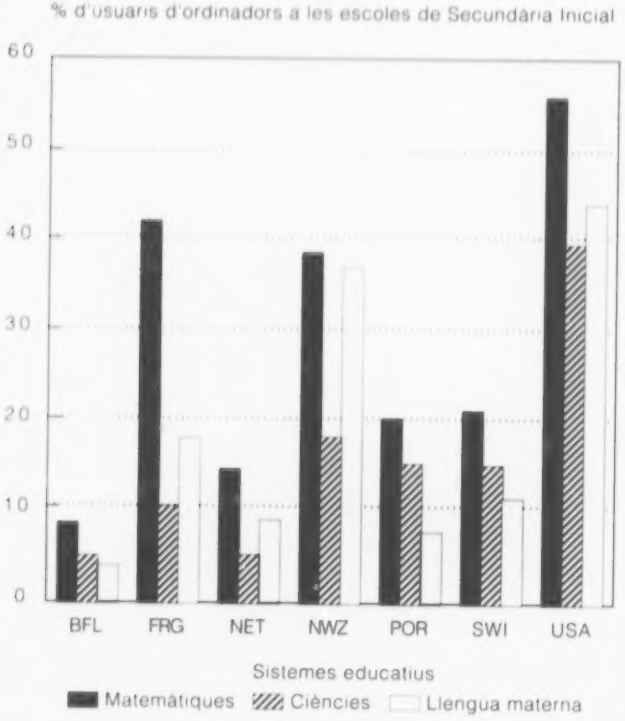
Malgrat Becker és bastant pessimista sobre l'estatus de la integració dels ordinadors en el curriculum, cal assenyalar que (Figura 3), comparativament, els Estats Units es troben en una posició relativament bona pel que fa a la integració dels ordinadors. D'altra banda, cal assenyalar que la Figura 3 està basada en un indicador aproximat de la integració dels ordinadors, i que a un nivell més detallat, la realitat és menys positiva. Això s'il·lustra amb la Figura 4 que conté, per a uns pocs països on va ser possible recollir aquestes dades, l'estimació -probablement inflada- dels percentatges de professors que utilitzen ordinadors a les assignatures de matemàtiques, ciències i llengua materna, així com la freqüència en l'ús de l'ordinador basada en les declaracions dels mateixos professors.

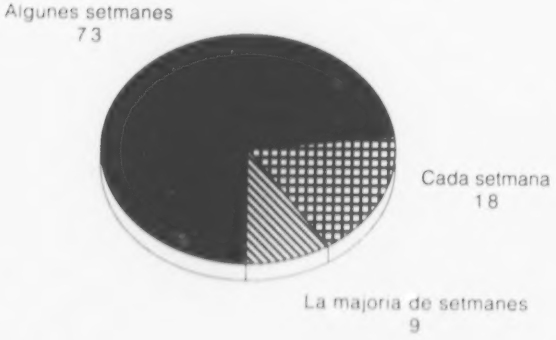
De la Figura 4, es dedueix que el percentatge de mestres que fan servir ordinadors és, en general, bastant baix i que el grup dels que ho fan intensivament no excedeix, com a màxim, el 15%. És molt probable que sigui encara pitjor, ja que anàlisis més profundes mostren que «*la proporció dels professors model* (és a dir, professors que integren els ordinadors en un grau elevat, WJP) *entre tots els professors dels temes estudiats* (matemàtiques, ciències i llengua materna, WJP) *i nivells que han estat objecte d'estudi, és solament del 3%*» (Becker, 1992).

Si només estem d'acord en que el desenvolupament més prometedor envers el futur de l'ús educatiu dels ordinadors seria la completa integració d'aquests en l'educació, el que cal plantejar-nos és com es pot aconseguir aquest objectiu. Per entendre millor aquest punt, cal comprendre el paper dels diversos factors en el procés d'implantació i com aquests interactuen. Com s'ha vist en els apartats anteriors, el grau d'integració dels ordinadors en l'educació varia d'una manera significativa juntament amb altres variables com, per exemple, la disponibilitat de *software*, etc. De totes maneres, cal ser conscient que la variació no significa que una variable influeixi sobre una altra de manera causal. Recentment, s'han desenvolupat algunes tècniques molt potents per tal d'examinar les relacions causals de totes les variables, de manera conjunta. Malgrat aquestes tècniques no ofereixen encara una prova final (que només pot obtenir-se d'experiments controlats en educació), posseeixen l'avantatge d'oferir una prova estadística fiable d'un model causal hipotètic. Tot i que no podem, donada la seva extensió, proporcionar una descripció en detall dels resultats d'aquestes anàlisis causals (adrecem al lector interessat a Brummelhuis & Tuijnman, 1992), esmentarem alguns dels principals resultats.

A la Figura 5 es representa un model basat en dades recollides a França.

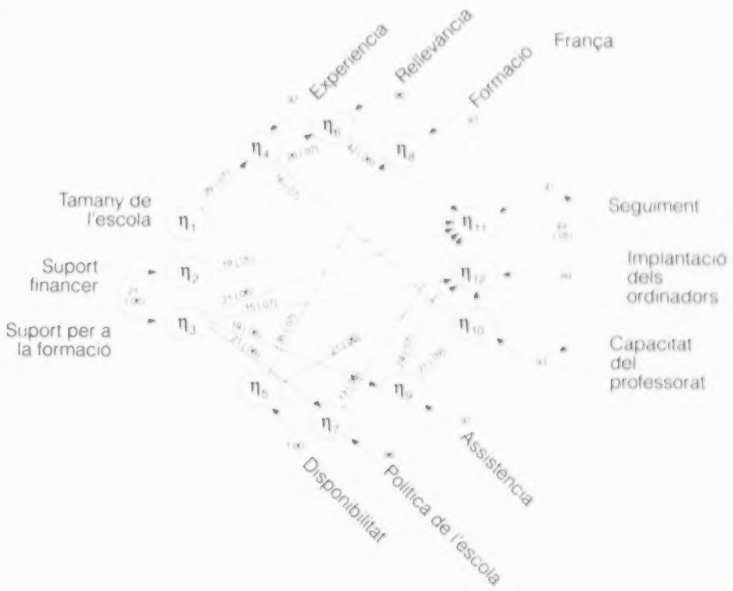
Figura 4: Percentatge de professors que fan servir ordinadors a matemàtiques, ciències i llengua (segons els directors de les escoles) i freqüència d'ús dels professors de matemàtiques.





2469

Figura 5: Efectes estandarditzats per a l'estratègia d'innovació i la implantació d'ordinadors a les escoles de Secundària Inicial, a França (errors estàndard entre parèntesi). Reproduït de Brummelhuis i Tuijnman (1992).



La Figura 5 mostra que el grau d'implantació dels ordinadors a França està influenciat per una sèrie de factors. D'influència directa, és la quantitat de suport (especialment per formació) que reben les escoles, i els coneixements i habilitats dels professors en la utilització dels ordinadors. D'influència més indirecta, són la percepció de la importància de la innovació i el nombre d'anys que l'escola fa que utilitza els ordinadors. Després d'analitzar els resultats d'altres països, es va considerar que les habilitats dels professors són especialment importants per a determinar fins a quin punt els ordinadors s'utilitzen en el curriculum. Per aquesta raó, en el proper apartat farem un resum dels principals resultats de l'estudi de l'IEA en relació a la formació del professorat.

2470

Formació del professorat

La formació del professorat pot no ésser l'únic factor que contribueixi a la integració dels ordinadors en l'ús real, en matèries concretes, però és un factor important a considerar (Janssen Reinen & Plomp, 1992). Una anàlisi sobre el temps que els professors han utilitzat l'ordinador a l'ensenyament i el grau d'integració d'aquests, mostra que quan més temps un professor ha treballat amb l'ordinador, una major integració s'ha obtingut. Sembla ser que la integració dels ordinadors és una innovació tan complexa que no es pot esperar la seva completa implantació en un curt període de temps.

En relació a la formació dels professors, existeixen una sèrie de resultats interessants. Els coneixements i les habilitats dels professors estan relacionades significativament amb la seva formació. Encara més, la quantitat de formació rebuda i el tipus de temes tractats estan relacionats amb el grau d'integració dels ordinadors. Una conclusió d'aquestes troballes és que seria convenient fer un examen més acurat dels tipus de formació dels professors per tal de decidir quants i quins temes caldria incloure-hi. S'analitza quins temes cal incloure en la formació dels professors i s'arriba a la conclusió que els aspectes pedagògics i instructius en la formació dels professors contribueixen a la integració dels ordinadors a l'aula. Donat que els resultats mostren que al 1989 aquests aspectes tenien poc pes específic a les activitats de formació, els instituts de formació del professorat els haurien de prendre en consideració.

Una agenda de treball pel futur?

Els resultats de l'estudi de l'IEA, alguns dels quals han estat exposats anteriorment, mostren que hi ha motius tant per l'optimisme com pel pesimisme respecte al futur dels ordinadors en l'educació.

La part optimista és que les noves tecnologies, en forma d'ordinadors, es troben avui dia disponibles a moltes escoles de la majoria dels països europeus i, malgrat la complexitat d'aquesta innovació, els professors i estudiants encara són entusiastes d'aquesta tecnologia. Malgrat el fet que molts directors d'escoles i professors se senten aclaparats, degut a les reduccions del pressupost, és remarcable la seva disponibilitat a l'hora de dedicar més temps a familiaritzar-se amb aquesta nova tecnologia. Segons un d'aquests

2471

professors: «*Es necessita tan temps!. Si els estudiants no fossin tan entusiastes, ja ho hauriem deixat*».

D'altra banda, cal assenyalar que encara hi ha grans desigualtats pel que fa a l'accés als ordinadors. Alguns països europeus estan molt endarrerits quant a la disponibilitat dels ordinadors a les escoles. A més a més, quan els ordinadors es troben disponibles hi ha una tendència a utilitzar-los principalment com alguna cosa addicional al curriculum existent més que com a eines de productivitat que poden enriquir la qualitat de l'educació. Probablement, aquesta manca d'integració dels ordinadors en els curricula existents constitueix el repte principal per a definir la nostra agenda pel futur. Com Anderson i Collins diuen (1992): «... *creiem que la perspectiva de 'funcionalitat' serà la més útil per la política i planificació futures*».

Com s'ha esmentat anteriorment, hi ha diverses perspectives o models en relació als objectius de l'ús dels ordinadors. Una diferència important separa l'aprenentatge dels ordinadors (a vegades anomenat model tècnic) de l'aprenentatge amb ordinadors (a vegades anomenat model integratiu o perspectiva funcional).

L'evolució d'aquests models pot veure's com un producte típic dels anys vuitanta. A principis d'aquesta década, les característiques de *hardware* i *software* feien que: «... *per realitzar una tasca relacionada amb l'ordinador, molt sovint hom havia d'escriure un programa en Basic, Fortan o Pascal*» (Anderson; Collins, 1992). Més endavant, l'interès per la integració augmentà, el que també podria interpretar-se com una reacció oportunista davant l'increment de capacitats del *hardware* i *software*.

La diferència principal entre aquests models es reflecteix clarament en les dades, és a dir, en els resultats de les anàlisis dels principals components de les respostes dels directors d'escoles, les quals mostraven una diferència entre l'aprenentatge sobre i amb ordinadors. Les dades mostren que a molts països encara hi ha una èmfasi en l'aprenentatge sobre ordinadors, però altres han arribat relativament lluny en la integració dels ordinadors en el curriculum. Els Estats Units són capdavanters d'aquest moviment, com es pot observar a la Figura 3. No obstant això, cal una certa precaució a l'hora d'interpretar aquest resultat, ja que anàlisis més detallades mostren que «*la proporció dels professors model* (és a dir, professors que integren els ordinadors en un grau elevat, WJP) *entre tots els professors dels temes estudiats* (matemàtiques, ciències i llengua materna, WJP) *i nivells que han estat objecte d'estudi, és solament del 3%*» (Becker, 1992).

Es planteja, doncs, la pregunta sobre perquè algunes escoles integren els ordinadors en major grau que altres. La Figura 5 il·lustra la resposta a aquesta pregunta, on queda demostrat que hi ha molts factors a tenir en compte però: «*el major grau de confirmació de la*

2472

influència dels indicadors entre els països en l'ús dels ordinadors es troba en l'assistència interna a la innovació i en la competència i la disposició dels professors» (Brummelhuis i Tuijnman, 1992). Un article recent de Becker (1992), utilitzant una tècnica d'anàlisi diferent confirma aquest fet pels Estats Units: «*Els professors model treballen en un entorn que els ajuda a millorar les seves capacitats com a professors que utilitzen ordinadors, i estan més ben preparats per utilitzar-los bé en la seva ensenyança*».

L'apartat sobre formació del professorat (descrita detalladament per Janssen Reinen i Plom, 1992) mostra com pot aprofundir-se encara més la nostra visió en la qüestió de formació del professorat.

Les anàlisis presentades fins ara poden traduir-se com accions futures. Una primera llista de possibles accions basades en les conclusions del nostre estudi podria ser:

1. Hauria d'haver més *hardware* a l'abast de les escoles, dels professors i dels alumnes.

2. S'hauria de produir més *software* per a la instrucció.

3. Cal formar més professors, i de manera millor.

4. Caldria concedir més temps als professors perquè es familiaritzessin amb les noves tecnologies.

Oferirem a continuació unes reflexions sobre cadascuna de les accions possibles.

1. Hauria d'haver més hardware a l'abast de les escoles, dels professors i dels alumnes

Tot i que el problema de la manca de hardware és esmentat per molts professors, aquest està lligat amb la qüestió dels recursos disponibles. No seria realista esperar que les escoles poguessin comprar i renovar ordinadors en quantitats suficients per assegurar a cada estudiant o parella d'estudiants un accés il·limitat als ordinadors. Les dades reproduïdes aquí sobre les formes actuals d'utilitzar els ordinadors podrien fer-nos pensar que es podria optimitzar millor l'ús de l'equipament ara disponible, és a dir, un ús més integrador, a la manera d'eines de productivitat educativa. Una altra possibilitat interessant, suggerida en un estudi recent de Polydorides (1992), és la d'aprofitar el fet que sempre hi ha més ordinadors disponibles als domicilis particulars, i que es podria investigar la idea de l'escola com a centre de recursos per promoure l'aprenentatge fora de l'escola. Això, és clar, posa en qüestió la igualtat d'oportunitats i, potser, s'haurien de trobar unes mesures compensatòries per oferir

2473

als estudiants qu no tenen accés als ordinadors domèstics prioritat d'accés a l'escola.

2. S'hauria de produir més software per a la instrucció

Malgrat aquest pugui semblar un suggeriment urgent, cal anar en compte ja que els nostres resultats demostren que alguns professors que tenen accés al mateix *software* comercial, l'exploten molt menys que d'altres que organitzen molt més la integració dels ordinadors. Pel que fa al cas, hi ha un descobriment de Brummelhuis i Plomp (1991) que resulta interessant: sovint els professors no estan ben informats sobre la disponibilitat del *software*, tot i que n'hi hagi a la seva escola. Encara que aquest és un argument important, també se sap per les avaluacions de *software* que la quantitat de *software* educatiu de qualitat és limitada. Per exemple, segons ressenyes de High Scope als EUA, només el 10% de tot el *software* disponible per a estudiants joves té una qualitat acceptable. D'altra banda, es pot esperar que el *software* multimèdia, a causa de la seva flexibilitat i facilitat d'ús, afavorirà la integració dels ordinadors. No obstant això, no és realista esperar que això succeeixi a curt termini, a no ser que es trobi un mercat de consum molt gran pels objectius multimèdia.

3. Cal formar més professors, i de manera millor

La nostra recerca indica que aquesta acció, sens dubte, hauria de realitzar-se. No obstant això, amb més professors preparats, major demanda de *hardware* i *software* hi haurà, però aquesta acció no es pot dur a terme sense una valoració acurada dels seus efectes secundaris.

4. Caldria concedir més temps als professors perquè es familiaritzessin amb les noves tecnologies

També aquesta és una acció molt convincent, però poc realista degut al seu elevat cost. Més aviat, caldria pensar en el desenvolupament d'instruments que no necessitin inversions addicionals de temps per part dels professors, o bé en el desenvolupament d'instruments que facilitin l'estalvi de temps, el que potser seria l'opció més realista. Una opció d'aquestes característiques requereix una valoració per part del professorat del temps invertit en la preparació i la presentació de les classes. Aquesta hauria d'estar dissenyada de

2474

tal manera que es reduís el temps invertit fins a tal punt que els professors trobessin fonamental la utilització d'aquestes eines.

Finalment, mirant enrere, als anys vuitanta, veiem que la majoria de països van adoptar estratègies d'introducció bastant senzilles, basades en el supòsit que el resultat quasi automàtic d'instal·lar *hardware* i *software* seria un canvi fonamental. Contrariament, el més probable és que una de les perspectives més atreients pel futur sigui la multidisciplinarietat, amb contribucions de tècnics en currículum, d'autors de llibres de text, dels professors, d'experts en els mitjans de comunicació, etc., centrant-se principalment en el paper del professor com un dels factors principals per a la promoció del canvi.

Bibliografia

ANDERSON, R.E.; COLLIS, B. (1992): *International Assessment of Functional Computer Abilities*. Ponència presentada a la conferència de l'AERA, San Francisco, abril 1992.

BECKER, H.J. (1990): *Computer use in the United States schools: 1989. An initial report of U.S. participation in the IEA Computers in Education Survey*. Ponència presentada a les reunions de l'American Educational Research Association.

BECKER, H.J. (1992): *How our best computer using teachers differ from other teachers: implications for realizing the potential of computers in schools*. Ponència presentada a la conferència de l'AERA. San Francisco, abril 1992.

BRUMMELHUIS, TEN, A.C.A.; PLOMP, TJ. (1991): *The Relation between Problem Areas and Stages of Computer Implementation*. Ponència presentada a la conferència de l'AERA. San Francisco, abril 1992.

BRUMMELHUIS, TEN, A.C.A.; TUIJNMAN, A. C. (1992): *Factors Determining the Degree of Computer Implementation: A Comparison between Six Educational Systems*. Ponència presentada a la Conferència Europea sobre Recerca Educativa. Enschede: Països Baixos, juny 1992.

CARROLL, J.B. (1975): *The Teaching of French as a foreign language in eight countries*. Stockholm, Almqvist & Wiksell/New York, John Wiley.

COMBER, L.C.; KEEVES, J.P. (1973): *Science education in 19 countries: An empirical study*. Stockholm, Almqvist & Wiksell/New York, John Wiley.

2475

DAVIS, D. (en preparació): «Educational Uses of Computers». Dins: Pelgrum, W.J.; Plomp, Tj. (editors): *Computers in Education: Implementation of an innovation in 20 countries*.

FOSHAY, A.W. (1962): *Educational achievements of 13-year-olds in twelve countries*. Hamburg, UNESCO, Institut per l'educació.

FULLAN, M.G.; STIEGELBAUER, S. (1991): *The meaning of Educational change*. Nova York, Teachers College Press.

FULLAN, M.G.; MILES, M.B.; ANDERSON, S.E. (1988): *Strategies for implementing microcomputers in schools: the Ontario case*. Ontario, Ministry of Education, Queen's printer.

HAWKRIDGE, D. (1990): «Computers in third world schools: the example of China». *British Journal of Educational Technology*, 21 (1), 4-20.

HAYES, W.A. (1991): *IEA Guidebook 1991: Activities Institutions and People*. Oxford, Pergamon Press.

HUSÉN, T. (Editor) (1967): *International study of achievement in mathematics: A comparison of twelve countries*. Volumes I and II. Stockholm, Almqvist & Wiksell/New York, John Wiley.

HUSÉN, T.; POSTELTHWAITE, T.N. (1985): *The international encyclopedia of education*. Oxford, Pergamon Press.

JANSSEN REINEN, I.A.M.; PLOMP, TJ. (1992): *Staff development as condition for computer integration*. Ponència presentada a la conferència de l'AERA. San Francisco, abril 1992.

KEEVES, J.P. (1992): *The IEA study of Science III: Changes in Science Education and Achievement: 1970 to 1984*. Oxford, Pergamon Press.

KONTOGIANNOPOULOU-POLYDORIDES, G. (1992): *The model of computer use in Greek education - A European perspective introduction*. Ponència presentada a la conferència de l'AERA. San Francisco, abril 1992.

LEWIS, E.G.; MASSAD, C.E. (1975): *The teaching of English as a Foreign Language in ten countries*. Stockholm, Almqvist & Wiksell/New York, John Wiley.

MAKAU, B.M. (1990): *Computers in Kenya's secondary schools: case study of an innovation in education*. (233 pàgines). Ottawa, IDRC.

PASSOW, A.H.; NOAH, H.J.; ECKSTEIN, M.A.; MALLEA, J.R. (1976): *The national case study: An empirical comparative study of twenty-one educational systems*. Stockholm, Almqvist & Wiksell/New York, John Wiley.

PELGRUM, W.J.; PLOMP, TJ. (1991): *The use of Computers in Education Worldwide: Results from the IEA «Computers in Education» Survey in 19 Educational Systems*. Oxford, Pergamon Press.

POSTLETHWAITE, T.N.; WILEY, D.E. (1992): *The IEA study of Science II: Science Achievement in Twenty-Three Countries*. Oxford, Pergamon Press.

PURVES, A.C. (1976): *Literature education in ten countries: An empirical study*. Stockholm, Almqvist & Wiksell/New York, John Wiley.

2476

ROBITAILLE, D.F.; GARDEN, R.A. (1989): *The IEA study of Mathematics II. Contexts and Outcomes of school mathematics*. Oxford, Pergamon Press.

ROSIER, M.J.; KEEVES, J.P. (1991): *The IEA study of Science I: Science Education and Curricula in Twenty-Three Countries*. Oxford, Pergamon Press.

THORNDIKE, R.L. (1973): *Reading comprehension education in fifteen countries: An empirical study*. Stockholm, Almqvist & Wiksell/ New York, John Wiley.

TORNEY, J.V.; OPPENHEIM, A.N.; FARNEN, R.F. (1976): *Civic education in ten countries: An empirical study*. Stockholm, Almqvist & Wiksell/ New York, John Wiley.

TRAVERS, K.J.; WESTBURY, I. (1989): *The IEA study of mathematics I: International analysis of mathematics curricula*. Oxford, Pergamon Press.

WALKER, D.F. (1986): «Computers and the curriculum». A: Culbertson, J.A.; Cunningham, L.L.: *Microcomputers and education. Eighty-fifth yearbook of the National Society for the study of education*. Chicago, University of Chicago Press.

2477

Abstracts

La presente ponencia expone parcialmente los resultados de la encuesta de la IEA sobre la integración de los ordenadores en la educación. Esta encuesta, en una primera fase, se ha desarrollado en 21 países durante el período comprendido entre 1987 y 1990, y se ha entrevistado a unas 60 000 personas relacionadas con el campo educativo. La encuesta ha revelado la forma desigual de integración de esta tecnología en los distintos países, así como diversos problemas comunes transnacionalmente a la hora de integrar la informática en el curriculum escolar. Algunos de los objetivos para el futuro que se desprenden del análisis detallado de los resultados de la encuesta son: 1) Las escuelas, el profesorado y el alumnado deberían tener acceso a más y mejores soportes físicos. 2) Se necesita producir más soportes lógicos para la enseñanza que consideren la complejidad de este proceso. 3) Se necesita formar a más profesorado y de forma más adecuada al tipo de funciones que realiza en las clases. 4) Se debería dar más tiempo a los docentes para que utilizaran las nuevas tecnologías.

Cet exposé présente partiellement les résultats de l'enquête de l'IEA sur l'intégration des ordinateurs dans l'éducation. La première phase de cette enquête, conduite dans 21 pays pendant la période comprise entre 1987 et 1990, a consisté à interroger 60.000 personnes concernées par le domaine de l'éducation. L'enquête a révélé une intégration très inégale de cette technologie dans les différents pays, ainsi que divers problèmes communs aux uns et aux autres pour intégrer l'informatique dans le cursus scolaire. Certains des objectifs pour le futur qui ressortent de l'analyse détaillée des résultats de l'enquête sont: 1) Les écoles, les professeurs et les élèves devraient avoir accès à davantage et à de meilleurs supports physiques. 2) Il faut produire davantage de supports logiques pour l'enseignement qui prennent en compte la complexité de ce processus. 3) Il faut former davantage de professeurs et de façon plus adaptée aux fonctions qui sont les leurs dans les classes. 4) Il faudrait donner davantage de temps aux enseignants pour qu'ils utilisent les nouvelles technologies.

In this article, the author describes some of the findings of an IEA survey on the use of computers in education. The first phase of the survey covered 21 countries over the period 1987-1990, and around 60,000 people working in the field of education were interviewed. The survey revealed the varying degrees at which computers have been applied in the different countries, and has also highlighted certain problems affecting all countries over introducing computers into the school curriculum. Some of the aims for the future gleaned through close examination of the survey results are: 1) that schools, teachers and pupils need to have access to more and better physical supports; 2) that more logical supports need to be developed for teaching that take into account the complexity of this process; 3) more teachers should be trained in ways more appropriate to the roles they will be playing in the classroom; and 4) that more time should be set aside for instructors to use new technologies.

2478

Micromons i mons reals, una agenda per a l'avaluació

Barry MacDonald *

Introducció i visió general

Aquesta ponència se centra bàsicament en el desenvolupament de l'aprenentatge assistit per ordinador (AAO) a l'escola anglesa. Probablement, tot allò que aquí exposaré es pot extrapolar a la resta del Regne Unit. Tot i amb això, existeixen variacions que no són del cas d'aquest escrit. El que m'interessa és la teoria política i la pràctica del govern i la raó per la qual, en un país on tota aventura econòmica se sotmet a avaluació, aquest ha decidit aïllar de l'escrutini extern la seva important inversió en el desenvolupament de l'AAO.

Com a especialista en avaluació educativa, estudiós de teories i estratègies de canvi, vull comentar també, de forma més general, els elements característics de l'AAO com a moviment educatiu i els contextos polítics i econòmics dins els quals les seves evolucionants formes cerquen un lloc a la pràctica educativa. L'AAO té, en termes generals, una llarga història, però no s'han examinat gairebé mai de manera sistemàtica les seves pretencions. En l'actualitat, l'interès

---

*Barry MacDonald, catedràtic d'Educació i director del Centre d'Investigació Aplicada de la Universitat d'East Anglia, creat pel carismàtic Lawrence Stenhouse, va ser uns dels participants a la reunió d'avaluadors que tingué lloc l'any 1972 al Regne Unit, la qual va suposar un canvi radical quant a les concepcions sobre avaluació educativa. A més de portar a terme avaluacions de diferents tipus de programes i projectes educatius, dins l'àmbit de la informàtica educativa, ha participat com a director a l'avaluació de totes les iniciatives d'introducció de les tecnologies de la informació en l'ensenyament que han comptat amb una avaluació externa. Entre els anys 1973 i 1979 va ésser director de UNCAL, un estudi avaluatiu del Programa Nacional de Desenvolupament de l'Ensenyament Assistit per Ordinador. Aquest estudi va ser la base per a l'elaboració d'una taxonomia paradigmàtica del tipus d'activitats d'aprenentatge que l'alumnat realitzava en relació amb l'ordinador, la qual ha servit de referència a diferents autors per explicar les possibles utilitzacions educatives d'aquest mitjà. Durant els anys 1987-1988, va dirigir l'avaluació del projecte «Micros a l'escola» i entre 1988-1992, la de la Iniciativa d'Investigació de Tecnologia d'Investigació i Educació. Els interessos de Barry MacDonald en el camp de la investigació se centren en la investigació educativa, l'avaluació i el desenvolupament del currículum.

Adreça: University of East Anglia. School of Education. Norwich NR4 7TJ. ENGLAND. Tel: (44) 603 561 161. Fax: (44) 603 259 388.

2479

polític per promoure l'AAO s'ha intensificat i jo aquí vull argumentar que cal, urgentment, un control del seu desenvolupament futur, si més no perquè l'avaluació pot ajudar a crear coneixements compartits sobre el seu potencial i la seva problemàtica.

A causa de la focalització d'aquesta ponència en el desenvolupament de l'AAO a l'escola, en la seva secció central no tindré gaire a dir quant a la investigació a l'AAO, encara que, en aquest moment, s'està finalitzant l'avaluació de quatre anys (començà l'any 1988) d'una iniciativa d'investigació sobre tecnologia de la informació en l'educació, promoguda pel Consell Nacional d'Investigació Econòmica i Social. En marcat contrast amb el govern, el consell encarregà aquest treball com una avaluació orientada explícitament a la política d'actuació.

Tanmateix, i com que la relació entre la investigació i l'acció és una consideració important, començaré aquesta introducció i visió general de la meva ponència amb un breu resum d'aquest context a la Gran Bretanya, centrant l'atenció en alguns aspectes conflictius del problema de la relació entre ambdós elements.

Durant els últims 25 anys, el meu govern ha gastat una considerable suma de diners en la modernització i suport de l'equipament informàtic de les nostres universitats. La major part d'aquests diners s'ha invertit en augmentar la seva capacitat investigadora; una altra part ha anat a parar a l'administració. Aquesta despesa no ha estat avaluada, però almenys té sentit: la investigació, tant en ciències naturals com en ciències socials, es basa cada vegada més en l'ordinador, i la recerca sobre les seves aplicacions és important per als futurs fonaments de la tecnologia, tant en temps de guerra com de pau.

L'ús dels ordinadors en l'ensenyament i l'aprenentatge dels estudis superiors s'ha desenvolupat més gradualment durant aquest període. La major part d'aquesta utilització s'ha limitat als cursos de llicenciatura i ha depès molt de l'entusiasme individual. Al mateix temps, aquest suport general per a la millora de la infrastructura informàtica dins de la comunitat de recerca ha estimulat una nova onada d'estudis sobre els processos d'aprenentatge; a vegades, atraient cap a aquest camp un grup d'investigadors menys estrets de mires que aquells que tradicionalment s'han interessat per la cognició humana, un tema de baix reconeixement acadèmic.

El que ha sortit de tot això és un grup de científics especialitzats en l'aprenentatge basat en l'ordinador, d'un caràcter particular, no necessàriament arrelats -de la manera com ho estan altres equips acadèmics d'educadors a Anglaterra-, que tenen un profund coneixement del procés d'educació de masses i que hi mostren un gran compromís. Alguns ho són, d'altres no, però la naturalesa multidisciplinar de la recerca sobre l'aprenentatge assistit per ordinador

2430

genera múltiples assumptes a tractar i algunes dependències turbadores. I quan se'ls demana que atenguin les necessitats de les escoles, seria sorprenent veure que la relació entre la investigació i l'acció no és problemàtica, o que, si més no, la dedicació a la missió és entusiasta en tots els casos.

El suport a l'estudi sobre l'AAO té diferents fonts, però la més important ha estat el Consell que, a principis dels anys vuitanta, identificava la tecnologia de la informació com una àrea prioritària. Es van encarregar informes, es van organitzar discussions i seminaris per començar a definir un programa d'investigació independent. El Consell va reconèixer la importància d'implicar els usuaris i els dissenyadors de polítiques d'actuacions en aquesta causa, i també d'enfortir les relacions amb les organitzacions comercials de les indústries informàtiques. Contractà un coordinador per desenvolupar aquest procés nacional de deliberació, i el 1988 anuncià una iniciativa de cinc anys i tres milions de lliures esterlines. La intenció era donar suport a deu o onze equips multidisciplinars i multiinstitucionals durant períodes de tres anys amb la finalitat de portar a terme una àmplia varietat d'anàlisis bàsiques, basades, però, en el contacte amb el mercat d'usuaris, tenint-lo sempre en consideració. Aquest mercat era el del professorat. Ara sintetitzaré les dificultats que això va comportar.

En primer lloc, el Consell no va mantenir el seu compromís financer. Només tres grups, a més d'una unitat coordinadora i una avaluació, van rebre ajuts. No va haver-hi gaire crítica, i en algun sentit, no va haver-hi programa.

En segon lloc, hi havia pocs productes que poguessin ser utilitzats immediatament; en part perquè la recerca bàsica és un procés lent i, en part, perquè la major part dels investigadors prefereixen ordinadors de gran potència, sobretot americans, mentre que les escoles tenen ordinadors de poca potència, quasi exclusivament de fabricació britànica, com a resultat de la política britànica. ¿Qui ha de realitzar la tasca de la reconversió? La resposta és: ningú. Els investigadors es mostren poc disposats, volen continuar amb la seva investigació. Al cap i a la fi, les seves carreres depenen de l'èxit d'aquesta, no de les activitats d'implantació que portin a terme. I la tasca del Consell és la recerca, no la difusió.

No diré res més sobre la situació de la investigació a Gran Bretanya, però quan deixem aquest context i tornem al del desenvolupament, veiem que la mena d'ambivalència col·lectiva que caracteritza l'actitud de la comunitat investigadora vers el desenvolupament s'insereix sobretot al llarg de la línia d'acció orientada cap a l'escola, on ara torno.

El meu govern també ha gastat molts diners, especialment durant els últims dotze anys, en la promoció de l'aprenentatge basat en

2481

l'ordinador dins de l'ensenyament. Igual que la inversió en l'educació superior, aquesta tampoc s'ha sotmès a avaluació. Al contrari, no està gens clar perquè s'està fent, ni què pretén aconseguir el govern.

Aquesta opacitat es produeix en part perquè en el finançament d'aquesta promoció hi han estat implicats per separat tres ministeris diferents -el Ministeri d'Educació (que l'any passat va resoldre la seva pròpia ambivalència canviant el seu nom pel de Ministeri *per a* l'Educació); el Ministeri de Comerç i Indústria i el Ministeri de Treball. Encara que el Ministeri de Presidència ens assegura que s'ha acabat l'època de les rivalitats interministerials i s'anuncia una nova era de treball ministerial en equip, els indicis que hem pogut reunir en absència d'una avaluació donen a entendre que l'aprenentatge assistit per ordinador dins de l'ensenyament ha estat i continua essent un territori governamental disputat: els ministeris implicats segueixen agendes separades i, de vegades, mútuament destructives. El fet que dos d'aquests ministeris, el de Comerç i Indústria i el de Treball, hagin dotat les escoles de suports físics i lògics sense cap finalitat educativa en particular, de forma que ens deixen deduir les seves intencions a partir de les seves responsabilitats governamentals, i que el tercer ministeri, el d'Educació, hagi deixat en gran part sense especificar la base educativa que presumiblement apuntala les diferents inversions realitzades durant els anys vuitanta, no ajuda a entendre què, com i perquè s'està fent.

L'única cosa clara és que el govern creu que l'AAO és un component essencial del curriculum. De fet, ara s'ha fet obligatori tant per a tot el professorat com per a tot l'alumnat. Però cap govern, i el meu menys, continuaria subvencionant de manera indefinida, i l'AAO està lluny de solucionar els seus problemes d'implantació generalitzada d'una manera defensable des del punt de vista de l'educació. Una combinació de fe cega i de resistència a formes sistemàtiques d'escrutini -la frenètica activitat en aquest camp de què hem estat testimonis durant aquests dotze anys, no és, amb tota seguretat, la millor manera d'afrontar els problemes que s'han de solventar abans que el futur de l'AAO sigui confiat a les forces del mercat. Ens cal una visió general continuada i comprensiva d'una circumscripció encara molt fragmentada per poder construir de forma acumulativa una teoria integradora de l'acció.

Aquesta és una tasca per a una avaluació independent -independent de polítiques, de programes i d'activitats sobre el terreny- que posi tot el seu interès en un balanç imparcial. Fins ara, l'avaluació no ha tingut una consideració prioritària a l'ordre del dia dels entusiastes de l'AAO, a cap nivell. S'ha pretès molt, però s'ha avaluat poc i s'ha aconseguit encara menys a les nostres classes. Protegida per la seva popularitat -agrada als nens, és valorada positivament per les famílies, els aspirants a polítics la porten a manera d'insígnia a la solapa-, l'AAO ha pogut evitar de contestar les preguntes difícils. És hora de

2482

plantejar-les ara, però, quan el tema encara és candent. Si l'AAO forma part, inevitablement, del nostre sistema escolar, hem d'aprendre de la nostra experiència per poder configurar el seu futur.

Retòrica canviant i temps canviants

Vist com a moviment educatiu, l'aprenentatge assistit per ordinador no sembla que tingui sentit. És potser per això que no progressa pel que fa al seu impacte dins de l'ensenyament. En general, és un moviment que té uns trenta anys, la primera dècada dels quals va estar centrada sobretot als Estats Units. Va començar-hi com un aparell electrònic per passar les pàgines d'un llibre en un intent de reviure una idea morta: la de l'aprenentatge programat i la seva impopular psicologia, el conductisme, que limitava el seu desenvolupament a formes instructives rigidament controlades. Però la cultura pedagògica del moment era progressista, afavoria l'aprenentatge actiu, social i col·laboratiu. I els Estats Units eren un poder mundial dominant, amb una economia forta. Així que, encara que el tradicional ensenyament assistit per ordinador hagués pogut demostrar el pretès estalvi de treball, cosa que no va poder fer, la seva filosofia anava en contra del desenvolupament del curriculum. Era un moviment sense credencials educatives.

Al final de la dècada dels seixanta, el concepte de l'estudiant controlat per l'ordinador va ser desafiat pel de l'alumne com a controlador, i durant els anys setanta i principis dels vuitanta, la veu i la imatgeria de persones com Seymour Papert es van fer més dominants en el debat sobre el futur de l'ensenyament basat en l'ordinador. El potencial de l'ordinador s'anava posant sota el control de l'alumne. En aquest escenari el professor, com PLATO[1] o com Einstein, cedeix el seu lloc a l'estudiant, fent reflexionar sobre -cito textualment- «les regles senzilles que governen la vida i l'univers.» (Bonello-Kubath and Kubath, 1988).

Aquí, tenim una projecció transformacional més enllà dels somnis més fantàstics del moviment progressista. Deixeu-me citar un cop més:

> «L'objectiu també és provocar un augment del valor de les activitats intel·lectuals de metanivell que inclouen de manera creixent l'assignació

(1) Aquí l'autor fa un joc de paraules amb l'acrònim de Programmed Logic for Automatic Teaching Operations (Lògica programada per a l'operació de l'ensenyament automàtic: PLATO) i el nom del filòsof grec Plató (N. del T.)

2483

de tasques de processament de la informació als ordinadors, mentre es progressa amb el pensament humà de més alt nivell» (McLean, 1982).

Ara existeixen versions més modestes d'aquestes apassionades aspiracions, però allò que totes tenen en comú és un entorn d'aprenentatge que es diferencia radicalment de la classe feta per l'ordinador dels peoners de l'EAO i, el que és més important, radicalment oposat a les tendències contemporànies de l'ensenyament. En aquest hipotètic entorn, l'ensenyament tradicional no té lloc: el docent és un facilitador i orquestrador d'una modalitat múltiple, un conjunt variat d'activitats d'aprenentatge. La dimensió social de l'aprenentatge es recupera mitjançant les formes de treball col·lectiu mediatitzat per l'ordinador, els nens aprenen més com pensar que què pensar i desenvolupen els seus propis estils d'aprenentatge.

Aquestes són bones idees liberals. Si hi traiem la tecnologia, tenen molt en comú amb les aspiracions en les quals es basen molts desenvolupaments curriculars dels anys seixanta en el meu país o amb el moviment progressista de la postguerra als Estats Units. Però, un cop més, la comunitat que defensa l'aprenentatge basat en l'ordinador, després de transformar-se i adquirir credencials impecables, va contracorrent. Perquè el corrent ha canviat, i aquells països que durant vint anys havien jugat fort en el desenvolupament d'un curriculum adreçat cap a la professionalització ara han abandonat aquesta empresa i els seus valors, i s'han posat a favor d'un model de producció de l'ensenyament controlat de forma centralitzada, d'estil tradicional. En aquest clima, el renovat AAO no té més sentit que l'anterior AAO el va tenir en la seva època.

Al contrari, les condicions per l'EAO a l'estil americà mai han estat millors. A Gran Bretanya tenim un govern de dreta radical que porta tretze anys en el poder i que acaba de ser reelegit per uns altres cinc. Durant aquest temps ha transformat un sistema escolar descentralitzat i de poder compartit en un sistema centralitzat i controlat políticament. Per citar algunes de les característiques d'aquest sistema, tenim un curriculum nacional especificat quant als continguts i objectius de cada matèria a cada etapa, i un sistema nacional d'avaluació de resultats per controlar tant el progrés individual com el col·lectiu. Les proves també funcionen com una forma comparativa de responsabilització del professorat com a individus i de les escoles, que ara estan sota el control de consells d'administració no experts en el tema de l'ensenyament i amb autonomia pressupostària. L'experimentació a la classe, el que anomenem «desenvolupament del curriculum», ha de comptar amb el permís específic del propi ministre d'educació. Tot això s'expressa, és clar, sota els lemes d'igualtat d'oportunitats i igualtat de drets i amb l'excusa de la necessitat de millorar nivells, però el resultat sembla ser un sistema escolar, un professorat i un alumnat molt estratificats,

2484

motivats pels valors de l'individualisme possessiu i la interdependència negativa, és a dir, un entorn d'aprenentatge competitiu en comptes de col·laboratiu.

Això tenim, i és realment difícil veure en aquest context com es pot crear un tipus d'entorn d'aprenentatge per a l'AAO com el que he descrit anteriorment. El ministre d'educació, al congrés del Partit Conservador el passat mes de gener, palesà les prioritats del govern quan va apel·lar a un «retorn als fonaments» i a l'ensenyament «tradicional». I ho pot aconseguir. És ben sabut per tots que les proves d'assoliment poden controlar, i de fet controlen, tant el contingut com la forma d'ensenyar i, quan s'utilitzen -com és la intenció del nostre govern- per mesurar el rendiment i, per tant, l'aptitud dels professors, només ens queda esperar un grau molt alt d'homogeneïtzació del procés educatiu i uns nivells d'ambició educativa limitada a allò que aquestes proves són capaces de mesurar amb fiabilitat i validesa.

Aquestes són precisament les condicions en les quals l'EAO pot prosperar. L'EAO és estable, homogeneïtzat, universal i mesurable i, per tant, viable comercialment. I no crec que l'EAO hagi desaparegut de les escoles americanes ni que hagi estat superada per sistemes d'ensenyament més sofisticats i intel·ligents. Pel que fa al mercat, no ha estat així. Des dels seus inicis, als anys seixanta, l'estratègia comercial es basà en una combinació de previsions d'augment de costos laborals en el sistema escolar privat dels EUA, un descens dels costos de suports físics i lògics, el compromís federal de subvencionar programes de recuperació per als nens menys afavorits i la insistència a posar èmfasi en les aptituds bàsiques de llegir, escriure i càlcul.

Ara, quasi trenta anys després, s'estan recollint els resultats d'aquella estratègia comercial, tant en el mercat domèstic com en el de l'exportació. És veritat que les subvencions federals han baixat considerablement, però totes les altres previsions eren certes. Generalment, el llegat educatiu de l'economia Reaganiana/Thatcheriana és molt similar. Als EUA, arran de la publicació l'any 1983 de *A Nation at Risk* (Una nació en perill), que parlava de «desarmament educatiu unilateral» i de «currículum a la carta», els Estats van començar, un després de l'altre, a tenir un control més directe sobre els seus sistemes escolars, a dictar programes, a introduir o ampliar l'avaluació que faci referència al criteri, de posar èmfasi en les habilitats bàsiques i l'ensenyament transmissiu, especialment per als nens amb dificultats d'aprenentatge. Hi ha, fins i tot, un creixent suport a la idea d'un currículum nacional per millorar nivells arreu dels EUA, i d'aquesta manera garantir els drets educatius de cada nen.

Com a la Gran Bretanya, aquesta retòrica igualitària s'ha fet sentir en àmbits molt elitistes i ha comptat amb el suport de grups

2485

polítics que s'haurien de conèixer millor. Res és més òptim per reafirmar i organitzar la dominació d'un grup cultural que la imposició d'un currículum acadèmic i una pedagogia a tots els nens. És fàcil veure l'atractiu d'aquests sistemes en països com la Gran Bretanya i els EUA que han polaritzat les seves societats i que, en el marc de polítiques econòmiques en fallida, cerquen la salvació política en la protecció «d'aquells que tenen» i el control «d'aquells que no tenen».

¿Què significa això per al futur de l'aprenentatge basat en l'ordinador a l'escola? Segons un informe recent sobre aquest tema publicat als EUA (Scott, T; et al, 1992) l'any 1985, uns 400.000 alumnes de centres públics, la gran majoria pertanyents a grans ciutats, a poblacions culturalment desafavorides, ja feien exercicis i pràctiques amb ordinador diàriament, i els sistemes més sofisticats només els tenien les escoles més pròsperes. ¿Un sistema de dos nivells d'AAO per a una societat amb dos nivells? Les corporacions comercials dedicades a la venda de sistemes d'AAO en forma de paquets educatius integrats no ho veuen així. L'únic mercat que ells veuen és el dels interiors de les grans ciutats, i l'únic producte que promouen són els exercicis i pràctiques de les habilitats bàsiques, de baix nivell i baix cost, que no necessiten docència i són a prova del professor. Això s'ajusta perfectament al nou èmfasi posat en el control de rendiment, en la capacitat de l'ordinador d'enregistrar l'assoliment tant individual com dels grups.

¿És aquest el futur de l'AAO al nostre costat de l'Atlàntic, als centres urbans grans? ¿Té algun sentit parlar, com ho fan certs partidaris avui dia, que els nens es converteixin en «els seus propis epistemologistes» (Bonello-Kubath; Kubath, op. cit.) de xarxes informàtiques que «catalitzin l'anàlisi crítica per part d'alumnes de temes socials que podrien suposar un repte a l'*estatus quo*? » (Cummins; Sayers, 1990). Si hi hagués un mercat, que no hi és, si se'n poguessin treure beneficis, que no se'n poden treure, si tinguéssim governs disposats a donar suport a aquestes idees, que no els tenim, ¿com es podria aconseguir una transformació com aquesta de l'ensenyament?

L'AAO i la teoria de la innovació

En aquest aspecte, la bibliografia de l'AAO és molt deficient, tant pel que fa a l'atenció que es posa en aquest tema com a les respostes que s'hi donen. De vegades sembla que s'assumeixi que l'AAO pot arribar a portar a terme els seus pretesos efectes sobre individus, parelles o grups de manera independent de qualsevol cosa que succeeixi

2486

a classe, tant abans com després o al mateix temps. A vegades, i moltes esperances es basen en aquesta proposició, s'argumenta que l'AAO és un agent potent de canvi, capaç d'imposar una reconstrucció de l'entorn de l'aprenentatge, per exemple, el poder catalitzador de l'AAO, la teoria del Cavall de Troia de la transformació. I de vegades, molt més durant els últims anys, sembla que, i sobretot amb l'augment del reconeixement de la naturalesa social de l'aprenentatge efectiu, la formació del professorat sigui la clau.

La qüestió és que totes aquestes creences estan desacreditades. Hom no creuria, llegint la bibliografia de l'AAO, que portem trenta o quaranta anys d'innovacions en el curriculum, en gran part experiència amarga, que pretenien aconseguir el tipus de transformació que els entusiastes de l'AAO somnien. Vam començar pensant que seria fàcil, només qüestió de reescriure els llibres de text o de produir i disseminar paquets curriculars, i des d'aquesta visió simplista es va encunyar un nou lema: «No existeix desenvolupament del curriculum sense desenvolupament del professorat». D'aquí, es va arribar a la conclusió que el canvi era una condició necessària del professorat que fos capaç de canviar. Per aquest temps, ja s'havia descartat la idea que innovacions puntuals poguessin variar els entorns educatius, i també la il·lusió que solament es poguessin sostenir per la transfusió temporal de recursos i recompenses addicionals. La institució, i no la innovació, era el catalitzador, i neutralitzava i assimilava cada intervenció que constituís una amenaça a les seves disposicions, valors i costums. I les pròpies escoles eren, com senyalà Ernest House en la seva clàssica avaluació de la política de la innovació, institucions «congelades», empresonades dins l'ordre de l'estructura institucional de l'administració i el control social (House, 1974).

Aquest fracàs massiu, pel que fa a la realització d'objectius, d'un moviment conduït per professionals que tenia com a finalitat modernitzar l'educació i millorar la qualitat, va facilitar la intervenció dels governs als EUA i a la Gran Bretanya per assumir el control de l'ensenyament, de la manera que ja he descrit, i marginar els professionals de les infrastructures o «poders fàctics educatius», com ens anomena el nostre Primer Ministre, fent marxa enrera a la professionalització dels professors, substituint aquell concepte amb alguna cosa més propera a l'ensenyament com a feina manual.

Però la meva principal preocupació en aquest context és l'aïllament de la comunitat de l'AAO d'aquestes experiències i aquests pensaments estratègics sobre els canvis educatius, és a dir, dels temes que preocupen a altres grups que s'interessen per millorar les nostres escoles. És clar que l'AAO és diferent de les altres innovacions educatives, fins i tot de les tecnològiques com la ràdio i la televisió, els entusiastes de les quals també prometien revolució, però que han acabant acceptant un lloc més modest a la classe. És una innovació que evoluciona, que canvia constantment de forma, de capacitat i, per

2487

tant, les seves possibilitats educatives. Està dominada per avenços tecnològics i per interessos específics de la informàtica, perseguint compulsivament un horitzó que s'allunya constantment. Es pot veure la pesada, recalcitrant, lenta massa del món real de l'ensenyament com una confusió irritant. Alguns dels títols de programes informàtics contemporanis provoquen aquest comentari: *Shopping on Mars* (De compres a Mart), per exemple, o *The Alternative Reality Kit* (El paquet de realitat alternativa). ¿Per què preocupar-se amb el món real si pots inventar-te el teu món propi?

Però el nostre propòsit és el de discutir la tecnologia de la informació en l'educació, i se'ns convida a prendre seriosament la idea que l'AAO sigui un moviment educatiu, és a dir, un moviment que cerca canviar la pràctica educativa mitjançant, en els seus propis termes, l'emancipació i la devolució del poder a l'aprenent. On, quan i com són preguntes que es fan a d'altres innovacions, i per què no a l'AAO? Això planteja una pregunta molt important: amb la creixent distància entre la imaginació dels inventors i la viabilitat ideològica i econòmica de les seves propostes (ara el principal aturador econòmic són els costos dels programes, sempre augmentant, i no ja els dels ordinadors), per què els governs continuen invertint en l'AAO?

Ara deixaré els EUA, que he utilitzat bàsicament per a il·lustrar les direccions que està prenent la dinàmica comercial, i em centraré en el cas que millor conec, el d'Anglaterra. Sóc conscient que hi ha molts països representats en aquest Congrés, i que tots tenen una situació diferent quant al seu compromís amb l'AAO i amb la renovació del sistema escolar i del currículum. Per a alguns, potser la majoria, l'AAO és una novetat en l'educació, una innovació real que no s'ha provat encara i per a la qual encara busquen suport dels seus governs. No us desespereu. Si Anglaterra serveix d'exemple, l'obtindreu i el conservareu passi el que passi.

En el meu país, l'AAO és el corredor de fons del desenvolupament del currículum de la postguerra. Durant el mateix període, dotzenes d'altres idees per a la millora de la qualitat de la pràctica educativa han aparegut i desaparegut, han agafat els diners, ho han intentat i se n'han anat sense deixar quasi empremta. Cap d'elles aconsegui la transformació que prometien, encara que algunes van tenir influència durant algun temps, i algunes van fundar tradicions en la recerca activa, la formació de professors i el desenvolupament de les escoles, van incorporar la corba d'aprenentatge de què he parlat, i començaven a florir quan van ser arrossegades pel gegant del control polític.

A la Gran Bretanya, però, s'han invertit més diners públics i privats (fins i tot, contribucions voluntàries de les famílies) en l'AAO que en qualsevol altre innovació, uns 200 milions de lliures esterlines en els últims 20 anys, quasi tot durant l'última dècada. I continua, malgrat el fracàs d'inversió rera inversió.

2488

Pel que fa a l'impacte educatiu, s'ha aconseguit ben poc, gairebé gens en qualsevol nivell, i aquest poc no suportaria ni la més generosa de les avaluacions educatives. L'AAO és veritablement l'au fènix de la innovació educativa.

Ara bé, algunes de les raons per aquesta aparentment indestructible fe en el futur de l'AAO són òbvies, i expliquen perquè afirmo que aquells que no heu aconseguit el suport dels vostres governs l'aconseguireu.

La lògica industrial

Vivim en un món que depèn cada dia més dels ordinadors, un procés irreversible, tant a la indústria, al comerç i a la guerra com a l'administració social i al sector serveis; a l'oest, a l'est; al nord o al sud; als països desenvolupats, en vies de desenvolupament o del tercer món. És també un món cada dia més competitiu, d'interdependència econòmica on, almenys pel que fa als països occidentals, el domini de la informàtica es considera una condició prèvia per a l'èxit competitiu en la creació de riquesa. En conseqüència, els equips i productes informàtics són una indústria i un mercat en si mateixos, a la vegada que un mitjà per millorar la qualitat i rebaixar els costos d'altres béns i serveis.

Als anys seixanta, la preocupació europea per l'amenaça del nostre futur industrial, basat en la ciència, per part del domini americà de la informàtica i la tecnologia de comunicacions, de tant en tant s'expressava als passadissos del poder polític. Alguns advocaven per una resposta europea, altres, davant la urgència de la situació, per iniciatives nacionals. Es veia com una tasca destinada als governs, una tasca global, una concepció que va trobar suport en un discurs del vice-president dels EUA, Hubert Humphrey, a París l'any 1967, quan digué: «Si els avenços tecnològics esdevenen amb major rapidesa als Estats Units que en qualsevol altre lloc, la raó s'ha de cercar en factors educatius, organitzatius i econòmics.»

L'any 1969, una comissió parlamentària britànica va demanar acció i al 1973 es va implantar la primera iniciativa important d'AAO per part del govern. L'estructura d'aquesta iniciativa contenia, per primera vegada, una relació explícita entre desenvolupament econòmic i educatiu.

Tornarem a aquest tema més endavant. La qüestió és que està molt bé parlar de la relació entre desenvolupament econòmic i educatiu però, quina relació hi ha? Alguns dubten que n'hi hagi cap. El que si

2489

que és cert és que no hi ha cap relació sistemàtica, vist des del punt de vista internacional, entre nivells nacionals d'inversió en educació i la prosperitat econòmica. Aquest fet no impedeix que occident posi la mirada en el Japó, buscant a les escoles d'aquell país la raó del seu miracle. El que troben és un aprenentatge basat en la memorització i el foment per part de pares i professors d'un grau d'intensitat competitiu que converteix en ridícul qualsevol concepte de l'educació com a procés civilitzador. Aquestes mateixes tendències als EUA i a la Gran Bretanya són, comparativament, moderades.

Però tots els governs occidentals se senten cada dia més impulsats a intervenir en els sistemes educatius públics, i no solament per controlar costos i guanyar vots, encara que les economies en crisi sempre prenen l'educació com a cap de turc, sinó per reforçar el concepte de la relació entre educació i economia. Això sempre implica una projecció de les necessitats laborals del mercat, una empresa que es fa sempre més atzarosa en el context de l'economia global.

Fa vint anys, l'època en què es van encunyar el terme «alfabetització informàtica» i es va presentar com una addicció essencial a les tradicionals habilitats bàsiques, la creença general era que les nacions industrials avançades necessitaven una gran, altament qualificada mà d'obra per als llocs de treball del futur, basats en la tecnologia i tecnologitzats. Aquesta visió s'ha complicat des d'aleshores per altres factors. Els principals són la inesperada rapidesa i el ferotge creixement de la competitivitat en els països en vies de desenvolupament, amb els seus baixos costos de producció, que han desviat la inversió en l'oest de les multinacionals mòbils; i la creixent capacitat de les aplicacions informàtiques de baixar el nivell d'habilitat en algunes feines i d'eliminar-ne d'altres.

La resposta del partidaris del mercat lliure que han governat Gran Bretanya durant els últims tretze anys ha consistit en la privatització de serveis i empreses públics, que ja poden buscar la rendibilitat sense preocupar-se per consideracions de tipus social, i en la promoció de l'automatització de feines qualificades intensives pel que fa a la mà d'obra. El cost d'aquestes polítiques és un problema creixent d'administració social -augment dels nivells d'atur, de descontentament entre els aturats, i de turbulència i inestabilitat de la vida política. No és un problema exclusivament britànic, hi ha setze milions d'aturats a la Comunitat Europea, dels quals tres milions viuen a la Gran Bretanya.

La qüestió és que el tipus de determinisme econòmic i tecnològic que impulsava la retòrica de l'intervencionisme governamental durant els anys seixanta i setanta basava la seva confiança en una projecció industrial centrada en enginys d'alta tecnologia i en la plena ocupació. Aquestes previsions no s'han acomplert i s'han substituït per una visió de la capitalització de l'estalvi de mà d'obra en una base indus-

2430

trial reduïda que requereix pocs treballadors altament qualificats, més controladors amb baixes qualificacions i sou, i una reserva permanent de treballadors excedents buscant feina. En aquestes circumstàncies, tenim dret a preguntar: «Ara, amb tan poques proves d'efectivitat educativa, ¿quina és la lògica del suport governamental per a l'AAO a l'escola?». Sense una resposta satisfactòria, la temptació és concloure que aquesta té poc a veure amb l'educació i tot amb subvencionar de manera clandestina la indústria de la tecnologia de la informació i utilitzar les escoles per convèncer els industrials que inverteixin en tecnologia.

Però, això no ens revela què vol el govern de l'AAO. Encara que governs successius han donat suport a l'oposició dels professionals a l'ús de programes d'EAO d'exercicis i pràctiques, aquesta és la forma més comuna d'AAO a les nostres classes. I no és difícil imaginar com un govern preocupat per reduir costos i amb el crit de guerra del «retorn als fonaments», després d'imposar, mitjançant el control del curriculum, les condicions ideals perquè la tecnologia de gran volum i baix cost pugui prosperar, estarà temptat a caminar cap aquesta direcció. Però, deixant aquesta opció de banda, encara podem fer-nos la pregunta: si l'objectiu ja no és l'alfabetització informàtica per a tots, quin és? ¿La deferència, la lealtat a l'ordinador? Una millor educació o la conformitat on tot val?

Com veurem, la situació no està clara, en bona part a causa de les incerteses respecte al futur de la indústria de la tecnologia de la informació dintre de l'economia britànica. És cap a aclarir aquesta qüestió que ara m'entretindré.

Malgrat la demanda política de l'any 1969 d'acció global governamental de cara a reforçar el desenvolupament de la tecnologia de la informació, la indústria informàtica continuà esllanguint-se durant els anys setanta, i cap a l'any 1983 estava en un estat desastrós - fragmentada, minsa a escala mundial, amb un déficit comercial que es disparava, i incapaç de finançar la pròpia recerca i desenvolupament. Això, dos anys després que els japonesos comencessin el seu programa d'ordinadors de la cinquena generació.

El Govern britànic va respondre amb una iniciativa que duraria cinc anys amb una inversió de 350 milions de lliures esterlines per millorar la competitivitat de la indústria de la tecnologia de la informació. Aquesta era una col·laboració entre el govern, la indústria i l'educació, amb una subvenció de 70 milions de lliures destinades a les universitats. Aquestes s'havien convertit en experts en la tasca de mantenir els seus interessos informàtics, variant les seves propostes d'acord amb les prioritats i demandes d'una canviant política de subvencions, en aquest cas provinent del Ministeri de Comerç i Indústria, el Ministeri de Defensa i el Consell per a la Investigació Científica i Tècnica. Es tractava del «precompetitiu Rand D», un

2491

concepte que racionalitzava despeses i riscos entre competidors per tal d'establir una base tecnològica comuna abans de separar-se per competir al mercat.

Se suposava que una segona, fins i tot una tercera fase seguirien a aquest programa, i es tenia l'esperança que realitzaria canvis estructurals en l'organització de la investigació i el desenvolupament en el camp de la tecnologia de la informació, formant una base per fer progressar la indústria nacional.

Tanmateix, aquestes esperances no van ser acomplertes i el programa no continuà fins als anys noranta. El principal objectiu estratègic no es va aconseguir, la indústria continuà el seu declivi, la participació en el mercat es reduïa, algunes empreses van passar a mans estrangeres. No entraré aquí en les raons que van donar els assessors de programes, però s'ha d'estar d'acord amb ells quan afirmen que s'esperava massa i massa aviat de la iniciativa, especialment en el marc d'una forta minva generalitzada de l'economia. El govern, i també la Comunitat Europea, continuen cercant la manera rendible de reunir els recursos necessaris per al resorgiment de la indústria de la tecnologia de la informació, però amb la continuada limitació que imposen la malaltia política del curt-termini i la falta de voluntat per invertir d'acord amb la magnitud del problema. Com veurem més endavant, ambdós d'aquests problemes han afectat la inversió en educació.

Vull assenyalar dos aspectes d'aquesta iniciativa. Primer, va ser objecte d'una avaluació independent, i aquesta avaluació es va fer pública. Això no sorprèn tant en un país que fa anys que insisteix que tot programa que impliqui capital de risc se sotmeti a escrutini exterior, encara que aquest escrutini es destaqui per la seva manca d'inversió en el camp de l'AAO. Segon, encara que he esmentat aquí tant els objectius estratègics com els estructurals de la iniciativa, aquests no es van definir de manera clara durant el programa, sinó que van ser reconstruïts pels assessors mitjançant l'anàlisi i síntesi de la corresponent documentació. Això sembla confirmar la dita «Si no saps on vas, qualsevol camí és bo». No és estrany que quan es va declarar que la iniciativa havia estat un fracàs, alguns dels participants van protestar dient: -«És injust!».

Aquest, doncs, és el context polític, educatiu i econòmic de la majoria de les iniciatives educatives que descriuré a continuació. Us prego que el tingueu en compte.

2492

El desenvolupament de l'Aprenentatge Basat en l'Ordinador a Anglaterra

L'any 1973, el govern va inaugurar la primera d'una sèrie de iniciatives AAO. Anomenat «National Development Programme in Computer Assisted Learning» (programa nacional d'aprenentatge assistit per ordinador) se centrava principalment en el desenvolupament a nivell de l'ensenyament superior. El responsable per a l'avaluació educativa d'aquest programa vaig ser jo mateix. A principis dels vuitanta, es va continuar amb una altra iniciativa important, limitada aquesta vegada a l'escola, amb l'objectiu de promoure i explotar la revolució dels microprocessadors. No va haver-hi avaluació. Durant la segona meitat dels vuitanta, tres ministeris van estar implicats en un nombre de programes de desenvolupament, infrastructures, proveïment de suports físics, subvencions al *software*, formació i suport del professorat. Però no va haver-hi avaluació independent o, si més no, aquesta pràcticament no va existir.

Els fets principals són que durant els vuitanta el govern va invertir uns 180 milions de lliures en el desenvolupament de l'AAO en el sistema escolar i que, al final d'aquest període l'AAO es va fer obligatori a totes les escoles, per a tots els professors i per a tots els nens com a part del currículum nacional.

Primer de tot, s'ha de dir que aquest és un resultat sorprenent. Res del que sabem de l'estat i la posició actuals de l'AAO suggereix que estigui preparat per al tipus de procés congelador que forma part del model productiu de l'ensenyament, i res del que sabem de l'estat i la posició actuals de l'AAO en el mercat de recursos curriculars suggereix, ni de lluny, que es pugui deixar sense perill de reclamar la part dels pressupostos d'escoles individuals.

L'any 1988, se'ns va encarregar des d'un ministeri un ràpid informe sobre l'AAO: quin era l'estat de la qüestió en tota la nació i quines eren les nostres recomanacions. Subratllaré aquestes afirmacions tot reproduint alguns punts d'aquest informe:

> «Les escoles primàries, per la seva organització i la seva llibertat respecte a les pressions dels exàmens, són adients per a la positiva implantació dels ordinadors, per exemple, per a treballs en grup i tasques transcurriculars. Les bones pràctiques han anat sorgint a poc a poc i els professors d'alguns centres han fet avenços en els últims dos anys, iniciant pràctiques experimentals i d'innovació que s'allunyen de l'exercitació i la pràctica, la rutina de la instrucció.... Tanmateix, continua essent veritat que els pocs ordinadors disponibles (i, malgrat els augments, encara són pocs) estàn molt lluny de ser plenament utilitzats.»

« La situació a l'escola secundària és bastant pitjor, malgrat el major nombre d'ordinadors disponibles per als professors. Destinats en un principi com a suport per als cursos d'Estudis Informàtics i Empresarials amb examen final, estaven, i en cert grau encara ho estan, limitats per a uns pocs professors i estudiants. La idea de les aplicacions transcurriculars només comença a prendre forma en les ments dels professors. Amb això, els entusiastes de la informàtica ho tenen prou difícil per difondre la utilització intracentre. »

« Ambdós sectors necessiten més equipament i l'existent ha de ser actualitzat. Una altra necessitat urgent és la formació del professorat, tant inicial com permanent. Els nens tenen molta facilitat per fer funcionar els ordinadors, els professors no tanta, ja sigui perquè se senten incompetents, perquè els recursos son insuficients o perquè no estan convençuts del potencial educatiu dels ordinadors. »

L'any 1988 estava clar que s'havia establert un cap de platja a les escoles, però només això. La necessitat principal de més i millors ordinadors, és una prioritat que només es podrà cobrir amb finançament central. La de millors pràctiques educatives no és menys important: no anirem molt lluny amb només una sense l'altra, i ambdues requereixen suport governamental. » (MacDonald et al, 1988).

Més tard, aquest quadre de l'AAO a l'escola, es va veure confirmat per d'altres estudis i estimacions. D'aquests, un afirmà que les escoles necessitaven uns altres 150.000 ordinadors només per cobrir els ratios previstos al Curriculum Nacional.

Molts entusiastes de l'AAO van veure la seva incorporació al curriculum obligatori com l'avenç que esperaven, l'element coercitiu que assegurés que es prendria seriosament i s'implantaria ràpidament a la formació del professorat i a la pràctica curricular. Això és veritat, però aquest entusiasme, segurament, és equivocat. Si es deixa que funcioni pels propis mèrits, és a dir, com qualsevol altre requeriment curricular, sense subvencions addicionals que no siguin la participació en els escassos 30 milions de lliures donats pel govern per a la implantació del curriculum nacional, aquest fet, crec, constitueix l'abandonament de l'AAO a un destí previsible: pràctiques de poc valor, depreciació quasi immediata i extensa desil·lusió i cinisme entre el professorat.

Això no és el que pretén el govern. Si fos així, la història del que va passar als vuitanta no tindria tanta importància, però jo no m'ho crec ni un moment. Donat que el govern continua compromés amb el futur de l'AAO, no té sentit. Es clar que tampoc crec que les intencions del govern respecte al suport a l'AAO es basin en un càlcul realista dels costos que representen institucionalitzar i mantenir l'AAO. Fins i tot els pressupostos aproximats són infreqüents, cosa que no sorprèn si recordem que un americà (Lickleder, 1984) gosà estimar el cost d'un programa de deu anys per proporcionar i mantenir un ordinador

2494

per a cada alumne americà en 130 bilions de dòlars. Malgrat això, es donarà algun suport.

Si aquesta visió es correcta, se seguirà considerant l'AAO com un cas excepcional que necessita inversions puntuals per part del govern. Aquest fet atorgaria importància a l'experiència dels últims vint anys a causa de la lliçó que ofereix respecte a com es pot fer efectiu aquest compromís d'una forma millor.

Primer, observem els escarments dels setanta que haurien de servir de base a la inversió dels vuitanta, i que potser ho van ser. Em refereixo al Programa Nacional de Desenvolupament de l'AAO, que he esmentat abans. Amb una duració de cinc anys, va ser avaluat per un equip sota la meva direcció.

El cas del Programa Nacional com a model per a iniciatives

El llançament del Programa, conjuntament amb la seva organització i estratègia, van marcar un canvi significatiu per part del govern, un govern conservador en el qual la senyora Thatcher era ministressa d'Educació, que s'apartava de l'organització i de l'estil que havien dominat el desenvolupament del curriculum durant deu anys. Fins llavors, s'havia deixat el desenvolupament del curriculum sota control professional, l'anomenada classe dominant educativa, mitjançant agències *adhoc* com, per a les escoles, el Consell Escolar i, en un punt més baix i amb una major especialització, el Consell Nacional per a la Tecnologia Educativa. Ara es podia afirmar que el Programa, que contemplava, a més a més de l'escola, l'educació avançada i superior i la formació industrial i militar, comprenia un terreny massa ampli per ésser adequadament posat sota el control de qualsevol d'aquestes agències. De més gran importància, però, era el fet que el govern estava cansat de veure com aquestes no acabaven d'aconseguir la implantació dels seus projectes a gran escala, cosa que atribuïa a una cultura de persuasió poc agressiva i de respecte per les preferències dels professors.

I potser d'encara més influència va ser el nou paper decidit pel govern per als seus propis funcionaris dels departaments governamentals: el paper de ser actius en la realització dels objectius departamentals. L'administrativisme havia fet la seva aparició dins els estaments governamentals, i la seva primera manifestació era el Programa. En comptes de delegar-lo, amb un pressupost de dos milions i mig de lliures esterlines, a les agències establertes, el govern formà un grup de treball dirigit per una comissió *adhoc* de funcionaris

2495

procedents dels set ministeris contribuents, tots amb algun interès directe o indirecte en l'ensenyament o en la indústria informàtica, sota la presidència del Ministeri d'Educació.

El Programa marcà el començament del control directe per part del govern, de la col·laboració entre ministeris i d'una política de mà dura, influenciada per la teoria de sistemes i la gestió per objectius. La comissió va nomenar una reduïda Junta Directiva, encarregà dues avaluacions (la segona financera) i demanà ofertes per a fons. El finançament va prendre la forma d'una assignació de fons equilibrada, segons la qual els candidats havien de comprometre la mateixa suma que la que demanaven, i escalonada, corrent el risc que la continuïtat d'un sistema de finançament d'una etapa depenia dels resultats satisfactoris de l'anterior. La decisió de si els avenços eren o no satisfactoris l'havia de prendre la comissió, que es basava en els informes del director del Programa i dels avaluadors. Aquest era, bàsicament, el nou model. Es van finançar 35 projectes i la comissió es reunia cinc o sis vegades l'any per avaluar els progressos.

En el nostre últim informe a la comissió vam fer un comentari força detallat sobre el Programa com a model per a inversions futures per part del govern, donat que semblava essencial que aquest jugués un paper actiu a l'AAO, especialment sobre el seu valor com a instrument d'aprenentatge públic.

Primer, vam concedir que a primera vista el Programa semblava un instrument ben dissenyat. Estimulava i donava suport a tota una sèrie d'aplicacions informàtiques de molts camps ja desenvolupats, possibilitava la recerca de pedagogies alternatives i implicava cada vegada més professors i alumnes en aquestes activitats. Els seus diferents mecanismes d'avaluació proporcionaven grans quantitats d'informació sobre les inversions i creaven canals per transferir-la des del fons de l'experiència pràctica al centre de dades de l'organització, on es podia analitzar i emmagatzemar. Com que aquest centre es podia comunicar directament amb les agències executives del govern i amb les entitats independents de recerca, el disseny del Programa semblava ser l'adequat tant per la seva capacitat de satisfer la seva pròpia necessitat de control contínu com per la de generar coneixements especialitzats amb la finalitat d'assessorar les accions futures del govern.

Però, una anàlisi més detallada suggeria altrament. Vam plantejar una sèrie de qüestions:

Un grup de treball té, per definició, un temps de vida limitat, que en aquest cas finalitzava a finals del 1977. ¿Què passa amb els seus coneixements acumulats? Aquí les dades claus eren les que es referien a la pèrdua dels components del grup que, per la seva dedicació exclusiva al Programa, havien tingut la possibilitat d'adquirir coneixements: el personal de desenvolupament del projecte i la Junta

2496

Directiva. Al final, només una de cada cinc de les persones que s'havien dedicat al seu desenvolupament tenia una mínima possibilitat de continuar a les seves organitzacions, i tots els membres de la Junta Directiva van marxar del camp de l'educació. Sens dubte, aquesta dissolució beneficià la indústria i la comercialització de la tecnologia de la informació, però el fet és que aquests coneixements ja no estaven disponibles per al govern.

Això ens porta a considerar el coneixements acumulats pels funcionaris permanents de la Comissió del Programa, un recurs que segurament ha de ser emmagatzemat i reutilitzat per a contribuir a configurar el futur. Aquí, s'han de plantejar diferents qüestions. Aquests funcionaris eren administradors, i no experts en el camp. A més a més, el poc temps disponible durant les reunions i la necessitat de completar un apretat ordre del dia van limitar les possibilitats d'allargar la discussió de projectes individuals en tota la seva profunditat, fent quasi impossible assimilar i sospesar l'experiència global. La conseqüència d'això va ser que la responsabilitat per emetre judicis es va delegar, de fet, a la Junta Directiva, que es dedicava plenament al tema i que constituïa el veritable centre de coneixements del Programa, ja que tenia un accés directe i continu als projectes i als equips d'avaluació independents. Però, i és un gran però, els funcionaris feien responsables als seus caps polítics de l'èxit d'un programa sobre el qual exercien només un control perifèric. De fet, estaven obligats a confiar en el director, que els posava en una posició molt vulnerable que els feia hipersensibles a les crítiques, contraris a l'autoanàlisi i quasi sempre hostils contra els aspectes de política i gestió de l'avaluació que intentàvem instrumentar.

Hi ha una qüestió més: tot i que els funcionaris van acumular uns coneixements valuosos, aquests últims estaven condemnats a la dispersió, perquè els funcionaris del govern britànic són transferits freqüentment, tan dintre mateix d'un ministeri com d'un ministeri a un altre.

Per resumir, segons el nostre punt de vista el preu pagat pel govern a causa de la seva preferència per una estructura no institucional i bàsicament efímera era bastant alt perquè la pèrdua de coneixements cara al futur era segura. El fet de no confiar la responsabilitat al candidat més obvi -el Consell Nacional per a la Tecnologia Educativa, que només feia un paper administratiu respecte al Programa- negava a l'Agència Central per a la Tecnologia Educativa a Gran Bretanya l'oportunitat d'adquirir tota l'experiència mitjançant la qual després hagués pogut institucionalitzar els coneixements en matèria de gestió que necessiten aquest tipus d'iniciatives.

Vam concloure la nostra anàlisi amb l'afirmació que cada vegada que es creava una estructura d'innovació com el Programa, s'hauria de tornar a inventar la roda educativa.

2497

L'informe sobre l'avaluació ni es publicà ni es va difondre per part del govern. El vam lliurar al Ministeri d'Educació per a la seva difusió, però més tard em vaig assabentar que ni tan sols s'havia difós entre els membres de la comissió del Programa. Nosaltres érem lliures de fer-lo publicar, però no trobàvem una editorial disposada i no teníem els recursos per assegurar la seva distribució efectiva (constava, i encara consta de quasi quatre-centes pàgines).

En aquest punt, hauria de comentar l'avaluació del Programa, ja que pot tenir alguna cosa a veure amb la desaparició de l'avaluació d'iniciatives posteriors.

A principis dels anys seixanta, el model d'avaluació dominant tenia relació amb objectius conductuals. Hom prenia qualsevol innovació educativa, transformava els seus objectius en objectius d'aprenentatge i contractava avaluadors per mesurar els resultats pretesos. Durant els seixanta, aquest model va rebre moltes crítiques: que no aportava suficient informació, que no ajudava suficientment amb explicacions del perquè dels fracassos. Es va crear un moviment important, en el qual jo participava, que s'allunyava de la medició de resultats per encaminar-se cap a estudis més descriptius i/o interpretatius que se centraven en la descripció de les circumstàncies, processos i dificultats de la innovació, facilitant la comprensió dels problemes en implantar pràctiques noves. En aquest context es van desenvolupar les formes naturalistes d'investigació.

Aquest moviment alternatiu de l'avaluació guanyava adeptes i cap als anys setanta ja era el sistema dominant per a l'avaluació d'activitats educatives a Anglaterra.

Durant l'època del Programa, jo havia afegit a aquest model d'avaluació una dimensió més explícitament política. Veia l'avaluació com una forma de rendiment de comptes democràtic de les despeses públiques en l'educació, una responsabilització que no es limitava a l'èxit o no de la instrumentalització del Programa, sinó que s'estenia a la direcció i formulació de polítiques. El Programa constituïa la primera veritable prova de la viabilitat i resistència d'aquest model, ja que el conflicte, almenys entre la comissió i la nostra avaluació, era inevitable.

Ells volien una medició dura, senzilla i quantificable d'èxit i fracàs. Això es pot entendre fàcilment. El nou clima de preocupacions per la política de centralització de la presa de decisions significava que ens trobàvem davant de persones que prenien decisions sense tenir ni el temps ni la paciència necessàries per assimilar dades complexes o les contradiccions i ambigüitats que solen caracteritzar casos particulars d'acció educativa.

I molt sovint, aquest tipus d'avaluació també implica una altra dificultat. Quan en el teu paper d'avaluador examines el que fan els

2498

educadors, i pots tenir en compte les limitacions amb què s'enfronten, és probable que arribis a la conclusió que s'han de canviar aquestes activitats si volem que siguin efectives; però també és probable que justifiquis les accions dels responsables com les de persones intel·ligents que treballen amb integritat sobre una problemàtica difícil. Generalment, la conseqüència de tot això és que aquestes persones necessiten més ajut per solucionar el problema i aquesta no és una conclusió que sempre compti amb l'aprovació dels que tenen la prioritat d'eliminar les activitats que representen una pèrdua, i amb les activitats, també les persones que hi estan implicades. Per aquest propòsit, un model d'avaluació basat en objectius i assoliments dóna més llibertat, ja que inevitablement descobrirà fracassos sense explicacions, fent més fàcil la culpabilització dels actors en comptes dels que proporcionen el servei.

Intentaré resumir la llarga batalla amb la comissió del Programa en forma de unes proposicions/contraproposicions amb les qüestions principals de la disputa.

1. Ells volien un model d'avaluació basat en objectius/assoliments. Els projectes havien de donar constància dels seus objectius per a rebre fons. Volien que l'avaluació es focalitzés en si aquests objectius s'aconseguien o no.

Nosaltres vam dir que no, que no era just. Cap dels projectes aconseguiria tots els seus objectius, i sota aquest criteri fracassarien tots. Nosaltres descriuríem els seus esforços per aconseguir els objectius de manera que la comissió pogués jutjar si es dedicaven a activitats positives, des de la perspectiva de les seves limitacions i les seves oportunitats.

2. Ells volien que avaluéssim quins projectes mereixien ajut, i quins haurien de finalitzar.

Nosaltres vam dir que no, que aquest judici era la seva tasca i responsabilitat. Haurien de llegir els informes i formar la seva pròpia opinió. Nosaltres només som agents d'informació i fem d'intermediaris entre persones i institucions que volen intercanviar coneixements.

3. Ells volien que féssim afegits als informes escrits -que els donéssim informacions sobre els projectes que no podíem posar als informes.

Nosaltres vam dir que no, que no hi hauria informes ocults. Els nostres informes es negociaven amb la gent la feina de la qual comentàvem, i no es podien lliurar a la Comissió fins que aquella gent els considerava correctes, rellevants i justos. No hi afegiríem res.

4. Ells deien que els informes eren massa llargs i complexos per a una comissió ocupadíssima. No podíem fer-ne resums?

2499

Nosaltres vam dir que eren tan curts com podiem fer-los i que es negociaven amb la gent implicada en el treball que estàvem avaluant. Treballem a favor del judici, no del jutge.

5. Ells deien: -però no podem enfrontar-nos amb tanta complexitat. ¿Esteu dient que nosaltres no hauriem de ser els encarregats de prendre aquestes decisions?

Nosaltres vam dir que això ho havien de decidir ells, i qui llegia l'informe avaluador sobre el treball d'aquesta comissió.

6. Ells van dir: -però, què vol dir «avaluació de la comissió»? No volem que ens avalueu, només heu d'avaluar els projectes.

Nosaltres vam dir que ho lamentàvem, però que ho havíem de fer. No seria just només recollir informació sobre els projectes. Ells volen saber com feu la vostra feina, si aconseguiu els vostres objectius, si esteu realitzant un bon treball.

7. Ells van dir: -però, qui us penseu que sou? Us paguem per fer el que nosaltres us manem.

Nosaltres vam dir: -Som els vostres avaluadors independents i democràtics. El fet de pagar pels nostres serveis no us dóna cap dret especial, ni el de poder evitar que l'avaluació se centri en vosaltres. No es pot comprar, només es pot encarregar. Qualsevol pot proposar qüestions i temes per a la seva inclusió a l'agenda, i ningú té el dret de demanar informació si no està disposat a donar-ne.

Aquest conflicte va començar arran del nostre primer informe i va continuar fins a l'últim. En el primer informe, ens ocupàvem de política i vam qüestionar les relacions entre el programa educatiu i la indústria de la tecnologia de la informació. A més a més de criticar el nostre interès (consideraven que no era de la nostra incumbència), van rebutjar totalment la idea que hi hagués cap relació, malgrat el fet que els ministeris de Comerç i d'Indústria estaven representats a la comissió i que sempre insistien que s'havia d'utilitzar només ordinadors britànics.

L'AAO a l'Escola - Les iniciatives dels anys 80

Passem ara als anys vuitanta, i a les iniciatives governamentals centrades en l'AAO a l'escola. Aquí no les puc descriure totes, i no podré entrar en els detalls de cap d'elles. Però el que busquem són proves del desenvolupament de l'aproximació del govern per donar suport a l'AAO: les lliçons que es van aprendre, els canvis, quins

2500

aspectes continuaven el llegat dels anys setanta. Intentaré resumir els fets principals.

1. No es va repetir el model del Programa Nacional d'Aprenentatge Assistit per Ordinador (NDPCAL).

2. Es va abandonar l'avaluació externa.

3. Els ministeris implicats van seguir el seu camí, buscant els seus propis interessos més en competició que en col·laboració. Els departaments d'Educació i de Comerç i Indústria particularment van implementar polítiques paral·leles, però sense coordinació. La seva interacció sense programar ni coordinar va causar problemes seriosos: per exemple, la principal iniciativa per part d'Educació -el Programa de Microelectrònica (MEP)- va ser forçat a tenir en compte la de Comerç i Indústria, que era la d'assegurar la disponibilitat d'ordinadors a les escoles amb el sistema d'assignació de fons equilibrada. Això va posar el MEP sota una pressió enorme, perquè va haver de construir una infrastructura de suport per a l'AAO arreu del país i formar professors i produir *software* per a totes les matèries del currículum, totes aquestes tasques al mateix temps, perquè les escoles es trobaven (relativament) inundades d'ordinadors.

4. De totes maneres, el MEP només va tenir tres anys per realitzar aquesta tasca immensa, tot i que es va concedir, de manera tardana, una pròrroga de dos anys. El resultat va ser un intent fracassat del model «cascada» de la formació del professorat i el patrocini de la producció ràpida de software per satisfer les necessitats immediates. Es podria considerar com una aproximació darwiniana a l'aspecte social per a la producció de *software* -qualificada per part d'un crític d'aproximació «deixeu florir mil males herbes» (Self, J., 1987).

5. El MEP es va crear de forma no-institucional, amb seu en una casa semiadosada d'una ciutat del nord d'Anglaterra, i amb una Junta Directiva reduïda. Però, no tenia comissió de Programa, sinó un Comitè Assessor amb representació de les tres principals agències que donaven suport al desenvolupament de l'AAO. Tanmateix, el MEP no podia compartir les seves responsabilitats amb aquestes agències: el control i la direcció quedaven en mans del Ministeri a Londres.

6. Com a resultat, el MEP es va trobar lligat i estrangulat per la burocràcia que el controlava, i no podia aprendre i respondre a les tasques que li sorgien, i que eren seriosament subestimades, sense sotmetre's al lent procés d'obtenir el permís de Londres, a més d'estar subjecte a interferències no informades.

Reprodueixo aquí algunes citacions d'un informe, que va ser ocultat pel Director del MEP, que indiquen una part de la seva indignació:

> «....la planificació i molta de la feina de desenvolupament es feien de manera exageradament precipitada.»

2501

«...s'esperaven resultats i canvis d'actitud en massa poc temps, i això va pressionar la gent.»

«...cap programa d'innovació amb una missió d'aquesta magnitud hauria de tenir menys de cinc anys després d'estar ocupats tots el càrrecs.»

«...o s'ha de fiar del personal o no hauria de ser contractat. El resultat de la manca de confiança són interferències i frustracions contraproduents.»

«...la innovació requereix capacitats particulars, i normalment els buròcrates no les entenen.»

Heus aquí un comentari més llarg:

«Al llarg dels cinc anys i mig del Programa, va ser responsabilitat de dos secretaris d'Estat. D'altres contactes directes existien amb sots-secretaris d'Estat parlamentaris, i el MEP remetia informes a tres. Durant els últims nou mesos, el Programa va estar vinculat a un ministre d'Estat. A nivell de funcionaris, el Programa va ser responsabilitat de tres sots-secretaris que tenien el suport de dos secretaris adjunts i de tres directors. El contacte més llarg va ser amb un director, que en va ser responsable durant quatre anys i tres mesos. A causa dels curts periodes de temps que el Programa va estar lligat a altres persones, era molt difícil establir una comprensió de fons ni cap apreciació dels seus objectius. D'aquesta manera la imatge política del MEP dintre del Departament depenia molt de les opinions del director abans esmentat. No reflecteix negativament el treball fet per aquesta persona, que generalment donava el seu suport i ajut, suggerir que aquest sistema no era l'idoni, particularment quan el Departament estava tan estretament implicat en l'aprovació de les activitats del Programa».

Veiem clarament en aquest resum, amb què el Ministeri no estaria gens d'acord, que el MEP es diferenciava substancialment del NDPCAL pel que fa a la distribució de poder i control. Si creiem el Director, tenim el pitjor dels mons possibles: empresaris professionals sota el control llunyà i desinformat, però autoritari, d'uns funcionaris que han de passar comptes.

El MEP va finalitzar l'any 1986. Em diuen (i aquí entrem en el regne dels rumors i del testimoni personal) que el ministeri considerava el treball sense valor i va fer cas omís de la recomanació del Director que es donés continuïtat a l'experimentat equip central. També m'han dit que el Director, en un atac de frustració i ràbia, va destruir tots els arxius que contenien la feina de cinc anys. Males notícies per als historiadors, és clar, i pitjor encara, donada l'absència de qualsevol tipus d'avaluació...

Al MEP, una iniciativa preparatòria, el seguí el MESU (Microelectronics Support Unit, o Unitat de Suport de Microelectrònica) que, en teoria, havia d'explotar i fer avançar els resultats del primer. Però, es va trigar un any a contractar un Director del MESU i això i la destrucció dels arxius van dificultar en extrem la tasca de

2502

continuïtat. De totes maneres, i torno a citar testimonis particulars, el MESU tenia instruccions del ministeri de tornar al principi i de fer tot d'una altra manera.

El MESU començà l'any 1987 i continuà fins al 1989. De la mateixa manera que el MEP, estava localitzat en una altra ciutat i amb local propi, encara que amb més personal. La seva planificació també va ser difícil a causa d'altres iniciatives governamentals i per les decisions del buròcrates. Abans de finalitzar el seu primer any d'existència, va ser fos en el Consell Nacional per a la Tecnologia Educativa, amb base a Londres. En teoria una agència professional quasi independent, de fet estava totalment controlat pel Ministeri d'Educació. En aquesta època, el control es va fer explícit a causa del nomenament com a Director del Consell d'un funcionari del Ministeri. Poc després, els equips centrals del MEP i del MESU, inclosos els directors, feien les maletes i marxaven.

L'aprenentatge públic i el control polític - Conclusions

El resum que he esboçat aquí de les iniciatives governamentals durant els anys vuitanta, ni és suficientment aclaridor (va haver-hi moltes iniciatives diferents, cadascuna de les quals intentava cobrir un forat), ni detallat per fer justícia a un període d'activitat intensa adreçada a la promoció de l'AAO a l'escola. És també un resum molt discutible, de cap manera autoritzat o negociat. Amb l'absència de l'avaluació, no disposem de cap relat imparcial dels fets. Tanmateix, per magre i contenciós que sigui aquest resum, ens permet considerar qüestions que són centrals quant a la manera d'instrumentalitzar polítiques. Un avantatge del grup especial de funcionaris encarregat de la direcció del Programa Nacional als any setanta va ser que evitava els dificultosos i lents processos d'autorització característics de les burocràcies executives. Als anys vuitanta, aquest avantatge es va sacrificar a favor de la restauració del control ministerial, que atrapà els professionals empresarials en una teranyina de descoratjadores demores i que eixamplà l'abisme pel que fa a coneixements i comprensió entre els que estaven en contacte diari amb les realitats de les necessitats i prioritats dels professionals i els que els controlaven. El Director del MEP, per exemple, amb un pressupost de 9 milions de lliures, necessitava l'autorització corresponent per comprar béns i serveis que tinguessin un valor de més de 50 lliures. El poder de fet del director professional del Programa Nacional, a qui ja hem esmentat en la nostra anàlisi, no es va repetir en iniciatives successives. El resultat, fruit de terminis de temps molt curts i

tasques subestimades fins a l'extrem, va ser productivitat sense control de qualitat.

La nostra crítica també ha assenyalat el cost alt de les estructures temporals des del punt de vista de la pèrdua de coneixements i aprenentatge basat en l'experiència, però les iniciatives dels vuitanta van consolidar, en comptes de discutir, aquesta afirmació. El govern continuà ignorant les agències establertes de suport professional i desfent-se de personal experimentat, i tampoc proporcionava per part dels seus propis estaments l'estabilitat quant a responsabilitat en el temps que minimitzés aquesta pèrdua. Com a vehicles de saber públic, aquestes iniciatives rendien molt poc, un resultat que tindria menys importància si l'experiència no fes palès que el govern està lluny de trobar una forma de sintetitzar amb èxit la responsabilització política i els coneixements professionals.

Des d'aquesta perspectiva, és difícil veure els anys vuitanta d'una altra manera que com un període de decadència en la direcció de polítiques. Jo he atribuït això a una incapacitat per aprendre, però no es poden descartar d'altres factors, com la creixent voluntat del govern de minar la influència professional en el desenvolupament de l'educació, la ambigüitat persistent en el nucli de l'empresa de l'AAO i la demanda d'Hisenda d'un control sempre més estricte sobre les despeses ministerials. Però, existeix un problema més profund respecte a la responsabilitat de l'administració a causa del canvi dels professionals pels funcionaris. Per als polítics, a qui els funcionaris han de passar comptes, l'admissió d'errades és problemàtica. Si tenen la temeritat de confessar que les seves iniciatives han tingut seriosos defectes, l'oposició demanarà la seva dimissió. Els funcionaris que dirigeixen aquestes iniciatives són ben conscients d'això i són rebecs a ser portadors de males notícies als seus ministres.

Els programes, encara que fracassin, han de fer la impressió d'haver estat un èxit. Això limita seriosament les possibilitats d'avançar en el saber públic, sobretot quan els administradors són enviats al front per operar com a dirigents. Per altra banda, els professionals, i incloc els acadèmics en aquesta categoria àmplia, reconeixen que la identificació d'errades és crucial per a la construcció de la competència i l'avenç en el saber. Per ells, el progrés és una corba d'aprenentatge. No és estrany, doncs, a la vista d'aquest fenomen, que l'avaluació independent, que té una responsabilitat específica quant a contribuir a conservar allò que s'aprèn de l'experiència, no s'hagi demanat en el camp de l'AAO, en el qual el govern ha assumit la responsabilitat directa per una àrea d'inversió educativa important.

Però, això no és, ni de bon tros, acceptable. Crec que els activistes pro-AAO arribaran a lamentar la seva àmplia complicitat en aquest aïllament de l'escrutini extern quan el món real comenci a estrènyer

2504

el cercle en els seus interessos i aspiracions. El camp de l'AAO té un historial pobre quant a l'avaluació: quasi tots els esforços en aquesta direcció han estat adreçats a unes qüestions molt restringides sobre l'eficiència comparativa de sistemes educatius senzills. El seu historial és encara més pobre respecte a la construcció de formes apropiades d'avaluació dels seus pretesos resultats pel que fa a l'aprenentatge. Això els deixa a la mercè de les poc refinades proves d'assoliment actuals. Tot i haver posat èmfasi en els temes que necessiten avaluació de programes i de polítiques, potser també hauria de recordar-vos que també és tasca de l'avaluació descriure l'impacte de l'AAO sobre l'aprenent per formar la base per a la construcció de l'assessorament. Una virtut generalment reconeguda de l'avaluació que jo vaig dirigir del Programa Nacional als anys setanta va ser que l'estudi de les activitats educatives de la sèrie de projectes subvencionats ens permetia inferir la seva lògica educativa i construir paradigmes de les diferents teories de l'aprenentatge i de l'ensenyament implícites en la seva posada en pràctica. També vam començar, de manera més limitada, a desenvolupar mètodes ideogràfics per a l'anàlisi del compromís de l'alumne amb l'ordinador, tot intentant canviar la perspectiva de l'assessorament des de la realització de resultats pre-especificats cap a la justificació a priori de les experiències educatives proporcionades.

Vam considerar aquests productes de l'avaluació com un recurs per a la subsegüent recerca i desenvolupament i, també, per a avaluacions futures, i existeixen indicacions que alguns grups de recerca els van trobar d'utilitat. Però, durant els anys vuitanta, el govern continuà deixant l'avaluació fora de l'equació educativa, i concentrà els seus recursos en el desenvolupament. La ironia és que la seva principal inversió durant els anys vuitanta, el programa de microordinadors a l'escola, va anar endavant sense lògica educativa. Els responsables del programa no van tenir temps de construir-ne una, i mai es van assabentar de la nostra.

Una consideració final. L'AAO és el millor exemple que trobo d'una innovació educativa que està a cavall entre una sèrie d'interessos altament compartimentalitzats i territorialitzats. La qüestió és: com combinar aquests interessos de manera sincronitzada per emmotllar el seu futur. Un dels avantatges de l'avaluació és la seva capacitat de creuar les fronteres entre territoris en un grau o poc pràctic o inacceptable per a les persones que viuen i treballen en les seves capses. L'AAO és un cas que demana a crits l'avaluació externa, que també podria dir a la gent què és el que passa, i ja seria hora.

2505

Postdata

Al meu país el Consell per Fons Universitaris acaba de llançar la seva darrera iniciativa informàtica: un programa per a l'ensenyament d'universitaris a través de l'AAO, amb una duració de tres anys i un cost de 15 milions de lliures esterlines. El seu objectiu principal és el de reduir nivells de personal amb la construcció de programes informàtics amb un nucli comú i multilloc. Us sona familiar? Oh! i, de passada, no hi ha avaluació independent.

Bibliografia

Bonello-Kubath T.; Kubath, F. (1988) «Motion in Mindspace». Dins Lewis, R.; Tagg, E.D. (editors): *Informatics and Education*. Amsterdam, Elsevier Science Publisher, B.V.

Cummins, J.; Sayers, D. (1990) «Education 2001: Learning networks and educational reform». Dins *Computers in Schools*, 7 (1/2).

House, E.R. (1974) *The Politics of Educational Innovation*. San Francisco, McCutchan Publishing Corporation.

Licklider, J.C.R. (1984) «Information technology, education and the American futur». Dins Peterson, D (editor): *Intelligent Schoolhouse: Readings on Computers and Learning*. Reston.

MacDonald, B. et al (1988) *DTI Micros in Schools Suport*. Norwich, CARE, University of East Anglia.

McLean, R.S. (1982) «The Microcomputer has a role in Human Evolution». Dins Lewis, R.; Tagg, E.D. (editors): *Involving Micros in Education*. North Holland Publishing Company.

Scott, T.; Cole, M.; Engel, M. (1992) «Computers and Education. A Cultural Constructivist Perspective». *Review of Research in Education*, 18.

Self, J. (1987) «The Institutionalisation of Mediocrity and the Influence of Outsiders». Dins Scanlon, E.; O'Shea, T. (editors): *Educational Computing*. Wiley and Sons.

2506

Abstracts

Con esta ponencia se aborda la historia de la introducción de la Tecnología de la Información en el curriculum, en Gran Bretaña, desde la perspectiva de la evaluación independiente como instrumento de elaboración de saber público. A lo largo del artículo se reivindica la necesidad de someter todo programa de actuación política que suponga inversión considerable de fondos públicos a escrutinio externo y esto no sólo con la finalidad de poder emitir juicios informados sobre su valor educativo y social, sino, sobre todo, para crear marcos de acción en los que elaborar el conocimiento sobre la gestión del cambio y la innovación, lo cual tiene un enorme valor. Desde esta perspectiva, y partiendo de la constatada carencia crónica de evaluación externa en la mayoría de los proyectos de tecnología de la información en la enseñanza, el autor argumenta la falta de conocimientos en este campo (ya con una tradición de más de treinta años) y, consiguientemente, la falta de una documentación tratada y representada con rigor. Al hilo de su exposición, traza la historia de las aportaciones de la informática a la innovación educativa, aportaciones que considera más bien pobres, aunque ciertamente ricas en inversión económica.

Cet exposé aborde l'histoire de l'introduction de la technologie de l'information dans le cursus scolaire en Grande-Bretagne, sous la perspective de l'évaluation indépendante comme instrument d'information du public. Tout au long de l'article, l'auteur revendique la nécessité de soumettre à un examen externe tous les programmes d'action politique qui supposent un investissement considérable de fonds publics, et ce non seulement dans le but de pouvoir émettre des jugements en connaissance de cause sur leur valeur éducative et sociale, mais aussi, et surtout, pour créer des cadres d'action pour l'acquisition des connaissances sur la gestion du changement et de l'innovation. Sous cet angle, et partant de l'absence chronique d'évaluation externe constatée dans la majorité des projets de technologie de l'information dans l'enseignement, l'auteur insiste sur le manque de connaissances dans ce domaine (pourtant apparu il y a plus de trente ans) et, par conséquent, sur l'absence de documentation réunie et traitée avec rigueur. Au fil de son exposé, il retrace l'histoire des apports de l'informatique à l'innovation éducative, apports qu'il considère être plutôt pauvres, quoique indéniablement riches en investissements.

In this article, the author outlines the history of the introduction of information technology into the curriculum in England from the point of view of independent evaluation as an instrument for public information. Throughout the article, emphasis is placed on the need of submitting all political programmes of activities involving substantial investment of public funds to external scrutiny. And this is, not just in order to allow the formation of informed opinion regarding their educational and social value, but also, and above all, to form invaluable contexts for action for attaining knowledge of management of change and innovation. From this point of view, and taking into account the chronic lack of external evaluation in most information technology projects in teaching, the author argues that the lack of knowledge accumulated in this field, with a history of more than 30 years and, in the absence of more rigourously gathered, analysed and presented information (due precisely the this lack of evaluation and research) is the cause of the relatively poor history (though rich in economic investment) of the contributions to educational innovation of data-processing technology.

BEST COPY AVAILABLE

La Tecnologia de la Informació al sistema escolar italià: problemes i perspectives

Maria Ferraris *

1. La Tecnologia de la Informació, una «escola sense vida»

L'informe Censis[1] de 1991 dedica un extens capítol al sistema educatiu italià amb el títol significatiu d'«Una escola sense vida» (Censis,1991). L'informe, basat en l'anàlisi d'estadístiques i en estudis sociològics, descriu el sistema educatiu com «*fragmentat, ...amb una tendència conservadora i defensiva, lent a l'hora d'absorbir els nous esdeveniments de l'entorn social*». En definitiva, un sistema en crisi, com a mínim segons Censis. Mentre que ha obtingut un èxit innegable en la gestió de la transició de l'ensenyament elitista a l'ensenyament de masses, amb relativament poc temps, ara es considera que el sistema no té la vitalitat necessària per fer el pas següent: a més d'oferir «quantitat» a l'educació, garantir també una qualitat alta en general. Això suposarà uns currículums i unes estratègies d'acord amb l'evolució de les necessitats de coneixement i aprenentatge.

En general, el punt de vista de Censis reflecteix el malestar generalitzat que estudiants, professors, pares, experts i el món dels negocis senten envers un sistema educatiu que es considera defectuós.

---

(1) Censis és un fundació italiana per a la recerca sociològica que durant els darrers 25 anys ha compilat un informe l'any sobre la situació sòcio-econòmica i cultural italiana. El maig de 1992, Censis va rebre la tasca de supervisar el sistema educatiu estatal.

* Llicenciada en matemàtiques per la Universitat de Gènova (Itàlia), des de 1974 ha treballat com a investigadora a l'Institut de Tecnologia Didàctica del Consell Nacional d'Investigació de la mateixa ciutat. Ha participat en diferents projectes de recerca sobre la introducció de la tecnologia de la informació als processos d'ensenyament i d'aprenentatge. La seva activitat de recerca inclou estudis experimentals sobre l'aprenentatge assistit per ordinador, sobre el disseny de suports lògics per a l'ensenyament, el desenvolupament i l'avaluació, sobre el mesurament diagnòstic d'aprenentatge i sobre la introducció de la informàtica a l'escola secundària superior. També treballa en el desenvolupament de cursos d'aprenentatge a distància i assessora diferents projectes de formació del professorat. Actualment, la seva recerca se centra en l'ús de la TI per a fomentar les capacitats de comunicació, principalment la comprensió lectora i la producció de textos.

Adreça: ITD. Via all'Opera Pia,11. 16145 Gènova. Itàlia. Tel: +10 39 3088883. Fax: +10 39 310466

2508

Amb tot, l'informe Censis no diu que el sistema escolar italià sigui l'únic que està en crisi actualment, ni que la crisi sigui causa només de la ineficàcia política i directiva inherent al sistema. Al contrari, sembla que es tracta d'un fenomen més generalitzat arreu del món industrialitzat, compartit per diversos sistemes educatius, ja siguin privats o públics, centralitzats o no.

El fenomen tampoc no és totalment nou. Ja el 1968, P.H. Coombs va informar d'«*una crisi mundial a l'educació*» i la va atribuir al creixent desequilibri entre el sistema educatiu i el seu entorn; això era degut a la lentitud del sistema per ajustar-se als enormes canvis que han tingut lloc a les ciències, a la tecnologia i a la societat durant l'era moderna (Coombs,1985).

El sociòleg espanyol Moncada descriu clarament aquest desfassament entre la societat real i l'escola:

> «Si un professor del Madrid del segle setze tornés a viure s'espantaria en veure una agència de notícies, un televisor o un centre de processament de dades, però es trobaria perfectament en una escola, perquè veuria les mateixes activitats que ell i els seus alumnes realitzaven fa quatre-cents anys» (Moncada,1991).

Atès l'estat de crisi aparent o com a mínim de desfassament del sistema escolar, s'ha atribuït un paper essencial a la Tecnologia de la Informació (informàtica, ordinadors, telemàtica, sistemes multimèdia...) en la modernització dels mètodes, dels currículums i de l'organització educatius.

D'una banda, la TI es presenta com a «component» del problema: la seva penetració a la societat i la profunditat del canvi que provoca exacerben la discordança entre una societat real cada cop més submergida en la tecnologia i un sistema escolar que no vol fer cas del contingut i de la metodologia de la TI.

D'altra banda, la TI es presenta com a «solució», atesos el potencial educatiu d'aquestes eines (des de l'antic EAO, als micro-mons i als sistemes hipermèdia) i la seva capacitat hipotètica per catalitzar el canvi (actualització del contingut, augment de la flexibilitat i de l'autonomia de l'aprenentatge, etc.)

A diversos països europeus i no europeus, aquestes expectatives de renovació han estat objecte de programes pilot, de polítiques de suport, d'experimentació i fins i tot de projectes d'ampli abast per a la introducció de la TI a certs nivells escolars, en forma d'eines, mètodes i nous continguts. Què s'ha aconseguit?

No és fàcil donar una resposta ferma. Les avaluacions en aquest àmbit encara són escasses i difícils d'interpretar, atès el gran nombre de variables en joc, i encara ho són més si la pregunta és «és bo?» en lloc de només «quant?» o «per a quants?» (Nuttall,1990).

La realització d'estudis sistemàtics com el que està elaborant actualment l'IEA[2] poden clarificar el tema (Wolf, 1985).

Tanmateix, de moment no sembla que l'esforç realitzat per introduir la TI a l'educació hagi produït les millores desitjades. Al contrari, sembla que en tant que sistema, l'escola és una experta a resistir-se al canvi i a absorbir ràpidament qualsevol innovació en el seu model tradicional.

Com a mínim, aquesta és la impressió obtinguda de l'experiència italiana, on la presència i la utilització de la TI encara són limitades i desordenades, malgrat la posada en marxa de projectes nacionals i l'augment del nombre d'iniciatives locals (dutes a terme en una anarquia total i potser beneficiosa). Això ha creat un panorama desigual d'experiències positives, decepcions, dificultats, expectatives, interès i rebuig.

A les properes seccions s'examinen alguns dels principals projectes realitzats i s'analitzen certes expectatives que esdevenen evidents. L'anàlisi anirà precedida d'un esbós del sistema educatiu i especialment d'aquells trets que poden haver alentit o afavorit la introducció de la TI a les escoles italianes.

2. El sistema educatiu italià: alguns trets

Mentre que al sistema escolar italià pot «faltar-li vida», tal com manté Censis, certament té un volum important: més de 9 milions d'estudiants i prop de 40.000 escoles a territori nacional, amb unes despeses d'aproximadament 55.000 bilions de lires el 1991, dels quals el 98% representa els salaris de gairebé un milió de persones que hi treballen.

La major part d'aquest enorme sistema predominantment públic, (el 90% de les escoles són públiques), es dedica al grup de 6 a 19 anys. La seva gestió és responsabilitat del Ministeri d'Educació, les seus i les entitats locals del qual (oficines provincials, IRRSAE[3], etc.)

---

(2) Es tracta d'una enquesta sobre l'ordinador a l'educació (COMputer in EDucation) patrocinada per l'IEA, amb la finalitat d'estudiar com i fins a quin punt s'utilitza la TI a diversos països europeus i no europeus, en aquesta enquesta Itàlia està representada pel CEDE, «Centro Europeo Dell'Educazione», una entitat estatal sota l'autoritat del Ministeri d'Educació amb la tasca de dur a terme recerca i estudis en l'educació.

(3) IRRSAE són Instituts Regionals dedicats al suport de la formació permanent del professorat i a l'experimentació a les escoles.

2510

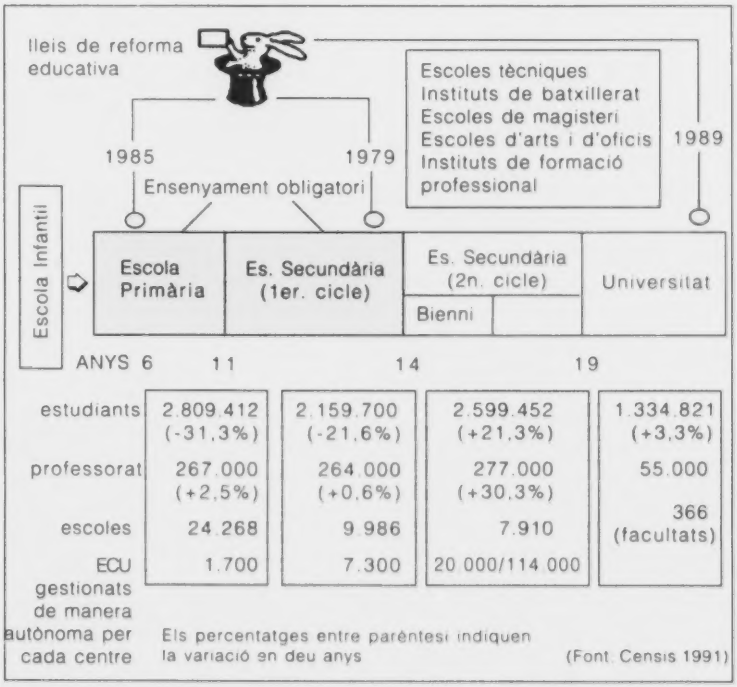
dirigeixen els professors, les escoles i la posada en pràctica dels currículums i dels programes pilot. La Universitat és un camp independent sota l'autoritat d'un Ministeri nou recentment establert, i fins ara no ha tingut cap lligam amb l'esmentat grup escolar respecte al currículum o la metodologia.

La Figura 1 il·lustra la trajectòria que pot seguir un estudiant italià i conté dades sobre alguns dels trets característics del sistema:

- *Escolarització obligatòria fins als 14 anys:*

Itàlia és un dels pocs països europeus que encara ha d'ampliar l'escolarització obligatòria fins als 16 anys. El nombre d'estudiants del primer cicle de l'escola secundària que passen al segon cicle és elevat (86,5% el 1991). De fet, els primers dos anys d'escola secundària de segon cicle -coneguts amb el nom de bienni- es consideren part de l'educació bàsica malgrat que els mètodes d'ensenyament adoptats són una mica diferents dels de l'escola obligatòria (per

Figura 1. El sistema escolar italià: la trajectòria que pot seguir un estudiant i algunes dades



exemple, els criteris de selecció són rigorosos i aproximadament el 25% deixen els estudis o suspenen durant el bienni).

• *No hi ha cap vincle orgànic entre les diverses etapes d'aquest recorregut:*

Cal remarcar la successió peculiar de reformes: comença amb l'escola secundària de primer cicle i continua amb l'escola primària i després la universitat -no hi ha res al mig.

Durant gairebé 40 anys, la reforma del segon cicle de l'escola secundària s'ha debatut sense èxit i no ha estat capaç d'elaborar una llei[4]. Dementre, el Ministeri ha actualitzat els currículums mitjançant l'ajuda de projectes pilot que modifiquen els programes existents, especialment els tècnics. Atès que les escoles no estan obligades a posar en pràctica aquests projectes pilot, el Ministeri ofereix recursos com a incentiu per a la seva adopció.

• *Els recursos financers autogestionats varien segons el nivell escolar:*

Són pocs per a l'escola primària i la secundària inferior, mentre que són considerables per a les escoles de segon cicle de secundària, especialment per a les tècniques, que també es distingeixen per una independència administrativa.

• *La relació professor/alumne disminueix en el decurs del temps:*

Paral·lelament a una caiguda en el nombre d'alumnes a causa d'un descens demogràfic hi ha hagut un augment en el nombre de professors contractats: ara la relació és d'1 a 9,5, una de les més baixes d'Europa.

Altres factors importants que no apareixen a la Figura 1 són els següents:

• *Centralització flexible del sistema:*

No hi ha currículums detallats organitzats al voltant d'un període de temps rígid, sinó més aviat unes directrius comunes establertes a nivell central (objectius, programes, hores de docència, esbós del contingut general per a cada àrea, suggeriments sobre metodologia, etc.). Així doncs, l'especificació dels continguts, de la seqüència i de les estratègies de l'ensenyament recauen individualment sobre el professor i sobre les entitats autogovernades de l'escola, que inclouen estudiants i pares. Cada escola també pot dur a terme activitats

(4) Recentment s'ha fet una proposta per a la reforma de tota l'escola secundària de segon cicle (el projecte «Brocca»): aquest projecte limitaria l'abast de les línies d'actuació disponibles actualment i la reestructuració dels currícula en un marc de treball més modern.

2512

experimentals que impliquin la modificació d'àrees i horaris si el Ministeri ho autoritza.

• *Formació i reciclatge del professor:*

Els professors italians han après les seves tècniques didàctiques a la feina. Els requisits per a un lloc de treball són un diploma d'una escola superior o una llicenciatura universitària en el tema en qüestió i, com a màxim, l'assistència a un curs molt breu de formació de professors. Una llei recent ha modificat aquesta increïble situació amb la previsió de llicenciatures específiques per als professors de l'escola primària i cursos de postgrau per a la resta. Tanmateix, aquesta llei encara s'ha de promulgar i els cursos encara no són disponibles. A més a més, no hi ha un programa de formació permanent per al professorat, simplement l'obligació de dedicar 40 hores l'any a cursos de formació organitzats per la pròpia escola, la universitat o l'IRRSAE.

• *La didàctica dedica més atenció als conceptes que no pas als procediments:*

Tot allò que fa referència a les activitats pràctiques i a l'ús d'instruments i tècniques s'atribueix a uns valors cultural i cognitiu més baixos que l'adquisició de coneixements a les ciències i les humanitats.

Molts d'aquests aspectes han afectat, tant a nivell micro com macro, la introducció de la TI a les escoles i al mateix temps han patit la seva influència fins a cert punt. Per exemple, l'últim punt esmentat més amunt és fonamental en la peculiar tendència italiana de concedir més importància als aspectes conceptuals de la TI que no pas a les seves funcions instrumentals. Inversament, la introducció dels ordinadors a les escoles ha estimulat el treball en equip basat en la realització del producte i, per conseqüent, ha ajudat a minar la cultura basada en la teoria.

3. La Tecnologia de la Informació a l'escola italiana: un panorama desigual

Quant espai es dedica a la TI i quin paper juga la TI al sistema que hem descrit?

Des de fa uns anys existeixen cursos de secundària de segon cicle per al desenvolupament de tècniques professionals en informàtica, electrònica i telecomunicacions, dintre del marc de treball de l'educació vocacional-tècnica. A més, els projectes pilot endegats pel Ministeri

2513

d'Educació amb la finalitat d'actualitzar els continguts dels curriculums de moltes escoles inclouen la TI ja sigui en forma de disciplines (informàtica, micro-electrònica i telecomunicacions), o en forma d'eines per a l'adquisició de tècniques professionals.

La situació és força diferent en l'àmbit de l'ensenyament obligatori i el bienni 14-16, que és l'objectiu d'aquest article.

Si només tenim en compte els curriculums oficials, el panorama és desolador. Des del punt de vista de la metodologia, les directrius oficials proporcionades ni tan sols apunten la possibilitat d'utilitzar la TI en la didàctica. La situació no és pas millor en l'àmbit dels continguts: la informàtica s'incorpora als programes de l'escola primària com a part de l'àrea de lògica matemàtica, vinculada a temes de «probabilitat i estadística» (el perquè continua essent un misteri), i es fa referència a l'ús dels ordinadors, però només en relació al processament de dades numèriques.

Als programes del primer cicle d'ensenyament secundari es parla dels ordinadors, però només pel que fa als seus aspectes tècnics. Als programes oficials del segon cicle de l'ensenyament secundari, no se'n parla -cosa comprensible si tenim en compte que van precedir l'aparició de la TI. A la inversa, la TI considerada com a assignatura d'informàtica s'inclou en programes pilot per al bienni com a part de l'ensenyament de matemàtiques, i l'assignatura esdevé «matemàtiques i informàtica».

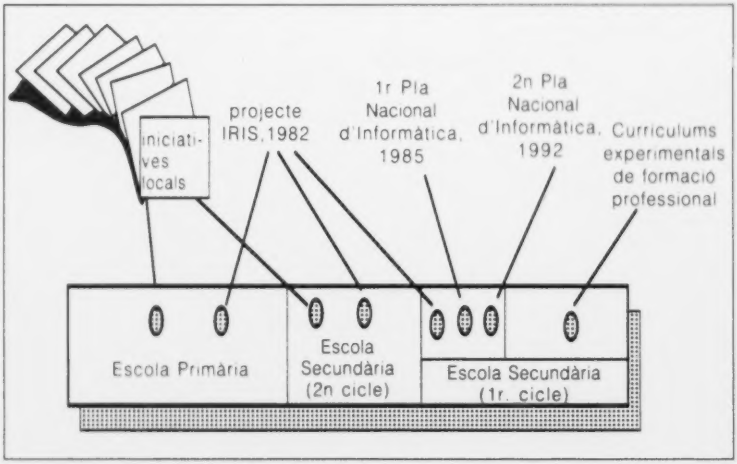
Aquest panorama, però, no correspon amb la situació actual, caracteritzada per la coexistència i la proliferació d'accions que des dels anys 80 han tingut com objectiu la introducció dels ordinadors a l'escola. Aquestes iniciatives han inclòs un ventall d'objectius i d'estratègies més ampli que els que formen l'horitzó limitat dels programes oficials.

La taula següent conté dades referents a la distribució quantitativa dels recursos informàtics a les escoles, i al seu ús. Les dades en *cursiva* provenen dels resultats preliminars de l'estudi de l'IEA de 1988/89, (Caputo, 1990), la resta, en **negreta**, de recents enquestes elaborades el 1991/92 pel National Research Council (Ott i Trentin, 1992).

	Percentatge d'escoles que utilitzen ordinadors	Quantitat d'ordinadors per a cada escola	Percentatge de professors que incorporen els ordinadors en la seva docència
1r. Cicle Secundària	*22,1%*	no hi ha dades disponibles	*1,8%*
2n. Cicle Secundària	*52%* **(62%)**	**6**	*5,9%*
Escola Superior	**(77%)**	**10,7**	*10,2%*

La Figura 2 resumeix els projectes importants pel que fa als diversos nivells escolars.

Figura 2. Projectes d'introducció de la TI a les escoles italianes



Encara que confusa, la imatge que obtenim amb aquesta informació ens permet identificar alguns elements que caracteritzen l'estat actual de l'adopció de la TI a l'escola italiana.

Una d'aquestes característiques és la «desigualtat», un tret que sembla que totes les activitats de la TI han heretat del sistema:

- Hi ha dos Plans Nacionals de TI, l'un que acaba de finalitzar i l'altre que acaba de començar, i ambdós estan adreçats a un ventall limitat d'estudiants (grup d'edat dels 14 als 16 anys); d'altra banda, no hi ha projectes oficials de cap tipus per als nivells d'edats inferiors.

- La distribució de recursos varia no només segons el nivell escolar, sinó també arreu del territori nacional, entre les zones del nord i del sud, la ciutat i el camp; per exemple, la presència d'aules d'ordinador a les escoles secundàries de primer cicle oscil·la entre el 81% al nord i el 30% al sud.

- La manera d'utilitzar la TI difereix considerablement: en alguns casos la importància fonamental recau en els aspectes conceptuals de la programació (deducció, algoritmes...), en d'altres, l'ordinador es considera un mitjà (processadors de textos, bases de dades...); a la resta de casos, es dóna prioritat a l'aprenentatge d'un llenguatge de programació o a l'ús de programes d'ensenyament assistit per ordinador, sobretot a l'educació especial.

2515

Una segona característica és l'abast limitat de mitjans tecnològics emprats i el nombre limitat d'estudiants que de fet participen en programes que utilitzen la TI:

- Pràcticament, els ordinadors són l'única tecnologia de la informació que el sistema escolar italià ha aprofitat fins ara (la telemàtica apareix en pocs projectes i els multimèdia encara no són viables).

- El simple fet que moltes escoles disposin de recursos informàtics no significa que els alumnes els utilitzin normalment. Hi ha prou amb una ullada a l'enquesta de l'IEA per adonar-se que només una petita proporció de professors utilitzen els ordinadors en les seves activitats de docència.

En aquest escenari, la desigualtat sembla ser un tret estable que fins i tot marca les expectatives futures, mentre que la limitació quantitativa sembla ser un tret temporal, atès el creixement considerable de recursos que ha caracteritzat l'escola en els darrers anys. Al primer cicle de l'educació secundària, per exemple, el nombre estimat d'escoles equipades oscil·la del 10% el 1985 al 52% el 1989 i finalment al 62% el 1992. Sens dubte, això significa un progrés important, especialment perquè va tenir lloc fora de l'abast de cap de referència curricular i sense el suport econòmic i organitzatiu de cap programa oficial.

4. Progrés i projectes

La situació descrita fins ara és especial i val la pena examinar les passes més significatives que ens hi han portat, juntament amb els projectes importants endegats fins aquest moment[5].

4.1. Primera etapa. Informàtica per als especialistes i l'Ensenyament Assistit per Ordinador (EAO)

Els anys 60 i 70, el primer esforç per tal d'introduir els ordinadors a les escoles italianes va crear dues classes noves d'escola superior que oferien especialització en l'àmbit de la informàtica. Ambdues van obtenir un èxit considerable a llarg termini (el seu nombre va augmentar de 7 el 1967/68 a 405 el 1988/89). Tot i que aquesta

(5) Les etapes descrites provenen parcialment de les idees de Mario Fierli, un dels investigadors italians més importants en aquest camp (Fierli, 1990).

2516

iniciativa es va introduir al camp de la formació tècnico-professional, va tenir conseqüències importants en els avenços posteriors perquè molts dels «formadors» que participaven al Pla Nacional d'Informàtica provenien d'aquest tipus d'escoles.

Durant el mateix periode, aquesta classe d'informàtica per a experts va anar acompanyada dels primers estudis de recerca italians en l'àmbit de l'EAO i sobre l'ús d'ordinadors com a recurs didàctic. Aquests estudis, que es poden considerar avançats si tenim en compte els mitjans disponibles aleshores, van portar-nos a la definició de metodologies i a la creació de productes (creació de sistemes i *software* EAO) que potser són de millor qualitat que certs paquets de *software* emprats actualment en l'educació.

Com a conseqüència de moltes consideracions, sobretot de tipus econòmic, tant la recerca com l'adopció d'aquests productes van estar limitades a contextos experimentals concrets i ho van continuar estant fins i tot més tard, quan la major disponibilitat de tecnologia els hauria permès expandir-se. Encara que l'EAO s'adopta a la formació professional, no ha trobat un lloc en l'escola italiana. La resistència adopta vàries formes: va des del criticisme, passant pel plantejament directiu de molts materials d'EAO, fins a les dificultats pràctiques d'utilització o la manca de *software* d'alta qualitat. Per acabar-ho d'adobar, hi ha una desconfiança general envers l'ús a cegues dels ordinadors, que sembla no tenir en compte els aspectes cognitius i culturals.

4.2. Segona etapa. Una cultura «informàtica» estesa

Durant el periode 1980-85, l'aparició i la immediata adopció dels ordinadors personals va posar èmfasi no tant en els ordinadors com a eines d'aprenentatge, sinó més aviat en l'assignatura d'«informàtica» i en la importància de propagar els seus llenguatges i mètodes en el marc de l'educació bàsica.

En aquesta etapa es van seguir dues hipòtesis que representaven respectivament una actitud positiva i una actitud defensiva:

a) La informàtica pot contribuir al desenvolupament de les habilitats cognitives i potenciar moltes disciplines.

b) Viure en una societat basada en la informació inevitablement exigeix que l'alfabetització informàtica esdevingui una habilitat bàsica.

Aleshores, l'ordinador va esdevenir l'objecte de desig més comú per als joves i els seus pares, una tendència encoratjada per anuncis lleugerament alarmistes com: «Aprèn Basic: el llenguatge del futur». Aquella època es va caracteritzar per una profusió incontrolada d'experimentació, promoguda individualment per professors, escoles, associacions culturals, entitats de recerca i fabricants de *hardware*.

Amb poques excepcions, l'experimentació va girar al voltant de dos temes: o introduir un llenguatge de programació (Basic en molts casos i Logo després) i/o utilitzar tècniques i mètodes manllevats de la informàtica en l'ensenyament de diverses àrees, de vegades sense ordinador (allò que es denomina informàtica de «paper i llapis»).

El debat d'aquella època, ocasionalment pujat de to, se centrava en els temes següents:

Quin paper ha de jugar l'ordinador en l'ensenyament de la informàtica? Quins llenguatges són més apropiats per convertir la informàtica en un factor de desenvolupament cognitiu (Basic, Logo, Pascal, etc...)? Quina categoria ha de tenir l'alfabetització informàtica -la d'una nova disciplina independent o la d'un ingredient contingut a altres disciplines i, si és així, a algunes o a totes les disciplines? A quina edat s'ha de començar? Amb o sense ordinador? El projecte més destacat d'aquesta etapa és el projecte IRIS, promogut pel CEDE (vegeu nota 2).

IRIS, l'acrònim d'«Initiatives and Research into Informatics in the School» (Iniciatives i Recerca de la Informàtica a l'Escola), és un estudi pilot que pretén la introducció dels conceptes i dels mètodes informàtics a l'educació bàsica. Va començar el 1982 i va acabar oficialment el 1986 amb la validació dels resultats obtinguts a les proves de les unitats didàctiques que es van dissenyar en el marc del propi projecte, i va abastar tots els nivells, de les escoles primàries a les superiors (Caputo, 1990).

La primera columna de la Figura 3 resumeix el plantejament adoptat en aquest projecte.

Figura 3. Trets principals dels programes nacionals per a la introducció de la TI a l'escola italiana

	IRIS Iniciatives i Recerca per a la Informàtica a les Escoles Centre Europeu d'Educació (CEDE) 1982-1986	**PNI 1** Projecte Nacional d'Informàtica a l'Escola Ministeri d'Educació 1985-1991	**PNI 2** Ampliació del PNI a l'ensenyament de la llengua Ministeri d'Educació 1991-1995 (?)
Dades generals	• Estudiants de 6 a 19 anys; professors de totes les assignatures (650 professors i prop de 10.000 estudiants el 1985-86).	• Estudiants de 14 a 16 anys (bienni); professors de matemàtiques i física. El 1991 aproximadament hi participen 20.000 professors i 4.000 escoles.	• Estudiants de 14 a 16 anys (bienni); professors d'italià i de llengues estrangeres.

2518

Objectius	• Introduir els conceptes i els mètodes relatius a la informàtica (algoritme, diagrama de flux, llenguatges de programació...). • Utilitzar l'ordinador com a eina d'aprenentatge.	• Introduir les bases teòriques i operatives de la informàtica. • Innovar en els mètodes i en els continguts didàctics mitjançant l'ús directe de l'ordinador.	• Introduir la TI a l'escriptura, la lectura, les tècniques de comunicació i l'anàlisi de text. • Connectar les diferents disciplines a través de l'ús extensiu de la TI.
Estratègies	• Producció de nou material instructiu (textos i *software*). • Informàtica a totes les assignatures. • Utilització progressiva de l'ordinador (no EAO; informàtica de «paper i llapis»).	• Començar per l'ensenyament de les matemàtiques i la física. • Introducció de la TI en els nous programes experimentals. • Formació permanent «en cascada».	• Acolliment de l'ús polivalent de la TI. • Connexió entre la formació dels professors i les etapes d'experimentació, assistència i avaluació. • Procés d'innovació gradual.
Procés	1. Producció de material educatiu (37 unitats). 2. Experimentació prèvia a 25 centres pilot. 3. Revisió de material i experimentació a gran escala (prop de 500 escoles). 4. Recollida de resultats i actituds. 5. Publicació dels materials d'instrucció.	1. Formació dels formadors (693 formadors). 3 mesos a quatre centres universitaris. 2. Formació dels professors a les escoles pilot: curs intensiu de 120 hores, d'una durada de 3 setmanes. 3. Finançament i recursos concedits a les escoles interessades en el PNI. 4. Avaluació al final del 5e any.	1. Producció de material i programes per al curs. 2. Formació dels tutors per a 10/12 equips combinats (professors d'italià, de llengua estrangera i de matemàtiques). 3. Cada equip de tutors comença la formació de professors i l'assistència a l'experimentació, a una xarxa d'escoles pilot. 4. Ampliació gradual de la xarxa.
hardware - software	• No hi ha un *hardware* estàndard; 12 unitats de 37 no utilitzen l'ordinador; la resta fa referència als llenguatges, per exemple, Logo, Basic, Pascal i al *software* de simulació.	• MS/DOS estàndard; programes educatius disponibles al mercat; programes Pascal; software de matemàtiques, fulls de càlcul i *software* de simulació per al laboratori de física.	• MS/DOS (Windows); CD-ROM, mòdem; processadors de textos, autoedició, bases de dades, *software* de comunicació; hipertext, hipermèdia, programes d'ensenyament assistit per ordinador.

2519

Ja des del seu inici, el projecte va intentar coordinar i explotar les tècniques i l'experiència existents mitjançant la participació directa d'un nombre considerable de professors i experts en la definició d'objectius i el disseny, les proves preliminars i el perfeccionament del material didàctic. La coexistència de diferents punts de vista va provocar una inflexibilitat en les propostes i la presència d'estratègies diferents (les úniques decisions conjuntes van ésser l'exclusió de l'EAO i la introducció gradual de l'ordinador, considerat una eina d'aprenentatge sota el control dels estudiants).

La principal línia estratègica del projecte va ésser donar prioritat a la preparació de material didàctic (tradicional i *software*). Les 37 unitats didàctiques donades són breus (20-30 hores cadascuna) i permeten al professor de seleccionar una trajectòria individual a través d'elles; poden incorporar-se a diverses disciplines i ofereixen al professor unes trajectòries didàctiques, unes directrius i un material per als estudiants concrets. Gràcies a la seva alta qualitat i a la seva àmplia distribució comercial, el projecte IRIS continua essent vital malgrat la seva antiguitat i la seva tecnologia obsoleta, i encara s'utilitza àmpliament a moltes escoles primàries.

El resultat de l'experimentació IRIS ha confirmat dues assumpcions inicials:

a) Que les noves eines i els nous mètodes informàtics poden introduir-se sense provocar canvis en els programes i els horaris de l'escola.

b) Que el propi material didàctic pot utilitzar-se com a mitjà d'autoformació per als professors.

Contràriament, la viabilitat actual de la incorporació de la informàtica a les diverses disciplines ha esdevingut quelcom més complex que no pas s'esperava, especialment a les escoles superiors on es tendeix a associar la informàtica amb les assignatures tècniques i científiques, i amb les matemàtiques en concret. Els professors entrevistats sobre el tema han expressat opinions oposades sobre els canvis de comportament i cognitivo-lògics relacionats amb la utilització d'aquestes unitats didàctiques. Tanmateix, els seus comentaris només són significatius fins a cert punt car les diferents unitats adopten diversos plantejaments; van des d'una informàtica de «paper i llapis», sovint centrada en activitats lúdiques, fins a l'ús actiu de l'ordinador en l'aprenentatge de diferents llenguatges de programació (Pascal, BASIC, Logo), o l'estudi de l'estructura de l'ordinador.

Malgrat ésser convenient per a l'augment de la flexibilitat del projecte, aquesta pluralitat no va ajudar a aclarir la confusió existent al voltant del tema de l'alfabetització informàtica en aquella època. Un altre problema del projecte va ésser confiar en l'entusiasme

2520

individual dels professors i de les escoles, tot i que havia estat dissenyat per un òrgan ministerial.

Independentment dels seus resultats, el projecte IRIS va ser la primera iniciativa que va manifestar concretament la necessitat d'una racionalització en els projectes de TI. Aquesta és una necessitat que el Pla Nacional d'Informàtica només ha satisfet parcialment.

4.3. Tercera etapa. El Pla Nacional d'Informàtica

La tercera etapa d'aquest procés està marcada pel desplegament del Pla Nacional d'Informàtica del Ministeri d'Educació (PNI), que representa la iniciativa més destacada en la història de l'escola italiana. De nou, l'èmfasi es posa en els aspectes educatius de la informàtica, en l'alfabetització informàtica i en l'aprenentatge d'un llenguatge de programació, però el Pla també incorpora la nova idea d'actualitzar els continguts i els mètodes d'ensenyament amb l'ajut de la informàtica.

El PNI preveu explícitament l'adopció d'ordinadors com a suport didàctic mitjançant la utilització de *software* educatiu i aplicat i el disseny de programes informàtics per part dels alumnes. L'assumpció subjacent és que l'ús actiu d'aquesta eina pot contribuir a la revisió de les pautes d'ensenyament tradicional, que consisteixen en classes expositives, exercicis i avaluació, i també pot fer que els conceptes i els mètodes de moltes disciplines siguin més tangibles. Però no de totes les disciplines: tot i ésser obert teòricament a totes les assignatures i a tots els nivells, el Pla està adreçat als professors de matemàtiques i de física del bienni de l'escola secundària, i vincula la introducció de l'ordinador a l'aplicació de programes experimentals en aquestes assignatures. Malgrat aquest abast reduït, implica un esforç notable -formació de més de 20.000 professors en la utilització d'ordinadors i equipament de 4.000 escoles secundàries de segon cicle amb laboratoris d'informàtica en un periode de 5 anys.

La segona columna de la Figura 3 fa un breu esbós dels objectius, les estratègies i el procés de posada en pràctica del Pla.

El Pla Nacional d'Informàtica s'ha centrat principalment en el tema de la formació del professorat, tot adoptant l'enfocament anomenat de «cascada». Això suposa que hi hagi experts que ensenyin els futurs formadors de professors. També comporta la provisió de fons perquè l'escola creï laboratoris d'informàtica si els professors decideixen dur a terme el Pla, mitjançant l'aplicació de programes experimentals disponibles en la seva assignatura específica.

La nova estructura desenvolupada per a la realització d'aquest procés inclou quatre centres nacionals on es forma als formadors

2521

(Centres Universitaris) i aproximadament 70 escoles seleccionades que ofereixen cursos continus de formació de professors, que serveixen com a punt de referència per al desenvolupament del programa.

La taula següent il·lustra el desenvolupament quantitatiu del Pla que ja ha assolit el seu objectiu pel que fa a la formació de professors (Bernardi i col., 1991).

1990/91		
Nombre d'escoles els professors de les quals han estat formats	Nombre d'escoles que han posat en pràctica el PNI 1	Nombre de professors formats
3.602 (89% del total)	2.732 (76%)	22.700 (queda el 4,6%)

La validació del Pla la va fer un grup d'inspectors mitjançant l'observació directa i qüestionaris, amb la participació de més de 500 professors i 5.000 estudiants en una mostra de 127 escoles.

La presentació dels resultats comença amb la següent observació:

«...Les dades recollides revelen que ens trobem davant d'un procés innovador que realment està tenint lloc a l'escola. La informàtica és objecte d'ensenyament, els laboratoris funcionen...».

De fet, les xifres aportades provoquen certa perplexitat. El document afirma que els professors formats cobreixen el 89% de les escoles, que el Pla s'ha posat en pràctica al 76% d'aquestes escoles (un nombre elevat atès que l'adhesió al Pla és prerrogativa dels professors i de les escoles), i que aproximadament el 50% de les classes de cada escola participa a l'experimentació. Ateses aquestes circumstàncies, si assumim que les escoles eren de la mateixa mida, el percentatge de professors (i estudiants) del bienni de l'escola secundària que va participar en el programa representaria el 50% del 76% de 89%, és a dir, un 34% en total. Si això es confirma, aquesta xifra semblaria força modesta respecte a l'ampli desplegament de recursos, mitjans i tècniques del Pla Nacional d'Informàtica.

Encara menys satisfactoris són els resultats obtinguts a les àrees següents: a)l'actualització dels programes, especialment els de matemàtiques on els continguts introduïts recentment (lògica, probabilitat i estadística, geometria de la transformació...) no s'aborden de manera convincent o són negligits; b) l'ús d'eines informàtiques en l'ensenyament d'aquestes disciplines -l'activitat

2522

més freqüent és el desenvolupament de programes en Pascal-; i c) l'adopció de mètodes didàctics més avançats en oposició a la seqüència «explicació, exercici i avaluació» no ha canviat.

El que l'escola sí ha adoptat de forma definitiva a partir dels objectius i dels continguts declarats oficialment és l'ensenyament d'un llenguatge de programació (PASCAL). D'on prové aquest desfassament entre el currículum planificat i el posat en pràctica? Els inspectors que van dirigir la validació del Pla suggereixen que la innovació pot requerir força temps abans de funcionar. Potser també hi va haver errors de disseny i incongruències entre els objectius predeterminats i el procés utilitzat per assolir-los. Així, per exemple, el temps concedit als nous continguts i a la metodologia en la formació dels futurs formadors i professors sembla insuficient. A més, molts professors formats es van queixar de la manca de suport a l'hora de dur a terme el Pla. Finalment, es va concedir poca o cap atenció al desenvolupament de material d'aprenentatge tradicional i informàtic apropiat per al recolzament dels canvis metodològics i curriculars a la classe.

Tanmateix, el problema potser prové parcialment del context en el qual funciona el Pla. L'assignatura escollida com a entorn base, les matemàtiques, és una de les disciplines més rigorosament estructurades. Per bé o per mal, el marc de treball de la seva metodologia didàctica està profundament arrelat en una llarga tradició. A més, a diferència de l'educació obligatòria, el bienni rarament promou el treball en equip, l'aprenentatge actiu, l'adopció d'estratègies de descoberta o l'aplicació de cap tipus de tecnologia. En resum, el Pla Nacional ha instat els professors de les disciplines més tradicionals a introduir canvis de contingut i mètode i a dirigir aquesta innovació en un entorn que és tradicionalment hostil al canvi, o com a mínim hi està poc familiaritzat. Tot això després d'un simple curs de tres setmanes bàsicament centrat en la informàtica i el llenguatge PASCAL. En aquestes condicions, els assoliments del Pla poden considerar-se d'una manera més positiva: hi ha indicis clars d'innovació en el simple fet que aquesta iniciativa hagi crescut en el decurs del temps i que les aules d'informàtica s'utilitzin durant un nombre raonable d'hores per setmana, en un nombre considerable d'escoles. Un altre factor important és que per primera vegada a la història de l'educació italiana un nombre tan elevat de professors ha seguit cursos públics de formació de naturalesa idèntica o gairebé idèntica.

Un punt crític del projecte fa referència a la lògica de transmissió de dalt a baix que utilitza i que pràcticament va establir un escenari zero, ignorant totes les experiències que ja existien a les escoles. Mentre que el model centralitzat adoptat ha ofert l'avantatge de concentrar recursos en objectius uniformes, també pot considerar-se responsable de l'alentiment del progrés de qualsevol activitat que no estigués d'acord amb el Pla i de semblar una imposició per als

2523

professors, als quals se'ls transmetia una sèrie d'estratègies bàsicament predefinides i inflexibles.

La decisió de limitar el PNI a les assignatures de matemàtiques i física de fet només ha reforçat el malentès generalitzat que l'aplicació dels ordinadors a l'educació afecta tan sols l'àrea científica i no té res o poc a veure amb les humanitats. Al mateix temps, la tria de MS-DOS com a estàndard obligatori pot haver mantingut apartats els usuaris potencials del camp de les humanitats a causa de la manca, en aquella època, d'aplicacions de *software* fàcils d'usar.

4.4. Quarta etapa. La Tecnologia de la Informació com a «electrodomèstic» per a l'estudi?

La quarta etapa d'aquest projecte torna a obrir el debat sobre l'estereotip abans esmentat. Aquesta etapa no prové del Pla Nacional, que fins a cert punt impedeix nous enfocaments a causa de la seva perspectiva i de les seves estratègies oficials. Al contrari, l'experiència obtinguda a les escoles de 1r cicle de secundària (on no s'aplicà el Pla) ha desencadenat la diversificació de l'ús de la TI, en part a causa de l'evolució tecnològica continua.

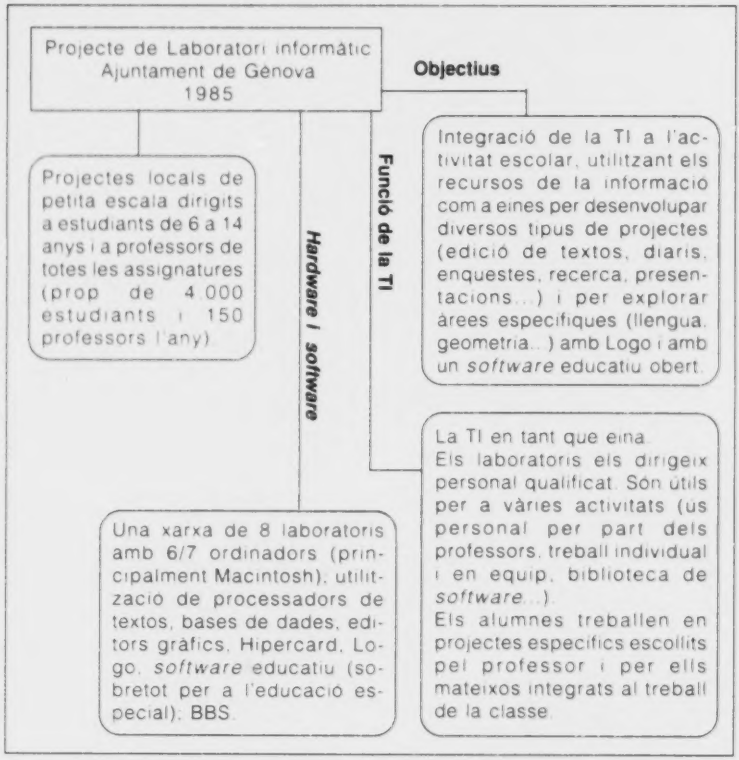
Per tal d'il·lustrar aquest canvi, descriurem breument un dels nombrosos programes locals de petita escala endegats paral·lelament al Pla Nacional. La taula de la Figura 4 (a la pàgina següent) fa un esbós del projecte de «Laboratori Informàtic» patrocinat per l'Ajuntament de Gènova, juntament amb el ITD-CNR. El projecte va tenir diverses fases successives de desenvolupament i ara disposa de 8 laboratoris informàtics (bàsicament equipats amb *software* Macintosh) que usen els estudiants i els professors de l'escola primària i primer cicle de secundària. Tots els laboratoris funcionen a temps complert i els gestionen dos monitors que col·laboren amb els professors a l'hora de dur a terme les activitats.

L'estratègia principal d'aquest projecte és concebre els ordinadors i els laboratoris com a eines i entorns funcionals per al desenvolupament de projectes educatius integrats a la feina escolar diària. El plantejament comporta l'ús de processadors de textos i d'editors gràfics per a informes i edició de textos, bases de dades i fulls de càlcul per a fer preguntes, micromons Logo per explorar la geometria i el llenguatge, hipertextos desenvolupats pels alumnes i, més recentment, la telemàtica, que permet l'intercanvi d'idees i de productes entre diferents laboratoris i activitats conjuntes entre estudiants de diferents escoles.

Tot i que ocasionalment va estar marcat per una discrepància en les tries d'organització i del tipus de recursos emprats, aquest plantejament representa la línia seguida per molts projectes locals

2524

Figura 4. Trets principals del projecte local «Laboratori d'Informàtica», Gènova.



posats en pràctica en el marc de l'educació obligatòria, amb el suport de l'administració i de les entitats de recerca locals. Aquests projectes tendeixen a passar per alt l'àrea estrictament informàtica, mentre que posen èmfasi en el paper dels ordinadors com a eines que serveixen per a diverses activitats.

Potser ens troben a l'alba d'una quarta etapa en la qual la TI podria ésser definida com un «electrodomèstic» per a l'estudi i l'aprenentatge.

Aquesta etapa hauria d'inaugurar-se oficialment amb el desplegament d'una nova fase del Pla Nacional, anunciada al final de 1991, la qual ampliarà l'adopció d'ordinadors a l'aprenentatge de la primera llengua i de la llengua estrangera i que acabarà amb la restricció del Pla a assignatures científiques i tècniques (Margiotta, 1991).

Un cop més, aquesta ampliació implica només els estudiants del bienni i per tant agreuja la incongruència dels programes públics relatius al curriculum en general. Tanmateix, el Pla Nacional d'Informàtica II («PNI 2», com es coneix normalment) representa una de les expectatives més interessants de l'escena italiana, especialment perquè pretén conservar els beneficis obtinguts del primer Pla Nacional i corregir-ne els problemes. La tercera columna de la Figura 3 en resumeix els punts principals, els més importants dels quals són:

• Un lligam directe amb el nou curriculum en les assignatures en qüestió (italià i llengües estrangeres); el punt clau ja no és la informàtica o els ordinadors, sinó els camps que pertanyen típicament a l'àrea (composició de textos, lectura, anàlisi lingüística, comunicació): es donen possibles exemples d'aplicació de la TI en aquests camps, des de la telemàtica i els sistemes multimèdia, al *software* educatiu i, sobretot, a les aplicacions de *software*.

• Un enfocament basat en programes pilot que pretén incorporar gradualment escoles i professors de diferents àrees, en lloc de fer una cobertura total immediata a curt termini. El projecte començarà a petita escala a 10 escoles seleccionades on 3 tutors a temps parcial (d'italià, de llengua estrangera i de matemàtiques) proporcionaran informació i ajuda als col·legues d'escoles veïnes. En un període de tres anys, s'espera que el nombre d'aquestes escoles augmenti de 60 a 120.

• Una insistència determinant en la producció de programes informàtics i de material didàctic per recolzar l'activitat experimental a les classes i per afavorir l'autoformació del professorat.

• Un lligam estret, segons el model denominat «de relació-progressiu», entre la formació permanent, l'experimentació a la classe, l'assessorament als professors, l'avaluació de resultats, una bona sintonia i l'ampliació de les activitats proposades. Tot això s'assolirà mitjançant una xarxa que connecti les escoles pilot, que funcionaran com a centres de documentació, d'informació bàsica i d'assistència als professors.

Encara que el Pla Nacional 2 actualitza l'estàndard de *hardware* requerit, manté el sistema MS-DOS (una tria debatible) amb la condició que disposi d'entorns operatius com Windows per tal de poder incorporar-hi aplicacions de *software* potents i fàcils d'usar.

El desplegament del Pla Nacional 2 té lloc en l'actualitat, la tardor de 1992, i és massa aviat per jutjar si es compliran els objectius i els plantejaments definits a la teoria, i de quina manera. Sens dubte, aquest Pla serà menys costós que l'anterior, com a mínim pel que fa a la formació del professorat (que va suposar el cost més elevat del Pla 1). De fet, el Pla 2 va dirigit a un petit nombre d'escoles i no

2526

implica ni noves categories professionals ni transferències de professors entre escoles. Cal assistir als cursos de formació durant les hores obligatòries de formació a que es comprometen els professors en signar el contracte. Inclouen tipus de formació a distància i d'autoformació, que tot i ésser costosos d'establir es poden tornar a utilitzar a baix cost i a gran escala.

5. Quina funció ha de tenir la Tecnologia de la Informació a l'escola?

La sèrie d'etapes i projectes esmentada ens ha portat a la situació actual, un panorama a vegades confús i contradictori on tots els plantejaments descrits fins ara se superposen. L'ambigüitat també caracteritza la raó fonamental de cada projecte, i es mou entre els dos extrems esmentats, és a dir, o bé la TI es considera un nou problema que ha d'afrontar l'escola, o bé una solució per als vells problemes.

Amb tot, l'evolució descrita revela unes orientacions canviants que, de manera tangible i més enllà de la retòrica oficial, indiquen que s'està reflexionant sobre la funció de la TI a l'escola.

- *L'enfocament dels projectes oficials per a la introducció de la TI a l'escola està canviant.*

S'abandonen els programes centralitzats de masses a favor d'un desenvolupament gradual que pretén promoure una petita quantitat d'iniciatives d'alta qualitat i que preveu la seva expansió mitjançant un procés d'osmosi.

- *El tipus de TI disponible a l'escola està canviant.*

A més de l'ordinador, la CD-ROM, les eines per a la comunicació a distància, els multimèdia i hipermèdia també surten a la superfície.

- *La forma com s'utilitza la TI està canviant.*

S'està passant de donar la prioritat als aspectes conceptuals de la TI i a la informàtica (una actitud que ha caracteritzat l'escena italiana durant anys) a considerar la TI com a eina per a l'activitat intel·lectual, quelcom capaç d'ampliar l'abast de les experiències d'aprenentatge que l'alumnat pot tenir a l'escola.

Sembla que el primer canvi sigui conseqüència dels dubtes sobre el potencial innovador de la TI o com a mínim sobre la possibilitat d'ampliar ràpidament aquest potencial al sistema. Els dos darrers

2527

canvis manifesten una tendència a aprofitar l'oportunitat oferta per la TI en el marc de l'evolució de la tecnologia.

5.1. La Tecnologia de la Informació com a catalitzadora de la innovació?

En el seu discurs inicial al CAL 89, David Hawkridge va identificar i analitzar algunes raons fonamentals subjacents a la introducció de la TI a l'escola. Una d'elles és la raó «catalitzadora», segons la qual « *les escoles poden millorar amb la introducció dels ordinadors*» (Hawkridge, 1990).

Molts projectes italians segueixen aquesta concepció que pot definir-se breument com la «solució de la TI». La hipòtesi ingènua és que l'àmplia disponibilitat de la tecnologia a les escoles, combinada amb programes de formació del professorat, seria suficient per impulsar la regeneració dels curriculums i de la metodologia, la reorganització de les activitats escolars i el desenvolupament cognitiu de l'alumnat.

Si tenim en compte el desenvolupament i els resultats d'aquests programes, l'esmentada hipòtesi resulta qüestionable. De fet, sembla que hi hagi una tendència no tant que la TI provoqui canvis al sistema escolar, sinó més aviat que les escoles absorbeixin la TI, siguin quines siguin les seves conseqüències, en la seva pràctica docent habitual. Això significa que la TI hereta i augmenta els aspectes positius i els negatius presents en un entorn determinat. Quan les condicions són favorables (per exemple, la didàctica ja té un plantejament actiu que inclou treball en grup i imparcialitat, professors altament motivats...) l'ordinador esdevé un instrument molt afinat de l'orquestra i funciona com a incentiu per interpretar noves peces o com a ajuda per tocar les més difícils (Salomon, 1990).

D'altra banda, quan el panorama és gris (per exemple, quan l'atenció se centra principalment en el coneixement factual i superficial en lloc del procés d'aprenentatge de l'alumnat, quan els professors tenen un ambient o una actitud professionals limitats...) els ordinadors i els programes informàtics tendeixen a formar una nova disciplina o s'usen com a nous mitjans per a unes estratègies didàctiques qüestionables, si no per a una tortura basada en l'ordinador.

Aquest fenomen ens porta a preguntar-nos si el *hardware* fàcilment disponible a l'escola, lluny d'assolir els efectes desitjables i esperats, pot arribar a ampliar el desfassament entre els entorns eficients i els obsolets (Cole, 1990).

Evidentment, la simple introducció de la tecnologia no és suficient i el grau d'èxit d'un projecte d'innovació depèn principalment de l'atenció posada en els seus factors de composició (professors,

2528

material, alumnat, organització, connexió amb les reformes del currículum, etc.).

El cas de la política de programes educatius del primer Pla Nacional n'és un exemple ben clar. El PNI 1 no va preveure el disseny de programes informàtics per a l'ensenyament i va assumir de manera implícita que el material adequat per recolzar les innovacions de metodologia i de contingut inherents al Pla estaria disponible al mercat. De fet, des de llavors els paquets de *software* van arribar al mercat: els paquets orientats a l'ensenyament secundari són aproximadament 300, dels quals, el 70% van ser fabricats per editorials i empreses de *hardware* entre el 1985 i el 1988 (en el punt culminant del Pla Nacional). La producció ha disminuït gradualment des de 1988 i avui gairebé cap editorial no s'endinsa en aquest camp perillós.

De manera similar, només un reduït nombre de professors utilitzen programes d'aprenentatge assistit per ordinador. Per què? Perquè, a excepció de certs paquets, els programes disponibles justifiquen totes les queixes que apareixen típicament a la literatura especialitzada: fragments dispersos de material que només abasten àrees limitades dels currículums amb unes estratègies d'utilització impracticables i amb documentació escassa; material difícil d'examinar i de seleccionar, amb unes estratègies didàctiques inadequades o concebudes per a entorns escolars específics i difícils d'adaptar a altres contextos, etc.

La manca d'una política de programes informàtics educatius (o més ben dit, per a l'aula) va provocar la desorientació entre els professors que participaven al Pla 1, que cada cop més tornaven als camins més fressats on només calien pocs canvis en la pràctica de l'ensenyament (Akker, 1992).

Sembla evident que les eleccions inadequades poden afavorir les actituds conservadores en lloc de les progressistes. D'altra banda, ens podem preguntar fins a quin punt tots els aspectes en joc poden afrontar-se de manera apropiada a gran escala i a curt termini. Un plantejament que digui «tot, ara i bé» i que combini ordinadors, programes, professors i assessorament posa en dubte la seva viabilitat, ateses no només les limitacions pressupostàries i estructurals, sinó també els factors lògics: l'entorn de l'escola italiana encara no ha incorporat la TI entre les seves eines de treball habituals (ja sigui per a un ús administratiu o didàctic). ¿És possible que un entorn com aquest desenvolupi, a curt termini, la presa de consciència necessària per emprar perfectament la TI a la classe?

Als professors que utilitzen la TI no només se'ls demana que adquireixin nous coneixements o tècniques, sinó que modifiquin la seva forma de pensar i els seus mètodes de treball que, per definició, en els adults estan profundament arrelats i consolidats. ¿És possible que un professor apliqui el potencial de qualsevol innovació si aquesta

2529

innovació no forma part de la seva experiència, no és corrent al seu entorn laboral, ni és capaç de solucionar els seus problemes professionals?

Aquestes reflexions han suposat un canvi radical en la línia dels projectes nacionals oficials clarament manifestat al Pla 2: no s'ha abandonat el concepte de la TI com a catalitzador de canvi, però hi ha un intent de deixar enrere hipòtesis que han demostrat ésser utopies, a favor d'altres més realistes.

5.2. ¿La Tecnologia de la Informació com a «alfabetització informàtica» ampliada?

A part de les raons fonamentals catalitzadora i pedagògica, Hawkridge cita les raons «social» i «vocacional» com a dues de les més populars darrere de la introducció dels ordinadors a l'educació. Segons aquestes, «tots els nens i nenes han de ser conscients i no han de tenir por del funcionament dels ordinadors» i «han d'aprendre a fer-los funcionar». Aquest raonament està lleugerament influït per la pressió de la indústria, on el paper de l'educació, fins i tot a nivell de primària, es considera com la preparació per al món laboral.

Els programes escolars de la TI en aquest cas han de tenir en compte l'evolució tecnològica, perquè ha modificat constantment allò que es denomina l'«alfabetització informàtica» respecte a les tècniques operatives i a les metodològiques.

El 1986 Tagg va escriure que els anys 70, la introducció d'ordinadors a les escoles va suposar privilegiar l'enfocament d'algoritmes i la naturalesa de solució de problemes de la programació, a causa de la memòria limitada dels ordinadors; avui dia, ateses les eines més potents i les memòries més grans disponibles a baix cost, l'interès se centra més en el món del processament de dades (Tagg, 1986). I podem afegir que actualment, el 1992, l'interès està en les tècniques de comunicació, en la capacitat de recerca, selecció i propagació d'informació, en la selecció i l'adopció de programes que comportin activitats intel·lectuals (arxiu de dades, escriptura, comunicació a distància, etc.).

Si l'educació bàsica s'esforça a desenvolupar tècniques de TI, aquesta mutabilitat representaria un problema determinant. ¿Com pot un sistema més aviat inert ésser dotat d'un grau suficient de flexibilitat en la presa de decisions? Com es poden superar les limitacions pressupostàries per tal de millorar el *hardware* i el *software*? En qualsevol cas, ¿com podem preveure quines capacitats tecnològiques seran útils dintre de deu anys per a un nen que va a l'escola ara? i, ¿com poden els projectes escolars tenir en compte

2530

les tècniques de la TI que molts estudiants ja adquireixen a partir d'experiències extrascolars?

Pierantonio Breda, un alumne de 15 anys d'una escola secundària de segon cicle que ha posat en pràctica el Pla 1 va escriure el següent comentari: «*Malauradament no puc utilitzar el vostre software a l'escola perquè no tenim el sistema Windows, així que l'utilitzaré a casa. Amb tot, crec que Windows és una idea encertada*». També afegeix que «*els discs durs dels ordinadors de l'escola gairebé estan buits, perquè nosaltres només (!) fem servir Turbo Pascal i Lotus*» .

Lluny de representar un cas aïllat, aquest estudiant pertany al 45% d'estudiants entre els 14 i 16 anys que el 1990 ja havien utilitzat un ordinador a casa, segons una enquesta del Pla Nacional.

Així doncs, el contingut del programa d'alfabetització informàtica no només pot quedar obsolet a causa del gran canvi tecnològic, sinó que potser ja és antiquat en relació a l'experiència de diversos joves. Ens podríem preguntar legítimament si és factible i aconsellable perseguir la idea de l'alfabetització informàtica en sí mateixa, independentment de la seva extensió, a l'escolarització bàsica. O si seria més convenient i lògic explotar la TI per facilitar el treball escolar, fins i tot mitjançant l'ús de tècniques que molts joves ja han adquirit en aquest camp. Aquesta actitud s'ajustaria al món laboral, on l'aprenentatge de noves tècniques i conceptes mai no és un objectiu en sí mateix, sinó al contrari, un mitjà per a millorar les condicions de treball.

Aquesta lògica d'«alfabetització informàtica» només fa referència a la situació de l'escola italiana de manera marginal. Tothom reconeix que gairebé tots el projectes per a la introducció de la TI a l'ensenyament contenen frases com «*L'escola ja no pot desatendre...*» o «*No es pot rebutjar la introducció de la informàtica...*». Tanmateix, d'ençà del projecte IRIS el plantejament adoptat a la pràctica no ha considerat la TI com a una nova àrea de tècniques que calia incorporar a l'educació, sinó més aviat s'ha centrat en l'assumpció que l'ús de la TI pot suposar avantatges immediats en la potenciació de l'adquisició de mètodes estables i d'habilitats útils. Antany, aquestes tècniques i aquests mètodes es trobaven en la mateixa informàtica: algoritmes, llenguatges de programació, comunicació home-màquina i d'altres. Això va fer possible concebre els projectes endegats com una forma d'alfabetització informàtica, amb el perill de perdre de vista els objectius educatius més generals.

Avui dia sembla menys probable confondre el potencial educatiu de la TI amb l'aprenentatge de la TI, atès que la informàtica ja no és el punt de partida dels projectes escolars. Aquest canvi es deu a: a) una anàlisi crítica dels avantatges que pot suposar l'ús d'un llenguatge de programació per a l'adquisició de coneixements (no perjudica, però encara cal veure si aporta cap benefici) i b) la pròpia evolució tècnica,

2531

que projecta una imatge de la TI com a soci intel·lectual polifacètic, en lloc de com a disciplina.

En general, una nova lògica de la TI està esdevenint viable: posa èmfasi primer en l'estudiant i les àrees realment crucials i complexes de l'aprenentatge, i després a estudiar si la TI pot contribuir materialment a l'aprenentatge o si pot incorporar-se al contingut en aquestes àrees, i com es pot fer. El Pla Nacional d'Informàtica 2 proporciona un exemple d'aquesta actitud, ja que les seves raons per utilitzar la TI provenen de: a) una presa de consciència de les dificultats juntament amb la importància de l'adquisició d'unes bones tècniques de comunicació i b) la convicció que eines i mètodes com els processadors de textos, hipertextos i la telemàtica són capaços de contribuir al desenvolupament de les habilitats esmentades, així com de formar-ne part integral, actualment.

6. La Tecnologia de la Informació a l'escola: un perill i una oportunitat

El 1986, a un congrés, Joseph Weizenbaum va fer la següent predicció:

> «L'any 2000 tots els nens i nenes en edat escolar tindran un ordinador i una raqueta de tennis». *Els que van preguntar* «Per què una raqueta de tennis?» *van obtenir una resposta provocadora* «Per què un ordinador?» (Weizenbaum, 1986).

Segons el punt de vista crític d'aquest erudit, la introducció d'ordinadors a les escoles, com a mínim als Estats Units, simplement ha amagat una atenció insuficient envers el sistema escolar i els seus problemes reals, sota una lluentor de modernitat -problemes que segons Weizenbaum no requereixen un ordinador per resoldre's.

Independentment de l'opinió personal de cadascú respecte a aquesta afirmació, la perspectiva de Weizenbaum subratlla una tendència estesa pel que fa al debat de la tecnologia a l'educació. Aquesta tendència consisteix a reconèixer l'existència d'una tecnologia determinada (ja sigui una eina o un mètode), explorar la seva aplicació al camp de l'escola i fer hipòtesis al voltant dels seus beneficis educatius. Tot i que el plantejament és perfectament legítim, de vegades porta a atribuir la major importància a aquells problemes i aspectes educatius que s'han solucionat o poden solucionar-se mitjançant la tecnologia proposta (Papert, 1985).

En resum, la trajectòria seguida a Itàlia per introduir la TI a l'escola pot veure's des d'aquesta perspectiva tecnocèntrica, la qual

2532

cosa explicaria per què els mitjans tecnològics del passat van provocar torrents de paraules en defensa de la utilitat d'introduir conceptes i mètodes informàtics a l'educació bàsica. També explicaria per què la tecnologia actual estimula el debat sobre els efectes beneficiosos dels processadors de textos, les bases de dades, els hipertextos i la comunicació a distància. Finalment, revelaria per què, pensant en el demà, es posa molt èmfasi en els productes més innovadors, principalment els multimèdia i hipermèdia, que sovint es consideren una panacea per a les activitats educatives. No és cap coincidència que el Ministeri d'Educació hagi desplegat un programa pilot per comprovar la viabilitat dels hipermèdia a l'escola.

Malgrat que la situació no és tan ben definida, deixa entreveure un possible perill: que la funció de la TI a l'escola pugui ésser determinada per l'evolució tecnològica i els interessos comercials relacionats amb aquest camp, en lloc dels propis requisits educatius.

Un enfocament basat en el tecnocentrisme podria significar sortir a corre-cuita darrere de la tecnologia més recent -una cursa perduda des del començament encara que només sigui perquè el desenvolupament tecnològic avança a un ritme més ràpid que no pas el ritme al qual l'escola es pot adaptar. El resultat seria la nova realització a l'escola d'experiències fragmentades que no difereixen de les experiències fragmentades que els nens ja experimenten quotidianament. Sens dubte, això no encoratjaria l'adquisició de marcs conceptuals i de mètodes de treball.

Sobretot, però, la perspectiva tecnocèntrica no té en compte la repercussió més innovadora de la TI, com a mínim a l'escena italiana, és a dir, l'anàlisi activa de tot el sistema escolar que ha creat. Tant a nivell micro com a nivell macro, les diverses iniciatives han fet necessari que s'afrontessin problemes totalment aliens a la TI, incloent-hi la formació de professors, la preparació de material, la reorganització de l'ensenyament, de la funció de l'operativitat en l'adquisició de coneixements, la funció dels professors, i d'altres. També han permès provar possibles solucions per a alguns d'aquests problemes a través de la creació d'estructures, categories professionals i estratègies imprecedents. A més, han significat l'existència d'un coneixement pràctic intern i extern en l'anàlisi de problemes i la planificació de solucions, i han suscitat entusiasme en entorns normalment ensopits.

Els projectes sobre la TI no sempre han obtingut èxit i la TI tampoc no ha demostrat ésser una solució definitiva o, com molts van assumir, una solució ràpida per a la crisi del sistema escolar. Amb tot, la TI ha demostrat ser un «detector» potent de les mancances de l'estructura i dels mètodes de l'escola, així com un «indicador» de possibles solucions i, finalment, una «trajectòria a seguir» per a aquells que persegueixen la innovació.

Referències bibliogràfiques

AKKER, J. VAN DEN; KEURSTEN, P.; PLOMP, T. (1992) «The integration of computer use in education». *International Journal of Educational Research*, vol.17, núm.1, pàgs. 521-531.

BERNARDI, G. i col. (1991) «La verifica del Piano Nazionale per l'Informatica nelle ecuole secondarie superiori». *Annali della Pubblica Istruzione*, núm.55. Roma, Le Monnier.

CAPUTO, A. M. (1990) «Primi dati emergenti dalla ricerca IEA in education». *Rapporto di ricerca CEDE*. Villa Falconieri, Frascati.

CAPUTO, A. M.; FIERLI, M. (1991) «The IRIS study: measures to introduce computer education in schools». *Recerca Educativa*, núm.1-2. pàgs. 3-87.

CENSIS (1991) 25º Rapporto sulla situazione sociale del Paese. Roma, Franco Angeli Ed.

CERI (1986) New information technologies: a Challenge for education. París, OECD.

COLE, M. (1990) «Computers and the organization of new forms of educational activities: a Socio-historical Perspective». Ponència presentada a les reunions de l'American Educational Research Association, Boston.

COOMBS, P. H. (1985) *The World Crisis in Education*. Nova York, Oxford University Press.

FIERLI, M. (1990) «Computer Education in Italian Schools». *Ricerca Educativa*. CEDE, núm. 3-4, pàgs. 231-257.

HAWKRIDGE, D. (1990) «Who needs computers in schools, and why?». *Computers Education*, vol.15, núm. 1-3, pàgs. 1-6.

MARGIOTTA, U. (1991) «L'estensione del Piano Nazionale per l'informatica agli apprendimenti linguistici del biennio». *Annali della Pubblica Istruzione*, núm. 52, pàgs. 12-28.

MONCADA, D. L. (1991) «Per un'analisi redicale dell'educazione». Suplement a *Lines d'Ombra*, núm. 62, pàgs. 7-9.

NUTTALL, D. L. «The functions and limitations of international educational indicators». *International Journal of Educational Research*, vol.14, núm. 4, pàgs. 327-343.

OTT, M.; TRENTIN G. (1992) «Scuola media superiore ed inferiore: un'indagine sull'uso di software nella didattica». Document intern. Gènova, ITD-CNR.

PAPERT, S. (1985) «Computer Criticism vs. Technocentric Thinking». *Logo 85 Theoretica Papers*, MIT, pàgs. 53-67.

SALOMON, G. (1990) «Studying the flute and orchestra: controlled vs. classroom research on computers». *International Journal of Educational Research*, vol.14, núm. 6, pàgs. 521-531.

TAGG, B. (1986) «The state of the art of home software». *Education and Computing*, núm. 2.

2534

WEIZENBAUM, J.(1986) «Beyond Euphemism». Comunicació al Congrés Mundial sobre Educació i Tecnologia. Vancouver, maig 1986.

WOLF, R.; PLOM, TJ.; PELGRUM, W. J. (1985) *Computers in Education*. Holanda. Departament d'Educació, Divisió de Tecnologia del Pla d'estudis, Universitat de Tecnologia de Twente.

2535

Abstracts

La introducción de la TI en el sistema escolar italiano ha estado acompañada de grandes expectativas y ocasionales desencantos. El Plan Nacional para la Informática, dirigido a alumnos entre los 14 y los 16 años, ha obtenido notables resultados pero se ha demostrado insuficiente en cuanto a los objetivos de calidad propuestos. Ahora, las nuevas expectativas se concentran en la extensión inminente del Plan a la enseñanza de idiomas. Hasta el presente, ningún proyecto de ámbito nacional ha abordado las cuestiones relativas a la escuela primaria (el grupo de alumnos entre los 6 y los 14 años), si bien ha habido numerosas iniciativas con resultados positivos. La situación, en general, sigue siendo limitada y desigual, aunque su crecimiento y transformación son firmes y regulares. Este artículo trata de: a) describir el camino seguido para la introducción de la TI en la educación básica, analizando ejemplos locales o nacionales y contraponiéndolos a los rasgos distintivos que caracterizan al sistema educativo italiano; y b) examinar los signos de innovación, los problemas y las expectativas que se deriven de esta situación.

L'introduction de la Technologie de l'Information dans le système scolaire italien a été accompagnée de grands espoirs, mais aussi, parfois, de déceptions. Le Plan national pour l'informatique, qui concerne les élèves âgés de 14 à 16 ans, a donné des résultats remarquables mais s'est révélé être insuffisant au regard des objectifs de qualité attendus. On attend beaucoup de l'extension imminente du plan à l'enseignement des langues. Jusqu'à présent, aucun projet de portée nationale n'avait englobé l'école primaire (élèves âgés de 6 à 14 ans), bien que de nombreuses initiatives aient eu des résultats positifs. Dans l'ensemble, la situation reste inégale, avec des limitations, mais on observe une croissance régulière et une transformation constante.
Cet exposé cherche: a) à décrire la voie suivie pour introduire la TI dans le primaire, en analysant des exemples locaux ou nationaux et en les mettant en perspective avec des traits caractéristiques du système scolaire italien; et b) à examiner les signes d'innovation, les problèmes et les perspectives qui se font jour.

The introduction of Information Technology into the Italian school system has been accompanied by great hopes and occasional disappointments. The National Plan for Informatics, aimed at students in the 14 to 16 age group, has achieved remarkable results, but has fallen short of its intended qualitative goals. Great expectations now surround the impending extension of the plan to language teaching. No national project has so far tackled primary school (the 6 to 14 age group), although there have been numerous initiatives with positive results. The overall situation remains restricted and uneven, but it is undergoing steady growth and transformation.
This paper seeks a) to describe the course followed for the introduction of IT into basic education, analysing national or local examples and putting them in perspective against features that characterise the Italian educational system; and b) to examine signs of innovation, problems and prospects emerging from this scene.

BEST COPY AVAILABLE

La integració escolar de les noves Tecnologies de la Informació

Juan Manuel Escudero *

Temps d'Educació, 9 1r semestre, 1993

Els imperatius i demandes per a incorporar les noves tecnologies de la informació i comunicació, i particularment l'ordinador, en el sistema educatiu, en el món de les escoles i en les tasques pedagògiques dels professors, cada dia assoleixen un relleu més alt.

El nostre entorn social, cultural, laboral i professional esdevé seriosament reconstruït com a conseqüència de l'anomenada revolució informàtica, i, ben cert, l'escola no es pot girar d'esquena a aquesta realitat social i a les demandes de signe divers que planteja. Ara com ara, la presència de les noves tecnologies en les nostres aules i en l'ensenyament és, però, encara molt escassa, probablement insignificant. La «revolució informàtica», tan esbombada, encara no ha arribat d'una manera important i generalitzada al nostre sistema escolar, tot i ser encarregats socialment d'organitzar, codificar, tractar i representar la informació i el coneixement per als alumnes. A les nostres escoles, cosa que no hauríem d'oblidar ni tan sols en contextos com els representats per aquest Congrés, la paraula del professor i la lletra impresa del text segueixen essent, més aviat, els llenguatges i codis dominants per a promoure la comunicació, per a tractar en termes de representació el coneixement, per a organitzar l'accés dels alumnes a aquest mateix coneixement i per a estimular els processos, habilitats i actituds que els permetin de reconstruir-lo en els seus aprenentatges escolars corresponents.

Aquesta realitat, a desgrat sobretot dels més «sensibilitzats vers els imperatius del futur», és la nostra realitat, i qualsevol avenç en

---

* Juan Manuel Escudero, catedràtic de Didàctica a la Universitat de Múrcia, ha posat un interès especial en la investigació sobre la definició i l'ús dels mitjans en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Interessat pels temes relacionats amb la innovació, el desenvolupament professional i la investigació col·laborativa, ha dut a terme diferents estudis i intervencions en aquests camps, que han estat recollits en diferents publicacions. Amb un equip de professors universitaris, dugué a terme l'avaluació de la primera part del Pla Atenea, programa d'introducció de les tecnologies de la informació i la comunicació en el currículum de primària i secundària de les Comunitats Autònomes de l'àrea de gestió del Ministeri d'Educació i Ciència.

Adreça: Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia. Murcia. ESPAÑA. Tel: (+ 34) 968. 248600. Fax: (+ 34) 968. 306420

2537

una determinada direcció l'haurà de tenir en compte, haurà de legitimar uns cursos desitjables i dignes de canvi, i haurà de tenir cura dels processos i els efectes associats als canvis, molt especialment el representat per l'aspiració a introduir les noves tecnologies en l'educació.

En aquesta ponència pretenc fer-me ressò, en primer lloc, d'alguns dels termes on incideix el debat necessari entre els més entusiastes defensors de les possibilitats i les grans promeses associades, de forma gairebé màgica, amb la introducció de les noves tecnologies en l'educació, i d'altres que, amb les seves anàlisis i valoracions d'aquestes propostes, arriben a desvelar algunes de les raons i motius que justifiquen unes posicions més ponderades i realistes, més raonablement escèptiques i fins i tot critiques, tenint en compte la mentalitat tecnològica des d'on s'està construint una part important dels al·legats més fervents i futuristes.

Miraré de cridar l'atenció, en segon lloc, sobre la necessitat de construir un discurs i una perspectiva pròpiament pedagògica per a la integració i la utilització educativa de l'ordinador. Aquesta perspectiva no hauria de negar-se a reconèixer el present i el futur previsible vinculat a la forta tecnologització de la nostra societat, les relacions professionals i laborals, però he de precisar amb tota la contundència del món quins han de ser els criteris, els valors i els interessos que la tecnologia haurà de servir en l'educació, quins els contextos i projectes educatius en els quals hauria d'assolir un sentit i una significació, i quins els processos a través dels quals caldrà planificar, desenvolupar i controlar les decisions i les actuacions que siguin més adients per a una veritable utilització educativa dels recursos, llenguatges i símbols corresponents a les noves tecnologies de la informació i de la comunicació.

Per acabar, prenent com a referència algunes dades de l'avaluació del Projecte Atenea, procuraré il·lustrar alguns dels temes importants que van associats amb les legítimes intencions d'integrar l'ordinador en l'educació. Concretament, el tema de la formació del professorat i l'establiment d'unes certes relacions de suport i d'assessorament em sembla que poden resultar il·lustratius, com veurem després, d'alguns dels assumptes delicats amb què topen els projectes per a la incorporació dels nous mitjans tecnològics en l'educació.

2538

1. Un debat necessari: entre les grans expectatives i promeses d'uns i la ponderació i crítica raonable dels altres

Les noves tecnologies de la informació i la comunicació, i d'una manera molt particular l'ordinador amb els seus corresponents modes de tractament i d'operació, representació i expressió de la informació i el coneixement, s'han convertit, en els darrers anys, en un dels exponents més evidents d'una fe i d'una esperança renovada en les influències i impactes de la tecnologia sobre l'educació, les escoles i el currículum, els professors i els mateixos processos d'aprenentatge dels alumnes.

La consideració de la utilització de l'ordinador en l'educació és un tema de trobada per a molts investigadors, dissenyadors, responsables i administradors de l'educació, i també, per descomptat, d'alguns professors. En molts dels contextos en què s'aborda -malgrat que depèn naturalment de quins siguin els subjectes implicats i quins els seus interessos- tendeix a generar una mena de futurisme carregat de promeses i de grans realitzacions. Com molt bé han resumit Miller i Olson (1992), l'ordinador i l'educació han posat en circulació lemes nous i l'auguri de grans possibilitats educatives. Així, s'aventura una revolució en profunditat de l'educació, la més important i radical d'ençà la invenció de la impremta al segle XVI. Pel que fa als alumnes i els seus aprenentatges, es parla de possibilitats enormes associades a la creació de micromons, entorns d'aprenentatge, o sistemes interactius multimèdies, que poden estimular i cultivar no tan sols les habilitats de pensament dificilment assolibles amb altres mitjans, sinó també un context d'aprenentatge més ric, estimulant, creatiu i potenciador de la seva autonomia per a aprendre a aprendre, a tractar i a representar la informació amb unes possibilitats insospitades, a desenvolupar unes habilitats i destreses, a comunicar-se amb els altres, etc. (Bartolomé Pina, 1992; de Castro Lozano i altres, 1992; Sancho, 1992).

Quan es té en compte el professor, alguns, els qui li tenen una més alta consideració, preveuen que la introducció de l'ordinador en el seu treball pedagògic, com a recurs per al desplegament de l'ensenyança, els comportarà seriosos transformacions que podran enriquir i diversificar les seves funcions i responsabilitats. (Amarel, 1983, cit. per Miller i Olson, 1992). De transmissor i controlador directe de la informació i del coneixement, esdevindrà, segons diuen, un facilitador de recursos i mitjans perquè els alumnes puguin aprendre de manera autònoma i seguint el seu propi ritme i el progrés en la construcció d'habilitats i coneixements. Uns altres, els més temerosos de les seves «resistències al canvi», no arriben més enllà d'assignar-li un paper de simple supervisor de l'aprenentatge dels

2539

alumnes, alliberat de les tasques més penoses i rutinàries vinculades a la mesura i al control del que van adquirint. Fins i tot uns altres, els més optimistes i més convençuts del poder de determinats programes d'ordinador per a cultivar certes capacitats formals de pensament en els alumnes, escèptics pel que fa al saber i a la capacitat dels professors, auguren que seran relegats a les tasques merament executives i gerencials. Una tasca important a realitzar, en aquest sentit, serà la de capacitar-los perquè realitzin justament aquelles tasques que no dificultin les possibilitats inherents als «nous programes d'ordinador» per al desenvolupament de les capacitats més insospitades de raonament abstracte, inferència, tractament de dades, resolució de problemes, etc.

En aquest clima d'optimisme, provocat segons alguns pel futur de la introducció generalitzada de les noves tecnologies en l'educació, no és infreqüent de trobar, como ho aprecien Miller i Olson, diferents proclames que preveuen, en un futur no gaire llunyà, present ja en alguns contextos i circumstàncies, que l'ordinador acabarà convertint-se en un «agent» per al desenvolupament i reconstrucció del currículum i l'educació. Encara que, això sí, «*amb la condició que* - com comenten els esmentats autors, fent-se ressò dels requeriments dels dissenyadors de programes informàtics- *els professors puguin ser aliniats en l'ús correcte i apropiat de la tecnologia*» (pàg 2).

Les noves tecnologies i l'educació representen, doncs, una nova font de possibilitats i promeses en les quals apareixen obertament entremesclades les seves contribucions potencials a la pretesa i necessària millora de la qualitat de l'educació amb altres que, per què no dir-ho, obeeixen a uns requeriments manifestament derivats del desplegament tecnològic i les demandes que aquesta mateixa tecnologia provoca en el sistema de producció i requalificació de la força de treball (Appel, 1988; Sancho, 1992).

Al mateix temps, es pot constatar de quina manera els imperatius creats per la realitat, demandes i possibilitats de les noves tecnologies i els seus contextos de sorgiment i utilització, s'han traduït en esforços i decisions notables per part de les administracions educatives dels països més desenvolupats per tal d'incorporar, segons diferents modalitats i diverses polítiques (veure Hameyer i Loucks, 1989), l'ordinador en el sistema escolar i en l'educació. En el nostre, concretament la LOGSE ha formulat en les seves declaracions i propòsits una aposta decidida per la integració curricular de les noves tecnologies de la informació i comunicació, enteses tant a la manera de recurs didàctic per al treball del professorat com en qualitat de mitjà transversal per a l'aprenentatge dels alumnes, i com un contingut al voltant del qual es poden desenvolupar uns coneixements, unes habilitats i actituds. En aquest sentit, l'existència anterior del Projecte Atenea, centrat específicament en la integració curricular de l'ordinador, ha rebut una confirmació notable en la

política de reforma del nostre sistema educatiu. Com deia abans, un dels punts d'aquesta ponència versaran concretament sobre algunes de les conclusions que ens ha permès de formular sobre això la conseqüent avaluació que s'ha dut a terme.

Així, doncs, les noves tecnologies i possibilitats educatives de l'ordinador han generat, en efecte, un ampli grau de declaracions i de previsions referides a les seves contribucions educatives, i les polítiques respectives de la pràctica totalitat de països desenvolupats, «reconeixent el futur», per utilitzar una expressió encertada d'Appel (1988), estan realitzant uns esforços remarcables de diversa naturalesa, per tal de promoure les actuacions que persegueixen la introducció i la utilització d'aquest recurs tecnològic en l'educació.

Pel que fa al cas, no totes les veus que es fan sentir mostren uns graus d'entusiasme com els que comentàvem abans, ni s'han deixat captivar fàcilment pel discurs, lemes i promeses sense límits que, de cara a alguns, sembla que vagin associats a la implantació i utilització educativa de l'ordinador.

Alguns, Miller i Olson (1992), Olson (1992), adopten unes visions raonablement escèptiques sobre això, i qualifiquen de simplistes i d'irreals moltes de les posicions que auguren canvis radicals i importants en l'educació i la seva millora, guiats i promoguts des de les decisions reformistes d'introduir l'ordinador en l'ensenyament.

L'ordinador, vénen a dir, i el reconeixement de les seves potencials contribucions educatives, pertany més al món de la tecnologia, dels dissenyadors de programes, d'administradors i consultors; i molt menys, al propi de la cultura escolar, al coneixement pràctic i a l'afer en l'ús dels professors. Sense ignorar que, certament, aquest recurs tecnològic pot comportar unes contribucions remarcables, tant per al treball pedagògic del professor com per a l'aprenentatge dels alumnes. Cal reconèixer -segueixen argumentant els mateixos autors- que poden resultar-ne unes realitats ben diferents, fins i tot dispars i contradictòries, la representada pels dissenyadors d'excel·lents programes basats en els darrers avenços de la tecnologia informàtica i la ciència cognitiva, i la constituïda per la dels centres escolars i la del treball quotidià i pràctic dels professors.

Una gran part de les propostes i promeses associades a l'ordinador i a les seves possibilitats educatives són formulades des d'un desconeixement, si no des d'un despreci considerable, de la mateixa realitat de l'educació, de la cultura en què es desenvolupa el currículum (Tobin i Dawson, 1992), i del món representat per la concepció pedagògica, el coneixement pràctic i l'afer quotidià dels professors a les seves aules i amb els seus alumnes.

Mentre que per a uns aquesta realitat cultural i pràctica de les escoles i els professors és una barrera a superar per tal que es

2541

puguin donar els poderosos efectes de la tecnologia tal com és pensada i dissenyada pels seus creadors i promotors, per a uns altres -i Miller i Olson (1992), Olson (1992) s'hi troben-, comprendre quines són les coordinades que orienten i governen la pràctica dels professors representa una condició ineludible per poder parlar d'aquestes possibilitats i efectes educatius de l'ordinador.

Les seves mateixes paraules són precises pel que fa al cas:

> «(...) la nostra idea és que és important comprendre la pràctica dels professors amb detall, perquè aquesta pràctica i la seva història és la que ens permet d'entendre de quina manera els professors fan servir la tecnologia, com incorporen els nous recursos i els símbols en la seva cultura d'ensenyança. Els ordinadors *-segueixen dient-* afecten el que fa el professor, però no de la manera com s'imaginen els seus defensors... Nosaltres veiem l'ordinador com un estímul, un important símbol amb el qual els professors interaccionen de manera sumament complexa» (pàg. 3).

En aquest sentit, per tant, l'adaptació i la integració de l'ordinador en l'educació val la pena que sigui considerada com una qüestió molt més complexa del que suposa el mer reconeixement parcial de les seves grans possibilitats per a l'educació. En tot cas, no seran pas atribuïbles a les possibilitats en si de l'ordinador i de la informàtica sinó, més aviat, a les relacions subtils i problemàtiques que s'estableixen entre uns suposats programes excel·lents, quan hi són i es troben disponibles, i a la cultura i pràctica dels professors que els utilitzen i acomoden als seus contextos, perspectives, pràctiques, enfocaments i metodologies d'ensenyament.

Uns altres, entre els quals caldria fer esment d'Appel (1988) com a representant més destacat, denuncien la sèrie d'implicacions associades al pensament i mentalitat tecnològica imperant en el nostre tipus de societat, i que pot assolir, i de fet ja ho deu estar fent, fòrmules noves i més potents donant la mà a moltes de les propostes i realitzacions pròpies de la introducció de les noves tecnologies en l'educació.

> «En la nostra societat *-diu-* la tecnologia és vista com un procés autònom, considerat a part i com si tingués vida en ella mateixa, independentment de les intencions socials, del poder i del privilegi» (pàg. 290).

La creixent tecnologització de la vida social i de les relacions de producció està provocant uns canvis quantiosos i importants, però no és pas menys evident que aquests mateixos canvis són molt lluny de transformar seriosament el conjunt de desigualtats culturals i econòmiques que dominen en una societat com és la nostra. Els canvis i el progrés associats al desenvolupament tecnològic, no tan sols deixa intactes les relacions socials dominants, jeràrquiques i de poder, sinó que, d'una manera subtil, tendeixen a perpetuar-les i a legitimar-les sota unes noves formes de poder, de control i de dominació.

2542

D'aquesta manera, l'ofuscació produïda per la presència de determinats canvis tecnològics, socials, laborals i econòmics, tendeix a ocultar quin és el seu veritable caràcter, quins són els interessos que serveix, i quin és el tipus de societat i de relacions que s'estan construint i potenciant a través del nostre model dominant de progrés.

En un sentit equivalent, la introducció de noves tecnologies en l'educació poden produir i produiran uns canvis importants i, en determinades condicions, tendiran a fer sentir els seus efectes d'una manera encara més profunda sobre el sistema escolar i les seves relacions amb la societat i el mercat laboral, sobre els professors, el currículum i l'aprenentatge dels alumnes.

Pot molt ben ser que ja passi, i encara pot accentuar-se més en el futur, el fet que les millors promeses i possibilitats per a ampliar i enriquir l'aprenentatge dels alumnes, enunciades així com un lema abstracte i general, adquireixin unes peculiaritats diferencials segons la classe de pertenència, el gènere, la raça, l'escola o districte escolar al qual assisteixin. El concepte d'alfabetització funcional, fa notar Appel, està essent ampliat fins a incloure en el seu si l'alfabetització informàtica. D'aquesta manera, les grans possibilitats d'enriquir els processos i els resultats de l'aprenentatge d'alguns, pot traduir-se en una ampliació remarcable de «l'analfabetisme funcional» de molts d'altres. De quina manera tracten, doncs, el tema dels alumnes menys afavorits per raó de la seva classe, raça, etc. aquests nous lemes tecnològics de futur no és pas una qüestió fútil.

El fort desplegament de programes informàtics predefinits i dissenyats per experts i per firmes comercials, tenint en compte els mitjans, recursos i capacitats que exigeix l'elaboració de *soft* de qualitat, pot associar-se, d'una banda, amb la posada a disposició dels professors dels recursos que permetin d'integrar l'ordinador en la seva ensenyança; d'una altra, per contra, poden convertir-se, com ja està passant, en un dels instruments més poderosos per a accentuar la «desqualificació i desprofessionalització» dels professors. Si aquests, com pronostiquen i preveuen alguns dels més entusiastes, tal com dèiem abans, han de quedar relegats a la mera funció d'«executar» els programes preelaborats, el seu estatus professional no tan sols no es veurà enriquit, sinó tot el contrari: seran uns simples tècnics encarregats de no obstruir les decisions sobre el què i el com ensenyar, controlades des de fora de la realitat de la seva aula, dels seus alumnes, de les seves concepcions educatives.

Si, a més a més, com uns quants ho auguren, l'ordinador ha d'adquirir noves funcions d'«agent curricular», aquest pot ser un dels «cavalls de Troia» -l'expressió és d'Olson (1992)- més subtils per a retrotreure força anys tot el moviment de disseny, desenvolupament i canvi curricular que s'havia anat consolidant els darrers vint anys.

2543

Esdevé necessari, doncs, elaborar unes altres plataformes diferents de les estrictament tecnològiques per a la integració de les noves tecnologies dintre del sistema educatiu. La seva legitimació no podria venir tan sols de la mà d'unes suposades raons -potser fantasies de laboratori?- que pretenen avalar el seu ús només en nom d'unes eficàcies sense parió en el desenvolupament de determinats aprenentatges dels alumnes. Es fa difícil d'aguantar, tant amb criteris morals i ètics, com amb uns altres directament vinculats al funcionament del fet educatiu, que els efectes de les noves tecnologies puguin residir en les possibilitats inherents a l'ordinador sense comptar, com cal, amb la cultura, les condicions i processos escolars entesos no tan sols com un espai d'«implantació» de l'ordinador, sinó, sobretot, com un context d'interacció, de significat i d'operació pròpiament educativa del mateix ordinador.

Un posicionament pròpiament educatiu envers les noves tecnologies i l'ordinador en el sistema escolar ha de superar un tipus de discurs merament psicològic, propens a insistir i proclamar les excel·lències de l'ordinador per al desplegament de determinades destreses i habilitats dels alumnes, i ha d'anar més enllà d'un discurs tecnològic, impressionat, excessivament i ingènua, per les noves i creixents possibilitats que aquestes tecnologies poden aportar per a la gestió, el desenvolupament i l'optimització dels processos educatius. Tant l'un com l'altre, pel caràcter merament instrumental i eficientista el primer, i per la rèplica que el segon suposa d'aquesta perspectiva de la qual parla Appel, que tendeix a consagrar la tecnologia com a autònoma, incorren en dos reduccionismes difícils d'aguantar.

La presència d'una tecnologia en l'educació no es justifica tan sols per les més altes cotes d'aprenentatge que sigui capaç de promoure, sinó també pel seu propi contingut i valor, pel tipus d'interessos que serveix, pels valors en què s'inspira i que realitza, i per les mateixes condicions i processos organitzatius i personals amb els quals interacciona, i és capaç de promoure, en els seus contextos d'ús educatiu. Pel que fa al cas, Appel (1988) ha formulat algunes preguntes importants a les quals han de respondre les polítiques encaminades a implantar l'ús dels ordinadors en el sistema escolar: Quins són els efectes reals de les noves tecnologies més enllà dels «slogans» en ús; quines les seves relacions amb el mercat del treball; quin el seu lloc a l'aula; poden contribuir a exacerbar les desigualtats per als estudiants menys aventatjats; en quin tipus d'escoles es pensa, quins són els seus interessos dominants i quin és el tipus de professor, en tant que professional de l'educació, que vol prefigurar-se?

La introducció, doncs, de les noves tecnologies en l'educació no hauria de ser pas abordada des d'aquesta fe renovada que, ingènuament, sosté que, superades unes determinades barreres representades per la cultura i la formació tradicional i arcaica de les escoles i els professors, podrà revolucionar l'ensenyança. Tampoc seria la més ac-

2544

ceptable la posició que pretengués, com a reacció oposada, convertir les escoles en residus arqueològics del passat, d'esquena a les coordinades sòcio-tecnològiques del present i del futur més previsible.

Hi ha realitats i demandes socials que ja reclamen dels ciutadans no tant més coneixements com noves maneres de tractar i relacionar-se amb la informació. L'educació haurà de posicionar-se per tal d'indagar quines han de ser les seves respostes i com i quan i per a què respondre a tals demandes. Hi ha una cultura essencialment tecnològica, en la qual els ordinadors tenen un lloc de privilegi, que forma part de la vida quotidiana de molts alumnes a través de diverses manifestacions, de les seves representacions, dels seus coneixements i actituds, de la informació que reben i processen. Si els codis, llenguatges i comunicació escolar no volen córrer el risc de situar-se en la marginalitat social i cultural, l'escola ha de fornir-se adequadament per tal d'integrar-los en els seus projectes educatius i formatius de ciutadans, de manera que siguin capaços d'entendre'ls, d'operar-hi i d'actuar-hi d'una forma crítica i conscient.

En tot cas, per tal d'assolir-ho, caldrà construir un discurs pedagògic propi sobre i per a la utilització educativa de les noves tecnologies, passar o filtrar, tal com ho suggereixen Hameyer i Louks-Horley (1989), les noves tecnologies a través del discurs i de les tradicions pedagògiques. En el punt següent em proposo de comentar algunes consideracions en aquest sentit.

2. L'elaboració d'un discurs pedagògic sobre i per a la integració de l'ordinador en l'educació

D'una manera particular, les posicions més ponderades, realistes i crítiques, pel que fa a les possibilitats educatives de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, coincideixen en mantenir, per raons diverses, la necessitat d'elaborar un discurs específicament pedagògic per a pensar i analitzar, fonamentar i planificar, explorar i desenvolupar les contribucions potencials que, sense cap mena de dubte, aquests nous mitjans, llenguatges i símbols, poden posar a la nostra disposició com a educadors.

En termes generals, aquest discurs o perspectiva pròpiament pedagògica sobre la utilització de l'ordinador en l'educació hauria d'abordar, conjuntament i interactiva, la sèrie de relacions i valors implicats entre la tecnologia i els programes d'ordinador com a una proposta potencialment interessant per a l'acció educativa, per als subjectes, professors i alumnes, i per als contextos escolars que han

2545

de ser els agents fonamentals en la seva explotació i utilització en l'ensenyança-aprenentatge. Al mateix temps, el pensament pedagògic sobre l'ordinador i l'educació ha de ser capaç d'orientar i promoure uns processos, unes condicions i uns recursos que cal que es donin perquè s'assoleixi un ús efectivament educatiu de les noves tecnologies.

Apostar per aquesta perspectiva, entestada en analitzar, comprendre i orientar la integració escolar de l'ordinador, suposa apel·lar a un esforç teòric i pràctic que persegueixi amb decisió el propòsit de superar la dominància d'una manera de pensar bàsicament tècnica pel que fa a la introducció d'unes innovacions necessàries i valuoses en el sistema educatiu (l'ordinador en representa, ara per ara, una de digna consideració).

La comprensió i la legitimació d'uns programes recolzats en les possibilitats educatives de les noves tecnologies, en el seu desplegament en els centre i aules, com també en el seu seguiment, la reflexió, valoració i presa de decisions pertinents, haurien de ser altres tants processos a realitzar, reconeixent la peculiaritat dels contextos, de la cultura i pràctiques escolars, i erigint com a criteris normatius els principis que incorporin decididament unes qüestions i paràmetres de valor (Olso, 1988; Appel, 1988).

En definitiva, una posició teòrica i pràctica d'aquesta naturalesa sobre l'ús educatiu de l'ordinador remet a adoptar els enfocaments cultural i crític com els més adients per fer front a la complexitat dels canvis necessaris i valuosos que hauran d'esdevenir-se en l'interior del sistema escolar, i que han de ser validats, contextualment i històrica, legitimats en termes de valor, i congruentment traduïts en les estratègies i processos que siguin necessaris per al seu desenvolupament en les pràctiques educatives.

Un discurs pedagògic d'aquesta naturalesa sobre l'ordinador i l'educació ha de ser sensible, a més, a les peculiaritats i realitats històriques i concretes, a les circumstàncies i contextos ben definits i temporals. Les polítiques i consideracions generals han de ser relacionades amb situacions nacionals, fins i tot regionals, i probablement també locals. En cas contrari, podríem estar parlant de possibilitats educatives per a uns altres espais diferents del nostre, o podríem estar ofuscats per problemes específics que són d'uns altres, que han sorgit en les seves corresponents coordinades culturals, educatives i històriques, no necessàriament idèntiques i extrapolables a les nostres.

Així doncs, en aquest punt miraré d'esboçar alguns principis que, teòricament, em semblen raonables per a compondre una certa perspectiva pedagògica sobre la integració de l'ordinador en l'educació i, en el punt següent, procuraré posar-la en relació amb algunes de les «realitats» apreciades tot avaluant el nostre Projecte Atenea.

2546

Se m'acut, doncs, que aquestes podrien ser algunes de les notes que podríem tenir en compte per a abordar, des de la nostra realitat, la integració de l'ordinador en el nostre sistema educatiu.

1.- Crec, per començar, que no aniria gens malament una crida a un cert grau de realisme, directament vinculat al reconeixement i presa de consciència del que, ara per ara, sembla que és la nostra situació pel que fa al tema de les noves tecnologies en l'educació. A diferència d'uns altres contextos i països on la política d'implantació de l'ordinador ha estat molt més considerable, tant en termes de quantitat (dotació d'equips informàtics als centres), com en termes de qualitat (formació del professorat, la investigació i avaluació, la disponibilitat d'uns materials, etc), la nostra realitat presenta uns perfils propis i naturalment distintius.

Val la pena de consignar, encara que només sigui a títol il·lustratiu, ja que la circumscripció geogràfica d'on procedeix no és pas, probablement, representativa del conjunt de l'estat, una investigació recent, duta a terme per Area i Correa (1992) a les illes Canàries. Es tractava, entre d'altres objectius, d'acotar la disponibilitat i l'ús dels mitjans per part del professorat d'aquesta Comunitat Autònoma. Malgrat que les seves categories analítiques resulten, a efectes numèrics, una mica imprecises, aquestes en són algunes de les dades aportades que fan referència a l'ordinador d'una manera més específica:

– Pel que fa a la disponibilitat de l'ordinador als centres, el 69,8% del professorat declarava que cap; poca, el 6,2%; suficient, el 7,1%; i abundant, el 2,3%.

– Respecte a la seva utilització a l'aula, sobre una escala de respostes de sis graus, declaren que és baixa (1-2) el 78,8%; mitjana (3-4), el 2,6%; i alta (6-7), l'1%.

Independentment, com deia, del fet que serien convenients unes precisions més quantitatives i representatives per tal d'acotar millor l'estat de la qüestió al nostre país, on sense cap mena de dubte pot haver-hi unes diferències remarcables entre les diferents demarcacions autonòmiques, si valorem d'alguna manera aquestes dades, podem concloure amb els seus autors que, a les nostres aules, hi segueix imperant bàsicament i generalitzada la tecnologia vinculada amb la ja referida revolució «tecnològica» del segle XVI: el text i la lletra impresa impera i domina arreu.

Probablement no seríem gaire lluny de la nostra realitat, si afirméssim que, en el nostre context, la fília per l'ordinador i l'educació, d'una banda, i la seva presència a les aules i al centre, per l'altra, segueix essent, en el dia d'avui, molt escassa, potser poc significativa i tot, i probablement, si s'exceptuen els esforços realitzats amb caràcter experimental en algunes comunitats autònomes, l'ordinador i l'educació, com a tema de preocupació seriosa

2547

i detinguda, pertany molt més a les declaracions i propòsits dels nostres polítics sensibles als signes dels temps, als dissenyadors de programes, als experts, assessors o coordinadors de la informàtica educativa, i molt menys a la majoria dels professors.

La insuficient dotació d'equips als centres, i d'això se'n queixen fins i tot els professors implicats en el Projecte Atenea, l'escassa disponibilitat de materials o soft suficientment dissenyat i adaptat als diversos contextos i continguts específics del currículum, l'existència plausible d'uns nivells relativament baixos d'alfabetització informàtica per part del professorat, els mals auguris que es perfilen en el present i en el futur més immediat pel que fa a la política d'inversions en educació, la necessitat de prioritzar-les en un context d'implantació de la LOGSE, que reclama unes altres àrees preferents d'atenció, etc, representen una sèrie de circumstàncies que, indubtablement, estan conformant la nostra «revolució informàtica» d'una manera particular, i seguiran fent-ho potser en el futur més immediat.

L'ordinador i la seva presència en l'educació del nostre país, doncs, és encara lluny de ser una font de satisfacció de les promeses que s'anuncien associades a aquesta revolució tecnològica. Els nostres alumnes segueixen aprenent, millor o pitjor, a partir d'uns altres mitjans i llenguatges. Si la tasca dels professors és prescrita i controlada no és pas precisament per l'ordinador, i la cultura dels nostres centres segueix dominada per uns altres temes i problemes, uns altres interessos i qüestions, no pas estretament relacionades amb la susdita era de la més recent revolució educativa.

Aquestes realitats i condicions estructurals que, com veurem, tenen els seus correlatius en les visions, expectatives i creences al voltant de la informàtica i de l'ordinador a les escoles, haurien d'animar una discussió pròpia. Sense negar-nos a reconèixer el futur previsible, potser no podrem contribuir que s'esdevingui, i encara menys que ho faci d'una manera determinada, si no partim d'on ens trobem i no definim una trajectòria ben justificada de cap a on volem anar. En afrontar aquestes tasques, caldrà contemplar, ben segur, unes qüestions tan d'estar per casa com les relatives a la política pressupostària i les seves traduccions en dotacions d'equips i de mitjans, les que concerneixen a les inversions de qualificació del professorat, etc. D'altra banda, tenint en compte els costos tan elevats que suposa una línia d'actuació significativa en aquest terreny, i sabent que, tal com s'acostuma a argumentar, els pressupostos no poden «estirar-se», és difícil per al ciutadà del carrer de preveure quin serà el ritme dels esdeveniments en aquesta matèria.

2.- En tot cas, els ordinadors són aquí, comencen a utilitzar-se en alguns centres, per part d'alguns professors i alumnes, hi ha i hi haurà una política d'introducció i utilització educativa d'aquests

2548

ordinadors. En aquest sentit, doncs, val la pena d'explicitar alguns d'aquests principis que esmentàvem al començament.

Un dels més fonamentals en aquesta direcció es donaria, segons el meu punt de vista, en la idea de pensar en la integració educativa dels mitjans sota la perspectiva de *«programes educatius que incorporen noves tecnologies (ordinador)»* i no tant sota una altra de ben diferent, que podria formular-se sota l'expressió de *«programes de noves tecnologies en l'educació»*.

En un altre moment (Escudero, 1992), m'he referit a aquesta qüestió, i ho he fet amb la idea de precisar que una perspectiva pedagògica sobre les noves tecnologies requereix inserir, significar i condicionar la presència i la utilització del mitjà en el si d'uns programes educatius, i no a l'inrevés: generar al voltant del mitjà un projecte pedagògic. Dit d'una altra manera, aquesta idea comporta el no erigir la tecnologia com a contingut guia de l'acció pedagògica, sinó sotmetre-la als criteris, valors i principis que defineixen què és un programa educatiu, com es construeix i per a què, qui el controla de quina manera i quan es desenvolupa, com i quan es validen i valoren els seus processos i els seus resultats.

D'una manera més específica, condicionar l'ús de l'ordinador des d'un programa educatiu, i no al revés, pot traduir-se en:

a) Plantejar-se obertament les qüestions que tenen a veure alguna cosa amb els valors, els interessos, els propòsits i les condicions de la utilització de l'ordinador en l'educació. Algunes, com les formulades expressament per Appel (1988, pàg. 304), poden ser il·lustratives: on es fan servir les noves tecnologies?; per a què s'utilitzen?; què necessiten els individus per a usar-les?; de quina manera poden contribuir a millorar les nostres condicions de vida?; a qui beneficien algun o altres usos de les tecnologies?; com alteren la vida de les persones implicades?; qui decideix com i quan usar-les?

Formular-se qüestions com és ara les precedents, en ordre a valorar i decidir sobre la utilització pedagògica de l'ordinador, té quelcom a veure, fonamentalment, amb el propòsit explícit de resistir la força d'uns determinats fets i pressions, potser algunes vegades fantàstiques, però subtilment reals unes altres, que exerceixen unes influències determinades per a pensar i conformar l'educació a la imatge de les visions i els procediments de la tecnologia. L'advertència que en fa el mateix Appel ha de ser presa en consideració d'una manera seriosa:

> «com més la tecnologia transformi les aules a la seva pròpia imatge, molt més una lògica tecnològica podrà reemplaçar la comprensió política i ideològica de la realitat i de l'educació... el discurs de la classe se centrarà més en la tècnica i no tant en la substància» (pàg. 305).

2549

b) Integrar el coneixement disponible procedent del desplegament tecnològic, del disseny fonamentat psicològicament, i de la teoria de la informació i de la comunicació, en el coneixement específic sobre el currículum i l'ensenyament. Probablement, si s'aspira a una veritable integració curricular de l'ordinador i a la seva utilització pedagògica a les aules, un programa informàtic com a tal, per molt que s'hi incorporin les darreres novetats dels sistemes interactius, i per molt que contingui raonables característiques estructurals, idealment basades en els darrers avenços de la ciència cognitiva, difícilment podrà desenvolupar les seves potencialitats educatives a no ser que incorpori en el seu propi disseny determinats principis, propietats i característiques que el converteixin en un recurs utilitzable i valuós en uns contextos escolars particulars i per part dels professors.

La integració curricular de l'ordinador no es pot entendre com un procés d'«aplicació» linial d'un programa preespecificat per a no importa quins subjectes, quins materials, quin context de classe o quin model d'ensenyament-aprenentatge. La teoria del currículum representa avui un cos de coneixement suficientment fonamentat i precís per alertar-nos sobre el caràcter constructiu i interpretatiu que ha de tenir qualsevol proposta pedagògica perquè, degudament adaptada per part del professor, representi un recurs significatiu en el context de la seva pràctica docent, i no pas un determinant seu, de tal forma que, així, s'adeqüi millor a les necessitats i als processos d'aprenentatge dels alumnes com a subjectes també concrets i particulars.

Algunes de les recomanacions formulades en les convencions internacionals per a la integració de les noves tecnologies en l'educació insisteixen en aquesta mateixa idea. Així, Hameyer i Loucks-Horsley (1989), en la introducció d'un llibre que recollia les reflexions i les conclusions sobre la política europea en aquest àmbit, remarquen:

> «Les noves tecnologies han d'integrar-se en les tradicions educatives, han de passar a través del discurs pedagògic abans que puguin ser integrades en unes regles i unes estructures organitzatives de les escoles» (pàg. 13)

Així mateix, determinades investigacions particulars sobre la utilització de l'ordinador a l'aula corroboren, de forma similar, el mateix supòsit. Després de diferents estudis realitzats sobre aquest tema, Miller i Olson (1982), Olson (1992) han establert una conclusió digna de consideració:

L'existència de pràctiques innovadores a l'aula pot resultar amplificada per la utilització de l'ordinador, però no solen ser provocades pel mateix ordinador; no tenen tant a veure amb la seva introducció a la classe com amb la concepció prèvia que el professor tingui sobre la seva pròpia pràctica pedagògica.

2550

Així, per exemple, és més freqüent trobar que un professor utilitza l'ordinador com a recurs d'indagació per a l'alumne en el context d'una orientació de l'ensenyança com a resolució de problemes prèviament mantinguda, que no pas atribuir al mitjà aquesta mateixa funció a l'aula, encara que els dissenyadors del programa que duu incorporat s'inspiressin en aquest enfocament metodològic. Total, que la definició i pràctica d'un determinat model d'ensenyament disponible per part dels professors resulta un context més determinant de l'ús virtualment innovador de l'ordinador que no pas a la inversa: difícilment un programa d'ordinador pot generar per ell mateix una pràctica innovadora.

El disseny, doncs, d'un programa educatiu, que incorpori l'ordinador com un dels seus elements constitutius, ha de tenir determinades característiques que el fonamentin des del coneixement disponible sobre els processos d'aprenentatge dels alumnes i la contribució que aquest mitjà li pot oferir. Però, a més a més, ha de ser pensat com una proposta de treball pedagògic que el professorat haurà de reconstruir i adaptar. (Van den Berg i altres, 1989)[1].

En el cas contrari, s'estaria operant sota el supòsit irrealista d'aquesta revolució educativa que alguns prometen des del més absolut desconeixement de la cultura escolar i de la lògica que regeix la pràctica pedagògica dels professors i, en el cas inversemblant que la tal revolució pogués esdevenir real, s'estaria minant la professionalitat i la dignificació de la mateixa professió d'ensenyament, i per extensió dels centres escolars, en tant que institucions aquests, i com a professionals els altres, social i educativament responsables de determinar i oferir l'educació deguda als alumnes.

c) Aquest discurs pedagògic sobre l'ús educatiu de l'ordinador hauria d'integrar, també, una referència expressa a la realitat social i institucional de l'educació. Si bé és cert que el significat i la utilització de qualsevol programa educatiu se situa en les coordinades de l'aula, i funciona en estreta interacció amb les concepcions i pràctiques pedagògiques dels professors i els alumnes, també hi ha evidències que fan suposar que la construcció col·legiada d'unes propostes pedagògiques per part dels professors, i el seu mateix funcionament definit i contextualitzat pels centres escolars, representen unes dimensions decisives i influents. (Louis i Dentler, 1988; Hameyer, 1989).

Si realment es vol aprofundir en les dimensions més significatives de la integració educativa dels ordinadors, probablement s'ha

(1) Algunes de les propietats de les propostes educatives que solen referir-se a aquest respecte són: el grau de legitimitat pràctica, la compatibilitat amb contextos d'us, els valors, creències, criteris pedagògics i pràctiques dels professors, la complexitat, l'observabilitat, l'adaptabilitat, el caràcter inspirador, la motivació (veure Louis i Dentler, 1988; Hameyer, 1989).

2551

d'abordar la seva utilització pedagògica no tan sols com una pràctica individual, episòdica i fragmentària. L'exploració, la fonamentació, l'adaptació i el desenvolupament de les noves tecnologies hauria de ser una tasca col·legiada, ja que només d'aquesta manera es pot garantir la seva continuïtat i transversalitat efectiva al llarg de tot el currículum escolar (Hameyer i Loucks, 1989). I, ampliant aquesta mateixa consideració, cal reconèixer que el context de l'escola com un tot, les seves creències i cultura, les seves opcions per una orientació educativa determinada, així com els seus processos de relació i de coordinació, de planificació, desenvolupament i avaluació, exerciran, de molt diverses maneres, les influències gens despreciables sobre el veritable significat i la incidència educativa que puguin tenir els ordinadors en relació amb l'educació i l'aprenentatge dels alumnes (veure també Escudero, 1992).

3- El canvi i la millora en l'educació en general, i les innovacions específiques com la representada per la integració educativa de l'ordinador en particular, impliquen al mateix temps qüestions relatives als *què*s i als *per a què*s -els seus continguts- com a les seves maneres de desenvolupament -els seus processos. (Fullan, 1991). En el cas concret de les noves tecnologies, alguns (Hameyer i Loucks-Horsley, 1989) s'atreveixen a precisar que els processos per a la seva integració i el seu desenvolupament són tan decisius com els *què*s.

En aquest sentit, doncs, la utilització pedagògica de les noves tecnologies requereix, probablement, uns processos esmerats de planificació i de mobilització, d'adaptació i de reconstrucció de programes per part dels centres i dels professors, així com d'un desenvolupament evolutiu, un seguiment i avaluació de les seves corresponents dinàmiques i efectes. Algunes suggerències més específiques, en aquest aspecte, són les que han formulat encertadament Hameyer i Loucks-Horsley (1989); Escudero (1992).

Aquí em limito a identificar alguns dels temes i qüestions que, pel que fa al cas, mereixen ser destacats:

• La facilitació d'uns temps adequats per a reflexionar, valorar i clarificar els sentits i propòsits, els continguts i àmbits d'utilització de les noves tecnologies i la seva integració dins les coordinades del sistema escolar, de les institucions de formació del professorat, dels centres i de la mateixa tasca professional dels professors.

Això pot representar una condició important per a no caure en el simple seguiment d'unes modes i pressions «ambientals», per a no cedir d'una forma mecànica a la urgència de modernitzar-se, per a no apuntar-se als projectes cercant, sobretot, uns signes externs d'actualització. La creació, doncs, d'unes condicions que contribueixin a clarificar els propòsits i sentits pròpiament educatius de la integració de l'ordinador sembla una condició i un propòsit importants per a precisar les expectatives, les percepcions i els compromisos de les

2552

institucions i dels professors que vulguin implicar-se en projectes educatius d'aquesta naturalesa.

• La formació del professorat com a condició imprescindible per a una estratègia d'integració de l'ordinador que no repliqui el model ben conegut de la «implantació d'innovacions a prova de professors». Si les seves concepcions pedagògiques preexistents resulten determinants del tipus d'ús que fan de l'ordinador (Olson, 1992), la seva formació és una condició imprescindible en tant que oportunitat per a justificar, comprendre i decidir d'una manera més reflexiva i crítica què fer, com, perquè i per a què, amb l'ordinador. Els continguts, en aquest cas de la formació, la qualitat dels processos formatius, la utilització a la pràctica de la formació i el desenvolupament i l'aprofundiment d'aquesta formació a partir de l'acció i la reflexió amb les noves tecnologies, poden ser qüestions crítiques i decisives.

• La disponibilitat i qualitat dels materials. Si els materials i programes informàtics disponibles no reuneixen unes determinades característiques, la seva utilització pedagògica pot resultar més que improbable. Els materials i els programes proposats han de satisfer, com diu Walker (1983), les propietats que puguin fer de l'ordinador un recurs per a un aprenentatge més actiu i variat dels alumnes, per a propiciar un ritme més personal i proper al seu pensament, per a cultivar i potenciar el tractament de dades i la resolució de problemes, i per a facilitar la seva autonomia.

Aquesta variable es troba tensionada entre alguns dilemes no sempre fàcils de resoldre. Un tipus de materials altament específics i predefinits pels seus dissenyadors en ordre a les seves habilitats particulars, uns continguts específics o uns alumnes, poden restringir seriosament els seus marges d'adaptabilitat a uns contextos i subjectes particulars, incrementar considerablement les tasques de selecció per part dels professors, o reduir-los, com comentàvem abans, a mers «gestors» i executors d'unes decisions controlades a distància. Per contra, un tipus de materials de propòsit més inespecífic, potencialment oberts a la seva reconstrucció i reelaboració per part dels professors, poden intensificar el seu treball de planificació fins a tal punt que la seva utilització acabi esdevenint prohibitiva.

• La disponibilitat d'uns temps i uns contextos per a la selecció i reelaboració d'uns determinats materials, per a inserir-los de manera significativa en la planificació del curs i en l'ensenyament, per a seguir i compartir experiències entre professors, i per anar avaluant els seus efectes, representa una condició estructural important. Sense ella, els processos que una utilització pedagògica de l'ordinador requereix poden quedar realment en un entredit.

En aquest sentit, la creació i la constitució de grups de professors per al treball conjunt sobre les possibilitats educatives de l'ordinador

2553

en el si dels projectes educatius, i l'adopció d'una línia pedagògica de centre en la qual també se l'integri institucionalment, poden ser unes decisions i uns processos d'una importància fora de dubte. En el cas contrari, el més fàcil és que, paradòxicament, la pretesa «integració educativa de l'ordinador» es tradueixi en un reducte d'alguns professors «afeccionats» a la informàtica, només tinguin accés a aquest recurs d'aprenentatge alguns dels alumnes, i que ho facin de més a més, de manera aïllada, episòdica, o sense continuïtat.

• L'existència i la qualitat dels suports tècnics i professionals per a la formació, l'assessorament i el treball amb els centres i els professors. La qualitat de les interaccions entre el suport exterior, la investigació, els formadors, els professors i les escoles s'estan reclamant com uns altres dels factors importants per a la facilitació del desenvolupament de les innovacions en aquest punt (Hameyer i Loucks-Horsley, 1989, pàg. 14).

Comptat i debatut, la integració educativa d'unes noves tecnologies en l'educació requereix, doncs, molt més que la mera dotació dels equips i el subministrament d'uns programes als centres. Probablement, aquesta integració només és educativament defensable a condició que pensem en l'ordinador no com a una entitat autònoma, sinó com a un element més d'uns projectes pedagògics degudament legitimats ideològicament, ben fonamentats en el coneixement disponible sobre uns models d'ensenyament-aprenentatge, i assistida acuradament pel que fa als processos d'aquesta integració que han de ser realitzats pels professors i els centres escolars.

Un dels processos claus, d'acord amb el que he anat comentant fins ara, pot ser el que fa referència a la formació del professorat destinada a posar-lo en contacte amb aquest nou recurs educatiu, a promoure els aprenentatges necessaris per a l'elaboració d'uns projectes pedagògics que integrin significativament l'ordinador, com també a desenvolupar les capacitats i actituds que els permetin desenvolupar i reflexionar amb els altres companys sobre els processos i els seus efectes en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Fins i tot podríem dir que, tal com resolgui aquesta qüestió un determinat pla per a la integració de l'ordinador en l'educació, pot representar un dels exponents més clars del tipus de concepció que es manté sobre l'ensenyament, el currículum, els centres i els professors, i per conseqüent, de la manera com es reflecteix en la política concreta que s'adopti per a l'esmentada integració de l'ordinador.

És més fàcil de coincidir en aquest principi sobre el pla de les intencions i les declaracions, i, per raons molt diverses, sembla que resulta molt més complexa la traducció congruent d'aquest principi en les decisions i en les actuacions concretes, en els missatges que es transmeten i en les percepcions i expectatives des de les quals els

2554

mateixos professors i d'altres agents educatius els signifiquen i incorporen a les seves posicions conceptuals i pràctiques. En aquest aspecte, poden resultar il·lustratives algunes dades procedents de l'avaluació del Projecte Atenea, que, per acabar, voldria presentar i comentar.

3. El Projecte Atenea: la seva política i els seus resultats en la formació reflecteixen una concepció pràctica de la integració curricular de l'ordinador?

El Projecte Atenea ha estat, a la demarcació del territori MEC, el pla oficial de la integració curricular de l'ordinador, amb caràcter experimental des del curs 1985-86 fins a finals del 1990, en l'EGB, en el Batxillerat i en la Formació Professional. Els seus objectius fonamentals giraven al voltant del propòsit nuclear de facilitar i experimentar les possibilitats educatives de l'ordinador sota el lema de la seva integració en el curriculum.

Durant el curs acadèmic 1987-88 es va realitzar una primera avaluació del progrés del Projecte (Escudero i altres, 1989), i entre els mesos de març a maig del 1990, coincidint amb la culminació de la seva fase experimental, es dugué a terme la seva avaluació final. Fou dissenyada i realitzada per un equip de professionals de l'educació, del qual jo mateix en formava part com a director i responsable. Sobre les característiques estructurals, organitzatives, relatives a la dotació de centre amb material *hard* i *soft*, els centres i els professors implicats o d'altres agents educatius, etc. hi ha una informació de primera mà publicada pel mateix MEC (1988), i, malgrat que l'informe final no va ser publicat per diverses raons, també hi ha alguna publicació en la qual ja s'ha informat del model d'avaluació que es va utilitzar i de les conclusions més generals que vam arribar a formular (Escudero, 1992b).

No em proposo de relatar aquí amb tots els detalls, ja que això exigiria un espai específic i més ampli, tot el conjunt de resultats i conclusions de l'avaluació, ni tampoc faré esment d'altres avaluacions realitzades al voltant del mateix projecte durant el temps del seu desplegament o en la fase final.

D'acord amb el que avançava més amunt, em limitaré a presentar algunes de les dades disponibles sobre el tema de la formació del professorat, com també sobre algunes qüestions relatives a les coordinades i als monitors. Encara que cal precisar que aquesta faceta només representa una de les múltiples dimensions pròpies del Projecte

2555

Atenea, i per conseqüent no pot ser entesa com la seva totalitat [2], sí que em sembla que es pot considerar com una mostra representativa d'algunes de les seves característiques, de determinats processos, i d'alguns dels temes sobre els quals caldrà reincidir una i altra vegada en abordar l'estudi, la comprensió i les decisions educatives orientades a propiciar-ne la seva integració en el currículum.

La formació del professorat fou explorada a través de qüestionaris dirigits als professors, als coordinadors i als monitors, i també per mitjà de la realització d'algunes entrevistes que es van poder dur a terme en els estudis de casos. L'estructura organitzativa bàsica, pel que fa als professors, creada pel programa van ser els equips pedagògics de cada centre, amb la figura del coordinador com a responsable més visible de cada equip, formalment encarregat de coor-

CONTINGUTS DE FORMACIÓ	SÍ	SUFICIENT	INCIDÈNCIA
Formació sobre coneixement i ús tècnic del mitjà.	88.5	23.9	28.06
Formació per a l'ús de programes o materials disponibles amb els alumnes.	78.0	26.8	29.5
Disseny d'aplicacions didàctiques.	50.9	9.1	11.7
Us del mitjà amb la idea de la integració curricular.	35.0	7.1	8.5
Elaboració de projectes pedagògics que integrin l'ús del mitjà en l'ensenyament.	28.1	6.0	6.4
Formació per a treballar en grup amb l'equip pedagògic.	24.5	6.0	5.5
Formació en avaluació.	17.4	3.3	3.8

(2) En l'avaluació del Projecte ja es van explorar algunes de les seves dimensions, procurant relacionar les característiques pròpies del pla, els objectius a assolir, i una determinada perspectiva derivada del supòsit que ens dugué a pensar en el Projecte Atenea com una pretesa innovació educativa. Concretament, les dimensions que es van explorar i que van servir per a organitzar, al mateix temps, l'informe final de l'avaluació foren: la creació d'unes condicions inicials per a la implicació i adopció del projecte per part dels professors, els equips i els centres, la formació del professorat i d'altres agents implicats (coordinadors, monitors), el tipus de materials proporcionats als centres, la seva valoració i utilització, la coordinació interna, el funcionament dels equips pedagògics i el tipus d'assessorament prestat pels monitors, la pràctica a l'aula i les relacions entre el projecte i els centres escolars en els quals s'anà desenvolupant. La informació més específica és degudament recollida en l'informe final que es troba en mans del Programa de Noves Tecnologies, i una de més general i panoràmica pot trobar-se en la referència ja esmentada (Escudero, 1992b).

2556

dinar, animar i propiciar l'experimentació de la integració de l'ordinador. Els monitors, que van ser formats en els Serveis Centrals del Programa de Noves Tecnologies, van assumir la funció de formar, al seu torn, els professors i els equips, com també de donar-los el suport necessari tot al llarg de l'experiment.

Els destinataris últims de la formació més directament vinculats a la pràctica de la integració de l'ordinador van ser, doncs, els professors, i per tant, s'articulaven al seu voltant tant les funcions de coordinació com les d'assessorament i de formació per part dels monitors [3].

Les dades anteriors, amb independència dels valors pròpiament numèrics que representen, sembla que ens portin a un model formatiu en el qual han primat de forma considerable, uns continguts centrats en l'ordinador (domini tècnic del mitjà i utilització o manipulació dels programes), la meitat dels professors afirmen que han rebut formació per al disseny d'aplicacions, és a dir, per a adaptar uns programes de propòsit general al treball amb els alumnes i, a partir d'aquest punt, els diferents continguts sotmesos a valoració baixen de manera remarcable. Segons els mateixos professors, la formació centrada en l'ús del mitjà amb propòsit d'integració hauria estat escassa, i encara més, la relativa a elaborar projectes en els quals s'integrés el mitjà, el treball en grup per a compartir experiències amb els companys, i l'avaluació.

Si parem atenció a la seva manera de valorar la suficiència de la formació rebuda, les dades es tornen encara menys optimistes, si això fos possible: una mica menys d'una tercera part del professorat estima insuficient la formació centrada en l'ordinador, i el percentatge dels qui estimen que ha estat suficient en els altres continguts que consideraven, cau fins a uns nivells veritablement baixos. Al mateix temps, els resultats corresponents al criteri d'incidència de la formació rebuda en la seva pràctica acaben de confirmar el sentit ja suggerit pels dos criteris precedents.

En les entrevistes realitzades, els professors han mostrat una tendència a ratificar, i fins i tot a matisar-les encara més, aquestes dades: la formació, diuen, ha estat més extensa que no pas intensa, poc pràctica, i molt insuficient pel que fa al seu contingut «pedagògic». Respecte a la suficiència, algun cas, deixant anar un punt de

---

(3) En el qüestionari es demanava als professors que valoressin si havien rebut o no uns determinats continguts de formació, si els consideraven suficients per al treball a l'aula amb l'ordinador, i quina havia estat la incidència de cada una de les categories dels continguts. En aquests dos darrers criteris els professors haurien de valorar cada ítem en una escala de l'1 (-) al 5 (+). Aquí presentem ajuntats els valors 4 i 5 de l'escala.

2557

sornegueria, va arribar a precisar-ho així: «suficient?... pel que ens calia fer...!».

També es demanava als professors que estimessin, altra cop a escala de l'1 al 5, en quin grau haurien aconseguit un cert aprenentatge com a conseqüència de la seva implicació en el Projecte Atenea. La taula que apareix a la pàgina següent mostra les puntuacions donades pels professors.

En termes generals, i pel que fa al patró general del que s'havia après, pot apreciar-se una corroboració notable de les dades dels quadres anteriors. Han desenvolupat una actitud favorable vers la utilització de l'ordinador en l'ensenyament un poc més de les tres quintes parts del professorat (cal fer notar que un 35,7% se situa, a més, en la puntuació 3 de l'escala). Una mica més de la meitat considera que han desplegat capacitat per a usar l'ordinador a l'aula per a facilitar l'aprenentatge dels seus alumnes (pot afegir-s'hi que un 29,1% responen amb el valor 3). Es manté un nivell determinat pel que fa al coneixement dels nous mitjans i programes (n'hi ha un 35,7%, a més, en el punt mitjà de l'escala), però cal que ens fixem com baixa aquí el percentatge en relació als valors que aquest aspecte tenia en el criteri dels continguts rebuts de formació.

Els altres tipus d'aprenentatge, i de manera molt notable els que es refereixen a la capacitat per a elaborar projectes pedagògics, a la capacitat per a dissenyar aplicacions didàctiques i a la capacitat per a avaluar, són francament baixos, algun d'aquests aspectes encara molt més inferior al que era d'esperar en funció de l'atenció que ells mateixos diuen que es va dedicar a la formació: em refereixo al disseny d'aplicacions didàctiques.

Segons l'opinió dels professors, doncs, els continguts de formació que se'ls va oferir van centrar-se més en l'ordinador com a tal i en el coneixement d'alguns dels programes informàtics. Els continguts tècnics, si més no segons ells mateixos declaren, van ser molt més rellevants que no pas els relatius a la utilització didàctica del mitjà. Encara van ser més escassos els relatius a la seva integració en els projectes pedagògics, i es podria dir més o menys el mateix dels que fan referència al fet de poder compartir experiències amb els altres companys, i encara el mateix pel que fa a l'avaluació de les realitzades per ells mateixos.

2558

TIPUS D'APRENENTATGES ASSOLITS	4 + 5
Actitud favorable vers la utilització de l'ordinador en el teu ensenyament.	65.2
Capacitat d'usar l'ordinador a l'aula amb la idea de facilitar-ne l'aprenentatge als teus alumnes.	52.8
Coneixement de nous mitjans, equips i programes informàtics.	44.5
Capacitat d'analitzar i compartir amb els altres companys les teves experiències d'aula amb el mitjà.	30.0
Capacitat d'animar i formar d'altres companys en la utilització didàctica de l'ordinador.	29.3
Capacitat d'animar i participar activament en l'elaboració del Projecte Educatiu de Centre de manera que contempli la integració curricular de l'ordinador.	29.2
Capacitat de treballar millor en grup amb els altres companys.	23.5
Capacitat d'avaluar la teva ensenyança amb els nous mitjans.	19.7
Capacitat per a dissenyar aplicacions didàctiques.	18.2
Capacitat d'elaborar projectes pedagògics que integrin les noves tecnologies en l'ensenyament.	16.8

Per a poder entendre i contextualitzar mínimament aquestes dades dels professors, podem fer un cop d'ull a algunes procedents dels coordinadors dels equips i també dels monitors.

Pel que fa als primers, es va explorar, entre d'altres aspectes, quins havien estat els tipus de funcions que com a tals havien anat exercint durant els anys d'experimentació del projecte i, així mateix, també es va tractar d'indagar sobre la manera com havien arribat ells mateixos a construir la seva imatge personal del que haurien de ser les seves funcions cara al futur.

La taula que us posem a continuació ofereix la informació corresponent al grau en què han realitzat (R) i en què pensen que haurien hagut d'exercir algunes de les funcions (D). (Els percentatges que recollim són el resultat d'ajuntar també el valor 4 + 5).

2559

FUNCIONS DECLARADES PELS COORDINADORS	R	D
Organització i distribució de programes i equips	62.5	-76.0
Transmissió d'informació	54.9	-71.6
Coordinar, dinamitzar i facilitar el funcionament de l'equip	47.2	-83.2
Estendre la formació als altres professors no directament implicats en el projecte	38.3	-61.5
Preparació i convocatòria de les sessions de treball de l'equip	35.5	-72.6
Facilitar l'intercanvi d'experiències entre els professors	32.6	-72.8
Coordinació de l'elaboració de projectes pedagògics	32.0	-67.1
Seguir el desenvolupament a l'aula de les experiències d'ensenyament amb noves tecnologies	27.1	-54.1

D'acord amb aquestes dades, corroborades i matisades a la baixa, fins i tot a les entrevistes, les funcions dels coordinadors han estat, sobretot, referents a la gestió i a l'administració de l'equip. En realitat, en un altre apartat de l'avaluació es va explorar el funcionament intern dels coordinadors, i les conclusions obtingudes donen un panorama més fosc del que es podria esperar d'aquestes puntuacions provinents d'ells mateixos.

D'aquesta manera, un projecte que aspirava a centrar l'èxit de la integració curricular fonamentalment al voltant de la idea de l'experimentació per part dels professors i dels equips, difícilment podria servir per explorar les possibilitats de la integració curricular de l'ordinador ja que, en realitat, la formació per aquest fi va ser escassa ni tampoc no es va arribar a propiciar el funcionament intern dels mateixos equips.

Els mateixos coordinadors, que a partir de l'avaluació de progrés evidenciaven ser els precursors del projecte (Escudero i altres, 1989), han construït una imatge del que hauria de ser la seva funció -independentment dels valors comparatius respecte a la tasca realitzada- que els mostra més com a organitzadors, coordinadors i gestors de la informàtica en el centre que no com a dinamitzadors pedagògics, que és el que els correspondria en realitat.

Tal com deia en línies anteriors, la formació del Projecte Atenea ha estat, en gran mesura, la que han ofert els monitors. Quan es va demanar a aquest col·lectiu una apreciació de la capacitat aconseguida, com a responsables d'aquest projecte als CEPs, van respondre de la següent manera: (les respostes apareixen en ordre de més a menys).

CAPACITATS DECLARADES PELS MONITORS	4 + 5
Iniciar el professorat en l'ús pedagògic dels mitjans.	82.9
Elaborar materials per a la formació.	52.7
Coordinar i crear grups entre els professors.	43.8
Elaborar materials de recolzament per a l'aula.	43.2
Col.laborar i assessorar projectes de centre que integrin noves tecnologies.	41.1
Avaluar aplicacions didàctiques a l'aula.	38.3
Dissenyar aplicacions didàctiques.	36.3
Donar suport a la integració dels mitjans en el Disseny Curricular Base.	32.9
Formar el professorat en el disseny d'aplicacions.	30.2

Al mateix temps, per tal d'entendre millor la taula anterior, cal observar la posició dels mateixos monitors pel que fa a la formació rebuda (R) i la necessitada (N), segons ells, per a l'exercici de la seva funció. Vegem, doncs, la taula següent:

CONTINGUTS DE FORMACIÓ	R	N
Coneixement i ús de programes, com també d'equips *hard*.	46.8	39.0
Disseny d'aplicacions didàctiques.	20.8	61.1
Formació inicial del professorat en noves tecnologies.	68.8	23.4
Formació del professorat en disseny d'aplicacions didàctiques.	14.3	45.5
Formació del professorat en disseny i elaboració de projectes pedagògics per a la integració del mitjà.	55.9	53.3
Formació al professorat en creació i animació de grups.	14.3	57.2
Formació al professorat en desenvolupament a l'aula d'experiències d'integració curricular del mitjà.	16.9	45.5
Formació al professorat en avaluació del projecte.	13.0	55.9

La formació rebuda pels professors ve a ser, doncs, un reflex bastant congruent amb la que, al seu torn, es va oferir als monitors,

2561

els seus formadors. Si exceptuem les divergències pel que fa a l'ítem relacionat amb el disseny de projectes pedagògics on integrar el mitjà[4], els primers han rebut i après en gran mesura allò que, al seu torn, van rebre els segons, i en allò en què aquests se sentien més capacitats. Si els mateixos professors denunciaven una carència de formació pedagògica, els monitors entenen que han rebut molta més formació sobre programes informàtics i coneixement tècnic del mitjà que no pas la que haurien necessitat per a complir la seva funció, i el mateix cal dir pel que fa a la relativa per a la formació inicial (familiarització) del professorat en informàtica. També en aquest cas denuncien la deficència de la formació rebuda en continguts relatius a la utilització i el treball pròpiament didàctic amb l'ordinador.

En les seves intencions i declaracions de principis, el Projecte Atenea cercava la integració curricular de l'ordinador, no la formació d'experts en informàtica. El programa va fer uns esforços notables tant pel que fa a l'equipament dels centres i els equips, com també en la dedicació d'uns temps considerables al mateix tema de la formació de monitors i professors. No hi ha dubte que el Projecte ha assolit diversos tipus d'èxits i objectius que van des del reconeixement més explícit de la importància del mitjà en el disseny del currículum per a la Reforma, fins a l'apropament de l'ordinador a un bon nombre de centres, professors i alumnes, passant per la creació i la consolidació d'algunes estructures materials i recursos personals que jugaran, sens dubte, el seu paper en el futur de la utilització de l'ordinador en el nostre sistema educatiu.

Haurà de constituir un objecte seriós de reflexió, malgrat tot, com i perquè, un projecte amb un nord tan clar com el representat per l'objectiu de la integració curricular, sembla que s'ha trobat amb més dificultats serioses per a fer possible el desplegament d'una perspectiva més pedagògica sobre el mitjà que no pas la que sembla que ha potenciat i assolit. Sembla que s'hi ha arribat bastant més en l'alfabetització informàtica, en el domini tècnic de l'ordinador, que no pas, com hauríem desitjat, en «passar l'ordinador» per unes tradicions pedagògiques innovadores, possibilitar-ne una apropiació realment educativa, ja que tan sols d'aquesta manera podrà esdevenir un veritable recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

Sens dubte, el procés d'integració educativa de l'ordinador ha de ser pensat en termes de temps llargs, requereix persistència, continuïtat i quasi obsessió en els esforços per recuperar-lo des del fet educatiu, fer-lo un mitjà al servei d'uns projectes pedagògics que

---

(4) Reconeguda la sinceritat dels monitors quan puntuen el contingut d'aquest ítem, caldria pensar que, si més no segons l'apreciació dels professors, aquesta formació no els va arribar de manera correlativa a com ells mateixos diuen que ells, els monitors, la van rebre.

2562

puguin enriquir-se de la seva utilització. Pensar primer en l'ordinador en si, i pretendre integrar-lo després en el currículum i en els centres pot significar un camí sense retorn pels cants de sirena que no portin precisament a la realitat, a la cultura i als compromisos socials, culturals i ètics de l'educació, sinó tot el contrari. Presoners i captius dels encants de la mentalitat tecnològica, es poden córrer riscos molt seriosos: perseguir la fantasia irrealitzable d'una aula reflex de la tecnologia, com temia Appel, evadir-se dins l'halo de l'ordinador de la quotidianitat de l'ensenyament, o potser, un cop «alfabetitzats» degudament, explorar unes altres aventures de requalificació professional més estimulants no precisament a l'aula i a l'ensenyament.

Una manera determinada de pensar en l'educació i la seva millora, com suggeria Olson, representa, probablement, una condició més versemblant per a treure partit educatiu de les possibilitats que l'ordinador ofereix que no pas, al contrari, esperar que d'una bona familiarització tècnica amb aquest mitjà en puguin emanar unes integracions i innovacions pedagògiques. I en aquesta direcció, a més de molts altres factors i processos, la formació dels professors i d'altres professionals implicats en el tema representa, sens dubte, un tema de primera magnitud.

Referències bibliogràfiques

Amarel, M. (1983) «Classrooms and computer as instructional settings». *Theory into Practice*, 22, 260-266.

Appel, M. (1988) «Teaching and Technology: The Hidden Effects of Computers on Teachers and Students», dins Beyer, L. i Apple, M. (eds.) *The curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. State University of New York Press, pàgs. 289-314.

Area Moreira, M.; Correa Piñero, A.D. (1992) «La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza». *Qurriculum*, 4, 79-100.

Bartolomé Pina, A. (1992) «Aplicaciones de la informática en la enseñanza», dins De Pablos, J. i Gortari, C. (eds.) *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla, Alfar, pàgs. 113-138.

De Castro, C. i altres (1992) «Sistemas interactivos multimedias», dins De Pablos, J. i Gortari, C. (eds.), pàgs. 139-146.

Escudero, J.M. (1992) «Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos», dins De Pablos, J. i Gortari, C. (eds.), pàgs. 15-30.

2563

ESCUDERO, J.M. (1992b) «Evaluación de los Proyectos Atenea y Mercurio», dins García Santiago, A. (coord.) *Las nuevas tecnologías en la Educación*. ICE, Universidad de Cantabria, pàgs. 245-267.

ESCUDERO, J.M. i altres (1989) *El proyecto Atenea. Informe de progreso*. Madrid, MEC.

FULLAN, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. Londres, Cassel.

HAMEYER, U. (1989) «Transferability of School Improvement Knowledge: A Conceptual Framework», dins Van den Berg, R. i altres (eds.) *The Dissemination Reconsidered*. Leuven, Acco.

HAMEYER, U.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1989) *New Technologies and School Improvement. Suport, Policies and Practices*. Leuven, Acco.

MEC (1988) *Proyectos Atenea y Mercurio. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Madrid.

MILLER, L.; OLSON, J (1992) «Classroom Change: Is there a Steering Effect of computer Technology?». Ponència presentada a la *European Conference on Educational Research*. Enschede, juny.

OLSON, J. (1988) *Schoolwoordls/microwordls: Computer and the Culture of School*. Oxford, Pergamon.

OLSON, J.(1992) «Trojan Horse of Teacher's Pet? Computers and the Teacher's Influence». *Ins. Jour. Educ. Research*, 17, 77-85.

SANCHO GIL, J. (1992) «Nuevas tecnologías: ¿nuevos retos para el sistema escolar?». *Qurriculum*, 4, 61-78.

TOBIN, K.; DAWSON, G. (1992) «Constraints to Curriculum Reform: Teachers and Myths of Schooling» *Educational Technology Research and Development*, 40, 1, 81-92.

WALKER «Reflextions on the Educational Potential and Limitations of Micorcomputers». *Phi Delta Kappan*, 10, 103-107.

2564

Abstracts

En esta ponencia, y en un primer momento, se abordan algunos de los términos en los que está teniendo lugar un debate (necesario) entre los más entusiastas defensores de las prometedoras y casi mágicas posibilidades de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, y otros para quienes el análisis y la valoración de tales propuestas les lleva a desvelar ciertas razones que justifican posiciones más ponderadas y realistas. En segundo lugar, se considera también la necesidad de construir un discurso y una perspectiva propiamente pedagógicos para la integración y utilización del ordenador. Finalmente, tomando como referencia varios datos de la evaluación del Proyecto Atenea, se ilustran algunos de los temas importantes que van asociados con las legítimas intenciones de integrar el ordenador en la educación.

Cet exposé aborde en premier lieu certains des termes du débat (nécessaire) qui oppose actuellement les plus enthousiastes défenseurs des possibilités prometteuses et presque magiques des nouvelles technologies appliquées à l'éducation aux tenants de positions plus pondérées et réalistes, lesquels ont trouvé dans l'analyse et l'évaluation de ces propositions plus d'une raison qui justifie un point de vue différent. En second lieu, il traite de la nécessité de construire un discours et une perspective proprement pédagogique pour l'intégration et l'utilisation de l'ordinateur. Enfin, en prenant comme référence plusieurs données de l'évaluation du «Proyecto Atenea», l'auteur illustre quelques-uns des grands thèmes associés aux intentions légitimes d'intégrer l'ordinateur dans l'éducation.

This paper first approaches some of the terms of the current (and necessary) debate between the most enthusiastic advocates of the promising - almost magical- possibilities of the new technologies applied to education and others whose analysis and assessment of these proposals has led them to justify the adoption of more pondered and realistic positions. Secondly, it considers the need to build a truly pedagogic discourse and perspective for the integration and use of the computer. Lastly, taking data from the evaluation of the «Proyecto Atenea» as a starting point, it will be illustrating some of the most important topics associated with the legitimate attempts made to integrate the computer into education.

La Tecnologia de la Informació a l'educació alemanya

Norbert Meder *

1. El plantejament governamental

L'estat de la Tecnologia de la Informació a l'educació alemanya realment no és diferent de la resta d'altres societats industrialitzades d'alta tecnologia del món occidental. Amb tot, sembla que l'especial tendència alemanya envers la minuciositat fa que el canvi social tingui lloc més lentament. Els esforços per tal d'integrar les tecnologies de la informació també són diferents pel que fa als punts que més s'emfasitzen.

1.1. Les àrees més importants de la Tecnologia de la Informació a l'escola

El govern alemany va començar a desenvolupar currículums per a informàtica a principis dels anys 70, amb la finalitat d'incloure aquesta àrea al currículum de l'escola superior alemanya (*Gymnasium*). La informàtica està més o menys establerta com a àrea, igual que les matemàtiques o la geografia, al segon nivell de les escoles superiors gairebé arreu d'Alemanya. A alguns indrets d'Alemanya, els *Länders* -independents en qüestions d'educació- ja han començat a oferir classes opcionals d'informàtica al primer nivell de les escoles

---

* Norbert Meder és doctor en Filosofia i en les seves disciplines subsidiàries de Matemàtiques i Teoria de l'Educació per la Universitat de Colònia (Alemanya). A més, és catedràtic de Pedagogia General a la Universitat de Bielefeld. El 1983 va començar a treballar en l'àmbit de la integració de les noves tecnologies a l'ensenyament escolar i a la formació professional, tot realitzant diferents cursos de formació per al professorat. Treballa com a assessor per a diverses empreses que desenvolupen programes de formació pel que fa a la utilització de les tecnologies de la informació. Des de 1990 co-dirigeix el «*JANUS software Projekte GmbH*», empresa que aborda el tema del desenvolupament d'aplicacions de bases de dades i programes d'aprenentatge. Un dels seus punts d'interès és la recerca relacionada amb el desenvolupament d'interfases que permetin a l'usuari la comprensió conceptual complexa dels programes d'ordinador.

Adreça: Lehrstuhl für Informatik. Im Bildungs - u. Sozialwesen. Universität Bielefeld. D - 4800 Bielefeld 1. Universitätsstr. 25. Alemanya.

2566

secundàries. Alhora que està sotmesa a l'ensenyament i a l'aprenentatge, la Tecnologia de la Informació s'ha obert camí a les nostres aules com a equipament d'aprenentatge en forma d'efecte secundari.

Però no imaginem això quan parlem de la funció de les Tecnologies de la Informació a l'educació. De vegades, em sembla que el plantejament especial alemany consisteix a buscar el coneixement científic primer, desenvolupant-lo sense utilitzar realment els ordinadors.

En una segona etapa, el govern alemany va decidir, el 1984, incloure les Tecnologies de la Informació en el currículum de qualsevol àrea impartida al primer nivell de totes les escoles secundàries (SEK 1 = de 5è a 10è curs). També es va decidir incorporar el discurs i les reflexions de les Tecnologies de la Informació a la discussió de la classe. Per això, l'alfabetització informàtica i les habilitats tècniques i lògiques de la informàtica sovint són un problema teòric en lloc d'un problema pràctic. Però d'altra banda, ens hem de preguntar: quines possibilitats tenen els professors si no disposen de prou ordinadors? És cert, a Alemanya gairebé una escola secundària de cada dues té fins a 12 tallers de PCs, però també gairebé una escola de cada dues té aproximadament 800 alumnes de mitjana, i prop de 15 assignatures diferents. Al capdavall, qui té accés als ordinadors? La resposta és ben senzilla: els matemàtics.

A més d'aquest segon plantejament per ensenyar tècniques fonamentals de les tecnologies de la informació, també s'ha establert, gairebé al mateix temps un currículum reformat als instituts de formació professional. Per tant, tenim tres àrees de tecnologia de la informació a l'escola alemanya: informàtica, al primer i de vegades al segon nivell de les escoles secundàries, alfabetització informàtica a totes les àrees del primer nivell de les escoles secundàries i de vegades de les primàries i, finalment, tecnologies de la informació als instituts de formació professional.

1.2. Els aspectes educatius més importants de les tecnologies de la informació

A la seva conferència en el congrés sobre «La microelectrònica i l'escola», celebrat el 27 de març de 1984, la Sra. Wilms, Ministressa Federal d'Educació i Ciència, va insistir en la urgent necessitat que l'educació a l'escola primària incorporés l'ensenyament de tècniques en aquesta àrea. Segons els resultats de l'enquesta-comissió del *Bundestag* alemany, el 1990, aproximadament el 70% de tots els empresaris haurien de tenir coneixements d'informació-tecnològics a la seva disposició. La Ministressa va dir que si les escoles no complien aquestes exigències temia que es desenvolupés un nou tipus

2567

d'analfabetisme que podria provocar una desigualtat d'oportunitats en el mercat de treball. L'«ABC de l'ordinador» o l'«alfabetització informàtica» han de pertànyer a les qualificacions bàsiques com la lectura i l'escriptura.

> «Cal un programa educatiu per a l'ensenyament de la tecnologia de la informació bàsica que faciliti la seva aplicació a totes les assignatures. A més, cal el desenvolupament de material d'aprenentatge per als professors i per als alumnes i sobretot de *software* apropiat a les finalitats didàctiques».[1]

Amb aquesta, queden plantejades totes les qüestions referents a l'aplicació de les noves tecnologies a l'educació. En primer lloc, cal un currículum de tecnologia de la informació per a l'educació bàsica i, en segon lloc, la seva integració a totes les àrees. Aquest currículum -d'una perspectiva reduïda a costa de la seva orientació global envers les noves tecnologies- s'hauria de seguir en totes les etapes de l'educació escolar. A més, cal un concepte que declari que la tecnologia de la informació també serveix com a equipament/material didàctic -no només per ensenyar l'ABC de l'ordinador, sinó també per a totes les altres àrees. Se suposa que el *software* adequat ha de funcionar com a mitjà global per a tot l'aprenentatge escolar i conseqüentment potser també ha d'aclaparar algunes de les funcions del professor, per exemple, la transmissió didàctica del coneixement. Així doncs, molta gent considera l'ordinador com una «màquina integradora» dels dos elements tradicionals de l'ensenyament: la metodologia i la didàctica.

Tanmateix, ja no parlaré més d'aquest problema específic. Abans d'entrar en detalls, sembla aconsellable saber quins són els objectius de l'ensenyament pel que fa al nou currículum, aquí debatut. La Ministressa Wilms destaca quatre objectius generals:

> «1. Els joves han d'adquirir coneixements i tècniques bàsics necessaris per utilitzar la tecnologia de la informació com a eina -per exemple, han d'aprendre l'ABC de l'ordinador.
>
> 2. Hem de donar una idea clara als joves sobre com s'aplica aquesta tecnologia als negocis, a la ciència i al món privat.
>
> 3. Els joves han d'aprendre a discernir quines són les possibilitats i quins són els perills d'aquesta tecnologia, per així poder emetre judicis raonables i independents sobre les conseqüències possibles per a l'individu, la societat i l'economia. Cal desmitificar aquesta tecnologia per evitar que els joves pateixin dependències no humanes. L'ordinador domèstic o la màquina de jocs no l'ha de portar a l'addicció o l'aïllament.
>
> 4. Els coneixements bàsics de la tecnologia de la informació han d'ésser disponibles per a tothom per tal que la població no quedi dividida en dos

(1) Wilms, D. «Informationstechnick - ihre Bedeutung für die Allgemeinbildung», a BMBW (Hrsg.) *Informationen Bildung Wissenschaft (IBW)*, 5 (1984), p. 79.

2568

grups, els analfabets, d'una banda, i les persones amb experiència informàtica, a l'altra.»[2]

El primer punt fa referència al coneixement i a les tècniques, per exemple, als fonaments teòrics i a les tècniques pràctiques.

El segon punt es refereix a la importància de deixar clar quina és l'eficàcia del processament de dades automàtic a cada àrea social.

El tercer punt tracta de la dimensió ètica; és a dir, dels perills i de les possibilitats socials, de la independència individual en la realitat social, de la llibertat i de la dependència, de l'addicció i de l'aïllament.

El darrer punt fa referència a un objectiu polític: l'accessibilitat pública d'un nou mitjà de comunicació.

Tots aquests diferents aspectes tenen en comú la idea bàsica d'un nou mitjà: el mitjà de processament automàtic de dades i d'informació amb un nou alfabet, l'ABC de l'ordinador. I al mateix temps, apareix la visió espantosa d'un nou tipus d'analfabetisme que només pot evitar-se convertint la societat instruïda en una societat alfabetitzada informàticament. Es considera que aquest procés és comparable a la transició d'una societat no alfabetitzada a una altra que comunica informació a través de l'escriptura i de la lectura. Aquí comença el problema de l'alfabetització informàtica. Tornaré a parlar d'aquest problema al final de la presentació, amb un comentari sobre l'estructura d'aquest nou tipus d'alfabetització i de mitjà.

2. La situació de les tecnologies de la informació a les escoles: tres plantejaments

Partint de les decisions polítiques i programàtiques esmentades, la introducció de la Tecnologia de la Informació a les escoles va començar a tres àrees principals. En aquest moment, només els puc presentar els esdeveniments que han tingut lloc en aquestes tres àrees fins l'any 1990. Atès que tothom està treballant molt en aquest camp, hi ha molts projectes en funcionament dels quals rebrem informació a partir de setembre de 1992. Al final els llegiré els resultats de 1992.

---

(2) Wilms, D.: «Informationstechnick - ihre Bedeutung für die Allgemeinbildung», a BMBW (Hrsg.): *Informationen Bildung Wissenschaft (IBW)*, 5 (1984), pp. 78-79.

2569

2.1. Les escoles s'havien d'equipar amb aules informàtiques especials

La situació de l'equipament de *hardware* a les escoles varia segons els *Länders* de la federació alemanya i també segons el tipus d'escola a la qual ens referim.

Pel que fa a l'escola superior alemanya (*Gymnasium*), el percentatge d'escoles que estan equipades amb més d'un ordinador per a finalitats educatives oscil·la entre el 95% i el 100%, entre els diferents *Länders*, amb una mitjana global aproximada del 100%. En nombres absoluts, significa que cada escola superior té uns 12 ordinadors.

L'escola alemanya «*Realschule*» és un tipus d'escola secundària de primer nivell (SEK 1) i està composta de 10 cursos (aules). Entre el 75% i el 100% d'aquestes escoles estan equipades amb ordinadors com en el cas anterior. La diferència es deu a la situació específica de cada *Land*. Pel que fa a Alemanya en conjunt, el percentatge mitjà és de prop del 90%. En nombres absoluts significa que cada escola té uns 10 ordinadors.

L'escola Principal (*Hauptschule*) és la nostra escola secundària bàsica de primer nivell (SEK 1) i arriba fins al desè curs. Aquest tipus d'escola és obligatori i defineix l'educació institucional mínima que una persona ha de rebre a Alemanya. L'equipament informàtic d'una escola d'aquest tipus varia molt segons cada *Land* de la nostra federació -del 40% al 100%. La mitjana per a Alemanya en conjunt és del 80%. En nombres absoluts, significa que una *Hauptschule* normalment té uns 7 ordinadors.

A Alemanya la formació professional es divideix en dues parts. Una té lloc a les escoles, l'altra té lloc al món del treball. Aquesta darrera l'anomenem educació bàsica a l'empresa per tal de distingir-la de l'educació postescolar a l'empresa.

Als instituts de formació professional, l'equipament informàtic és, en termes generals, el millor. Prop del 90% de totes les escoles disposen normalment d'equipament informàtic, amb uns 25 ordinadors. Segons els *Länder*, l'equipament a les escoles oscil·la entre el 60% i el 100%, i el nombre d'ordinadors entre 20 i 57. Hi ha dues raons principals que expliquen perquè l'equipament als instituts de formació professional és millor. En primer lloc, hi ha més demanda de tecnologies de la informació per part de les empreses, la qual cosa cada cop provoca més pressió. I en segon lloc, cal incloure més *software* al curriculum normal. En la majoria dels casos es pot utilitzar el *software* estàndard dels negocis i el seu *software* de tutoria, que de vegades també hi és inclòs.

Aquesta darrera raó també explica perquè a les grans empreses la formació bàsica professional està ben equipada amb noves

2570

tecnologies. Principalment, a l'entorn d'aprenentatge s'inclou el *software* que els estudiants utilitzaran més tard al seu lloc de treball. Primer treballen amb eines d'oficina i finalment amb CAD, CAM o CIM. A algunes empreses hi ha oficines d'aprenentatge amb un entorn actualitzat i de vegades també hi ha entorns de simulació per als negocis en general.

La situació de la Tecnologia de la Informació en l'educació postescolar a l'empresa és bàsicament igual. Però hi ha problemes especials atesa l'organització. En principi, cal que l'entorn d'aprenentatge «arribi a l'adult que aprèn», és a dir, que estigui integrat al lloc de treball. En aquestes condicions, només el treballador pot aprendre immediatament i acuradament, quan sigui necessari, exactament els temes que ha d'aprendre. Però hi ha algunes dificultats importants.

A part de la disponibilitat i els costos de l'equipament tècnic i a part de la mala qualitat del material informàtic per a l'ensenyament, el problema principal consisteix en la incapacitat de l'adult per aprendre sol o amb d'altres, és a dir, sense les instruccions del professor. A conseqüència d'això i com a principal conclusió d'un projecte de recerca actual del BIBB, l'Institut Federal de Formació Professional, sembla que avui dia només una combinació d'aprenentatge al lloc de treball i d'aprenentatge en cursos satisfaria la necessitat d'uns coneixements creixents a l'empresa. Un entorn d'auto-ensenyament i d'auto-aprenentatge sembla possible si hi ha un material informàtic que suporta l'aprenentatge de les tècniques bàsiques i els coneixements bàsics dels fets. Però en qualsevol altre cas, si per exemple es requereixen coneixements, o principis innovadors, o tècniques creatives i operacions, l'entorn del material d'ensenyament per si sol no serveix. En aquests casos, és necessària la comunicació amb els experts i amb altres aprenents, fet que requereix un entorn d'ensenyament i d'aprenentatge especial, similar a la situació a la classe.

2.2. Havia d'endegar-se un programa per ensenyar el professor o formar el formador per tal que els professors poguessin organitzar els nous curriculums

A part del curs habitual d'informàtica per als professors a la universitat, el govern ofereix als professors que es dediquen a la pràctica educativa un curs d'estudi addicional paral·lel a la seva feina, perquè obtinguin el certificat que els permeti ensenyar informàtica com assignatura a la seva escola. Però encara és més important el programa d'educació didàctica postescolar en tecnologies de la informació que té la finalitat d'emprar-les a diferents àrees. Ara, només els puc donar dades del *Land* més gran de la nostra federació, és a dir, del Rin-Westfàlia del Nord. Aproximadament

2571

4 000 professors reben educació postescolar en tecnologies de la informació cada any, la meitat dels quals ensenya a l'educació general, i l'altra meitat prové d'instituts de formació professional. La xifra per al conjunt d'Alemanya seria el triple. Al final de la ponència els presentaré informació recent referent a Alemanya en general.

2.3. S'havia de donar a l'escola un software d'aprenentatge especial que a partir d'ara anomenaré materials curriculars informàtics

Aquest ha estat i encara és un dels temes més complexos. Mentre que s'ha disposat d'ordinadors, no s'ha disposat de materials curriculars informàtics de la manera prevista. Aquesta situació ha donat lloc a tres plantejaments diferents a Alemanya.

En primer lloc, els professors mateixos van desenvolupar el *software* per a les seves finalitats docents.

En segon lloc, el govern va recolzar el desenvolupament de materials curriculars amb subvencions.

En tercer lloc, el govern va crear biblioteques de material curricular informàtic (a més de descripcions d'avaluació de cada programa) per tal que estigués a la disposició de tots els professors que volguessin informar-se i utilitzar el *software* en el seu disseny instructiu de classe interactiva.

Al final de la meva presentació els presentaré els resultats d'aquest triple plantejament, incloent-hi les xifres actuals. La meva valoració sobre la utilització actual dels materials curriculars informàtics a les aules no és molt positiva.

No hi ha dubte que el *software* pot recolzar molt bé l'aprenentatge, ja sigui *software* estàndard de negocis o materials curriculars informàtics especials. La varietat del *software* disponible ha augmentat considerablement. Va des dels instruments d'exercitació passant pels cursos metòdics i pràctics fins als programes de simulació. Vegem l'estat de l'aplicació actual del *software*. Les tecnologies de la informació s'utilitzen principalment a les àrees de matemàtiques, informàtica i ciències naturals. El tipus de material curricular informàtic bàsicament emprat en aquestes àrees és *software* de simulació, perquè és l'eina més flexible per introduir en el curriculum actual. Sovint, aquest va acompanyat d'un llenguatge de programació per tal de crear models i de provar entorns propis.

L'estat global de les tecnologies de la informació a l'educació és més teòric que altra cosa, però els programes polítics encara no s'han posat com objectiu un increment de la pràctica. Jo mateix hauré de començar la primera càtedra d'informàtica als entorns educatiu i social a Alemanya. Una de les meves tasques principals

2572

serà coordinar la recerca en totes les assignatures de l'escola amb el propòsit d'aclarir com i amb quin tipus de *software* s'han d'introduir les tecnologies de la informació als curriculums actuals.

A causa de la situació de l'ús del material curricular informàtic a les escoles sembla necessari comentar el debat que té lloc actualment al voltant d'aquest tema.

3. Tipus i qualitat del material curricular informàtic existent

Els materials curriculars informàtics que s'utilitzen ara o que s'estan desenvolupant a Alemanya són molt diferents segons els temes d'ensenyament coberts i la seva estructura didàctica. Amb tot, podem trobar punts en comú bàsics en els requisits per al desenvolupament de material informàtic. Segons la definició dels sistemes de tutoria intel·ligents, el material curricular informàtic ha d'afavorir un diàleg flexible i adaptable a l'estudiant. Aquest requisit és també el tret bàsic de qualitat, que distingeix qualitativament l'aprenentatge i l'ensenyament informatitzats de la situació d'aprenentatge tradicional a les escoles i als cursos de formació. Més tard veurem si aquests requisits se satisfan realment en el materials curriculars informàtics existents.

3.1. Descripció dels materials curriculars informàtics disponibles

A continuació faré una descripció dels materials curriculars informàtics existents amb ajuda d'alguns criteris de descripció bàsics, com la topografia dels materials, els antecedents teòrics, i una anàlisi didàctica, i faré propostes per al futur.

3.2. Tipografia dels materials curriculars informàtics

Podem distingir diferents tipus de materials segons el seu objectiu, és a dir, segons els «guions» didàctics individuals.

1. Programes per a activitats de pràctica i de formació. Ensenyament de coneixements específics en etapes predeterminades que principalment es fan en el disseny d'instrucció.

2. Programes tutorials, que a més dels exercicis de formació ofereix explicacions addicionals, ajuda i instruccions.

2573

3. Jocs educatius: el *software* presenta un entorn més o menys variable per aprendre jugant.

4. Programes de simulació: l'estudiant entrarà en una realitat simulada que li permetrà de comprovar els efectes que les seves manipulacions tindran en un context laboral real.

5. Materials curriculars informàtics per ensenyar estratègies de resolució de problemes: l'estudiant pot aplicar estratègies familiars o estratègies i operacions desenvolupades amb ajuda de *software* educatiu, a situacions noves per a ell.

3.3. Antecedents teòrics

Aquests tipus de materials curriculars informàtics es basen en diferents estratègies i mètodes educatius.

Els programes per a la formació i la pràctica sovint utilitzen la instrucció programada de Corell, el model de tria múltiple de Crowder i els teoremes de la teoria educativa conductista de Skinner.

Els programes tutorials i els jocs educatius es basen fonamentalment en models d'educació tutorial i idees extretes de la teoria del joc.

Els programes de simulació comprenen bàsicament simulacions basades en les propostes de preformació cognitiva, i simulacions en l'àmbit psicomotor, sense tenir en compte l'àmbit afectiu de la formació.

Els materials informàtics per a l'ensenyament d'estratègies de resolució de problemes es basa fonamentalment en les teories de la ciència cognitiva (Dörner). Els programes d'aquest tipus sovint inclouen bases de dades didàctiques i sistemes de recuperació d'informació.[3]

Els diversos fonaments teòrics de cada tipus de material informàtic reflecteixen l'evolució dels darrers trenta anys. A Alemanya, el debat segueix aquesta evolució. El material informàtic dels anys 50 i 60 es basava en el model d'estímul-resposta de Skinner. Més tard, es van desenvolupar sistemes de tutoria per tal de simular el paper del professor a la interacció de l'aula. L'evolució recent del *software* demostra que el material informàtic té els seus fonaments teòrics principalment en la teoria cognitiva. Tot i que cal aprovar l'evolució en aquesta direcció, encara hi ha deficiències considerables. Encara no ha tingut lloc una adaptació sistemàtica dels coneixements de la psicologia cognitiva per a l'existència d'uns fonaments teòrics ferms del desenvolupament dels materials curriculars informàtics.

---

(3) Segons Haefner

2574

3.4. Anàlisi didàctica

A part dels fonaments teòrics del desenvolupament del material curricular informàtic, ens preguntem com s'han d'aplicar aquestes teories d'una forma didàctica raonable. Malauradament, hem de començar criticant de nou: la didàctica del material informàtic ni de lluny té una teoria didàctica integradora. En la majoria dels casos, les consideracions es limiten simplement a una sèrie de recomanacions sobre com ha de ser un bon material informàtic, o a algunes instruccions pràctiques per als dissenyadors de materials curriculars informàtics. A més, s'ha estès la falsa conclusió fatal segons la qual les coses manllevades de les ciències cognitives fan que les consideracions didàctiques profundes siguin innecessàries. Tot i que estic convençut que cal seguir el Paradigma Cognitiu, també estic convençut que hi ha una manca de navegació didàctica en els materials curriculars informàtics actuals.[4]

A continuació enumeraré algunes de les consideracions fonamentals de la didàctica dels materials informàtics:

1. En els darrers anys, el debat sobre l'ús dels materials curriculars informàtics ha esdevingut més objectiu. L'eufòria inicial al voltant de la formació assistida per ordinador ha donat pas a un debat més racional sobre l'ús dels materials informàtics. Cada cop es parla més de les qüestions didàctiques dels continguts de l'aprenentatge i els mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge.

2. El tema preferit dels materials curriculars informàtics és la simulació de seccions de realitat que simplement reprodueixen el tipus de realitat en qüestió.[5] És difícil trobar simulacions d'esferes complexes i abstractes de la realitat basant-se en els models de les operacions cognitives complexes[6]. En la seva concepció actual, la simulació als materials curriculars informàtics està limitada a temes educatius que coincideixen amb el criteri de representació de parts simplement estructurades de la realitat que són perceptibles als sentits. Per tant, hi ha molt poques possibilitats que l'estudiant desenvolupi tècniques de pensament i estratègies de solució de problemes més complexos amb ajuda dels materials curriculars informàtics. «Aprendre fent» esdevé un punt fonamental en la didàctica amb el conseqüent oblit de les fases reflexives i els processos

---

(4) A més, els termes «didàctica» i «teoria educativa» s'utilitzen erròniament com a sinònims.

(5) La forma de simulació més simple d'aquest tipus és la simulació dels processos informàtics. Per això, hi ha tants programes de formació d'EDP entre el material informàtic ofert.

(6) És a dir, simulació de sistemes cognitius.

2575

metacognitius. Així doncs, l'estudiant no podrà transferir tècniques a altres àrees i li mancarà flexibilitat. Això també implica que els aspectes del coneixement formal i creatiu, importants en tants àmbits, no puguin incloure's en el cànon de continguts dels materials curriculars informàtics.[7]

3. Si estudiem els materials curriculars informàtics des del punt de vista metòdic, veurem l'avantatge de l'aprenentatge individual: els mètodes d'aprenentatge individual permeten que l'estudiant trobi la seva velocitat personal d'aprenentatge i possibiliten que pugui controlar la càrrega de treball de forma convenient a les seves disposicions concretes. Tanmateix, la pràctica de l'aprenentatge individual amb ajuda de materials curriculars informàtics demostra que aquest tipus de formació també ocasiona alguns problemes fonamentals. En primer lloc, és molt difícil crear programes tan complexos que facilitin mètodes individuals d'aprenentatge i permetin respostes individuals. En segon lloc, un augment de la complexitat del programa comporta una desorientació més gran per part de l'estudiant. Uns consells de tutoria bona, que garanteixin que l'estudiant no es perdrà en un laberint d'instruccions i informacions, esdevenen un requisit bàsic per a aquest tipus de *software*. L'advertència de «Perdut a l'Hiper-Espai» fa referència a la manca de consells de tutoria. Per conseqüent, molts programes de materials curriculars informàtics intenten assegurar-se que l'estudiant no perdrà la pista d'allò que està fent i del perquè ho està fent. Però aquests intents haurien d'intensificar-se a gran escala. En la majoria dels casos, consisteixen en l'ús d'enquestes que informen l'estudiant sobre les passes que ja ha fet i les que li queden per fer. Aquí també es podrien integrar fases de reflexió metacognitiva, i la navegació metadidàctica ha d'incorporar-se definitivament als materials informàtics.[8]

Un altre problema metòdic és que les etapes de l'aprenentatge individual sempre es basen en etapes de treball successives. Per tant, els aspectes importants de l'aprenentatge, com per exemple la formació repetitiva o l'activació de la memòria, a penes es poden incloure. Els materials curriculars informàtics millors intenten posar això en pràctica cada cop més, però en aquest cas, també, encara ens trobem en una fase molt incipient.

Les consideracions didàctiques cada vegada més intenten integrar els materials curriculars informàtics i la seva concepció a la situació de formació tradicional. Els materials curriculars informàtics ja no es consideren l'únic mètode didàctic sinó que s'utilitzen com a complement eficaç. Amb tot, això no és aplicable a les consideracions econòmiques que bàsicament no segueixen el punt de vista didàctic.

(8) Vegeu també capítol 3.4.1
(7) Vegeu també capítol 3.4.4

2576

Especialment per a les grans empreses, el material curricular informàtic és una eina de formació de personal molt més barata que el sistema de formació tradicional. Per aquesta raó, les empreses especialment grans cada cop més utilitzen la formació assistida per ordinador.

3.5. Expectatives per al desenvolupament dels materials curriculars informàtics en el futur

En general, els materials curriculars informàtics necessiten algunes millores quant al mètode. Això també ho demostra el fet que en els materials curriculars informàtics les millores didàctiques es formulen constantment en el camp dels criteris d'avaluació i de l'establiment d'estàndards. Al mateix temps, veiem que aquestes consideracions metòdiques són més específiques respecte als continguts, els aprenents i la situació d'aprenentatge. Només una part del *software* actual per a l'ensenyament i l'aprenentatge és material curricular utilitzat amb finalitats educatives. Altres àmbits com els anuncis publicitaris, la informació de productes o els arxius també són importants per a aquest tipus de *software*, però segueixen uns criteris d'avaluació i conceptuals diferents.

Un altre objectiu de la millora metodològica dels materials curriculars informàtics hauria de ser aprofitar millor els seus avantatges genuïns. La major part dels materials curriculars informàtics, per exemple, mostren a la pantalla llargs textos d'explicacions i comentaris. Però aquesta forma d'instrucció realment és tasca dels mitjans escrits. Si s'utilitzen d'aquesta manera, les tecnologies de la informació no representaran cap avantatge per a l'estudiant. Només demostra que seria útil un «salt», és a dir, la introducció dels materials curriculars informàtics a l'àrea dels multimèdia. Molt pocs d'aquests projectes ja s'han posat en pràctica i han demostrat que, en general, el material curricular informàtic no és un sistema integrador de mitjans discrets i continus, fins i tot encara que aparegui sota el títol de «Multimèdia», sinó que és una eina integradora de dos mitjans discrets diferents: el text i els gràfics.

3.6. L'ús del software a les empreses

Els majors esforços per tal d'utilitzar la Tecnologia de la Informació a l'educació es troben a la formació professional postescolar. Les raons són òbvies: els costos dels formadors són massa cars quan es mesuren les necessitats futures. L'organització de l'ensenyament i de l'aprenentatge a la classe no és prou flexible i cal un entorn d'aprenentatge al lloc de treball per tal d'incrementar la velocitat

2577

d'aprenentatge i perquè es pugui disposar dels resultats de l'aprenentatge instantàniament.

Per això -no a causa d'una millor comprensió teòrica- el plantejament més intensiu d'un nou paradigma didàctic té lloc a l'educació postescolar a l'empresa. Aquest nou paradigma didàctic es perfila a l'horitzó de la pràctica i de la teoria educativa. Fins ara, ningú no ha formulat aquesta nova teoria i jo només faré un esbós dels punts principals. Els temes a tenir en compte són: «entorn d'aprenentatge en lloc de professor»[9], «aprenentatge auto-organitzat sense professors»[10], «aprendre és treballar» i viceversa, «l'entorn d'aprenentatge és un entorn de treball» i, finalment, «tots els entorns són entorns multimèdia complexos», o més aviat, «l'entorn de l'aprenentatge hauria de ser un entorn multimèdia».

A conseqüència de les estratègies empresarials, cada cop s'implanten més tallers multimèdia amb finalitats de formació. Però de nou, sembla que a la idea dels entorns d'aprenentatge multimèdia li manquen uns fonaments teòrics adequats. Sembla que la consigna és: fes-ho abans de pensar-t'ho. Els entorns multimèdia no són el mateix que els entorns multimèdia d'aprenentatge. Aquests darrers inclouen la didàctica com a dimensió cognitiva del multidimensional espai multimèdia. Fem un ullada a l'estat de la recerca alemanya en aquest espai educatiu pel que fa les Tecnologies de la Informació.

4. Recerca i desenvolupament de material curricular informàtic

En poques paraules: els investigadors fugen d'estudi. Es preocupen de les dimensions perifèriques de l'espai didàctic i educatiu. Com he dit abans, busquen resultats en la psicologia cognitiva, busquen resultats de recerques sobre formació d'estudiants, models d'adaptació de professors i models neurològics, busquen resultats en els diagnòstics, busquen hiper-sistemes en la informació i hipertextos en la recuperació de la informació.

Només uns quants projectes posen èmfasi en les dimensions especialment didàctiques. Debaten i posen en pràctica el concepte de navegacions d'ensenyament i d'aprenentatge i l'estructuració hiperdidàctica de les navegacions. Primer, els explicaré quins poden ser

(9) El terme alemany és: Lern-Labor-Platz.
(10) El terme alemany és: Lehrerloses, selbstorganisiertes Lernen.

2578

els mitjans de la navegació al nostre entorn educatiu de les tecnologies de la informació i després parlaré d'un projecte de recerca especial anomenat NESTOR.[11]

4.1. Les sistematitzacions didàctiques

Si realment volem abordar les Tecnologies de la Informació des de la perspectiva de l'educació, no ens remetem a una teoria psicològica sinó que exigim una teoria de la didàctica. Aquesta és la meva:

4.1.1. Navegació i temps d'aprenentatge

Segons Richard Hönigswald, la tasca de la didàctica consisteix en la projecció d'una relació objecte-lògica en el temps operatiu del procés d'aprenentatge. A partir d'ara, en lloc de parlar de «relació objecte-lògica», parlaré de «fets determinants» o simplement de «l'objecte». Segons la definició basada en Wittgenstein, el terme «fets determinants» s'ha d'entendre com l'estructura de les relacions semàntiques i lògiques que determina un tema específic. Holísticament parlant, es tracta del món en conjunt, pragmàticament parlant, es tracta d'una secció del món relativament petita, delimitable (definible), que també pot entendre's com un cosmos vàlid en una esfera específica.

Segons la fórmula d'accions didàctiques de Hönigswald, l'aprenentatge s'ha d'entendre com una projecció del fets determinants -tal com s'experimenten en l'estructura operativa del temps- en la xarxa de relació objecte-lògica de la «presència-consciència» d'un mateix.[12] És cert que per «presència-consciència» Hönigswald entén fonamentalment allò que s'anomena «la memòria a ultra curt termini» a la psicologia cognitiva moderna, tot i que explícitament inclou les operacions de «transició» de la memòria a ultra curt termini a la memòria a curt termini. Això és conseqüència del seu plantejament teòric que principalment parteix de les relacions en lloc d'elements aïllats.

Allò que Hönigswald anomena «la projecció didàctica»[13] avui dia sovint s'anomena «navegació». Aquest terme prové de l'àrea de la informàtica, on s'aplica al camp de la tecnologia del *software* de les

---

(11) «Nestor System. Course Authoring and learning», a *New Approach*. Digital Equipment Corporation, CEC Karlsruhe, Vincenz-Priessnitz-Str. 1, 7500 Karlsruhe 1, Alemanya, 1991.
(12) El terme alemany és: Präsenzbewusstsein.
(13) El terme alemany és: Didaktische Abbildung.

2579

interfases de l'usuari com a etiqueta per al problema del grau d'utilització.

4.1.2. Navegació i representació per mitjans diferents

A més de la navegació hi ha un segon element de constitució relacionat amb el context didàctic: el nivell de representació que tradicionalment s'anomena la «il·lustració dels objectes»[14]. La manera d'il·lustrar els fets determinants és crucial per als graus de serialització de les relacions objecte-lògica. El text se serialitza molt, les imatges se serialitzen molt poc, la pel·lícula i l'animació combinen serialització forta i dèbil mitjançant la superposició de parts d'imatge estàtiques i dinàmiques, combinant d'aquesta manera capes serialitzades i permanents d'imatge.

Aquests exemples demostren que el factor de representació és un mitjà per controlar la projecció dels fets en temps operatiu. És així perquè la forma de representació determina la decisió sobre què cal serialitzar i què ha de ser permanent. Així, la forma d'il·lustració determina l'etapa de navegació, és a dir, la complexitat, o més aviat el grau d'organització de les unitats individuals dins de la navegació. Pel que fa als textos, són -per al lector habitual- els mots i les frases, per a aquell que aprèn a llegir, sovint les lletres o parts dels mots.[15]

A través de l'ús hàbil dels mitjans didàctics també és possible combinar diferents navegacions. Probablement els dibuixos animats en són el millor exemple: inclouen navegació textual en forma de diàleg, navegació textual en forma de comentari, navegació textual en forma de narrativa suplementària, navegació de la imatge de la història, navegació de la imatge dels pictogrames i navegació sonora imaginada de les onomatopeies.

Presumiblement aquesta complexa estructura de navegació dels dibuixos animats fa que tinguin tan èxit. És així, perquè qualsevol persona (qualsevol aprenent!!!) pot seguir aquest camí de navegació, independentment de si és simple, complex o complert.

Pel que fa al material informàtic, les reflexions sobre les formes de representació dels diversos mitjans indiquen que, a part de les recents revelacions didàctiques i cognitivo-psicològiques, és essencial tenir en compte la valència semiòtica del material informàtic i del *software* estàndard. La raó per la qual l'ordinador és un dispositiu tan poc conegut i tan històricament nou és perquè no es pot utilitzar directament (a diferència del paper, el llapis, el tornavís, la llima...),

(14) El terme alemany és: Veranschaulichung.
(15) És a dir, el mètode de veure i dir.

2530

sinó exclusivament a través de signes que funcionen com a mitjans d'operació. Per tant, la qüestió és: ¿com se suposa que els aprenents han d'utilitzar eficaçment una manera tan nova i formal d'aplicació de mots, imatges, sons i accions psicomotores d'instrucció en el procés d'aprenentatge? Fins a quin punt el procés d'ensenyament té en compte les conclusions anàlogues correctes i incorrectes a nivell semiòtic?

4.1.3. Navegació i escenificació: la composició gràfica i els jocs d'imitació

El tercer factor de constitució de la navegació didàctica és l'escenificació de la interacció de l'aprenentatge (classe). L'escenificació és l'element de la navegació que entra en joc quan la projecció dels fets determinants en el temps operatiu ha de tenir en compte l'assignació del temps als diferents participants de la interacció d'aprenentatge. Encara hi ha un altre punt referent a l'individu que té relació amb l'estructura de la memòria humana.

Qualsevol persona que tingui experiència en l'ensenyament sap que és molt important encastar els processos d'aprenentatge en algun tipus d'història. Evidentment, seria millor si pogués ser la història personal de la vida de l'estudiant. Però si això és impossible, qualsevol altra història ens servirà, sempre que sigui emocionant i sempre que integri de manera òptima el tema que cal aprendre. M'agradaria anomenar aquest element la «composició gràfica», seguint la terminologia cinematogràfica.

Com a sistemes socials, les classes tenen cert paral·lelisme automàtic amb al teatre. El professor és el narrador, l'estudiant és l'oient que de tant en tant interromp la narració. Bé, tots sabem que les coses poden ser diferents. Però és un fet que en els processos institucionalitzats d'aprenentatge normalment té lloc una mena de joc d'imitació entre l'estudiant i el professor. Això significa que a part de la història que integra els temes que cal ensenyar, hi ha un segon element teatral amb una importància vital: el joc d'imitació que té lloc entre estudiant i professor.

En principi -segons la teoria normativa- és d'esperar que el paper de l'estudiant es determini a priori. Ell és l'heroi. Però, imaginin una classe plena únicament d'herois dins del context teatral de l'ensenyament habitual. Em sembla que és impossible sempre i quan el sistema interactiu es basi en la pedra angular del «triangle didàctic» professor-assignatura-estudiant.

Aquest model tradicional hauria de llançar-se per la borda en vista de les noves tecnologies aplicables als processos d'aprenentatge. No té sentit estructurar un programa de *software* anàlogament al professor tradicional. Els programes de *software* són calculadores

2581

lògiques, res més que màquines-Turing, la força de les quals consisteix en la capacitat de reacció partint de la base que són magatzems de dades. Això suggereix la transformació del model didàctic triangular en un model nou que m'agradaria anomenar la «topologia didàctica», és a dir, estudiant-objecte-entorn.

Si la teoria educativa ha seguit conseqüentment les idees de Rosseau, hauria estat obligatori des del començament reflectir aquest nou model. Tanmateix, ja no seguirà la dimensió històrica de la teoria, sinó que anirà cap a la pràctica de l'avaluació.

En resum, si partim de totes aquestes consideracions, la tasca de l'avaluació crítica en el context de la didàctica dels programes d'ordinador, pot explicar-se amb tres punts principals de la teoria de la navegació:

• Primer, ha d'estar relacionada amb les tècniques de la lògica operativa, és a dir, amb la projecció dels fets determinants (objectes) en un temps d'aprenentatge.

• Segon, ha de reflectir les tècniques d'escenificació, la composició gràfica i el joc d'imitació.

• Tercer, ha de fer referència a les diferents tècniques de presentació segons el mitjà emprat en la dimensió temporal dels moviments operatius així com en la dimensió social de les decisions dramàtiques. La construcció dels sistemes de semiòtica en l'espai proporcionat per un mitjà específic està funcionalment vinculada amb la il·lustració i la representació sensorial en ambdues dimensions.

Perquè la didàctica adopti aquesta forma cal preguntar-se on i en quin tipus de *software* es podria portar a la pràctica aquesta mena de didàctica. En definitiva, es tracta del plantejament basat en l'objecte.

4.2. L'entorn d'aprenentatge basat en l'objecte

La programació basada en l'objecte és la frase màgica de l'escenari informàtic actual. El llenguatge més antic basat en l'objecte és el Smalltalk, desenvolupat des de començaments dels anys 70 al PARC Xerox. L'objecte com a base contrasta amb el procediment com a base, que es pot aplicar a tots els llenguatges actuals de programació. Al Smalltalk no hi ha un diccionari d'ordres, sinó simplement una enorme biblioteca d'objectes disposats jeràrquicament.[16]

(16) En Smalltalk l'objecte forma un supersigne fins i tot més complex que aquells que es poden crear en el *software*-autor tradicional.

2582

A més, el Smalltalk té una interfase de l'usuari gràfica que actualment és gairebé un requisit als PCs estàndard. Això no és sorprenent, atès que la seva concepció també prové del PARC Xerox. Ja s'utilitza per al desplegament complex d'entorns-objecte a vàries finestres i llistes sense que el creador emprengui cap acció específica. Nosaltres, educadors, podríem fer-lo servir de manera diferent per coordinar els temes d'ensenyament amb les referències pictogràfiques al cosmos del Smalltalk.

4.3. La programació terminològica en Smalltalk

És essencial per al disseny de materials curriculars informàtics que els entorns d'aprenentatge puguin estructurar-se terminològicament. Com que és possible definir nous objectes, fins i tot nous «mons conceptuals» en Smalltalk pot obrir-se qualsevol àrea nova de coneixement per a l'estudiant. Com que és possible desenvolupar de forma didàctica unes estructures terminològicament raonables ja determinades -per exemple, limitant les característiques inherents dels objectes, centrant-se en una presentació poc habitual d'aquests objectes- es pot desenvolupar qualsevol tema basant-se en l'aprenentatge amb ajuda de l'ordinador. Tots els professors fan això de forma més o menys conscient a l'hora de preparar-se les lliçons.

4.4. El cosmos cognitiu (Smalltalk) com a simulació

Amb l'ajuda de llenguatges i bases de dades basats en l'objecte, la simulació del nostre món esdevé possible. La simulació significa la projecció del que s'anomena una sèrie real d'objectes en una altra sèrie que se suposa que donarà una reproducció fidel, no només dels objectes com a tals, sinó també de les connexions funcionals i de relació, i de les proves entre les sèries.

Sovint tendim a utilitzar «simulació» i el terme epistemològic de model com a equivalents. Però això és una equivocació, o com a mínim una imprecisió, perquè el concepte de model només requereix la il·lustració de les relacions estructurals de naturalesa estàtica. Per això, sovint els aspectes dinàmics no es tenen en consideració. Tanmateix, encara que es reconeguin a través del concepte de model dinàmic, això no implica tots els aspectes indicadors de simulació. Només amb el concepte de prova, l'element de simulació entra en joc. La definició formal de prova no és més que una funció que transfereix una sèrie d'objectes a l'espai d'alternatives potencials. Des de la perspectiva dels continguts, és més clar: la funció «prova» comporta reaccions de l'objecte. Així doncs, la prova descriu el context explorador en el qual opera l'investigador.

2583

Els avantatges de la simulació per a l'aprenentatge són prou conegudes de les crítiques alemanya i americana que exigeixen un aprenentatge pràctic de solució de problemes, autònom, basat en la descoberta i holístic. En definitiva, només té en compte el costat psicològic de l'aprenentatge.

A part d'això, també és important l'aspecte didàctic, és a dir, l'estudiant que aprèn i recerca organitza el procés de transmissió de coneixements (el procés de l'«ensenyament») per ell mateix. En aquest procés d'auto-ensenyament necessita disposar de tries alternatives de la mateixa manera que el professor tradicional li proporciona alternatives en preparar-se les seves lliçons. L'estudiant necessita tries diferents per a la navegació en el seu viatge al cosmos dels objectes. Això vol dir que ha de tenir al seu abast simulacions didàctiques addicionals, que es classifiquen com a simulacions de segon grau.

Atès que les variacions de la projecció didàctica en la situació d'aprenentatge no poden utilitzar-se per a finalitats racionals partint de la base que formen part integral del procés d'aprenentatge i del tema, assumeixen la funció de les normes heuristiques. Es tracta de meta-normes o mesures hiper-didàctiques per al procés de recerca i descoberta en formes especials de navegació. Especialment aquells de nosaltres que som educadors en exercici sabem moltes coses sobre aquests mètodes heuristics; van des de «si no se t'acudeix què pots fer després, intenta fer qualsevol cosa» o «busca analogies en l'experiència quotidiana».

4.5. Tornem al problema de la recerca

Tornem al projecte NESTOR. Nestor és un projecte conjunt de les universitats alemanyes i l'empresa Digital Equipment que aborda un entorn integrat de creació/aprenentatge. L'arquitectura Nestor es fonamenta en un nucli basat en l'objecte realitzat en Smalltalk amb suport addicional hipermèdia, (hiper-)cooperació i (hiper-)creació/aprenentatge. Aquestes tres hiperdimensions ja estan construïdes o ho seran ben aviat, com una mena d'hiper-objectes en el món del Smalltalk.

El suport de creació/aprenentatge proporciona al professor o a l'aprenent l'elecció o la preparació de la navegació dels fets determinants en el temps d'aprenentatge. Les transaccions i les estratègies d'instrucció es poden fixar igual que els models dels estudiants i els coneixements dels camps.

La dimensió hipermèdia suporta diferents tipus de representació durant la navegació, com he dit abans.

2584

L'anomenat suport de cooperació suposa la definició del paper de l'aprenent: com a part d'un grup de «manera educada» o de «manera anàrquica». En aquesta dimensió les coses a escollir són escasses i s'han d'incrementar en el futur. Però és evident que és la direcció que cal seguir per treballar de manera didàctica.

La filosofia general d'aquest plantejament és el paradigma de l'aprenentatge auto-organitzat partint de la base del món cognitiu simulat (en Smalltalk). Hauria de ser possible que el formador/professor pogués predefinir les navegacions especials que vol que faci l'aprenent, de la mateixa manera que l'aprenent o el grup d'aprenents pogués decidir sobre la seva trajectòria d'aprenentatge a través del cosmos Smalltalk. Els aspectes més importants són: el *software* proporciona les possibilitats passives a escollir mitjançant decisions didàctiques i, d'altra banda, la gestió de l'aprenentatge és un procés de decisió actiu realitzat instantàniament per un professor o per un grup d'aprenents. Crec que aquesta és la bona direcció a seguir.

El nostre camp de recerca té la tasca urgent de crear aquests entorns d'aprenentatge Smalltalk i de provar-los empíricament, treballant amb adults i nens alhora. Encara que aquests avenços no siguin totalment satisfactoris al començament, probablement són molt millors que tot el que es pugui trobar al mercat del material curricular informàtic avui dia. En qualsevol cas, el desenvolupament de material curricular informàtic i l'avaluació seriosos basats en el projecte Nestor es proposen en el context dels programes de recerca de la CE.

5. L'alfabetització informàtica o la cultura de la Tecnologia de la Informació

Aquí comença la darrera part de la meva ponència, en la qual els vull plantejar una qüestió: de quina manera podem proporcionar a la gent una educació que satisfaci les necessitats d'una societat que elabora informació i tecnologies de la informació?

El 1966 Anthony G. Oettinger va dir el següent: «Crec que possiblement els efectes de l'ordinador en les habilitats humanes al capdavall seran tan revolucionaris com ho van ser en aquella època la invenció del llapis i del paper».[17] Encara no se sap a quines habilitats

(17) Oettinger A.G. «Elektronische Rechenanlagen helfen der Wissenschaft», a *Information Computer und Künstliche Intelligenz*, Frankfurt, Umschau Verlag, 1967, 115, p. 132

es refereix. Amb tot, aquest tema està estretament vinculat amb la tasca de formular objectius en l'educació i l'ensenyament. Quina manera de pensar correspon a l'alfabetització informàtica? Quines tècniques i habilitats calen? Necessita tota la societat una educació general en tecnologies de la informació?

A l'àrea de la cultura anglosaxona des del principi s'ha tractat aquest tema com un problema de la política educativa, el primer debat va tenir lloc entre els educadors i els especialistes interessats en la didàctica. Matemàtics famosos com John von Neumann i Patrick Suppes es van preocupar per aquests problemes en les dècades dels 50 i dels 60. Independentment de com avaluem aquest plantejament operacionista, en qualsevol cas confirma la tesi d'Oettinger que diu que quan tractem amb el processament de dades automàtic, canvien la nostra forma de pensar i els nostres conceptes, igual que ho van fer abans l'escriptura i la lectura. Però quina forma de pensar requereix exactament el processament de dades automàtic? Quins canvis són necessaris en la nostra forma de pensar perquè esdevingui alfabetitzada informàticament?[18]

En resum, podríem dir que el debat internacional sobre els objectius de l'ensenyament de l'alfabetització informàtica no ha suposat cap avenç comparat amb els resultats del congrés mundial sobre «Els ordinadors a l'educació», a Lausana el 1981. Els esmentaré perquè il·lustren tant la varietat com el caràcter de resum dels elements individuals de l'alfabetització informàtica.

---

(18) Bruce Taylor del U.S. Educational Testing Service rebutja aquesta expressió perquè la considera massa general. Segons ell, l'alfabetització denota una habilitat intel·lectual i no té res a veure amb l'instrument automàtic tècnic. Per tant, només té sentit parlar d'«alfabetització de la programació», de l'«ABC de la programació», però no de l'«ABC de l'ordinador». Sense rebutjar aquesta expressió, Arthur Luehrmann també considera que la programació és el requisit principal en el cànon de l'alfabetització informàtica. Especialment, refusa la idea de tractar igual l'alfabetització informàtica que la presa de consciència de la informàtica. Per a ell, la darrera expressió fa referència a la comprensió de tot el que està relacionat amb els ordinadors. Pel que fa a l'ABC de l'ordinador, afirma que no cal una comprensió teòrica, sinó només la capacitat de dominar-lo. Segons ell, l'alfabetització informàtica consisteix en tècniques pràctiques per tractar amb aquesta tecnologia. (cp. Luehrmann, a «Computer Literacy», *The Computing Teacher*, 9 (1982) 7, pp. 24-26.)

2586

Les qualificacions exigides són:

«- Poder interactuar amb un programa informàtic com a usuari.[19]

- Poder utilitzar adequadament la terminologia informàtica actual[20] (per exemple, input, output, perifèric, bit, programa, càrrega, executar, llistar)[21].

- Poder escriure programes informàtics senzills.

- Poder analitzar un problema i explicar-lo a un programador en termes lògics.[22]

- Poder jutjar si un problema es pot transferir a l'ordinador.[23]

---

(19) És evident que a partir d'aquí avancem envers quelcom de nou, és a dir, anem més enllà dels límits dels mitjans «antics» de comunicació: realment ens trobem davant d'un nou mitjà lingüístico-comunicatiu? Els mots emotius pertinents són «comunicació-home-màquina» i l'«ordinador com a intersecció entre l'home i la màquina». No es posa en qüestió si la comunicació amb una màquina és possible o no. I al capdavall la polèmica al voltant d'aquest tema és al centre de la disputa sobre l'alfabetització informàtica. Crec que aquest és el punt decisiu que cal aclarir abans d'establir els objectius de l'ensenyament. És l'ordinador una màquina que requereix una mena de comunicació cognitivo-lingüística? I hi ha característiques estructurals que permetin reduir l'alfabetització informàtica a uns pocs principis en lloc d'haver d'enumerar 250 objectius d'ensenyament? La reducció a l'essencial de la didàctica podria substituir una enciclopèdia que de totes formes mai no seria completa?

(20) Se suposa que l'estudiant és capaç de fer servir la terminologia tecnològica de la informació de manera adequada. Aquest objectiu també es prou conegut: els termes tècnics sempre s'han d'emprar de forma adequada.

(21) El primer aspecte realment nou apareix amb els termes «executar» i «llistar» que es refereixen a un tercer objectiu, la capacitat de programar. La qüestió és si aquests termes realment s'usen de manera diferent. Vull contestar aquesta pregunta amb prudència afirmativament, perquè el seu ús específic és rigorosament exacte. Algú podria objectar que ja estem familiaritzats amb aquesta manera d'usar els termes, per exemple a les matemàtiques. Però en aquest cas no afecta la nostra vida quotidiana i l'exactitut no sembla un problema de comunicació. En el camp de la comunicació les expressions imprecises tenen un paper decisiu, o com a mínim, en aquest camp es poden utilitzar sense causar danys importants: sempre es poden corregir, afegir coses o parafrasejar-les en el sentit literal de la paraula.

(22) Bendering, Bork i Rushby exigeixen una definició de l'alfabetització informàtica diferent segons el grup específic per al qual cal definir els objectius d'aprenentatge. Així doncs, és diferent si s'aplica a un professor d'educació postescolar, a un enginyer en reciclatge o a un nen en edat escolar. Segons aquesta línia pragmàtica, l'Educational Testing Service, la Human Resources Research Organization i el National Center for Education Statistics han començat a compilar un catàleg que contindrà aproximadament 250 objectius d'aprenentatge per al camp de l'alfabetització informàtica. Tanmateix, aquest tractament enciclopèdic, cobreix la qüestió de l'estructura mútua de tots els objectius.

(23) Anderson, Klassen i Johnson (Anderson, R.; Hansen, T.; Klassen, D.: *The Minnesota Computer Literacy and Awareness Assessement* (test). Minnesota Educational Computing Consortium, St. Paul, Mn. USA 1979) critiquen el punt de vista limitat de Luehrmann i posen èmfasi en la necessitat que tothom conegui i entengui el funcionament d'un ordinador, i que sigui conscient de les conseqüències econòmiques, socials i polítiques que comporta el seu ús i especialment el seu mal ús. Amb tot, això no s'aprèn a través de la programació.

2587

BEST COPY AVAILABLE

- Poder estimar i determinar si, i fins a quin punt, un programa pot solucionar un problema de manera adequada.[24]

- Poder fer suggeriments per introduir modificacions en un programa concret a fi que funcioni més eficaçment.»[25]

5.1. Els principis fonamentals de l'alfabetització informàtica

M'agradaria avaluar alguns aspectes de les qualificacions requerides a Lausana i, al mateix temps, destacar les premises dels objectius didàctics que jo mateix vaig formular. La pregunta essencial és: quines de les qualificacions requerides es basen realment en factors específics del nou mitjà?

5.1.1. La teoria de la didàctica automàtica

Un altre element que salta a la vista en el catàleg dels objectius didàctics de Lausana és la resolució de problemes. Se'n fa referència a gairebé tots els requisits.[26] Sens dubte és cert que tractar amb ordinadors contribueix a adquirir aquesta tècnica, malgrat que no necessàriament ens cal un ordinador. Però els ordinadors ens ensenyen a resoldre problemes d'una manera especialment eficaç, perquè estan definits i construïts en forma d'autòmates o màquines per solucionar sovint problemes que encara no han sorgit. Això ho anomenaré el principi de la teoria de l'autòmata.[27]

---

(24) Martin Schneidermann ha pres una posició mediadora en aquesta polèmica. Assenyala la necessitat d'ensenyar i d'aprendre per tractar amb programes, d'una banda, com a preparació per a la carrera futura d'una persona i, d'altra banda, com a exercici per al pensament basat en problemes en general. Per tant, l'aprenentatge ha de centrar-se en la identificació de problemes, de solucions i d'obstacles per a les solucions inherents a qualsevol tipus de *software*.

(25) Citat a IBW 5/84, cp. bibliografia núm. 1.

(26) Amb tot, la resolució de problemes i l'orientació d'un mateix mitjançant tàsques no són exactament nous objectius d'ensenyament. Es podria posar en dubte fins a quin punt s'han realitzat de manera adequada a l'ensenyament. Però no es pot negar que els professor sempre han intentat desenvolupar aquestes tècniques en els seus alumnes.

(27) Norbert Meder: «Informationtechnische Bildung», a *Vierteljahresschrif Für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 4/89.

2588

5.1.2. La semàntica del supersigne

Hi ha un segon element que deriva directament d'aquest concepte. Els ordinadors no són bàsicament màquines per solucionar problemes de càlcul, sinó que són màquines per solucionar problemes en uns llenguatges especials, o màquines per solucionar problemes mitjançant l'oferiment d'estratègies a fi de generar el llenguatge per solucionar un problema especial. Per conseqüent, jo anomeno els ordinadors «màquines del llenguatge». Cada programa defineix un nou mot, és a dir, el nom del programa i, viceversa, el nom d'un programa és una abreviatura que representa el procediment que duu a terme el programa.[28]

Per a les abreviatures representatives com aquesta, Norbert Wiener va crear l'expressió «*Superzeichen*» (supersigne) perquè és una mena de signe metalingüístic si el comparem amb els signes proporcionats pel llenguatge bàsic. Funciona com a signe metalingüístic en la seva relació amb els signes emmagatzemats del llenguatge de procediment bàsic. La formació de supersignes als ordinadors es pot descriure com un dels seus principis característics. La semàntica dels supersignes constitueix l'estructura profunda del mitjà «ordinador».

Tots els llenguatges informàtics es basen en aquest principi independentment de si es tracta d'un llenguatge de processador de textos o d'un llenguatge de fulls de càlcul.

Aquesta és una de les meves hipòtesis principals: l'ordinador és una màquina per a la generació de llenguatges mitjançant la formació de supersignes. És obvi també en altres punts. Això està relacionat amb els educadors com nosaltres perquè en aquest cas com a principi orientador s'ha escollit una manera de generar termes, que fins ara ha rebut poca atenció per part de la teoria de les terminologies o la teoria de l'adquisició de terminologies.

Els supersignes abreujadors són termes que no es creen segons la pauta genèrica de classificació. Fan paleses les particularitats.

---

(28) Suppes va donar una conferència al Simposi Wittgenstein el 1979 on va dir que la seva exploració de les rutines informàtiques i dels llenguatges informàtics l'han portat a fer una revisió parcial del seu concepte extensió-lògic i quantitat-teòric per a la descripció dels processos cognitius. Segons ell, el significat dels signes lingüístics és bàsicament un problema de procediments que suposa proves i decisions i, només en segon lloc, una quantitat d'objectes significatius. (cp. Suppes, P.: «Procedural Semantics», a Haller, R. i Grassl, W.: *Sprache, Logik und Philosophie*. Actes del IV Simposi Internacional Wittgenstein, Viena. Hölder-Pichler-Tempsky, 1980, 27-35.)

2589

5.1.3. La interfase del forat de pany com a dispositiu de mediació

El tercer element relatiu a l'educació informatitzada consisteix en el mitjà de presentació, és a dir, la interfase de l'usuari de l'ordinador.

Mentre que respecte a la construcció, l'estructura profunda del mitjà ordinador té lloc mitjançant la generació de supersignes, l'estructura superficial està regida per la pantalla. Es tracta del nivell de comunicació, del nivell d'intersecció o de la «interfase» entre l'estudiant i el sistema. Interfase és un terme tècnic extret de la terminologia informàtica. Tanmateix, no hem d'oblidar que estem parlant de l'aspecte de mediació en la comunicació educativa en general. La interfase de l'ensenyament habitual a la classe és la paraula escrita i tot l'entorn de la classe. La interfase de l'ensenyament al taller és l'objecte en el seu entorn natural específic. La interfase també pot ser el model, l'experiment o la simulació informàtica.

La interfase o, segons l'argot teòric de la comunicació, el canal a través del qual, en aquest cas, té lloc la interacció entre l'aprenentatge i l'ensenyament, és un forat de pany. La pantalla com a canal de comunicació és la interfase del forat del pany entre l'habitació de l'adolescent i la dels pares. Com diu Posdam, la desaparició de la infància en una societat regida pels mitjans de comunicació és conseqüència d'una pèrdua de tabús i de secrets abans reservats a grups específics d'edat, és la pèrdua de rites d'iniciació a l'aprenentatge. En el seu retorn a Aries, «La història de la infància», assenyala quelcom força important. A més, afirma que amb el naixement de l'alfabetització informàtica hi ha la possibilitat que aparegui un nou tipus d'infància. Segons el seu punt de vista, això és així perquè l'alfabetització informàtica requereix una nova manera d'aprenentatge per poder entrar al món informatitzat de l'adult. Això també és ben cert.

Amb tot, hi ha un error en la seva anàlisi ja que l'alfabetització es considera el factor nou que impedeix l'accés lliure a aquest mitjà. Les interfases de l'usuari cada cop més es dissenyen de forma pictogràfica i no literària, és a dir, utilitzen les menys lletres possibles. I aquestes interfases gràfiques es presenten als nens amb llindars d'aprenentatge comparables als dels dibuixos animats, és a dir, millors que cap altres. Però encara queda un llindar relacionat amb l'aprenentatge. Consisteix en la interfase del forat de pany que dificulta la comprensió immediata. Per controlar un forat de pany cal aprendre.

- El forat del pany i el seu entorn.

D'una banda, la vista a través d'un forat de pany revela secrets, i d'altra banda, en crea de nous. El forat del pany només exposa a la vista una secció estreta i ben definida de la realitat i, simultàniament,

2530

amaga l'entorn d'aquesta secció concreta. És cert que en altres situacions tampoc no som conscients de tot el context d'un tema específic, però en el nostre cas, ens amaguen quelcom que normalment podríem abastar o que normalment seria indispensable per a la comprensió.

Als seminaris d'EDP, la gent no para de preguntar coses com: «On estic ara, com he arribat a aquesta pantalla? Fa un minut encara estava a la pantalla correcta ...». O quan hi ha textos o taules que ocupen més que l'espai de 80 caràcters proveït per la pantalla, diuen coses com aquesta: «Ara ha desaparegut la meitat del meu text, fa un segon la columna «nombre d'articles» encara hi era.» Tots aquests crits d'ajuda signifiquen la pèrdua d'orientació davant el forat del pany.

Aquests són els antecedents de la meva segona tesi: l'efecte forat del pany de la pantalla determina el caràcter fonamental del mitjà ordinador a la superfície.

- Requisits del nou mitjà en la intel·ligència operativa.

Traduït a l'argot de la teoria autòmata això significa: a la pantalla només trobem indicadors d'allò que succeeix a l'estructura profunda de l'autòmata. Es tracta de referències abreujades per a l'entorn del sistema. Tractar amb aquestes referències a entorns invisibles requereix un aprenentatge. Això significa que l'usuari ha d'aprendre com interpretar aquestes abreviatures visuals, els supersignes, per tal d'obtenir a la seva ment una imatge completa de l'entorn externament invisible.

Des del punt de vista de la psicologia cognitiva de Piaget, és obvi que aquests requisits es poden comparar amb aquells necessaris per dur a terme operacions formals. L'usuari ha de descodificar el supersigne lingüístic en la seva referència a l'entorn, i després ha de reconstruir aquest entorn com una imatge mental, esquematitzar-lo o recrear-lo conceptualment com una estructura terminològica completa.[29] Les operacions necessàries per a aquest procés són de naturalesa formalment conceptual i abstracta i són àmpliament debatudes en el camp de la comprensió textual.[30]

Quan em pregunten sobre l'efecte socialitzador o el valor educatiu del treball amb els ordinadors, sempre contesto alguna cosa per

(29) Cal la formació d'hipòtesis i l'experimentació cognitiva disciplinada.

(30) És a dir, comprensió de text. En el millor dels casos aquestes operacions són concretes si les referències a la pantalla es fan de forma gràfica, esquemàtica o en forma de pictogrames onomatopeics. Tanmateix, com menys il·lustrativa sigui aquesta representació i més llenguatge literal contingui en la línia de situació, caldran més requisits en els moviments que fa l'usuari cap al nivell d'operacions formals.

l'estil. Afavoreix l'ús conceptual operatiu de la intel·ligència formal de Piaget. La meva experiència en l'educació a l'empresa per a adults i tot tipus de seminaris d'EDP ho confirmen. Els empresaris que adquireixen una comprensió operativa sobre el tema desenvolupen una tècnica sorprenentment bona per fer front al *software* de l'empresa. I sembla que aquesta habilitat no depèn gaire de l'educació o l'edat de la gent. Tanmateix, aquells que no superin el nivell d'allò que defineix el «forat del pany» seran uns treballadors dependents que aplicaran mecànicament combinacions-clau per executar ordres.[31] No tenen ni la més remota idea d'allò que estan fent.

Resum

Ara faré un resum dels punts principals de la meva presentació.[32]

Després d'haver descrit les dimensions polítiques, la situació real i el debat actual sobre la «comunitat dels materials curriculars informàtics», he presentat el meu propi plantejament nou de la didàctica, en la línia del projecte NESTOR. Aquest capítol ha demostrat que hi ha tres dimensions principals pel que fa a l'ensenyament i a l'aprenentatge:

1. La navegació com a projecció de fets en un temps d'aprenentatge operatiu.

2. La navegació com a projecció de fets en un espai multimèdia.

3. La navegació com a projecció de fets en un espai social de papers i de composicions gràfiques

Aquest plantejament teòric ha de posar-se en pràctica i avaluar-se en l'arquitectura NESTOR del cosmos Smalltalk basat en l'objecte!

---

(31) Aquesta experiència necessitaria una mica de recolzament científic. (Una recerca empírica sobre aquest tema seria relativament clara i no suposaria gaire problemes. Perquè d'una banda, la hipòtesi és evident, i de l'altra, els grups-prova es podrien distingir fàcilment els uns dels altres amb ajuda de les proves d'intel·ligència basades en Piaget. A més, comprovar els resultats de l'aprenentatge, fins i tot en estudis sobre el terreny, no ha de representar cap problema.)

(32) La majoria de les meves consideracions ja han estat publicades en diverses revistes. Meder, Norbert: "Der Sprachspieler". Colònia, 1947; ders.: "Kognitive Entwicklung in Zeitgestalten". Frankfurt, Berna, Nova York, París, 1989; der.: "Sprachspiele und Familienähnlichkeit - eine skeptisch-transzendentalphilosophische Position".

2592

Finalment, el meu discurs sobre l'alfabetització informàtica vol provar que les dimensions més profundes dels nous mitjans són:

1. La lògica de la semàntica del supersigne.
2. El caràcter de simulació dins d'una teoria autòmata.
3. El mitjà de superfície d'un forat de pany.

Aquestes tres característiques de l'alfabetització informàtica han de rebutjar el catàleg mal concebut de Lausana, però també han de reflectir l'ús de mitjans nous a l'entorn educatiu.

2593

Abstracts

Las reflexiones del autor respecto a las tecnologías de la información en la educación pueden dividirse en cinco aspectos que componen los diferentes capítulos de la ponencia. El primero trata de las intenciones y actividades del gobierno alemán y del punto de vista oficial ante el problema (1). El segundo habla de los hechos que componen la situación actual de las instituciones educativas (2). El tercero trata del discurso referente al desarrollo de los materiales curriculares informáticos (3). En el cuarto el autor presenta un proyecto de investigación especial denominado NESTOR (4) y, finalmente, en el quinto, hace unas reflexiones sobre la alfabetización informática (5).

Les réflexions de l'auteur sur les technologies de l'information dans l'éducation peuvent être divisées en cinq grands thèmes, qui correspondent en fait aux différents chapitres de l'exposé. Le premier traite des intentions et des activités du gouvernement allemand et du point de vue officiel sur le problème (1). Le deuxième parle de la situation actuelle des institutions éducatives (2). Le troisième traite du discours relatif au développement de matériel informatique (3). Dans le quatrième, l'auteur présente un project de recherche spécial appelé NESTOR (4), puis nous fait part dans le cinquième et dernier chapitre de ses réflexions sur l'alphabétisation informatique (5).

The author's reflections on information technologies in education may be divided into five aspects, which make up the different chapters of the paper. The first deals with the intentions and activities of the German government and the official standpoint on the problem (1). The second discusses the elements which make up the present situation of the educational institutions (2). The third deals with the discourse referring to the production of coursware (3). In the fourth the author presents a special research project called NESTOR (4) and in the fifth on the teaching of computer literacy (5).

REFLEXIONS I RECERQUES

2595

Fratografies: vint anys de sàtira a l'educació

Carme Romia*

Entrevista amb Francesco Tonucci

El passat mes de novembre a Barcelona, amb motiu de l'exposició «FRATOgrafies. Vint anys de sàtira a l'educació» organitzada per la Caixa, tinguérem entre nosaltres el pedagog i investigador italià Francesco Tonucci (FRATO). Ell mateix ens presentà una mostra antològica de la seva producció més destacada. Foren més de 170 obres realitzades durant els últims vint anys i que amb una gran càrrega de sàtira, ironia, sensibilitat i humor, plantegen la necessitat d'una renovació urgent del sistema educatiu, començant per la formació dels mestres.

Durant els dies que va durar l'exposició es pogueren realitzar visites guiades per l'autor a fi de poder conèixer-ne més a fons el missatge.

Donada la importància de les seves aportacions i, com no, la talla d'aquest educador, li proposàrem que, si era possible, dediqués una sessió específica per als estudiants de l'Escola de Mestres de la UB. Tonucci acceptà amb gust, tot i l'atapeïment de la seva agenda, i, a més, ens oferí l'oportunitat de fer-li una estrevista a la qual assistí un nombrós grup de futurs mestres.

Algunes de les coses que sorgiren a l'entrevista foren aquestes:

Carme Romia.- Quina és la situació actual del Moviment de Cooperació Educativa a Itàlia? Una mica ho va perfilar Alfieri la

---

* Carme Romia i Agustí és mestra i doctora en Pedagogia i llicenciada en Psicologia. Catedràtica de Teoria i Història de l'Educació i coordinadora del Seminari Permanent d'Educadors per la Pau (SPEP) de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona. És autora de nombroses publicacions, articles, ponències i col·laboracions en diferents llibres relacionats amb l'Educació per la Pau i els Drets Humans.

Adreça: Escola Universitària de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació. C/ Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona.

2596

setmana pasada al «I Congrès de la Joventut» a Santiago de Compostela, però ell ho va fer des de la perspectiva del treball que s'està fent a nivell municipal per mitjà dels ajuntaments. Ara ens interessaria conèixer la situació dins del marc educatiu de les escoles.

Francesco Tonucci - El Moviment de Cooperació Educativa (MCE) ha tingut sempre una actitud de minoria, de minoria molt petita i culturalment molt forta. Aquest crec que és el seu paper. Mai no ha passat de dos mil o de dos mil cinc-cents subscriptors però ha pesat molt en la Reforma italiana. Aquesta és la part positiva del Moviment. El que em preocupa és que sempre està de banda, amb actitud esquerrana, típic dels moviments de renovació. L'anàlisi que a mi m'interessa, i que crec que pot donar una visió del que està passant avui, és tot el desenvolupament legislatiu, que ha estat increïble des del 74 quan començaren les noves lleis sobre la gestió democràtica de les escoles, fins als darrers fets, és a dir, amb els nous programes de Pre-escolar. En tot aquest període, els punts crítics, que eren els punts de força, d'interès del Moviment de Cooperació Educativa, han passat a ser punts de les lleis de l'Estat. Pot semblar una victòria. Jo sóc molt crític respecte a tot això.

CR - Què ha passat realment?

FT - Ha passat que allò que l'any anterior era el paper, l'actitud, l'experimentació d'un petit grup de mestres que feien una experiència nova, contra les lleis a vegades, i amb molts problemes, per un fet que no serà fàcil d'examinar i d'analitzar, ha passat a ser, en un temps massa ràpid, llei de l'Estat obligatòria per a tothom. Podem dir que d'una banda podria ser un senyal de victòria per al MCE donat que gairebé tots els punts qualificants que tenia han passat a ser obligatoris, lleis de l'Estat. Puc citar-ne alguns, per exemple, la integració dels infants amb handicap, amb problemes, a l'escola normal; la possibilitat de no adoptar el llibre de text i d'utilitzar els diners corresponents en altres mitjans de treball; el treball col·lectiu, cooperatiu entre els mestres, tenir un temps dedicat a això; tenir una gestió social de l'escola amb els pares a primer terme. A l'escola italiana, el president del Consell de l'escola sempre, per llei, ha de ser un pare, no pot ser-ho un director. I el Consell és qui mana sobre el tema dels pressupostos, per exemple. No sobre la didàctica pero sí en tot el que es refereix a l'organització. I tot el que és, per exemple, començar dels coneixements dels infants per passar a un sector més caritatiu de l'ensenyament.Tot això està dins dels nous programes tant del Cicle Mitjà com de Primària i de Pre-escolar. Ho he dit en l'ordre en què han aparegut.

CR.- Ha canviat molt, doncs, respecte al que poguérem veure a Itàlia durant els anys setanta.

2597

FT.- Sí, però, què passa?, per què jo no estic satisfet de tot això? Quan les lleis estan massa altes respecte a la pràctica tenim com si l'escola estigués en una situació d'il·legalitat, perquè no compleix les lleis. Nosaltres tenim ara una llei molt alta i una pràctica escolar bastant baixa. Una formació del professorat totalment insuficient. A Itàlia tenim la vergonya de tenir la formació més baixa d'Europa. És a dir, per ensenyar a infants de tres a sis anys, la carrera del professorat acaba als disset anys; per ensenyar de sis a deu, acaba als divuit anys, i per ensenyar dels deu en endavant serveix la llicenciatura però amb el principi que per ensenyar matemàtiques només serveix saber matemàtiques. I són fets d'una gravetat increïble. I per això jo crec que no ha estat una victòria perquè és gairebé com una coartada per no afrontar el canvi veritable que jo crec que consisteix fonamentalment en la formació del professorat.

CR.- Quins aspectes remarcaries com a molt necessaris i urgents avui en dia i que s'han de tenir molt en compte en la formació del professorat?

FT.- Bé, el que hem perdut és, per exemple, el plaer, l'interès en l'experimentació. Això a Itàlia ja s'ha perdut totalment, perquè avui la màxima de l'experimentació és cumplir les lleis. El que jo crec que és important en la formació del professorat és que sigui coherent. Podria ser això solament. Que la formació del professorat sigui coherent amb el model educatiu que estem proposant. I això és el que més manca i no només a Itàlia sinó aquí també. És a dir, que avui, entre els qui s'interessen per l'escola, tots estem d'acord que la formació de l'infant ha de ser de tipus constructiu. Jo crec que respecte d'això no existeix tant debat. Que el nen ha de ser protagonista de la seva formació, que ha de construir els seus coneixements, que no val la pena impartir lliçons, que no val la pena ensenyar, crec que són temes respecte als quals tots estem d'acord. Això em preocupa però crec que és veritat.

CR.- I per arribar a aquesta coherència?

FT.- Què passa a la Universitat? Que aquests conceptes s'ensenyen, és a dir, un professor desenvolupat és un professor que fa lliçons sobre la necessitat de no fer lliçons. És a dir, que han canviat els continguts però s'han quedat amb els mètodes d'abans. La gàbia universitària continua sent una aula amb els alumnes asseguts i un professor que parla. Parla d'altres coses. La paradoxa és que, com sempre dic, «no es pot ensenyar a no ensenyar» perquè allò que s'aprèn és a ensenyar. Un alumne que ha seguit lliçons durant tres o quatre anys a la Universitat, aprèn a donar lliçons, encara que els continguts de les lliçons siguin sobre el fet que no val la pena impartir lliçons, perquè el que s'aprèn més, no només a la Universitat sinó

2598

també a l'escola, és amb un aprenentatge per immersió i no amb un aprenentatge d'oïda i per transmissió. Aquest crec que és el problema més greu: proposar una formació del professorat coherent. Què significa? Bé, es diu que no és fàcil, però tampoc no és difícil. Jo no crec que sigui tan difícil perquè si nosaltres examinem les lleis i la teoria pedagògica que tenim, trobarem els elements per a comprendre el que vol dir coherència. Per exemple, hauria de ser començar per allò que els alumnes coneixen, respectar el seu ritme d'aprenentatge, fer de manera que el ventall de possibilitats dels llenguatges no es redueixi, que aprenguin i continuïn treballant en grup, no només individualment. Aquests són alguns elements... El problema és, per exemple, què saben els alumnes de Magisteri? Aquest és el problema per començar, que si ells saben dues coses, que interessi a l'Escola de Magisteri -saben moltíssimes coses- però estem parlant del que és específic. Abans de tot **han estat alumnes**. Jo crec que hi ha un treball molt interessant que, que jo sàpiga no s'ha fet mai -al menys jo no conec experiències d'aquest tipus- és treballar durant un bon temps sobre tot allò que els alumnes de Magisteri recorden de la seva experiència d'estudiants des d'infants de parvulari fins... analitzant una mica, gairebé amb actitud clínica, aquesta microhistòria personal d'ex-alumnes. Un psicoanalista, per fer anàlisi ha de fer anàlisi didàctica, és a dir, ha de suposar-se ell mateix en un procés d'anàlisi. Un mestre tampoc no examina la seva història d'alumne. Fixa't quants elements dinàmics tindrà en el paper del mestre, totalment desconeguts pel mateix mestre, que són només derivats de la seva experiència d'infant. Aquesta és una part, l'altra és una **experiència d'escola-taller**, és a dir, de pràctica escolar com s'anomenava -com s'anomena- però viscuda d'una manera totalment diferent. Fins ara la pràctica escolar ha estat una experiència que es feia només en els darrers anys, si no m'equivoco, perquè es feia amb els alumnes de Magisteri que havien de provar de fer una acció didàctica. Això és molt pobre, molt banal. El que a mi m'interessa és que, en començar el primer any de Magisteri o de Pedagogia o d'Escola d'Educació, els alumnes vagin la meitat del temps en una escola i l'altra meitat a la Universitat. I cadascú en una classe diferent, si és possible, o un o dos, no més, perquè més són disturbi dins d'una classe (la classe és un ecosistema molt delicat). La proposta que els faig és que treballin a la classe durant un any o més. La resposta que donen normalment a aquesta proposta és que no tenim prou bones classes. I exactament és al contrari. A mi no m'interessa que les classes siguin bones sinó que siguin classes. Totes les classes que tenim són bones perquè el que ha d'aprendre el futur mestre no és tant com s'ensenya -perquè és el que hem de dir que no val la pena- sinó estudiar, conèixer, observar el fenomen escolar. L'estudiant va a la classe per observar, per escoltar, per conèixer, i la Universitat ha de donar instruments

2599

d'aquesta mena (cóm es documenta una experiència escolar, cóm s'observa) i els alumnes recullen el material i el porten a la Universitat. A la Universitat es treballa amb aquest material com a la classe es treballa sobre els coneixements dels nens. Així com els infants parlen i comenten les seves experiències, tot això és el material que es col·loca damunt la taula i s'elabora. Això és el treball escolar, l'elaboració per mitjà de tots els recursos: els llenguatges, els instruments, els llibres, les biblioteques, els laboratoris, els experts; el mateix hauria de ser la Universitat: treiem material de la nostra experiència, el portem a la Universitat, el posem damunt la taula, comencem a treballar-lo nosaltres i demanem als mitjans de la Universitat, sobretot als professors, ajut per arribar a una resposta dels problemes. Això jo crec que és una mica de pista.

CR.- Seria la idea d'educar no per investigar sinó educar investigant?

FT.- Exactament. No es pot ensenyar a investigar, han d'investigar. És com ensenyar a jugar, ensenyar l'amor. Quin sentit té? No es poden fer lliçons teòriques com es fan a la Universitat. És una ximpleria, ensenyar a riure, no ho sé, les coses vertaderes, les que ens ocupen a nivell global, ningú no pensa a ensenyar-les.

CR.- Parlant de globalitat, ¿mestre amb formació global o amb una especialitat?

FT.- Nosaltres ara estem intentant una via nova, la que a Itàlia s'anomena «dei moduli», de mòduls. És a dir, en lloc d'un mestre per cada classe, com era fins ara, comencem una experiència que és de tres mestres per dues classes. Això té dos sentits, l'un, bloquejar la relació massa íntima i gairebé materna que existeix entre el mestre i la seva classe. I el segon, sortir de la idea del mestre que ho sap tot. Els mestres són mestres d'àrea, no són mestres de disciplina sinó d'àrea, i les àrees són: l'Àrea de Llengua, l'Àrea de Ciències i l'Àrea de Socials. Aquesta és una part del problema. Jo crec que a més d'això han de tenir una claredat més teòrica. És a dir, crec que el mestre no ha de ser allò que sap, sinó allò que sap ensenyar o sap fer el seu paper, que no és saber-ho tot sinó ajudar els alumnes a aprendre. El paper del mestre no és el d'ensenyar sinó el d'afavorir, facilitar que els infants aprenguin. I per fer això, la manera millor és ensenyar coses perquè ensenyant s'empobreix la proposta. El mestre és un mediador cultural que aprofita els recursos que té, tot allò que l'escola pot proposar, la biblioteca, els laboratoris i també totes les ocasions que el mitjà pot afavorir. Per exemple, un mestre sap que si ell no sap dibuixar, millor que els infants es trobin amb una persona que sàpiga dibuixar, que doni als infants la idea del plaer de dibuixar, de manera que tinguin un model alt. Això no vol dir que el

mestre es posi en una situació inferior. Al contrari, el mestre és un facilitador cultural, és a dir, que el seu paper és buscar les propostes al més altes possible, que gairebé mai no posarà en pràctica ell mateix. El que es tracta és de trencar una imatge ja molt feta. Si el mestre únic significa tot això, jo n'estic totalment a favor. Si mestre únic és un que afavoreix, no em preocupa que sigui un o que siguin molts.

CR.-Estaria el paper entre facilitador i dinamitzador?

FT.- Sí, sí, exactament.

CR.-Un dels teus llibres es titula *Als tres anys s'investiga*...

FT.- El nen no comença als tres anys, també als tres anys s'investiga.

CR.-O sigui, que és un procés paral·lel a tot procés d'aprenentatge.

FT.- Per descomptat. Tot el problema rau en la corba del desenvolupament. En aquesta corba, al voltant dels sis-vuit anys l'infant comença a pujar. Tenim un periode que es diu, alguna vegada, de latència en el qual el nen espera, i després ve la primavera del desenvolupament i aquí es col·loquen els grans aprenentatges: lectura, escriptura, comença la vida sacramentària en el vessant religiós, és a dir, és el moment en què es reconeix com a important. Aquí estan els primers pre-escolars, respecte d'aquest model podem anomenar pre-escolar perquè ve abans de l'escola. En aquest periode es permet jugar a l'infant, perquè pot perdre temps. Després vénen els deures. Nosaltres sabem molt bé que la corba del desenvolupament és una altra i la diferència és fatal. Això quant a la diversitat entre una posició i l'altra. Si vols, és l'espai per on FRATO busca les idees per a les seves vinyetes. Aquesta corba significa que als sis-set anys gairebé tot ja està fet. Quan el nen arriba a l'escola gairebé acaba el seu periode de desenvolupament. Com més ens apropem al punt zero, més vertical és la corba, o sigui, més ens apropem al punt mig. Aquest és el problema.

CR.- I parlant de FRATO, potser seria interessant que hi poguéssim connectar i que ens parlés una mica de la seva experiència en el món del disseny, de la vinyeta... ¿Com sorgí FRATO?, a part d'aquesta contracció de nom i cognom, és clar.

FT.- No fou pas casual. No ho és perquè és com una careta. El problema és que va néixer d'un conflicte. Des que me'n recordo, el meu interès sempre ha estat l'interès de la visió, del dibuix, de la imatge, de la bellesa, de tot això, i de la figura, i de la dona. Es veu a l'exposició, oi?, hi surten molts pits, per exemple. També hi és la sensualitat del signe, sempre ha estat una part molt important de la

2601

meva experiència, ja des de petit. La meva idea, pel que recordo, era sempre que un dia o altre jo ho deixaria tot i em dedicaria a pintar, a adquirir experiència d'estudis molt seriosament, d'arts sagrades, d'estudi de figures, no ho sé... Jo tinc molts treballs d'aquest tipus. Però la vida ha tingut un altre sentit. Jo vaig començar aquest treball abans de mestre, d'ensenyant, de pedagog, de psicòleg, d'investigador del Consell Nacional d'Investigació que ha tingut la mala sort d'interessar-me. M'oferiren un paper que no m'interessava i jo feia el meu ofici i quan acabava el meu ofici, començava a fer el meu paper d'art. Segurament un dia o altre el deixava però, ben al contrari, m'interessava entrar en aquest món dels infants i arribar a ser un infantòleg, m'agrada i m'ha agradat. Per això semblava que l'artista s'havia perdut totalment. L'any 1978 es va produir aquesta trobada, parcial, ja que no penso que fent vinyetes se solucionin els meus problemes artístics. Però l'any 78 ho passava pitjor en el sentit de vergonya, per això dic que no és casual que es digui FRATO i no Tonucci perquè jo pensava amagar-me dins d'un nom de màscara, disfressar-me allí perquè tenia vergonya del fet que un artista es dediqués a fer vinyetes.

CR.- Coneix FRATO com viuen els seus dibuixos els nens i les nenes?

FT.- Bé, els meus dibuixos no neixen per als infants, com es comprèn clarament, oi? Són dibuixos que neixen en una intimitat entre adults. És a dir, un adult que creu entendre una mica més el que li passa a un nen i que gairebé dóna cops de colze als altres adults dient: «mira què passa», «para compte que un nen reacciona així». Et diu allò que el nen et diria però que no et diu perquè no pot. Jo ho dic en nom seu. Aquesta és una mica l'actitud que jo tenia. Que no és una actitud contra els altres sinó contra nosaltres. Jo estic dins de l'anàlisi crítica i molts dels errors que jo denuncio són errors meus de pare i, potser ara, errors d'avi.

CR.- En la teva obra *Infant s'hi neix* assegures que FRATO és la teva mà esquerra, la teva part creativa i artística, per tant. En el cas del món infantil veiem que, en nom de l'educació, s'introdueix molt art, però, ¿es tracta de facilitar cada vegada més art als infants o d'afavorir l'expressió de la seva pròpia creativitat, del seu propi art?

FT.- Sí, sí. Aquest és un problema que pertany als infants. A mi no m'interessa gaire l'art. Per a mi sí, per al meu problema, però per als nens... Si nosaltres pensem en els infants en termes d'artistes ens quedarem amb la idea que només alguns ho seran. El problema és que el dibuix, la pintura són llenguatges als quals tots tenen dret. No hauria de passar que una persona adulta digui «jo no sé dibuixar».

2602

Perquè si jo pregunto aquí «qui no sap escriure?» ningú dirà que no. Però si jo pregunto «qui no sap dibuixar?» segurament hi haurà moltes afirmacions. I això és absurd, perquè per escriure no serveix més competència que per dibuixar o viceversa. Les mateixes línies que fem per escriure serveixen per dibuixar, el què ha passat és que en algun moment ocorregué alguna cosa que ens va convèncer que no sabiem dibuixar. Això ha passat dins l'escola, gairebé segur, en un noranta per cent dels cassos. Per això no m'interessa un discurs d'art, sinó de llenguatges. En el cas FRATO no és tant un problema d'interpretar l'art infantil, el que m'interessa és el paper que jo vaig assumir l'any 68, que és el mateix paper que m'interessava assumir com a investigador i intèrpret de les necessitats dels nens. És a dir, un infant es troba en una situació molt particular respecte als adults. Sofreix violències que, com són petites, gairebé mai no ens n'adonem de com actuem davant d'aquestes vivències. «Bé, no et preocupis», «quan siguis gran ja no et recordaràs d'això». És una violència, una vulgaritat terrible que els adults continuïn dient això als nens. Un infant, com és petit, viu sentiments, preocupacions, dolors petits. Jo crec que és exactament al contrari. D'altra banda, el nen no pot fer una revenja coherent amb l'adult. L'adult ofèn el nen, per recuperar l'equilibri el nen hauria d'ofendre l'adult, però el nen no pot fer-ho perquè l'adult té un poder que el nen no té. Jo em col·loco en el seu lloc en aquest moment. Les vinyetes intenten donar-li la paraula com si el nen pugués contestar. Jo poso en clar allò que el nen no pot posar. L'objectiu és que riguem. És un mecanisme molt particular perquè l'adult riu i, mentre riu, s'adona que està rient-se d'ell mateix. I és un moment molt crític, almenys és el que diuen les persones respecte a la relació amb les vinyetes. Provoquen una autoironia i jo crec que això és molt constructiu. Crec que l'autoironia és un dels nivells més alts de judici crític de l'adult. Aquesta és una mica la filosofia de FRATO. No totes les vinyetes són igualment bones, a vegades són més fluixes, altres són més fortes... Jo crec que han de tenir un equilibri, han de ser suficientment sensibles a la vida real, han de provocar en l'adult que les llegeixi una reacció del tipus «jo també». Aquesta frase «jo també» és la que fa «escacs» a l'adult. Diem jo també i després riem. És a dir, d'una banda ha de ser propera a l'experiència dels adults i, de l'altra, ha de ser bastant paradoxal per provocar el riure o el somriure. I en aquest moment es dóna el curt circuit amb què ens adonem que estem rient dels nostres errors. I jo crec que això és molt fort i incòmode.

CR.- Has parlat abans que l'infant sofreix violències, però malauradament no només les viu ell. Donat que estem en un entorn amarat de violència, ¿quin paper creus que pot jugar l'educació, l'escola? El 82 digueres que l'escola no servia per a ningú. ¿El 92 podem dir que,

2603

com a mínim, ha de servir per a sortir al pas de la violència que existeix o és que ens hem d'acostumar ja a viure amb la violència?

FT.- Jo crec que no es tracta ni d'una cosa ni d'una altra. És a dir, em preocupa molt pensar que l'escola és un lloc que ens salva de la violència en el sentit que ens tanquem dins l'escola i la vivim com un paradís tancat, com un lloc on no arriba la violència. No, això seria molt greu en el sentit que seria una escola que no és l'escola del nostre entorn, de la nostra societat, dels nostres infants. Si l'escola està oberta, està oberta també a l'experiència de violència que els nens viuen. D'altra banda, jo no crec que poguem acostumar-nos a la violència. Acostumar-se a la violència significa acceptar-la. Jo crec que això mai no es podrà fer mentre tinguem una consciència. El problema de la violència, la macroviolència: l'incest, la violència contra els infants, la violència física, la discriminació, suggereix una reacció i, normalment, aconsegueix una reacció social. La microviolència, ben contrari, no la suggereix. Jo interpreto com a microviolència tot el que els adults fan sense reconèixer els problemes dels nens. Infravalorar el pes que el nen dóna als seus sentiments, als seus problemes. Pensar sempre que tot és petit, no donar respostes adequades, pensar que podem solucionar un problema responent d'una manera vaga, defensiva, sense afrontar el veritable problema... tot això. Això són el que jo anomeno microviolències. I crec que aquests tipus de microviolències són molt difícils de reconèixer perquè tots les utilitzem. En el decurs d'un dia de la vida d'un nen se'n donen amb moltíssima freqüència.

CR.- Amb el treball de FRATO es constata la denúncia a problemes molt candents com l'educació sexista, el racisme...

FT.- Sí, jo pensava fer durant aquests dies una lliçó molt pesada. Pensava preparar una cosa important, preparar com una conferència d'aquests darrers vint anys d'escola, d'història escolar, per mitjà de les meves vinyetes. Penso que aquestes interpreten els problemes que van sorgint en els diferents períodes de l'escola, perquè la vinyeta és un mirall de la realitat, si és una bona vinyeta. Bé, m'agradarà comentar-ne una que després comentarem tots junts. Es tracta d'una vinyeta sobre el problema multiracial que a Itàlia es troba ara amb molts problemes. Per primera vegada nosaltres hem passat de ser gent que ve de fora i que sofreix la marginació a ser gent que rep i produeix marginació. Hem passat de la banda dels pobres a la dels rics. El sindicat d'esquerra em va demanar si podia preparar un bocet d'un rètol per a un congrés nacional sobre el tema. Jo no sabia exactament què fer perquè no és fàcil buscar una idea tan simple per posar-la allí i a veure què suggereix. Es tracta d'una vinyeta on hi ha una nena negra, nena i negra, que ajuda a fer els deures a un nen

2694

blanc. És una idea molt petita, només gràfica, no té text, però crec que és una manera de proposar un xoc, un element per a plantejar els conflictes. Això és una idea, per exemple, de per on van els problemes del moment.

CR.- Són un bon recurs per a generar debats a les escoles.

FT.- Exactament. Jo no crec que per mitjà de la sàtira puguem solucionar els problemes, però podem evidenciar-los. Després calen les ganes i els esforços en el treball per a resoldre'ls.

CR.- Gràcies Tonucci, gràcies FRATO pels nostres aprenentatges.

2605

Abstracts

En una entrevista de Carme Romia a Francesco Tonucci, que tuvo lugar en Barcelona en noviembre de 1992, a propósito de la exposición "FRATOgrafies", Tonucci analiza críticamente la evolución y la situación actual de la escuela italiana. En dicha entrevista, Francesco Tonucci manifiesta su insatisfacción ante el escaso interés por la investigación y la experimentación. Expone también cómo concibe él la formación del profesorado, que considera ha de ser coherente con un perfil de profesor facilitador y mediador cultural, que entienda el aprendizaje fundamentado en el respeto a la diversidad del alumnado, de los lenguajes y de los recursos; que tenga una concepción basada en el trabajo cooperativo, y una formación en contacto directo con la realidad escolar. A partir de estos criterios, se va dibujando un retrato de Tonucci-FRATO que, con sus viñetas satíricas, explora el mundo de la infancia y sus relaciones (a veces violentas) con los adultos.

Palabras clave: Cooperación educativa - Escuela italiana - Formación del profesorado - Experiencia de escuela-taller - Historia - Infancia - Imagen - Violencia

Lors d'un entretien accordé par Francesco Tonucci à Carme Romia en novembre 1992, à Barcelone, à propos de l'exposition "FRATOgrafies", celui-ci fait une analyse critique de l'évolution et de la situation actuelle de l'école italienne et manifeste son insatisfaction devant le peu d'intérêt pour la recherche et l'expérimentation. Francesco Tonucci expose au cours de cet entretien sa conception de la formation des professeurs, cohérente avec un profil d'enseignant pourvoyeur de culture et médiateur culturel; avec une conception de l'apprentissage fondée sur le respect de la diversité des élèves, des langues et des moyens, une conception fondée sur le travail en coopération, en fin de compte, une formation en contact direct avec la réalité scolaire. De cette conception émerge un portrait de Tonucci-FRATO, qui explore, à travers ses vignettes satiriques, le monde de l'enfance et ses relations (parfois violentes) avec les adultes.

Mots clés: Coopération éducative - École italienne - Formation des professeurs - Expérience d'école-atelier - Histoire - Enfance - Image - Violence

In November 1992 in Barcelona Carme Romia interviewed Francesco Tonucci about the exhibition "FRATOgrafies". He makes a critical analysis of the evolution and the current situation of the Italian school. In the interview, Francesco Tonucci expresses his dissatisfaction with the scant interest in research and experiment. He also explains his concept of teacher training, which is consistent with a profile of the teacher as a supplier and intermediary of culture; with a concept of learning based on respect for the diversity of pupils, languages and resources; a concept based on cooperation in work; a training in direct contact with the reality of school. From this concept a portrait of Tonucci-FRATO emerges, with his satiric sketches he explores the world of childhood and children's relations (sometimes violent) with adults.

Key words: Educational cooperation - Italian School - Teacher Training - Experience of the school-Workshop - History - Childhood - Image - Violence.

Ensenyament-aprenentatge d'una segona llengua a l'escola

Maria Pla Molins*

Introducció

Partim d'un tema que afecta especialment totes aquelles comunitats humanes on més d'una llengua forma part de la tradició social dels seus parlants. En aquestes circumstàncies, l'educació, l'ensenyament-aprenentatge de les diverses llengües en contacte i l'atenció coherent i psicopedagògica digna de la personalitat de cada un dels parlants situa les esmentades comunitats en un encreuament d'opinions, tendències teòriques i fórmules sobre com s'han de desenvolupar les propostes escolars que suposin la idealització de la millor proposta. En aquesta proposta les connotacions polítiques a vegades no deixen d'ésser presents unint forces amb suposades orientacions sense criteri, quan de fet haurien d'ésser presidides per allò que didàcticament resulta més suggeridor i digne des de la perspectiva de la persona subjecte d'educació.

No és massa estrany trobar, a l'hora d'establir un programa d'ensenyament-aprenentatge de la llengua a l'escola, una dicotomia persona-territori. A vegades no és fàcil decidir quina és la millor trajectòria a seguir.

Així doncs, centrem la reflexió sobre l'educació de la llengua a les escoles, i no ens resistim a parlar del tema des de la nostra experiència quotidiana que situem a una d'aquestes comunitats bilingües, Catalunya, punt de partida per a una de les possibles consideracions al voltant de la llengua i de l'escola, i l'abast educatiu que això suposa.

---

*Maria Pla Molins és professora de Didàctica i Organització Escolar a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Interessada en la problemàtica del bilingüisme ha escrit, entre altres treballs: *El Bilingüisme escolar a Barcelona* i *Les actituds dels escolars davant de l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola*, a més de diversos articles i contribucions a obres col·lectives relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i la llengua parlada a l'escola.

Adreça: Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Dep. de Didàctica i Organització Escolar. c/ Baldiri i Reixac, s/n. 08028 Barcelona. Tel: (93) 334 92 14.

2607

D'entrada, partim d'un sentit de respecte envers la llengua que emmarca qualsevol comunitat de parlants del nostre territori hispà, més enllà de l'Europa de les nacions i fins a l'ampli bagatge cultural que representa qualsevol llengua a nivell universal, en una música melòdica en la qual es constitueixen diverses varietats culturals, formes vives del viure quotidià de pobles, races i cultures. Tot això, juntament amb la seva peculiaritat lingüística i amb els seus registres fonètics combinats d'infinites formes creatives dóna una bella harmonia polifònica de llengües, de la mateixa manera que es pot vibrar des de la poesia que emmarca cada una d'elles i de la mateixa manera que es creen modulacions singulars només perceptibles pels parlants dominadors de cada una d'elles.

Des de la nostra ideologia educativa per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua a l'Escola intentarem estructurar la nostra proposta en els apartats següents:

- Bilingüisme com a punt de partida.
- Tendències actuals.
- Immersió lingüística.
- El model canadenc.
- Immersió i bilingüisme a Catalunya.

Potser partim de la base que les teories de la pràctica educativa a l'Escola són presidides per corrents d'influència social i, moltes vegades, les acceptem o les abandonem sense haver comprovat si són bones i oblidem que treballem amb éssers humans i que cap d'ells no ha de quedar marcat per les influències negatives d'un programa mal aplicat, poc pensat. Sembla que ens basem en les modes i en influències no provades.

«Les llengües són coses, instruments, com a molt vehicles, i els parlants són persones. Les llengües com a instruments que són mereixen un respecte essencial, és a dir, cal utilitzar-les correctament, i això és un afer acadèmic». No oblidem, a més, que l'elaboració d'un curriculum d'ensenyament de la llengua, en moltes ocasions, és un procés més polític que acadèmic. Els experts indiquen els fets i els conceptes que haurien d'aprendre els escolars. Els grups de pressió pressionen els responsables educatius i aporten informació i projectes, de vegades contradictoris, sobre els projectes que han de conèixer els escolars, i a més a més, ignoren la importància de saber més coses sobre les cultures que porten a l'escola els nens i les nenes.

2608

Bilingüisme com a punt de partida

> «L'escola no és precisament el lloc on s'ensenya el llenguatge, més aviat és un lloc on l'ensenyament es realitza a través del llenguatge; la majoria d'aprenentatges depenen de l'habilitat dels alumnes per entendre el que diu el professor i el que diuen els llibres que han rebut. A través de la comunicació entre alumnes i mestres s'estableix una educació efectiva.» (Pla, 1983)

La diferència entre aprendre una primera i una segona llengua rau en el fet que la primera és una adquisició humana universal, mentre que la segona pot trobar resistència enfront de la primera i no és universal. S'aprèn una segona llengua perquè amb la primera no hi ha prou per a les necessitats de comunicació del parlant.

La qüestió provoca diversos problemes perquè com que les persones que envolten el nen utilitzen dues llengües al seu entorn i, de vegades, una combinació informe d'ambdues, el nen adquireix un vocabulari restringit i barrejat, una síntesi híbrida. *«Quina és, a cada grup, la proporció de nens amb dificultats: en la seva pròpia llengua nativa; en la segona llengua, i en el conjunt de matèries escolars?»*

Les qüestions que planteja un bilingüisme nacional i pedagògic són moltes, no s'han estudiat a fons, i de vegades han estat resoltes per consideracions econòmiques o polítiques que contribueixen a aguditzar el tema pel fet que les dues llengües sancionades oficialment pels poders públics exigeixen tota l'atenció. Lingüísticament s'observarà que una llengua substitueix l'altra, però des del punt de vista de l'educació presenciem un procés de despersonalització i destrucció de grups ètnics sotmesos a la influència de les llengües imposades. A molts països ésser bilingüe vol dir no estar educat, car s'arriba a ésser bilingüe per la imposició de la llengua de la classe dominant a la classe dominada.

Atès que cada cop més el món en què ens movem tendeix a ser bilingüe, les persones tendeixen a ser bilingües, condició necessària per ser polisocials, és a dir, per formar part d'un grup per a una cosa i d'un altre per a una altra.

Pel que fa al bilingüisme precoç, però basat en la llengua materna, Titone (1975) ens indica quin és el significat psicològic, social, educatiu i cultural de la seva implantació al marc escolar. El nen pot escoltar moltes llengües al seu entorn i aprendre en la seva infància noves expressions, però al mateix temps que forja la seva personalitat, també forjarà la seva llengua bàsica, la qual, en donar-li personalitat plena, li obrirà qualsevol barrera lingüística que hagi de superar en el decurs de la seva vida, amb una personalitat total, sense inhibicions.

2609

«L'expressió d'una llengua comporta un judici, manifesta una emoció o una opinió.» Podem reflexionar i discutir sobre bilingüisme en sentit positiu i en sentit negatiu. Cal que precisem la terminologia abans de formular qualsevol tipus de debat.

La necessitat d'adaptar-se a les condicions del nen ha plantejat la qüestió del seu entorn lingüístic, ja sigui familiar o ambiental, amb totes les interferències que puguin produir-se, tant a nivell psicològic com a nivell lingüístic.

Podríem esmentar alguns autors que, des de la Renaixença, són partidaris de l'ensenyament de la llengua materna i, certament, la llista ha d'anar encapçalada pel nostre Ramon Llull que *«fundava pel món escoles de llengües perquè cada poble introduís la seva pròpia.»* Montaigne, Rabelais, Comenio, Rousseau, Pestalozzi i Girard, per esmentar-ne alguns, lluiten contra el llatí a favor de les «llengües vulgars».

> «Calia que arribessin els Drets Humans i el Romanticisme amb la seva exaltació dels valors populars; que es reconeguessin els fets diferencials en l'ordre politic i en el pedagògic; que arribés la pedagogia genètica i funcional i, sobretot, que hagués nascut la lingüística moderna que no es basa en la Filologia ni en la dissecació dels cossos de la llengua, sinó en el fet mateix de la producció de la llengua viva.»

Cal situar els plantejaments científics de l'estudi del bilingüisme al País de Gal·les, el 1917, amb David John Saer i el seu col·laborador Frank Smith que, juntament amb John Hugues, van coordinar les recerques sobre el bilingüisme i l'educació a la Primera Conferència Internacional celebrada a Luxemburg el 1928, per tal d'estudiar la problemàtica que aquest fenomen comporta a nivell escolar i per tal de trobar les condicions científiques per a la seva solució:

> «L'obligació de donar als nens lliçons en una llengua que no és la seva llengua materna té moltes conseqüències per a les administracions escolars; l'obligació de rebre l'ensenyament en aquestes condicions té conseqüències per als alumnes.»

En tota situació bilingüe cal tenir en consideració els següents punts:

1. Grau de bilingüisme.
2. Diferències entre dues llengües en una situació bilingüe.
3. Edat d'aprenentatge de la segona llengua.
4. Mètode d'aprenentatge.
5. Actitud envers cada una de les dues llengües.

Llengua pressuposa comprensió, comunicació, diàleg, creació, llibertat..., fomentar la parla del nen per tal que expressi el món de

2610

la forma que el veu, per tal que aprengui la vàlua de la comunicació, la vàlua de la paraula viva, l'agradable tasca de construir el seu món interior i de poder-lo expressar amb la paraula justa, amb la frase exacta i amb l'estructura idiomàtica viva, elements que en el decurs del temps s'arrelaran i floriran en la cultura ambient que consolidarà aquesta feina de l'escola.

L'ensenyament de la llengua, que hauria de constituir el pas vital i progressiu de l'ésser humà cap a un llenguatge comú i cap a un llenguatge professional i científic ple de novetats, es transmet i es promou, molt sovint, de forma monòtona, perquè el sentit estètic i la sensibilitat afectiva es perden quan una llengua esdevé una expressió fossilitzada, i la creativitat queda reduïda per un codi escrit abstracte i allunyada de la llengua d'expressió i de creació espontània.

Quan l'escola estudia el llenguatge del nen ha de tenir en compte totes les possibilitats de comunicació: mímica, gest, música, símbols, etc. i ha de reforçar les actituds positives envers tota aquesta gama de mitjans comunicatius. En el moment que la llengua del nen i la seva possibilitat d'expressió s'estimen, es coneixen a fons i es respecten, podem assegurar una metodologia i una didàctica eficients.

En una comunitat escolar amb nens procedents de diversos ambients lingüístics, podem parlar de segona llengua? i de segona llengua escolar? quines actituds i formes d'expressió no escrites entren a l'escola?

Cal enderrocar els obstacles socials, polítics i psicològics que bloquegen les possibilitats de comunicació. És convenient tenir en compte els condicionaments personals i idiomàtics amb els quals el nen entra a l'escola.

Cal que el mestre/a vigili les formes d'expressió del nen, atès que:

> «Si adquireix el costum d'expressar-se de manera incorrecta i aproximada en dos idiomes diferents, no hi haurà progressió, sinó regressió, no hi haurà esforços, sinó debilitament de la cultura intel·lectual. La prova és que les mateixes idees de progrés i de cultura s'enfosqueixen i es falsegen».

> «Un cos científic de coneixements, pel que fa a l'educació, hauria de capacitar el mestre/a per determinar quin tipus d'ensenyament i d'altres condicions d'aprenentatge cal proporcionar exactament per tal de produir els aspectes desitjats de *conducta apresa* entre els alumnes que van a escola.»

Didàcticament, creiem que totes les recerques dutes a terme al voltant de la conducta verbal del nen han de poder-se sotmetre a una anàlisi, tant en una teoria psicològica, com en una teoria educativa sobre l'aprenentatge.

2611

La primera conseqüència didàctica d'aquesta reflexió apunta cap a les expressions lliures orals i escrites dels alumnes en comunicació creativa entre sí i amb el mestre. Cal fer un intent per possibilitar i promoure un enteniment humà i cordial que suposi l'alegria de la fraternitat i de la comprensió humanes, base d'una democràcia necessàriament convivencial.

L'enriquiment de la llengua pròpia de cada nen es justifica per la dinàmica de la llengua en ella mateixa. La llengua no només serveix per designar objectes, sinó també per expressar idees, judicis i sentiments, i per avaluar, per crear, per persuadir, etc.

A cada llengua li correspon una organització cultural de dades idiomàtiques experimentals adequada. A la llengua pròpia li correspon el privilegi de la prioritat en la recepció i l'expressió del pensament. Aprendre una segona llengua no només és posar etiquetes noves equivalents en el món experimentat, perquè per a milers d'escolars pot suposar una renúncia i un deteriorament de la pròpia expressió.

La llengua nova apresa a l'escola com a portadora de cultura hauria de poder-se traslladar a la vida quotidiana del nen, i la vida quotidiana hauria de considerar-se com a punt de partida dels coneixements escolars. El llenguatge no culturitzat escolarment és aquell que s'integra en la vida humana i que no s'oblida, aquell que no queda reduït a un ús coercitiu en el marc de l'escola, com a una cosa superposada, sinó que s'integra en la vida i en el pensament de cada dia.

> «Avui dia, es demostra que la llengua materna és un tresor de possibilitats d'educació formal incomparables, perquè la paraula no és únicament «producte» del pensament, sinó el mateix pensament cristal·litzat, que s'organitza i que es constitueix.»

En aquesta interrelació entre llenguatge i pensament, la llengua familiar té una funció molt important perquè «*la principal classificació intel·lectual que constitueix el capital actiu del pensament ha estat elaborada per la nostra llengua materna.*»

Si el nen aprèn el llenguatge al si de la família i té possibilitats d'ampliar-lo amb l'aprenentatge escolar cal que s'estableixi una interrelació entre ambdues possibilitats i que es pugui passar de l'ús pràctic i quotidià a l'ús intel·lectual:

a) Ampliant el vocabulari.

b) Reconsiderant els temes amb més precisió i exactitud.

c) Fomentant costums de discurs consecutiu.

Si no té lloc aquesta interrelació, la pobresa del llenguatge anirà reduint la visió mental.

2612

«L'interès que té el nen per preguntar i aprendre el nom de cada cosa indica que per a ell les significacions esdevenen individus concrets, de forma que amb els objectes i amb les coses passa del nivell físic al nivell intel·lectual.»

La vida intel·lectual depèn de la possessió de significacions i encara més si aquestes significacions s'arrelen en la mateixa vida de l'home, ja que per tal que aquest sigui creatiu a través del llenguatge necessita posseir plenament la seva pròpia llengua.

En aquesta reflexió al voltant de l'aprenentatge de la llengua, el tema i la intenció és arribar a un màxim d'eficàcia en la integració dels aprenentatges. A fi que la creativitat assoleixi la seva possibilitat òptima, caldrà que s'interpreti la situació específica de cada nen/a i de cada grup d'alumnes. El llenguatge que s'ensenya a l'escola no pot ser artificial, ha d'anar unit, constantment, a la realitat viva de la classe constituïda pel nen i pel seu món, les seves experiències, els seus desitjos i la vida que intueix i imagina. En el llenguatge de l'escola cal incloure un objectiu que no sigui merament formal, és a dir, l'ensenyament ha d'ésser realista, basat en el món vital de l'alumne. La base de l'expressió a l'escola ha de ser el mateix món del nen i les seves experiències.

El fonament de l'organització escolar del futur és considerar els problemes d'integració de cada nen/a, perquè el procés d'aprenentatge constitueix un problema principalment individual i en aquesta individualitat s'inclou la llengua pròpia de cadascú. Així doncs, el procés d'integració i de supervivència lingüística serà possible i es consolidarà si convertim l'aprenentatge de la llengua en una tasca oberta i agradable.

La reflexió final d'aquest apartat ens porta a considerar dos aspectes fonamentals que presenta el règim o tractament lingüístic a l'escola: l'aspecte polític i l'aspecte pedagògic.

Des del punt de vista polític, moltes comunitats viuen la dificultat que pressuposa l'ensenyament-aprenentatge de dues llengües sense destorbar el desenvolupament normal de cada alumne. Això suposa possibilitar la integració d'un autèntic llenguatge creatiu a cada una d'elles, atès que la llengua que no és plenament present a l'escola a la llarga és una llengua condemnada a morir. El poder polític té a les seves mans la possibilitat de reestructurar l'educació d'acord amb les necessitats i els drets humans.

Més d'una vegada, els resultats positius de les recerques educatives no es poden posar en pràctica perquè exigeixen el recolzament del poder polític, que hauria de compartir el mateix punt de vista. Efectivament, els científics no disposen d'aquest poder. Molts dels seus coneixements disponibles en aquests moments no es poden utilitzar

2613

per generar un sistema educatiu més eficaç, senzillament perquè els que tenen el poder polític no l'apliquen per dur a terme els canvis suggerits, atès que són massa costosos o que van en contra dels interessos del poder. Però en el decurs del temps, la professió pedagògica i docent pot arribar a assolir el poder polític per realitzar els canvis necessaris que indiquen i recolzen els resultats de les recerques i el respecte a la dignitat humana.

La necessitat urgent de planificar l'escola basant-se en la llengua de cada nen/a planteja seriosos problemes que fan que s'hagin de tenir en compte diversos factors:

1. Preparació lingüística i pedagògica del professorat.

2. Lloc a l'escola per al nen a partir dels 3 anys.

3. Preparació de material convenient i suficient en cada una de les llengües en contacte, a partir d'estudis rigorosos dels vocabularis bàsics i científics de totes les matèries escolars.

4. Planificació de l'escola segons la modalitat lingüística dels nens que la integren.

5. Increment del pressupost econòmic.

Políticament i pedagògicament, no n'hi ha prou amb una legislació, ha d'ésser possible realitzar de forma coherent les programacions en la llengua del nen/a.

A l'escola cal tenir en compte els problemes de l'oficialitat i de la cooficialitat amb un tacte molt especial. Nosaltres proposem, en primer lloc, l'oficialitat de la llengua que cada alumne aporta a l'escola; en definitiva, el respecte a la personalitat plena de cada individu.

Els pedagogs i els dirigents del procés educatiu tenen la tasca urgent de profunditzar en l'abast del problema i de contribuir a consolidar un procés que plantegi eficaçment l'acció educativa d'allò que s'anomena «bilingüisme escolar».

Qualsevol recerca en aquest camp hauria de sensibilitzar l'opinió pública respecte a un desenvolupament educatiu que afecta la psicologia individual i que pot arribar a interrompre possibilitats d'expressió i capacitats culturals en general.

2614

Tendències actuals sobre bilingüisme i escola

Iniciem aquest apartat amb algunes consideracions de l'*American Education Research Association* (1992), que obre una reflexió sobre el bilingüisme a l'escola, posant èmfasi en la necessitat de tenir en compte, de considerar i d'entendre els problemes polítics que envolten l'elaboració de programes d'educació bilingüe. Les forces socials i polítiques que configuren opinions pel que fa a l'educació bilingüe constitueixen una important base per comprendre les línies docents i de recerca que es desenvolupen actualment. Caldrà controlar sistemàticament les influències del factors socials que en tant que investigadors estem obligats a detectar.

Cal destacar, en primer lloc, la importància del context social. Als Estats Units, des de la proclamació de l'Acta d'Educació Bilingüe el 1968, el bilingüisme a les escoles ha estat envoltat de polèmica i de debat. Ha simbolitzat coses diferents per a persones diferents, i com argumenta Mc Groarty (1992), les definicions i els punts de vista sobre educació bilingüe queden, sovint, envoltats per una varietat de factors polítics i socials, en lloc de consideracions substantives d'allò que seria convenient programar.

Dos llibres recents destaquen algunes d'aquestes tendències. A *Forked Tongue*, de Porter (1990), es considera que l'important és produir competència en el llenguatge, que, a més a més, haurà d'envoltar l'avenç econòmic i social en els parlants bilingües. Aquest és l'objectiu que ha de proposar-se l'educació i és poc adequat pensar que només es pot assolir des de l'escola.

A la segona aportació, *Empowering Minority Students*, de Cummins (1989), l'autor es mostra partidari d'uns programes bilingües que respectin la llengua de les minories i que els permeti ser conscients del sentit d'eficàcia i de control sobre allò que cal fer a l'aula i a les seves vides fora de l'escola. El fracàs de molts nens a l'escola és conseqüència no tant d'un dèficit de llenguatge, com de cert tipus de desautorització que preval a la seva comunitat, donat que s'instauren uns programes bilingües que desautoritzen els escolars i les seves famílies.

Cummins presenta una forma d'educació bilingüe-bicultural que permet que el llenguatge de les minories tingui el control sobre les seves vides. Es tracta d'una aproximació instructiva que es construeix des d'una perspectiva additiva del bilingüisme i del biculturalisme, atès que «els educadors que consideren que la seva tasca és afegir un segon llenguatge i una afiliació cultural al repertori dels estudiants,

2615

probablement, faculten els estudiants positivament, més que no pas aquells que veuen la seva funció des de la perspectiva de substituir o restar la primera llengua i la primera cultura dels alumnes en el procés d'assimilació a la cultura dominant.»

La transformació social hauria d'ésser el darrer objectiu de l'escola i cal assolir-lo a través d'un model d'educació bilingüe-bicultural que reconegui la cultura i els recursos lingüístics dels alumnes minoritaris. L'ús i el desenvolupament de les llengües natives dels alumnes minoritaris constitueix el tret essencial del model que ens presenta Cummins.

No hem d'oblidar que el tret dominant de molts projectes d'educació bilingüe presenta una visió assimiladora. L'obsessió per l'assimilació en el marc de la vàlua del currículum reflecteix un dèficit respecte a la llengua de les minories i les seves famílies. A determinats programes bilingües s'omet la qualitat de la instrucció.

El bilingüisme pot promoure el creixement cognoscitiu, però sovint aquests avantatges només són possibles quan els nens/es mantenen el seu bilingüisme i no perden el llenguatge de la llar quan adquireixen el llenguatge de l'escola, (Díaz, 1983).

Cziko (1992) indica que recentment als Estats Units hi ha una tendència cap a un determinat tipus d'immersió en l'educació bilingüe que s'anomena dos camins o desenvolupament de l'educació bilingüe. És un programa que tracta de combinar els millors trets de l'ensenyament-aprenentatge bilingüe per a alumnes de llengües minoritàries, amb la immersió en una segona llengua per als estudiants de llengua majoritària.

Una classe típica espanyol-anglès d'un programa d'immersió comprèn aproximadament un 50% de parla nativa hispana (llenguatge de la minoria) i un 50% de parla nativa anglesa (llenguatge de la majoria), dels estudiants de la mateixa classe. A l'educació infantil i de primer grau, el llenguatge d'instrucció per a totes les matèries escolars és l'espanyol, a excepció de trenta minuts de llengua anglesa al dia. Al segon i al tercer grau, totes les matèries se segueixen impartint en espanyol, a excepció de les arts del llenguatge, que representen d'uns 60 a uns 90 minuts de la jornada escolar. L'alumne utilitza la llengua que millor coneix per a la integració de les matèries d'instrucció.

Així doncs, a l'espai de l'educació bilingüe es produeixen dos esdeveniments: a) els escolars aprenen una segona llengua i b) els escolars aprenen continguts a través d'una segona llengua. Ambdós processos són complexos i cada un d'ells suscita diferents qüestions sobre les condicions de l'aprenentatge, els procediments utilitzats, les influències i les prediccions a llarg termini.

2616

Quan els lingüistes i els psicòlegs reflexionen sobre l'adquisició del llenguatge posen èmfasi en la cognició i en els problemes als quals s'enfronta l'aprenent per adquirir un sistema complex que coincideix, parcialment, amb els sistemes complexos ja adquirits.

Vygostky (1986) argumenta que per aprendre una segona llengua a l'escola i, al mateix temps, desenvolupar la pròpia llengua nativa es constitueixen dos processos totalment diferents. Mentre aprenem una llengua estrangera utilitzem significats de paraules que estan ben desenvolupats en la llengua viva i només els traduïm. El coneixement avençat del propi llenguatge té una funció important juntament amb les relacions internes i externes que s'estableixen amb la llengua estrangera. Aprenem llengües compartint experiències vicàries a través del llenguatge. Aquesta perspectiva ens indica que el llenguatge mai no pot ésser una simple matèria escolar, perquè el nen/a intenta establir una connexió significativa amb l'ambient social de l'adult mitjançant la paraula, (Moll, 1990).

D'altra banda, els antropòlegs, els psicòlegs socials i els sòcio-lingüistes pensen, de manera especial, en el context social del bilingüisme: en les actituds, en la identificació cultural i de quina manera el llenguatge emprat està estretament vinculat a la identitat personal.

Als Estats Units, la majoria dels nens que van a classes bilingües formen part de la classe treballadora, i no es pot oblidar la cultura que els escolars porten a l'escola, allò socialment viu del seu ambient. Tampoc no es pot oblidar, quan es tracta d'un procés de programació bilingüe, que les aules són creacions artificials, llocs de mediació cultural organitzats al voltant de creences i de pràctiques que controlen i regulen la vida intel·lectual dels estudiants. El paper del professor, dins d'aquests sistemes, a l'hora de reflexionar sobre allò que és o que no és convenient a l'educació d'estudiants bilingües és crític. Les seves concepcions sobre l'ensenyament estan influïdes per l'ampli context escolar i social. A l'educació bilingüe cal tenir en compte l'ampli context cultural en què es mouen els escolars, els recursos sòcio-culturals de què disposen i una visió sobre el futur dels alumnes de llengües minoritàries que s'integren a programacions bilingües.

Hi ha un darrer aspecte que ens agradaria comentar en aquest apartat i que incideix en el multiculturalisme. El corrent educatiu nord-americà va constatar, a principis del 80, a les escoles elementals i secundàries, igual que a les de nivell superior i a les universitats, el fet que gran part de l'experiència dels valors culturals i del passat col·lectiu dels alumnes no era reconegut o no figurava en el currículum escolar. En resposta a allò que el pedagog A. Banks (1992) ha anomenat

2617

l'«imperatiu demogràfic» del creixent nombre de nens/es que pertanyen a minories i ingressen a escoles públiques, va adquirir més vigor l'actitud dels pares, dels estudiants i de les comunitats servides per aquestes escoles, en exigir que s'ensenyés als alumnes quin era el seu propi passat. Es va reconèixer que segons la història dels Estats Units, l'ensenyament dels estudis socials en una sola versió, oficialment autoritzada, és un concepte inexacte i, a més, un factor limitador, tant per als alumnes blancs com per als d'altres races.

En un programa d'estudis pluralistes s'espera que els nens aprenguin una cultura àmplia i humana, que coneguin les idees, l'art i l'esperit vivificador de moltes cultures. A la pràctica del currículum escolar haurà de fomentar-se un esperit pluralista, de respecte mutu i envers ells mateixos, entre els escolars de diferents orígens. Les escoles del nostre present i futur han d'apuntar cap a una democràcia cultural, és a dir, reconèixer que cal escoltar una «diversitat de veus» per entendre la cultura, el passat i el present d'una nació.

No oblidem, en parlar de llengües i cultures, que les escoles no només han estat una institució on s'ensenyen habilitats i coneixements als joves, sinó un escenari on grups d'interès lluiten per imposar els seus valors, per replantejar els judicis de la història o per provocar un canvi social bàsic. Però, des d'aquesta amalgama lingüística i cultural hem d'aspirar a construir un currículum per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües a l'escola obert a totes les aportacions pertinents, a nous coneixements i perspectives innovadores. Caldrà concebre la història humana com un procés en marxa, sovint contradictori, i subjecte a diferències raonables basades en percepcions oposades i en punts de vista diferents. Necessitem una definició de ciutadania cultural que sigui al mateix temps expansiva i «inclusiva».

Immersió lingüística

La proposta que sembla dominar l'ensenyament-aprenentatge de dues llengües a la majoria de les escoles de la nostra comunitat lingüística de parla catalana es basa en el projecte que desenvolupa l'administració educativa autonòmica i que es recolza en una determinada modalitat de la «immersió lingüística». Tractarem el tema d'aquest apartat a partir d'aquesta premissa didàctica i des de dues perspectives: en la primera, revisarem les tendències i els resultats que ens ofereix el Canadà com a país capdavanter en la implantació

2618

del programa. Desitgem aportar alguna reflexió d'allò que ha suposat aquesta modalitat d'ensenyament-aprenentatge des de l'opinió d'alguns educadors i investigadors canadencs, quan ens parlen de l'esmentada innovació educativa.

Centrem la segona perspectiva en la reflexió d'alguns professionals de l'ensenyament català a partir de la seva intervenció directa a les aules escolars, l'opinió sobre la idoneïtat de la proposta expressada per la direcció del programa des de l'administració educativa autonòmica i, finalment, el nostre propi punt de vista sobre el tema «immersió».

El model canadenc

Entrem en el tema proposat de la mà de Pierre Calvé (1991) que ens resum i, alhora, obre el debat sobre els primers 25 anys d'immersió al Canadà (1965-1990).

Hi ha una primera aportació que ens sembla suggeridora: un grup de pares davant el fracàs dels mètodes tradicionals van decidir prendre aquest «gran mitjà» per aconseguir que els seus fills arribessin a ésser «bilingües funcionals», tot i que partien de la base que aquesta opció no havia de perjudicar ni l'educació de la seva llengua materna, ni les altres matèries escolars i, al mateix temps, havia de resultar positiva per a l'expansió intel·lectual i afectiva.

Posteriorment, el govern canadenc va mantenir aquests programes de forma massiva. La primera experiència fou seguida i analitzada per l'equip de la Universitat de McGill, dirigit pel professor Wallace Lambert.

Però vegem com es defineix un programa d'immersió al Canadà:

a) Com un dels règims pedagògics d'ensenyament del francès segona llengua.

b) Es diu que un estudiant de parla anglesa està en programa d'immersió quan, pel cap baix, la meitat dels seus cursos durant el primer any del seu programa de francès es donen en aquesta llengua (unes 450 hores per curs).

c) La immersió és «total» si totes les matèries es donen en francès.

2619

d) La immersió és «parcial» quan només es donen en francès part dels cursos (com a mínim la meitat).

e) S'anomena immersió precoç quan el programa d'aquest règim s'inicia a l'escola maternal (immersió llarga o primerenca). Immersió mitjana, si el programa comença entre el primer i el sisè curs. Immersió tardana (o curta), si comença al sisè curs o més tard. La immersió precoç acostuma a ser total, mentre que les altres dues modalitats acostumen a ser de règim parcial.

Al Canadà s'entreveu un tendència envers la democratització de la immersió a mesura que es va ampliant el seu règim d'aplicació a les escoles. Els aspectes fonamentals que la recerca posa en dubte se centren especialment en els efectes que aquesta proposta pedagògica pugui tenir sobre els alumnes, des d'una perspectiva etnogràfica. Sembla que els nens inscrits en aquests programes són menys etnocèntrics que els seus homòlegs de les escoles d'idioma exclusiu anglès.

a) Com es comparen els resultats escolars dels estudiants d'immersió amb els dels estudiants de la mateixa edat que han estudiat en la seva llengua materna?
b) La competència en llengua materna anglesa queda afectada per l'experiència d'immersió?
c) La immersió convé a tots els estudiants, inclosos aquells que presenten problemes d'aprenentatge?
d) Quines són les repercussions socials i psicològiques de la immersió en els estudiants i en la seva comunitat?
e) Quin és el nivell de competència que assoleixen els alumnes en la llengua d'immersió (francès)?

a) Pel que fa al *rendiment escolar*, en el cas de la immersió precoç total, l'aprenentatge de les matèries escolars en francès dóna uns resultats més satisfactoris que si les mateixes matèries s'estudien en la llengua materna dels alumnes.

En relació a la immersió precoç parcial o immersió tardana poden aparèixer retards respecte als grups de comparació, malgrat que constitueixen retards temporals i en cap cas no devaluen aquestes variants d'immersió.

b) Immersió i llengua materna. Els alumnes d'immersió al Canadà viuen en un entorn social on l'anglès és àmpliament majoritari i ben construït, i només hi ha un veritable ambient francès a l'aula. La seva competència en anglès no es veu mai amenaçada.

Swain (1984) destaca que poden quedar afectades la competència en lectura i en escriptura de la llengua materna, i que aquests aprenentatges poden portar confusions, per la qual cosa es recomana

que la iniciació a la lectura i a l'escriptura es faci en una sola llengua i que aquesta sigui la llengua materna de cada escolar quan es troba en situació minoritària.

c) *Immersió i alumnes excepcionals*. Sembla que els estudis es decanten a favor de la immersió, ja que es creu que els alumnes amb dèficits aprendran a parlar en aquesta segona llengua, primera a l'escola, i que no obtindran pitjors resultats que els que obtindrien en la seva llengua materna a les diverses matèries escolars, de tal forma que la immersió els ofereix importants avantatges: l'adquisició d'una segona llengua, un sentiment d'èxit i pocs inconvenients. Tanmateix, si algun alumne presentá problemes potser hauria d'ésser retirat del programa d'immersió.

d) *Repercussions socials i psicològiques*. Un dels avantatges de la immersió és que els nens/es poden aprendre la llengua francesa sense perill de perdre la seva identitat cultural i el seu sentiment de pertinença a la comunitat angloparlant.

Des de la perspectiva dels educadors, l'ensenyament-aprenentatge de la llengua d'immersió haurà d'anar acompanyat de l'ensenyament-aprenentatge de la cultura que expressa aquesta llengua. Cal considerar que els alumnes anglesos d'immersió tenen pocs contactes amb els francòfons i amb la seva cultura. Habitualment els angloparlants viuen als seus propis barris on tenen accés a tot tipus de serveis en anglès. Aquests estudiants d'immersió no perden la seva identitat sòcio-cultural i romanen relativament impermeables a les connotacions culturals del grup francòfon. La immersió és més lingüística que cultural i les relacions entre ambdues grans comunitats esdevé fràgil i, potser, calgui quelcom més que programes d'immersió per realitzar el gran somni canadenc d'una societat totalment bilingüe i bicultural.

No podem oblidar, en parlar de la immersió al Canadà, les connotacions polítiques que amaga aquesta proposta per a l'escola, atesos els recents acords provisionals per evitar la secessió del Quebec i el desig de comptar amb una major intervenció en la direcció política del país. Amb aquests acords es vol evitar un vot favorable a la independència del Quebec francòfon durant aquest mes d'octubre (País, 1992).

e) *Nivell de competència en francès dels estudiants d'immersió*. Malgrat la varietat de criteris que serveixen per mesurar la competència dels estudiants, la immersió, independentment de la seva fòrmula (precoç, tardana, total o parcial), assoleix allò que cap altre programa de francès segona llengua no havia aconseguit, és a dir, tenir escolars funcionalment i sistemàticament bilingües, amb un mínim de bilingüisme funcional. Les habilitats de comprensió oral i escrita són clarament afavorides respecte a les habilitats d'expressió.

Els estudiants d'immersió precoç total són els que manifesten més confiança en l'expressió oral, però els estudiants més grans es mostren com a aprenents més eficaços.

Des de la perspectiva pedagògica es plantegen les qüestions següents:

a) Quins són els trets pedagògics de la immersió si els comparem amb l'ensenyament de les mateixes matèries en llengua materna?

b) Quines matèries són millor que d'altres en l'ensenyament basat en la immersió?

c) Fins a quin punt l'èxit de la immersió depèn del temps que s'hi dediqui o bé de l'aprenentatge de la llengua a través d'una altra matèria escolar?

d) Com es poden preveure els errors quan el pes de la lliçó es posa a una matèria que no és fonamentalment la llengua?

e) Com es pot animar els alumnes perquè produeixin un discurs més sostingut, més articulat i més variat, en lloc d'emetre seqüències d'enunciats breus?

f) Com es poden compaginar els desitjos específics dels estudiants d'immersió en el desenvolupament del material pedagògic, sense sacrificar res als continguts de l'ensenyament i als objectius del programa?

g) Com es pot exposar als estudiants a situacions de comunicació més autèntiques que aquelles que pugui subministrar l'aula?

h) Com es pot integrar a l'entrenament lingüístic ofert per la situació d'immersió certa educació de la llengua?

El tema de la immersió no pot considerar-se en termes generals. Al Canadà fonamentalment s'ha tractat com un afer local, a nivell de consells escolars, des de la perspectiva de cada aula en concret, allí on es desenvolupen els programes, els materials pedagògics i les diverses fórmules d'implantació que porten a reflexionar sobre com integrar de forma harmoniosa la immersió en l'«ecologia» d'un sistema escolar.

- Com es pot assegurar la continuïtat del programa?

- Quin és el moment ideal d'entrada en la immersió, aquell en el qual l'estudiant farà millor ús de la seva exposició a la segona llengua?

- Quin és el moment ideal per introduir la llengua materna de l'estudiant al seu programa d'estudis?

- Fins a quin punt la immersió convé als estudiants no angloparlants, a aquells la llengua materna dels quals, àmpliament minoritària, podrà

2622

posar-se en perill per l'experiència d'una segona llengua segons el principi del bilingüisme «substractiu» o de Lambert (1984)?

- Com es pot assegurar que els ensenyants d'immersió satisfaguin la demanda i, especialment, com s'assegura la formació adequada?

- De quina manera contribueix la immersió a reunir les comunitats angloparlant i francòfona del Canadà segons l'objectiu proposat pel govern?

Encara manquen uns anys abans que no es manifestin les veritables repercussions socials, institucionals i pedagògiques, i es constati fins a quin punt la immersió haurà aconseguit integrar de forma permanent, coherent i democràtica la seva proposta educativa.

Pel que fa als trets distintius de la pedagogia d'immersió, els programes han d'ensenyar les matèries escolars en la segona llengua, la qual, a la vegada, és objecte i vehicle de l'ensenyament. Hauran d'analitzar-se cinc trets distintius de la pedagogia d'immersió, alhora que es posa èmfasi en el discurs dels ensenyants:

El discurs d'organització de l'ensenyament i la naturalesa de la parla del mestre/a.

Es detecta que els professors són els que parlen la major part del temps i són els que dirigeixen l'organització del discurs. El mestre/a modifica, sovint, el seu discurs per facilitar-ne la comprensió, utilitza enunciats més curts i, en general, allò que podem anomenar «simplicitat lingüística». Les modificacions del discurs en situació d'ensenyament d'una segona llengua poden constituir una variable didàctica. Bruner (1975) ho descriu com una forma de diàleg especial que existeix entre ensenyant i alumne, i l'anomena «procés de bastiment».

Aquest tipus de discurs pot desenvolupar-se en diverses tipologies.

• Discurs d'organització: relacionat amb rutines i normes d'actuació i de desenvolupament de les activitats d'aula, on hi ha una preocupació per la rutina quotidiana que apunta al manteniment de l'adaptació a la vida de l'escola.

• Discurs didàctic: que tendeix a facilitar la comprensió de l'alumne en la segona llengua i a promoure el seu aprenentatge en aquesta llengua.

• Estratègies d'interacció: que indiquen com participa l'alumne en la dinàmica del discurs, com negocia el sentit del discurs de l'ensenyant i com defineix el contingut a través de les seves preguntes i de les

2623

seves intervencions. Així doncs, els aprenents utilitzen certes estratègies per donar un sentit a la seva experiència lingüística. És allò que alguns autors anomenen «negociació del sentit», important en el context social de la classe, perquè constitueix l'estil pedagògic de la immersió (Genesee, 1987).

• Elements paralingüístics per ajudar els alumnes a trobar pistes de significació: d'aquesta manera poden analitzar-se els comportaments no verbals, kinestèsics, que redueixen la complexitat del llenguatge i permeten que els alumnes participin en les activitats abans que no tingui lloc la comprensió.

• Rituals escolars: l'experiència escolar està envoltada d'un conjunt de ritus ben establerts. A les classes d'immersió els ritus serveixen, més enllà de la funció de socialització a l'escola, per donar un sentit a l'experiència que viu el nen/a en la segona llengua. La llengua associada a rituals de temps, calendari i cants.

Aquests són alguns trets distintius d'una pedagogia d'immersió que es detecten quan s'està en contacte amb els joves aprenents. Entre la cultura de la infància i la cultura de l'escola, com a punts de referència, els ensenyants creen un «bastiment de significacions» que permet que els nens donin un sentit a la seva experiència d'immersió (Tardiff, 1991).

Els debats polítics relacionats amb els mèrits de la immersió enfosqueixen una debilitat que comparteixen els al·legats elogiosos i els crítics, debilitat que, d'altra banda, caracteritza bona part de la recerca en immersió: és la preocupació exagerada pel que fa als resultats dels programes en detriment d'un estudi rigorós sobre els procediments d'aprenentatge de la llengua i de la cultura en el context de la classe.

Caldrà estar alerta perquè els ensenyants no confonguin ni sobreestimin les competències lingüístiques dels seus estudiants i l'aprenentatge de ritus, amb l'aprenentatge de la significació convencional dels elements del vocabulari.

La capacitat en la llengua materna que els nens adquireixen a la llar abans de començar l'escola és un signe o una premissa d'èxit escolar, atès que gran part d'allò que s'ensenya-aprèn a l'escola es comunica a través de la llengua, i part d'allò que s'aprèn es basa en l'aprenentatge de la pròpia llengua, principalment saber llegir i escriure. Els nens/es que adquireixen la llengua materna de forma retardada o incompleta, i els alumnes que s'expressen en diverses formes no estàndards de la llengua emprada a l'escolarització, poden patir retards. Els seus resultats en un programa d'immersió en una llengua desconeguda poden ser encara pitjors.

2624

En general, doncs, la immersió precoç parcial en una llengua estrangera es presenta com a representant d'un ensenyament viable i eficaç a nivell primari, per a nens amb determinats problemes, des de la perspectiva sòcio-econòmica (Genesee, 1991). Aquest autor, també indica que els alumnes del curs d'immersió precoç no han superat en èxits lingüístics els alumnes del curs d'immersió tardana. Cal tenir present una opció no monolítica de la proposta didàctica de la immersió i cercar l'eficàcia pedagògica més enllà de les posicions radicals.

En resum, Genesee comenta que les avaluacions dels alumnes en cursos d'immersió, en els quals sovint l'aprenentatge està lligat a un risc de fracàs, mostren que aquests alumnes assoleixen el mateix nivell d'adquisició de la primera llengua i els mateixos resultats escolars, fins i tot aquells que presenten algun problema, que els alumnes que segueixen programes en anglès.

Les característiques de l'aprenent que s'estudien a la valoració de l'aprenentatge són: intel·ligència, capacitat en la primera llengua, entorn sòcio-econòmic, pertinença o no a un grup minoritari i edat.

Es constata que els alumnes menys afavorits aprofiten el curs d'immersió per a l'adquisició de la segona llengua. En certs casos, aquests alumnes han adquirit el mateix coneixement en la segona llengua que els seus condeixebles més avantatjats, sobretot en expressió oral i en comprensió de la llengua parlada, la qual cosa es considera especialment positiva per als aprenents que mostren poca aptitud en els estudis o que provenen d'un entorn sòcio-econòmic poc favorable o minoritari. Amb tot, actualment no disposem de cap criteri únic que permeti decidir de forma segura si la immersió és convenient per a tots els nens. Manquen treballs de tipus empíric que determinin quina és la millor proposta a seguir en el tractament dels alumnes adscrits a aquests programes. Malgrat aquestes preguntes sense resposta, la immersió es presenta com una forma eficaç de la qual es poden beneficiar la majoria d'alumnes que volen esdevenir bilingües. Les seves característiques com a aprenents no tenen gaire importància.

A nivell d'escola secundària, la immersió no ha arribat a la destinació prevista, és a dir, a esdevenir una escola natural als estudis, encara que de manera optimista es constata que algunes universitats angleses del Canadà han implantat organitzacions fermes que els permetran de respondre a les expectatives legítimes dels estudiants d'immersió que hagin decidit inscriure's en universitats angloparlants i que desitgin seguir els seus estudis en francès (Edwards, 1991).

Bibeau (1991), com analista extern del fenomen d'«immersió» a la llengua francesa al Canadà, comenta que el principal «èxit» és

l'impacte considerable en el clima sòcio-polític del país, però es pregunta quin és el significat exacte de l'avaluació de les claus d'immersió que s'ha fet fins ara i quines són les dimensions científiques d'aquest «èxit» a nivell lingüístic, pedagògic, cultural i polític.

L'èxit, a nivell lingüístic, suposa que la immersió produeix uns resultats deu vegades, o com a mínim cinc vegades, superiors en relació als programes habituals de francès segona llengua, donat que la immersió dedica un temps deu vegades més gran a aquest aprenentatge.

L'èxit pedagògic de la immersió inscriu una experiència, un mètode i un règim que, alhora que permeten assolir els objectius de l'ensenyament, generen motivació en la participació i la satisfacció dels aprenents, i harmonitzen, mitjanament bé, a través d'idees pedagògiques contemporànies, tot obrint expectatives a noves idees gràcies als resultats que aconsegueixen.

Com a èxit cultural, en la immersió, els pares anglesos demanen que els seus fills/es no perdin cap tret de la seva identitat anglesa, en oposició a les referències sòcio-afectives dels francòfons.

L'asèpsia cultural de la immersió provoca l'absència gairebé total de conseqüències sòcio-culturals. S'estableix un divorci molt accentuat entre la llengua i la cultura. Els nens/es esdevenen ciutadans canadencs exemplars i, si és possible, funcionaris de l'Estat amb la prima del bilingüisme, però no existeix una prima del biculturalisme.

Es creu que la immersió no ha aportat moltes coses sobre l'ensenyament de segones llengües, en el sentit de l'ensenyament pròpiament dit, a excepció del fet que una exposició prolongada a l'ensenyament d'una segona llengua sens dubte acaba per aconseguir una capacitat de comprensió. «És el mètode de l'olla tancada: sabem que es produeix, però no sabem gaire bé com» (Bibeau, 1991).

Existeix poca experiència pedagògica acumulada pel que fa a l'ensenyament de matèries escolars en una llengua desconeguda per als escolars. La metodologia i les tècniques didàctiques s'inspiren en l'ensenyament de matèries en llengua materna, amb adaptacions lingüístiques escollides de forma empírica i, molt sovint, personals segons els gustos i les aptituds dels ensenyants.

Sembla que al Canadà, al nivell de secundària, hi ha abandonaments a causa de la qualitat de l'ensenyament (Lewis i Shapson, 1989). Pot haver-hi competència lingüística per part dels ensenyants, però no hi ha competència pedagògica ni en la manera d'ensenyar ni en la matèria escolar ensenyada.

Bibeau comenta que caldrà millorar, en primer lloc, l'aspecte didàctic i, més generalment, l'aspecte pedagògic.

2626

Des de la perspectiva psico-política, no podem ignorar que la immersió ha nascut d'una preocupació de naturalesa sòcio-política. Es tracta d'una operació fortament sostinguda pel govern canadenc com a forma de distribució equitativa en la política de les llengües oficials.

Els objectius de la política canadenca es poden resumir en els següents punts:

1) Augmentar el nombre de canadencs angloparlants bilingües.

2) Convèncer els angloparlants de les conseqüències positives del bilingüisme.

3) Sensibilitzar els angloparlants davant la llengua i la cultura franceses i quebequeses.

4) Convèncer els angloparlants que és possible aprendre el francès.

5) Modificar les actituds dels angloparlants o fer-les més positives pel que fa als francòfons.

6) Afavorir l'augment de contactes entre angloparlants i francòfons.

7) Fer la prova de bona voluntat dels angloparlants majoritaris pel bilingüisme i per la minoria francòfona.

8) Donar a conèixer la política canadenca sobre llengües.

Bibeau també reflexiona sobre els aspectes a contracorrent de la immersió, perquè quan s'examina la immersió des del punt de vista dels principis psicopedagògics, de l'edat més apropiada per a l'aprenentatge de segones llengües o de la llengua més desitjable per a l'educació primària, es constata que es va contracorrent, és a dir, a la inversa d'allò que fan o recomanen els avenços psicopedagògics. Remetem-nos a Vygotsky, a Edward i a Mercer, per posar un exemple.

La immersió intenta satisfer els desitjos dels pares o dels ciutadans canadencs, mentre que l'educació moderna estimula l'expressió natural i espontània.

La immersió limita l'escolar canadenc a haver d'expressar-se a classe en una llengua estrangera, mentre que la pedagogia moderna busca l'autenticitat i la seguretat afectives. La immersió pot caure en la utilització d'un vocabulari limitat.

Hi ha un aspecte a tenir en compte que incideix en els escolars d'immigració recent, la qual cosa equival, per a ells, a l'escolarització en una tercera llengua.

Després de 25 anys d'experiència, encara és difícil opinar sobre el valor de la immersió. Es detecta una absència de referències o de

2627

criteris estables i coneguts; no es pot emetre un judici global sobre les ciències de l'educació, dient que és un èxit en tots els sentits, ni es pot preveure en quins contextos és aconsellable la immersió.

La immersió constitueix una empresa pedagògica que suscita entusiasme, la qual cosa, a nivell educatiu, és una forma legítima d'èxit, malgrat els riscos. Però la crítica és necessària, especialment, per trobar la millor proposta pedagògica per a cadascun dels escolars que omplen les classes d'un programa d'immersió.

Immersió i bilingüisme a Catalunya

Alexandre Galí (1931), famós i apreciat pedagog català, va reflexionar, en el decurs de la seva vida, sobre el problema del bilingüisme escolar i, fent referència a les escoles catalanes, va assenyalar que calia tenir en compte dos problemes fonamentals, cadascun dels quals presentava aspectes de significació i d'importància diferenciats:

- Quina ha d'ésser la llengua vehicular de l'ensenyament?

- Quina llengua s'ha d'ensenyar per tal que hi hagi educació?

Segons el pedagog, aquestes dues qüestions donaven pas a un altre problema d'excepcional importància:

- Com s'ha d'ensenyar una segona llengua perquè els escolars la coneguin a fons i la considerin com a pròpia?

La primera qüestió la resolia des d'una proposta estrictament pedagògica, atès que tot el corrent de la pedagogia mundial, durant segles, porta a una perspectiva de respecte a l'alumne/a. L'única norma per establir un ensenyament qualitativament positiu s'emmarca en la naturalesa del nen/a que s'ha de manifestar sense violència.

Entre les condicions de la naturalesa infantil, a l'inici dels seus aprenentatges escolars, el factor llengua ocupa un lloc primordial. No s'entendria, diu Galí en el seu discurs, que a l'ensenyament es respectessin totes les condicions que ens assenyalen els corrents pedagògics més positius, i que es marginés la llengua amb la qual el petit escolar arriba a l'escola, aquella generada a la seva llar i al seu ambient més immediat.

A l'escola, cal tenir cura de l'enllaç connatural que representa la llengua materna, a través de la qual és possible la relació estreta

2628

entre vocables i idees, i cal vigilar l'estancament que pot tenir lloc amb el mecanisme purament verbal que no penetra ni fecunda el camp de les idees.

La llengua amb la qual s'inicia l'escolaritat, aquella que sorgeix del contacte directe i afectiu al si de la família constitueix una base necessària per exterioritzar les idees, les emocions i les volicions dels que parlen i, a més, defineix el «jo» original i personal.

Caldrà no confondre llengua materna, llengua pàtria i llengua de l'estat. Les conseqüències de la manca d'adaptació de la llengua a l'ensenyament solen ser fatals per als pobles. El problema de la llengua que utilitza el mestre/a per parlar amb el deixeble és estrictament pedagògic i està condicionat, necessàriament, per la naturalesa dels nens/es i de cada nen en concret.

Serà necessari que els escolars, com a continuació de l'aprenentatge domèstic de l'idioma, puguin seguir conversant a l'escola tan lliurement i espontàniament com ho fan a casa. Caldrà consolidar les idees sobre aquesta base lingüística fonamental de la llengua que l'alumne/a porta a l'escola, d'aquesta forma es podrà obtenir el fet màgic de l'expressió natural. Aquesta expressió farà de palanca a partir de la qual seran possibles tots els aprenentatges lligats a formes vives i viscudes de comunicació compartida. Això permetrà no només l'accés a la cultura, sinó també la constitució d'una base d'expressió i d'aprenentatge de la llengua, i paral·lelament seran possibles noves formes d'expressió i de comunicació lingüística; és a dir, aquesta expressió serà la base i el fonament de l'aprenentatge de qualsevol altra llengua, que no només requereix, sinó que és positiu que s'aprengui a l'escola.

Galí defèn, des d'aquesta perspectiva, l'inici i la base dels aprenentatges escolars de la llengua materna de cada escolar perquè, segons el seu parer, es pot atrofiar la facultat del llenguatge, i l'atrofia d'aquesta facultat és fatal per a l'aprenentatge d'altres llengües. «*Com millor es coneix la pròpia llengua, millor s'estudien la segona i la tercera, i fins i tot una quarta*» .

Per què? què vol dir saber una llengua?

La introducció d'una segona llengua, apart de la materna, haurà de concretar-se dins d'unes normes prou àmplies per no vulnerar la psicologia de l'escolar. La llengua que el nen/a porta als aprenentatges escolars ha de ser la base de l'ensenyament del llenguatge. L'ensenyament d'una llengua oficial ha de fonamentar-se en la llengua materna. A Catalunya, l'ensenyament del castellà als catalans pot iniciar-se, a nivell oral, des de l'escola infantil. Així mateix, la llengua catalana per als nens/es fills de la immigració, i també la

2629

generació actual, pot iniciar-se a nivell oral en el moment de començar l'escolaritat. És un joc possible si es tenen bons models ja des del naixement.

Cal que construïm l'escola sobre unes bases racionals. Es tracta d'una posició que recolzem i defensem des dels anys setanta (Pla, 1983), atès que, a la nostra primera reflexió sobre aquest tema, exterioritzem un problema que arrosseguem des de fa molts anys, en haver estat víctimes d'un règim lingüístic a l'escola, d'un programa d'immersió, que ens va impossibilitar el domini de les dues llengües que han fonamentat la nostra vida: la de la llar, el català, i la imposada com a única llengua a l'escola, el castellà. I això ho diem amb tristesa perquè sentim, des del fons de la nostra ànima, el bagatge cultural i les connotacions afectives de cadascuna d'elles, tan apreciades i tan estimades des de la poesia i des de totes les seves formes literàries.

L'escola va cometre un error, va destruir la llengua pròpia, aquella que constituïa la base de la llar, i va imposar de forma poc afectiva la llengua oficial que amagava, més enllà de les connotacions oficials, l'afecte a la comunitat dels seus parlants nadius i el goig de les seves formes culturals i tan riques en estètica i contingut.

Artigal (1989) planteja, des de la perspectiva de Lambert (1974), que un canvi de llengua llar-escola pot, o no, ser eficaç per tal que l'ensenyament d'una nova llengua comporti uns mecanismes additius o substractius en el desenvolupament lingüístic, acadèmic i psicològic dels alumnes. Cal tenir en compte tres variables:

a) la condició social de la llengua i de la cultura de la llar,

b) les actituds dels alumnes envers la llengua de l'escola i les seves raons per aprendre-la, i

c) el tipus de tractament pedagògic mitjançant el qual aquests nens i nenes accedeixen a la nova llengua.

No es tracta només de la possibilitat d'adaptar el nivell de desenvolupament cognoscitiu-lingüístic a la llengua que assenyala o proposa l'escola, sinó que cal tenir en compte el nivell de regressió que pot patir la llengua materna quan es descontextualitza, i de quina manera la llengua escolar pot caure en els reduccionismes limitats del llenguatge de frases curtes i estereotipades que normalment proposa l'escola, i on, no sempre, el mestre/a és un model lingüístic preeminent, tant des de la perspectiva lèxica com des de la cultural.

Creiem en la idea plantejada per l'Article 14.8 de la Llei de Normalització Lingüística i la recolzem:

> «Tots els nens/es de Catalunya, sigui quina sigui la seva llengua habitual en el moment d'iniciar l'ensenyament, han de poder emprar

2630

normalment i correctament el català i el castellà en acabar els seus estudis bàsics».

Hi estem d'acord: en acabar els estudis bàsics. Per assolir això hem de dissenyar uns començaments escaients, pedagògicament i socialment variats, tot establint un ampli ventall de propostes d'aprenentatge i d'estructuració de cada una de les dues llengües que caldrà aprendre.

És evident que com més aviat posem un nen/a en contacte amb una segona llengua i/o tercera llengua, més possibilitats tindrà d'integrar-les, això no és el que aquí debatem. El que volem dir és que sigui quin sigui el programa bilingüe adoptat, aquest no ha de provocar la pèrdua de les rels lingüístiques amb les quals els nens/es de la comunitat de Catalunya interactuen amb els seus pares.

Comentem la proposta sobre la immersió a Catalunya des de la perspectiva que ens ofereixen els articles que van aparèixer al suplement «*Quadern*», editat en llengua catalana, del diari *El País*, edició de Catalunya, que ens mostra un ampli panorama sobre el tema des de tres punts de vista: la perspectiva dels mestres integrats en projectes d'ensenyament bilingüe, la proposta de l'administració educativa catalana, i la nostra aportació particular sobre el tema de la immersió a les escoles de Catalunya.

El punt de vista dels mestres

Doménech i Lacasta (1990) exposen la seva opinió sobre la immersió amb l'autoritat que els confereix el fet de participar en el programa des dels seus inicis.

Els seus punts de vista i les seves reflexions poden definir-se pels següents trets:

• No és possible partir de posicions radicals o mantenir-les com immersió sí, immersió no. Cal una anàlisi conjunta d'accions des de l'escola, els equips de mestres, la comunitat educativa, els pares i les administracions. Cal fugir de les dades que ofereixen simplement elements quantitatius que avalen certes polítiques i que fan oblidar que es tracta d'un tema educatiu.

• Afageixen: hi ha d'haver interès dels pares no catalanoparlants per tal que els seus fills aprenguin la llengua catalana com a mitjà d'integració en la societat en la qual viuen, encara que això es manifesti per l'interès a trobar feina. No hi ha avaluacions disponibles fetes amb rigor, però opinen que la proposta d'immersió constitueix la

2631

millor alternativa. Alhora que es decanten per la proposta, destaquen els seus punts febles. La seva anàlisi parteix de les següents premisses:

a) Suport al programa d'immersió mentre no es trobi una millor alternativa.

b) Donar temps a l'avaluació i mostrar-se contrari a canviar-ho tot i, a vegades, a cancel·lar iniciatives sense avaluar els resultats.

c) Preocupació per certes actituds de l'administració educativa autònoma triomfalistes i excessivament centrades en estadístiques i percentatges.

d) Hi ha d'haver més autocrítica, cal assumir problemes i acceptar que els programes d'immersió basen el seu èxit en el treball quotidià dels mestres.

e) No s'han analitzat prèviament els problemes sòcio-culturals dels grups que reben la immersió per tal d'aplicar els programes en conseqüència.

f) El professorat encara no té la competència lingüística i el perfil necessaris per dur a terme aquesta normalització.

g) Els materials adequats i necessaris per afrontar l'esmentada proposta no han de plantejar l'ensenyament del castellà com una segona llengua, ni tampoc com una primera (és una segona llengua escolar i una primera per als alumnes).

h) No s'ha resolt el problema dels alumnes que, per diverses raons, presenten una disfunció específica que afecta el seu procés d'aprenentatge, ni el dels que formen part de determinades minories ètniques.

i) Amb els anys d'experiència, es va reduint l'atenció als pares amb la idea d'anar formant una base social necessària sobre la qual pugui descansar aquesta normalització.

j) Hi ha poques alternatives i propostes culturals no minoritàries de cinema, teatre i música, la qual cosa contribueix a convertir el català en una llengua escolar, però no en una llengua d'ús, de comunicació, de cultura o de relació entre nens i joves.

k) El tema de la immersió, un intent per normalitzar Catalunya, no es pot prendre a la lleugera i cal que s'obri un debat a fons amb canals de participació i de diàleg.

2632

El punt de vista de l'administració

Arenas (1990), com a propulsor i entusiasta programador de la immersió des de l'administració educativa a Catalunya, presenta les seves opinions lingüístico-pedagògiques des de la següent perspectiva:

a) La immersió és la millor manera de fer l'aprenentatge d'una segona llengua quan la llengua de la llar no coincideix amb la llengua del propi país.

b) Considera «antiquats» el concepte i l'ús del terme «llengua materna». Creu que és un factor invariable i permanent que representa una manca d'informació actualitzada.

c) La llengua mai no ha d'ésser motiu de discriminació. L'aprenentatge del català per als nens castellanoparlants, planificat en unes hores, no satisfà l'objectiu pedagògic de proporcionar competència lingüística en les dues llengües oficials.

d) La immersió a Catalunya pretén i aconsegueix que la competència lingüística, és a dir, la capacitat d'expressar-se amb fluïdesa en català i castellà, sigui un fet als set anys.

Arenas inclou a Cummins en el seu comentari a favor de la immersió, des de la perspectiva de la hipòtesi d'interdependència lingüística i des d'una òptica cognoscitiva que dóna suport a aquesta forma d'educació basada en el bilingüisme additiu: sumar i no restar. Però, en realitat, allò que Cummins diu sobre el bilingüisme additiu i substractiu indica que quan a l'escolar se li ensenya una segona llengua, sense que la primera estigui ben consolidada, pot patir una mena de regressió o estancament, o el que s'anomena bilingüisme substractiu.

Arenas diu que tota activitat escolar requereix un espai de reflexió que permeti considerar desenvolupament i resultats. Una reflexió subjectiva pot comportar determinacions poc fiables. Pensem que això no s'ha tingut en compte en la posada en funcionament de l'experiència d'immersió.

Proposta i aportació del debat

Des de la nostra perspectiva (Pla, 1990), considerem que:

a) El terme immersió ens resulta negatiu per diverses raons, la primera es deu al fet que no s'hagi realitzat un estudi rigorós de les connotacions socials que emmarquen cada context escolar concret.

b) Cal tenir en compte que el problema s'agreuja si el context social dels petits escolars és pobre o limitat pel que fa a la cultura o la lingüística.

c) Cal considerar les habilitats lingüístiques dels nens i de les nenes juntament amb el seu ambient social, especialment des de la perspectiva psicològica, durant els periodes delicats i importants de la vida que configuren l'entrada al món de la cultura.

d) Cal fer una reflexió prèvia des d'una base psicològica i pedagògica, punt que trobem a faltar en el programa d'immersió de Catalunya.

e) El bilingüisme a Catalunya és un problema de coneixement i de convivència de dues llengües que, des de la perspectiva dels nens/es petits, hem de definir dins dels límits de les condicions següents: el caràcter social ens porta a considerar els nivells de llengua als quals, de manera natural, estan immersos els escolars de diversos contextos sòcio-econòmics i a delimitar ambients bilingües substantius.

f) Cal una tasca de recerca empírica adreçada a aïllar les variables lingüístiques, psicològiques i socials que, individualment o en combinació directa o indirecta, influeixen en l'adquisició de dues llengües.

g) A l'escola no podem admetre experiments que no estiguin avalats pel sentit comú pedagògic i que no donin prioritat a les possibilitats personals de cada escolar, i el domini i les limitacions dels canals de comunicació que presenten els escolars quan ingressen a l'escola infantil per primera vegada.

h) Com a mesura prioritària cal establir lligams d'afecte i de convivència, una tasca seriosa i reparadora envers els sectors més marginats de la cultura. Allò que determina el fet pedagògic és el contrari de l'afirmació dogmàtica, és l'adaptació, la possibilitat d'enllaç, d'abraçada i de donar-se les mans. Ni en pedagogia ni en medicina, no es poden fer experiments incontrolats amb éssers humans.

i) Volem la llengua catalana a l'escola a partir del primer dia que el nen/a va a l'escola, però sense immersions, tot donant seguretat als escolars, als mestres i a les famílies, amb sentiments positius d'acollida, fugint de discussions innecessàries, amb un to positiu i recuperador de la llengua i de les tradicions.

j) Volem l'ensenyament de la llengua catalana, però positivament, tot respectant la llengua que el nen/a porta a l'escola, com la millor manera d'aconseguir que, en acabar els estudis obligatoris, els nens i les nenes parlin, llegeixin i escriguin en castellà, en català i en una tercera llengua d'incardinació a Europa. És un projecte que requereix

2634

sentit comú i que d'entrada ens porta a refusar tota connotació que comporti l'ombra d'una llengua sobre l'altra, si abans no s'estableix una reflexió rigorosa de les condicions socials i lingüístiques amb les quals gran nombre d'escolars arriben a l'escola pública de Catalunya. Anomenem aquesta ignorància voluntària de l'administració educativa «barbaritat d'un programa d'immersió».

Les actituds i la llengua

Es tracta d'un treball preparat per nosaltres i presentat el 1988. Intentem recollir algunes actituds envers l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola. El resultat indica clarament que no és possible forçar la màquina cap a la valoració o la desvaloització de la llengua que s'ha d'aprendre de manera prioritària a l'escola.

Els escolars, molt assenyadament i amb molt sentit comú, exposen les seves tendències i les seves actituds envers la llengua pròpia de Catalunya, ens mostren que cal seguir camins de convivència i de cordialitat sense imposicions poc estudiades, i que el respecte de la llengua que prové de la llar és sinònim de garantia d'un aprenentatge eficaç.

El treball, analitzat entre una mostra de 1000 escolars d'escoles públiques de la ciutat de Barcelona, indica que es tracta d'una població preeminentment de classe treballadora i amb un 61,7% de parlants en llengua castellana. El 61,9% d'aquest percentatge va realitzar l'exercici de redacció lliure que se'ls va demanar en llengua catalana, i el 37,9% ho va fer en llengua castellana.

Potser hauríem de fer esment de la qualitat de les redaccions, però això ens allunyaria del tema proposat. Només direm que, per ser alumnes que finalitzaven l'escolaritat obligatòria, en general la qualitat dels escrits, en ambdues llengües, convidava a una seriosa reflexió pedagògica sobre l'art de l'expressió escrita que s'ensenya i s'aprèn a les nostres escoles. El 3% de les redaccions no van poder-se comptabilitzar perquè eren pràcticament il·legibles i presentaven una barreja de català-castellà difícil de valorar.

Les actituds expressades van tendir a ésser positives. Els nens/es van parlar positivament, en termes generals, i considerem que aquest fenomen és valuós a l'hora de programar seqüències d'aprenentatge en una o altra llengua. El 60,3% de les opinions expressades van indicar una tendència positiva. Cal destacar que la tendència positiva en la valoració de la llengua catalana va assolir el 89,2% del total de la mostra.

2635

Pel que fa a les preferències lingüístiques dels escolars, els nens/es van manifestar estats d'ànim, sentiments i actituds diferents, i quant al seu comentari sobre els sentiments i les actituds envers la llengua catalana, alguns escolars van fer referència al castellà i van establir algun tipus de comparació entre ambdues llengües. Respecte a la mostra en general, es detecta una lleugera inclinació positiva en la valoració de la llengua castellana, seguida d'un equilibri de valoració entre ambdues llengües.

El valor atorgat a la llengua des de la perspectiva del sentiment i de la instrumentalització ens ha semblat digne de destacar. A mesura que avançàvem en l'anàlisi de contingut, vam considerar molt seriosament les conseqüències que poden marcar el valor que els escolars concedeixen a la integració del seu aprenentatge escolar, a causa de l'ambient, o potser de les influències o de les actituds socials.

Una llengua valorada només pel seu component utilitari pot no ser totalment apreciada per aquella part de la població per a la qual l'escola, precisament, elabora un currículum lingüístic integrador en la llengua autòctona. Caldrà analitzar a fons de quina manera al context escolar, a través de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana al sector de la població immigrada que parla castellà a la llar, es desenvolupen unes actituds que podrien marginar tota la vàlua cultural i afectiva d'una llengua, i fins a quin punt la llengua s'aprèn només per necessitat o obligació, atès que en el context social on es parla és imprescindible per trobar un lloc de treball.

En aquest respecte, les manifestacions dels escolars ens obren un interrogant sobre les possibilitats que l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola adquireixi plenament el valor d'integració social i de coneixement d'una cultura.

Així doncs, ens haurem d'interrogar sobre el sentit d'aquesta actitud instrumentalista envers la llengua, i sobre la manera com l'ensenyament del català pot generar a l'escola, i potser a determinats ambients socials, un dels sentiments més pregons que fan que els parlants apreciïn una llengua pels valors culturals que transmet, per sobre del sentit utilitari. A cap dels escrits no es parlava de la poesia, de la música de la llengua, de la màgia de la parla ni de la bellesa de la llengua escrita.

Tanmateix, l'estudi realitzat mostra un marcat equilibri entre sentiment i instrumentalització envers el valor atorgat a la llengua, la qual cosa indica una certa igualtat significativa entre ambdues tendències. El 42,8% de la mostra es decanta cap al sentit instrumental que suposa l'aprenentatge de la llengua catalana. El 44,3% expressa una actitud sentimental envers el seu aprenentatge.

2636

Una altra aportació que vam detectar a través de l'anàlisi de contingut va ésser la valoració de les actituds dels escolars envers l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola. Aquestes actituds van ser expressades com a referències al clima general de l'aula, a les posicions dels professors davant dels alumnes, a les tècniques didàctiques emprades i als materials utilitzats per a l'ensenyament. La suma de tots aquests factors mostra les actituds favorables o desfavorables envers l'ensenyament del català a l'escola.

De 600 opinions expressades i comptabilitzades als escrits, es detecta cert rebuig envers la classe de català, basat en la personalitat del mestre/a i en la manca de recursos didàctics positius. Els alumnes diuen que l'ensenyament està massa centrat en les regles, que manca organització a la classe i que hi ha pocs exercicis d'expressió oral. El 41,7% dels escolars mostra actituds positives i el 58,3 negatives.

Amb aquest esbós sobre l'obtenció d'actituds basades en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana a l'escola, hem intentat copsar aquells «sentiments invisibles» i «ocults» que planegen sobre la vida de les aules i l'ambient social dels escolars, i que poden contribuir tant a la integració dels aprenentatges, i en el nostre cas, a estimar la llengua i la cultura catalanes.

L'ensenyament de la llengua i de la cultura catalanes, especialment entre els grups socials immigrats, ha de comportar, de manera implícita, l'oferta d'actituds positives que generin interès i estima envers la cultura i els aprenentatges donats a l'escola. Cal fer-ho des d'una perspectiva que comporti l'aprenentatge d'una segona llengua per a la població immigrada de llengua castellana sobretot, encara que podem fer extensiva la proposta a qualsevol llengua materna o de la llar que un sector de població porti a l'escola. Pensem que a partir del respecte de la primera llengua es pot construir una alternativa didàctica coherent i eficaç per a l'educació dels ciutadans que s'integren a una comunitat autòctona, des d'una visió que faciliti actituds positives envers l'aprenentatge d'aquesta segona llengua a nivell personal. Aquesta segona llengua per a ells és la primera dins de la comunitat a la qual desitgen viure, i només amb propostes i amb actituds positives des del començament serà possible estimar, conèixer i valorar llengües en contacte que generin no només ciutadans coneixedors hàbils de les dues llengües, sinó ciutadans cultes que coneguin i apreciïn el bagatge cultural de cada una de les dues llengües.

Conclusió

A la reunió de «superfísics» celebrada recentment a Madrid, José Mª Martín Senovilla va dir: «*La potència de la ciència és formular teories que concordin amb la realitat, la qual cosa implica que els experiments són importants*».

La importància de les experiències d'ensenyament-aprenentatge de llengües a l'escola ha de basar-se en la prudència científica i respectuosa davant la ment dels escolars, en propostes cada cop més arrelades en aquesta mediació entre la ment d'ensenyants preparats que interactuen amb la ment dels nens, i en un diàleg comprensible. Tot això ha de demostrar que l'esmentat aprenentatge produeix una ampliació positiva de la personalitat de l'escolar en concordança amb la seva realitat contextual.

Ernest Lluch (1992), en un article recent, diu que és imprescindible un ambient de tolerància en parlar de bilingüisme, i afegeix, segons paraules de José Manuel Blecua: «*els espanyols hauríem de viatjar més, de conèixer-nos millor i de considerar que un estat plurilingüe és una riquesa, i tots hauríem de sentir-nos responsables de les llengües d'Espanya*». Aquestes paraules permeten afirmar que es tracta d'una opinió constitucional que reprodueix un apartat de l'article tercer de la Constitució Espanyola.

Cal que hi hagi un clima de serenitat científica, democràtica i universitària que margini plantejaments propers al fanatisme o simplement a l'exclusió. Ha d'imperar el caràcter democràtic de convivència i d'afirmació de les diferents llengües de les comunitats bilingües. En definitiva, s'ha de respectar la màgia del llenguatge amb què cada nen/a arriba a l'escola. S'ha de reconèixer que cal escoltar una «diversitat de veus» per tal d'entendre la cultura, el passat i el present de la nostra nació.

Bibliografia

AERA (1992) *Educational Researcher*. Vol.21, núm.2. Març.

ARENAS, J. (1990) «Una realitat positiva». *El País-Quadern*. Barcelona, 1 de febrer, pàg. 5.

2638

ARTIGAL, J.M. (1989) *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sòciolingüístiques*. Vic, Eumo Editorial.

BANKS, A. (1992) «Enseñanza del multiculturalismo». *Facetas*, 95,1 pàgs. 48-49.

BIBEAU, G. (1992) «L'immersion... de la coupe aux lèvres». *Études de linguistique appliquée*, núm. 82, pàgs.127-138.

BRICE-HEATH, S.B. (1983) *Ways and words*. Cambridge, Cambridge University Press.

BRUCK, M. (1982) «Language disabled children: Performance in an additive bilingual education program». *Applied Psycholinguistics*, núm.3, pàgs. 45-60.

BRUNER (1975) «The ontogenesis of speach acts». *Journel of Child Language*, núm.2, pàgs. 1-19.

CALVE, P. (1991) «Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990». *Études de linguistique appliquée*, núm.82, pàgs. 7-23.

CUMMINS, J. (1979) «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, núm.49, pàgs. 222-251.

CUMMINS, J. (1989) *Empowering minority students*. Sacramento, (California), Association for Bilingual education.

CZIKO, G.A. (1992) «The Evaluation of Bilingual Education, from necessity and Probability to Possibility». *Educational Researcher*, Vol.21, núm.2, pàgs. 10-15.

DIAZ, R.M. (1983) «Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development». Dins Gordon, E.W. (Ed.): *Review of Research in Education*. Vol.10. Washington, DC; AERA.

DOMENECH, J.; LACASTA, J.M. (1990) «El punt de vista dels mestres». *El País-Quadern*. Barcelona, 8 març, pàg. 4.

EDWARDS, V. (1991) «Études postsecondaires et immersion». *Études de linguistique appliquée;* pàgs.116-126.

EDWARD, D ; MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós.

EL PAIS. 21-agost-1992, pàg. 5.

EL PAIS. 24-agost-1992, pàg. 2.

GALI, A. (1931) *Per la llengua i per l'escola*. Barcelona, La Revista.

GENESSE, F. (1987) *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Newbury House.

GENESSE, F. (1991) «L'immersion et l'apprenant défavorisé». *Études de linguistique appliquée*, núm.82, pàgs. 77-93.

LAMBERT, W. (1978) «Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual». Dins Alatis, J. (Ed.) *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington, Georgetown University Press; pàgs. 214-229.

LAMBERT, W. (1984) «An Overview of Issues in Immersion Education». Dins Honig, B. (Ed.) *Studies on Immersion Education*. Sacramento, (Califòrnia), California State Department of Education.

BEST COPY AVAILABLE 2639

LEWIS, C; SHAPSON, S.M. (1989) «Secondary French Immersion: A Study of Students who Leave the program». *The Canadian Modern Language Review*. Vol.45, núm.3.

LLUCH, E. (1992) «Diversas son las lenguas». *La Vanguardia*. Barcelona, 3 de setembre, pàg. 15.

MCGROARTY, M. (1992) «The Societal Context of Bilingual Education». *Educational Researcher*. Vol.21, núm.2, pàgs. 7-9.

MOLL, L. C. (1990) *Vygotsky and Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

PLA, M. (1983) *Bilingüisme Escolar a Barcelona*. Barcelona, La Magrana.

PLA, M. (1990) «Els aspectes negatius d'un programa». *País-Quadern*. Barcelona, 1 febrer, pàg. 4.

PLA, M.; PLA, E; RAJADELL, N. (1988) *Actituds envers l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola*. CIRIT. Departament de Didàctica i d'Organització escolar.

PORTER, R.P. (1990) *Forked Tongue: The politics of bilingual education*. Nova York, Basic Books.

SAER, D.J; SMITH, F.; HUGUES, J. (1924) *The bilingual problem*. Wrexham London, Hugues and Son.

SNOW, C.E. (1992) «Perspectives on Second-Language Development. Implications for Bilingual education». *Educational Researcher*. Vol.21, núm. 2, pàgs. 16-19.

SWAIN, M. (1984) «A Review of Immersion in Canada: Research and evaluation Studies». Dins Allen, P.; Swain, M. (Coord.) *Language Issues and Education Policies*. Oxford, Pergamon Press; pàgs. 35-51.

TARDIFF, C. (1975) «Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion». *Études de linguistique appliquée*, núm.82, pàgs. 39-51.

TITONE, R. (1975) *Bilingües a los tres años*. Buenos Aires, Kapelusz.

VALDES, J. DE (1972) *Diálogo de la lengua*. Edició d'Antonio Comas. Barcelona, Bruguera.

Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and Language* (A. Kozulin Ed of Trans). Cambridge, M.A. MIT Press.

2640

Abstracts

La problemática que plantea la enseñanza-aprendizaje de dos o más lenguas durante la escolarización obligatoria, lleva a los responsables de la política educativa de un país a opciones o propuestas diversas que pueden estar orientadas más por cuestiones políticas que educativas. La perspectiva de un bilingüismo racional y pedagógico presupone una organización especial centrada en los marcos sociales en los que se desarrollan las propuestas didácticas en la escuela. La temática se centra en la implantación de los programas concebidos para la inmersión en una segunda lengua. Propuesta adoptada desde la administración educativa catalana, y enmarcada en la reflexión que desde Canadá (país pionero en este tipo de programaciones) se viene desarrollando a lo largo de los últimos 25 años.

Palabras clave: Didáctica de la lengua - Bilingüismo - Inmersión - Política lingüística.

La problématique posée par l'enseignement/ l'apprentissage de deux langues ou plus pendant la scolarité obligatoire conduit les responsables de la politique éducative d'un pays à prendre des options ou des mesures diverses qui répondent souvent plus à des soucis politiques qu'à des problèmes d'ordre éducatif. Un bilinguisme rationnel et pédagogique ne peut être envisagé que s'il s'appuie sur une organisation spéciale qui prenne en compte les contextes sociaux dans lesquels sont appliquées les idées didactiques de l'école. La question est d'implanter des programmes favorisant l'immersion dans une deuxième langue. L'administration catalane a opté pour cette approche, inspirée de tout le travail de réflexion mené au Canada - pays pionnier de ce type de programmations - au cours de ces vingt-cinq dernières années.

Mots clés: Didactique de la langue - Bilinguisme - Immersion - Politique linguistique.

The problems posed by the teaching and learning of two or more languages during compulsory schooling compel the people in charge of educational policy in a country to make choices or accept ideas which may have more to do with politics than with education. The prospects of a rational, pedagogic bilingualism presupposes a special organisation centred on the social contexts in which the didactic ideas of the school are developed. The subject matter revolves around the programmes centred on immersion in a second language, an idea adopted by the Catalan educational administration and set in the framework of the reflections which have taken place over the last 25 years in Canada, the pioneer in programmes of this kind.

Key words: Didactics of language - Bilingualism - Immersion - Language policy.

2641

Pedagogia crítica. Les polítiques de la resistència i un llenguatge d'esperança

Peter McLaren*

Es va presentar una versió d'aquesta ponència al «Seminario Internacional: Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación», Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (Ciutat de Mèxic), el 15 de novembre de 1988. Voldria agrair a Alicia de Alba, Edgar González i Bertha Orozco Fuentes les seves crítiques i els seus suggeriments valuosos.

Tons' quina Amèrica

Als Estats Units, molts professionals ens sentim insegurs, no només pel futur del nostre sistema educatiu sinó també pel grau de sensatesa de la cultura que l'ha produït. Vivim uns temps perillosos; uns temps de risc, de lluita, d'esperança. Mentre que, d'una banda, els nord-americans afronten una modernitat desencantada i el sorgiment d'una nova època postmoderna portentosa, amb la seva maquinària de dominació que genera relats electrònics d'indiferència política i d'abandonament moral, de l'altra, els teòrics educatius que treballen dins d'una tradició crítica viuen uns temps excitants i vitals. Mentre el teatre de terror del capitalisme global continua proveint al món la seva lògica dessaborida, les seves simbòliques economies de poder imperialista, el seu optimisme superficial i la seva incessant necessitat de producció de plaers autònoms, als Estats Units els

---

*Peter McLaren és professor a la Universitat de Miami i codirector del Centre d'Estudis Educatius i Culturals. És autor de nombrosos llibres entre els quals destaquen: *Schooling as a ritual performance. Critical pedagogy the state and cultural struggle* (editat amb Henry Giroux), *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern* (editat amb Colin Lankswear), *Postmodernism, post-colonialism and pedagogy*, *Paulo Freire: a critical encounter* (editat amb Peter Leonard).

Adreça: Department of Educational Leadership. School of Education and Allied Professions. 350 McCuffey Hall. Oxford, Ohio 45056. Tel.: (513) 529 6825. Fax: (513) 529 7270.

2642

teòrics educatius d'esquerres aplaudeixen i donen la benvinguda a una erosió de paradigmes de filosofia i de teoria social. Això vol dir que mentre als Estats Units els educadors són testimonis d'una defensa de retaguarda, reaccionària però finalment fàtua, de les transcendentals virtuts de la civilització occidental, de la inflexible persistència dels obrers alienats, i d'un atac a l'estat de benestar del Nou Pacte, aquests educadors estan experimentant també una nova vitalitat a causa que l'hegemonia cultural/moral del principal corrent curricular i de la teoria pedagògica està sent esquerdada -i en alguns casos destrossada- en gran part per estratègies destructives preses de la teoria literària (que alhora han estat influïdes pel post-estructuralisme continental). Els esforços destructius per fragmentar la certesa epistemològica articulada per aquesta hegemonia (p.e. la gramatologia derridiana i l'arqueologia foucaultiana) han pres agressivament la iniciativa del desmantellament de les demandes transcendentals quant a la veritat ideològicament inclosa als règims de discursos de la modernitat'

Sense entrar en els detalls de totes les ramificacions polítiques i epistemològiques de la infiltració de la teoria social postmoderna en la teorització educativa (algunes de les quals han estat ben rebudes mentre que d'altres encara són considerades amb prevenció), n'hi ha prou amb dir que hi ha hagut una «crisi de representació» i una erosió de la confiança en les conceptualitzacions predominants d'allò que constitueix el coneixement i la veritat, com també en les formes pedagògiques d'obtenir-les. Tot i que probablement una sospita hermenèutica serà ben rebuda en tots els camps de la indagació humana, la incertesa que aquesta ha provocat en les dimensions polítiques i morals de la vida contemporània ha creat també un buit ideològic preparat per a un «populisme autoritari» i una invasió d'emissaris d'una certesa moral exacerbada i d'un compromís irreflexiu amb la veritat.

És cert que dins de la teoria social postmoderna hi ha tendències tant d'emancipació social com d'altres de socialment reaccionàries; i mentre que el servilisme autoritari, el nihilisme incipient i l'anti-utopisme decadent introduïts per la segona tendència haurien de ser

---

(1) Vegeu Peter McLaren (1986): «Postmodernism and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve», a *Educational Theory*, 36, 389-401. Vegeu també Peter McLaren: «The Body in Shock: Schooling and the Politics of Enfleshment», a *Boston University Journal of Education*, pròxima aparició. Podeu trobar alguns arguments similars a Jonathan Arac (ed.) (1986): *Postmodernism and Politics*, Theory and History of Literature, 28, Minneapolis, University of Minnesota Press; Charles Newman (1985): *The Post-Modern Aura*, Evanston, Northwestern University Press; John Fekete (ed.) (1987): *Life after Postmodernism*, Nova York, St Martin's Press.

2643

impugnats costi el que costi per aquells de nosaltres que estem involucrats en l'establiment d'una pedagogia crítica, les forces de la dreta, que han advertit una creixent ambivalència moral a l'esquerra, no es deturen a prendre en consideració els que estan guanyant les principals escaramusses a la torre de vori. A través dels mitjans de comunicació porten els seus atacs directament a totes les llars del país. Ara la tendència és ser la «Dreta Guanyadora», tal com ho va confirmar no fa gaire George Bush en la seva campanya electoral, quan els liberals van ser incapaços de parlar des d'una posició moral que resultés creïble per a la major part dels nord-americans.

Mentre els teòrics d'esquerra lluiten dins i fora dels espais acadèmics, atacant una gran quantitat de temes moderns intocables (per exemple, el mite de la ciència com a metodologia universal apodíctica, autocorregible i autoperfeccionable, l'absolució del text, el subjecte unitari prefreudià i l'autor com a única font de significat), els efectes del debat a l'esfera pública són més immediats i devastadors. Una de les conseqüències lamentables de l'atac destructiu actual a les grans narratives, a la teoria de correspondències de la veritat i al subjecte històric amb la seva imaginària estabilitat i la seva noció no-problematitzada d'identitat a través del temps, ha estat la creació d'un clima moral predisposat a l'ascendència d'un règim neoconservador de debò, el qual roman intransigentment hostil a una política de diferència o a una ètica provisional de justícia social. En realitat, la impossibilitat dels teòrics socials d'esquerra de donar compte de la totalitat de relacions socials i ideologies que es troben sota la superfície de la vida quotidiana, sovint ha posat en perill les nostres fites de transformació i justícia social que idealment haurien de proveir el punt de partida de totes les nostres teoritzacions educatives. El que queda debilitat com a resultat d'aquest predicament són les bases mateixes de l'oposició política i la transformació social. Dins de l'esfera pública de l'educació, aquest debat actual ha debilitat literalment alguns dels imperatius centrals que guien la teoria crítica educacional. L'esquerra, especialment l'esquerra educativa als Estats Units, necessita amb gran urgència un nou llenguatge pedagògic i una nova visió pedagògica.

Situats com som ara al crepuscle de la modernitat, alguns educadors dels principals corrents no estan preocupats per la discussió d'allò que constitueix el coneixement crític i emancipatori, sinó per atiar la lògica tecnocràtica que ha convertit l'objectivisme i la certesa en el nou demiürg de l'educació capitalista tardana. Nosaltres, els que ens situem a l'esquerra, hem ajudat perquè això succeïs. Convertint el postmodernisme en un sistema totalitzador que redueix la vida social i institucional a una pista plana i relluent de discoteca, els teòrics socials han preparat el terreny per a un sistema totalitzant encara més catastròfic, un sistema encaminat a controlar la subjec-

2644

tivitat i subministrar les bases discursives per a una formació del caràcter nacional que pugui facilitar, encara més, la producció i el flux de capital en una època econòmicament dura i competitiva. Sobre aquest punt, Lawrence Grossberg argumenta que:

> «La descripció que ofereixen els postmodernistes s'ha de localitzar dins dels amplis camps socials i culturals de la vida diària i de les lluites pel poder, la dominació, la subordinació i la resistència que hi tenen lloc. A més, cal resistir-se a la tendència del postmodernisme de totalitzar les seves descripcions, de lliscar des d'una descripció d'una estructura determinant fins a la identificació d'aquest pla amb la totalitat de les nostres realitats històriques i viscudes. No es pot ignorar la contradicció interna dins de qualsevol estructura, o de les seves relacions amb altres estructures determinants».[2]

El coqueteig de l'esquerra amb la mort del significat ha facilitat el fet que la «Nova Dreta» inundi l'arena pública amb una pila de discursos autoritaris interminables, amb els quals no han trobat cap obstacle per colonitzar el buit moral que va deixar l'esquerra en desmantellar destructivament el projecte de la Il·lustració. Evacuant els ídols caiguts del raonament i de la interpretació crítica, els teòrics educatius d'esquerra han fet més vulnerable l'esfera pública a una afirmació inqüestionada d'una versió particular de debò -en aquest cas produïda i administrada per la «Nova Dreta»-, que instrumentalitza el coneixement, el despolititza de qualsevol demanda emancipatòria seriosa i l'enllaça amb el seu «pagament ajornat» amb el mercat capitalista i el fa servir per transmetre una interpretació privilegiada d'«home blanc» de la cultura occidental. Així, l'esquerra ha restablert inconscientment la transcendència perduda dels discursos que intenta denunciar.

Traduït a un currículum directiu a escala nacional, els efectes d'aquesta crisi són devastadors: el que n'ha esdevingut ha estat l'avanç del concepte d'educació com a adquisició pràctica d'habilitats tècniques, que promouran el creixement d'una força de treball competitiva en el mercat internacional. Dit d'una altra manera, s'ha situat l'èxit dins del ferri determinisme de la voluntat capitalista. És a dir, s'ha construït una equivalència entre el caràcter nord-americà i l'ètica consumista com a signatària de la llibertat i la decència.

En les meves observacions següents argumento la importància del desenvolupament d'una pedagogia crítica a l'era de la postmodernitat. Si bé és cert que no pretenc tenir les respostes de molts dels importants qüestionaments sorgits de la crisi actual, si més no intento assenyalar alguns dels temes pedagògics teorètics i morals que

(2) Lawrence Grossberg (Tardor de 1988): «Rockin' with Reagan, or the Mainstreaming of Postmodernity», a *Cultural Critique*, 10, 147.

2645

molts de nosaltres, situats dins de la tradició crítica d'Estats Units, hem desenvolupat els darrers anys.

Cultura postmoderna: l'automodificació d'un mateix i l'esfondrament de la realitat

Quan dic «condició postmoderna» em refereixo en el sentit més general al sorgiment d'allò que Stanley Aronowitz anomena cultura visual, és a dir, la tendència actual envers la literalitat en la qual els estudiants semblen incapaços de penetrar més enllà de la superfície de les coses, de manera que deixen de banda conceptes com «societat», «capitalisme» i «història», que no es presenten immediatament als sentits.[3] D'acord amb Aronowitz, «durant l'última meitat del segle XX el grau en què la cultura de públic massiu ha colonitzat l'espai social que la gent normal i corrent tenia disponible per a la lectura, la discussió i el pensament crític ha de ser considerat com l'esdeveniment més important de la història social de la nostra època».[4] Dins d'aquesta condició existeix la primacia de la representació icònica per sobre de la lògica o el contingut proposicional.[5] Atrapats en aquesta política de significació, ens convertim cada cop més i progressivament en els esclaus d'un estil superficial. Els relats temporals que estructuren el nostre inconscient polític són reemplaçats ràpidament per la tirania del signe. Un dels problemes que hem d'afrontar és que les disposicions classificatòries i les estructures cognitives (caldria llegir el concepte de Bourdieu) compartides per totes les classes socials -inclosa, potser fins i tot especialment, la petita burgesia- estan predisposades a la producció d'objectes culturals postmoderns. Aquí afrontem la dominació del signe que ha guanyat posicions a partir de la transició de la cultura industrial a la cultura del consumisme. El poder simbòlic dels béns ens ha portat a consumir signes en lloc de productes alhora que el treball manual s'ha reduït també a un altre signe -un signe que indica posició social.

El nostre consum de signes ha començat a crear patologies modernes de desordres narcisistes de personalitat, esquizofrènies i depressions.

---

(3) Stanley Aronowitz (1987): «Mass Culture and the Eclipse of Reason. The Implications for Pedagogy», a Donald Lazere (ed.): *American Media and Mass Culture*, Berkeley i Los Angeles, University of California Press, 465-471.

(4) Aronowitz: «Mass Culture», 468.

(5) Scott Lash i John Urry (1987): *The End of Organized Capitalism*, Oxford, Anglaterra, Polity Press.

2646

L'exemple de l'esquizofrènia no és pas una metàfora exagerada de l'estat postmodern de les coses. Per exemple, alguns teòrics han observat que els esquizofrènics sovint desplacen paraules del seu context i del seu rerafons temporal (recordant que la temporalitat és una funció del llenguatge), per la qual cosa les paraules arriben a ser experimentades en la seva exactitud literal, en la seva actualitat. En un món com aquest hi ha poca o cap connexió entre els esdeveniments presents o passats, perquè els esquizofrènics habiten un món en el qual el present és experimentat com a perpetu i els significats discontinus deixen d'enllaçar-se amb coherència.[6] L'efecte de la representació postmoderna als *mass media* és comunicar un torrent de significats, replè d'una multiplicitat de missatges, que signifiquen qualsevol cosa que hom vulgui que signifiquin.

En aquest sentit, la condició postmoderna ha aplanat la història mitjançant l'arranjament i la reproducció de subjectes d'acord amb les nostres imatges de béns de consum i amb la nostra inversió libidinal d'aquests béns, que sovint són anunciats per mitjà del flux apocalíptic de significats a diferència d'un realisme narratiu linial. En la mesura que el pastitx reemplaça la narrativa com a forma de representació amb èxit en publicitat, conseqüentment la història és suprimida, els significats es desenllacen de la significació cada cop més i les formes col·lectives d'identitat i de solidaritat en l'esfera pública -tan necessàries per a la construcció de moviments socials nous- es trenquen per sempre més.

La postmodernitat ha soscavat literalment la distinció entre la producció i el consum. Faig servir el concepte de postmodernitat per a referir-me a la noció de Baudrillard que les velles formes de producció i de consum han estat reemplaçades per un nou univers de comunicació que exalta l'aspecte, les superfícies, les textures i el jo com a article de consum. En resum, la consignació de la imatge -la representació- es remet al regne de la hiperrealitat on la imatge ha suplantat la realitat i on la realitat ha desaparegut a l'interior de la imatge.[7] Baudrillard ha suggerit que la pantalla de televisió simbolitza

---

(6) Lash i Urry: *The End of Organized Capitalism*. Dec molts dels arguments d'aquesta ponència a la dissertació sobre el postmodernisme de Lash i Urry. Pel que fa a la relació entre postmodernisme i esquizofrènia, vegeu Fredric Jameson (1983): «Postmodernism and Consumer Society», a Hal Foster (ed.): *The Anti-Aesthetic Essays in Postmodern Culture*, Port Townsend, Bay Press, 116. Vegeu també E. Ann Kaplan (1987): *Rocking Around thhe Clock: Music, Television, Postmodernism and Consumer Culture*, Nova York, Methuen, 146-147.

(7) Jean Baudrillard (1983): *Simulations*, Nova York, Semiotext(e). Vegeu també Marilouise and Arthur Krokev (eds.) (1987): *Body Invaders: Panic Sex in America*, Nova York, St. Martin's Press, 1987; Arthur Kroker i David Cook (eds.) (1986): *The Postmodern Scene: Excremental Culture and Hyper-Aesthetics*, Nova York, St. Martin's Press; Lash i Urry: *Organized Capitalism*.

2647

aquesta nova era. Podem ser testimonis de l'espectacle del col·lapse de significats que es converteixen en la superfície plana i contínua de la hiperrealitat, mentre que alhora veiem com la subjectivitat es transforma a causa del terror en passivitat pels preceptes funestos de la lògica del consum. Seguint la línia de raonament de Baudrillard, l'absència de la referencialitat concreta en un món format per un carnaval de signes significa l'absència d'oposició política; a més, la reproducció de la mateixa cosa, a causa de l'atzar, incapacita el subjecte i imposa una política d'alienació. Lawrence Grossberg resumeix molt bé aquesta condició quan assenyala que:

> «El somni americà es va transformar en primer lloc en «el fet residencial» com a imatge de la «bona vida» presentada pels mitjans de comunicació. Després es va transformar en una etiqueta de dissenyador -el seu propi mitjà, una cosa que ja per definició no és accessible a tothom. El radicalisme s'ha convertit en la base de l'estrellat, i la història ha esdevingut un gran negoci».[8]

Si bé molts de nosaltres, dins de la tradició crítica, ens prenem seriosament les condicions de la postmodernitat tal com han estat àmpliament descrites per Baudrillard, Lyotard i altres, no considerem que la humanitat massificada pugui ser transmutada tan fàcilment pel signe en un conjunt de titelles miserables i passius. Tampoc no estem d'acord que el tema humà pugui ser reduït a una pirueta de signes lingüístics, tot i que la teoria sembla enlluernadora.

Fins i tot quan estem d'acord amb els postestructuralistes, que sense cap mena de remordiment desacrediten les interpretacions essencialistes del «jo» i que alhora sostenen que no podem parlar del «jo» com una essència o un objecte sense la reflexió de mitjancera, hi estem en desacord que el «jo» es constitueixi bàsicament en ser interpel·lat pel discurs.

Els éssers humans -els cossos- són autoconscients però no autoconstituents. No estan constituïts per la seva consciència sinó per les condicions que troben fora de la consciència. És a dir, estem constituïts com un «jo» basat en allò de què tenim consciència i en allò de què no tenim consciència, a més de per tot allò que reprimim. Això no vol dir que coincidim amb Althusser quan afirma que el subjecte autònom és merament una ficció del discurs sobre el qual reposen totes les altres ficcions de la ideologia. Si bé accepto que el fet que em reconegui com un ego autoconscient depengui fins a cert punt de la distorsió ideològica i d'una repressió dels components que em conformen, aquesta situació pressuposa la injustificable suposició

(8) Grossberg «Rockin' with Reagan», 137

2648

que el reconeixement esmentat per part del «jo» és sinònim del subjectivisme cartesià. Però a diferència del jo psicològic cartesià, nosaltres no individualitzem la nostra pròpia consciència. Som, això no obstant, prou autoconscients per reconèixer la nostra pròpia constitució fora de les exigències de la nostra pròpia voluntat.[9] La nostra consciència de la constitució de nosaltres mateixos és la que fa possible l'alliberament. La tasca de la pedagogia crítica és incrementar aquesta autoconsciència, per desposseir la distorsió ideològica i per ajudar el subjecte en la seva pròpa observació històrica.

Com que només ens podem reconèixer a nosaltres mateixos com a subjectes dins d'un llenguatge descriptiu o explicatiu -o ideologies particulars- necessitem un llenguatge crític que ens capaciti per a identificar-nos a nosaltres mateixos i per a recrear-nos en nosaltres com a subjectes actius en la història, i que ens capaciti també per a distingir les nostres necessitats reals. Les nostres necessitats només són cognoscibles de manera mediata a través de la comprensió de les condicions socials externes que les generen, i en aquest sentit la pedagogia crítica, a través d'una via d'imperatius estratègics, forneix una pedagogia que ajuda estudiants i mestres a conèixer-se millor.[10]

El que intentaré de fer a l'apartat següent és esbossar algunes de les posicions que he assumit en el meu treball als Estats Units, i després continuaré amb un comentari general sobre el propòsit de la pedagogia crítica a l'època postmoderna.

La resposta de la pedagogia crítica: principis epistemològics

La pedagogia crítica va guanyar primer l'atenció nacional als Estats Units, aproximadament quinze anys enrere, quan va sorgir com a resposta d'oposició a la tendència dominant del que s'ha anomenat enfocaments tradicionalistes i conceptual-empiristes en la teoria del

(9) Denys Turner (1983): *Marxism and Christianity*, Oxford, Basisl Blackwell. Els meus arguments sobre la subjectivitat en tota la meva ponència deuen molt a l'anàlisi i als raonaments sobre la moralitat de Turner.

(10) Turner: *Marxism and Christianity*.

2649

currículum.[11] En aquesta època la seva tasca principal era, i en gran mesura ho continua essent, revelar les contradiccions i les confusions de les ideologies predominantment liberals i conservadores dins d'aquests enfocaments, precisament perquè han servit la reproducció de relacions i pràctiques socials i econòmiques desiguals i explotadores. La teoria curricular tradicionalista va sorgir del moviment d'eficiència social de la primera part d'aquest segle i està lligada a la teoria del maneig conductual. Els enfocaments conceptual-empiristes es van desenvolupar en primer lloc com a una manera més científica de desenvolupar el currículum i de fer els mestres més responsables; hi va haver un fort impuls per formar professors experts en predir i medir les conductes dels estudiants. Traduint tot plegat en una recerca de la veritat com a coneixement confiable, aquesta aproximació va continuar sent guiada per una epistemologia d'orientació empírica (a la manera de mètodes científics). Avui dia, aquests dos enfocaments dominen encara el camp dels estudis del currículum alhora que continua la recerca d'una teoria causal per explicar l'aprenentatge conductual dels estudiants, preferentment en un llenguatge conceptual precís i clar ajudat per una instrumentació adaptada a la quantificació de la conducta humana.

A diferència dels enfocaments conceptual-empiristes i tradicionalistes, la pedagogia crítica és una filosofia de la praxi compromesa en un diàleg obert amb concepcions en competència respecte a com es pot viure significativament en un món confrontat pel dolor, el sofriment i la injustícia. Existeix la necessitat de la lluita perquè existeix el sofriment i la dominació. La dominació es manifesta sota formes ben diferents en l'horitzó de les nostres experiències viscudes. Per exemple, això passa quan els mestres presenten als estudiants interpretacions del món que oculten l'abast de la possibilitat política i de la capacitat humana. En un nivell més estructural, la dominació fa referència «a les formes socialment organitzades d'explotació, coerció i no reciprocitat, que estructuren els usos que un individu o uns grups d'individus fan d'altres per a satisfer les seves necessitats (...) el fet que els individus o els grups estiguin fets per a servir com a béns, com a font de satisfaccions dels altres, sense control sobre

(11) Henry A. Giroux i Peter McLaren (primavera de 1987): «Teacher Education as a Counterpublic Sphere: Radical Pedagogy as a Form of Cultural Politics», a *Philosophy and Social Criticism*, 12(1), 51-89. Vegeu també Henry Giroux i Peter McLaren: «Schooling, Cultural Politics, and The Struggle for Democracy: Introduction», a Henry Giroux i Peter McLaren (eds.): *Critical Pedagogy, The State, and Cultural Struggle*, Albany, Nova York, SUNY Press (en premsa); Henry Giroux i Peter McLaren: *Sociedad, Cultura y Escuela*, Ciutat de Mèxic, Porrua i UNAM.

2650

els productes del seu treball o sobre la satisfacció del reconeixement dels seus desitjos, aquesta és la condició de la dominació».[12]

Els que treballen dins de la tradició crítica tendeixen a negar el que alguns dels teòrics postmoderns consideren inevitable: la desaparició de la història dins de la comodificació del signe. Més aviat, la pedagogia crítica és essencialment una política de vida en què professors i estudiants estan compromesos en el treball de la història; com a tal, aquesta és una pedagogia que tracta amb les relacions concretes entre els individus i les formes culturals i institucionals en què es desenvolupa aquest tipus de compromís social. En resum, la pedagogia crítica tracta sobre la problematització del llenguatge, l'experiència, el poder del coneixement i de la cultura, com són mútuament constitutius de la subjectivitat i com la seva combinació genera una forma particular de praxis que actua a i sobre el món. És a dir, la pedagogia crítica afronta preguntes de com es produeix la subjectivitat individual a través del llenguatge i per mitjà de les relacions socials, històriques i econòmiques. En fer-ho, la pedagogia crítica es compromet en la tasca de fer de la teoria una aliada de l'ensenyament. Des d'aquesta apreciació, la trobada pedagògica entre professors i estudiants és una de les situacions en què la teoria i la pràctica es comuniquen mútuament.

Mentre que en el passat la teoria pedagògica s'ha constituït teòricament, i encara està pedagògicament subdesenvolupada, hi ha una necessitat creixent de prendre seriosament allò que Henry Giroux anomena «fer que els fets pedagògics esdevinguin més polítics i els polítics més pedagògics». Fer més polítics els fets pedagògics vol dir inserir l'educació directament dins de l'esfera política, argumentant que l'educació representa una lluita per definir el significat i una lluita sobre les relacions de poder. Convertir els fets polítics en pedagògics vol dir emprar formes de pedagogia que incorporin interessos polítics que siguin emancipatoris per naturalesa; en altres paraules, la utilització de formes de pedagogia que tractin els estudiants com a agents crítics i amb capacitat per obrir-se a l'anàlisi i a la investigació.[13] Tant Giroux com Kathleen Weiler s'han dedicat al dilema de com els professors d'esquerra han silenciat sovint els seus estudiants en nom d'un ensenyament radical.[14] Aquesta és una qüestió important que en un futur hauran d'afrontar els educadors.

---

(12) Vegeu Henry A. Giroux, Anthony Penna i William F. Pinar (eds.) (1981): *Curriculum and Instruction*. Berkeley, CA, McCutchan Publishing Corp.

(13) John Brenkman (1987): *Culture and Domination*, Ithaca i Londres, Cornell University Press, 230-231.

(14) Vegeu Henry A. Giroux (1989): *Teachers as Intellectuals*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey Publishers; Stanley Aronowitz i Henry Giroux(1985): *Education Under Siege*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey Publishers.

2651

La pedagogia crítica és essencialment una pedagogia híbrida, és naturalment amfibia. Està acostumada a medis intel·lectuals que es diferencien entre ells, però no està inscrita en cap disciplina. La pedagogia està arrelada èticament a més d'estar fonamentada teòricament; la posició ètica que assumeix crida professors, pares, estudiants i administradors a fer-se responsables com a ciutadans crítics per transformar la mala distribució de la riquesa i dels recursos, la pauperització dels nens i la feminització de la pobresa, tot plegat conseqüència de les estructures econòmiques existents i de les diverses pràctiques socials, que directament o indirecta serveixen per sancionar-ne les operacions. Això implica ajudar estudiants, mestres i administradors perquè desenvolupin una visió moral i una ètica pràctica, que es fonamenti en una política de diferenciació entre persones alhora que romangui críticament atenta a les diferents veus des de les quals parlen els estudiants. La pedagogia crítica tendeix a tornar problemàtiques aquestes veus i a transformar-les segons els interessos de la justícia social i cultural.

Si bé els educadors crítics, igual que altres teòrics postmoderns, reconeixen que trobem menys estabilitat en la dimensió referencial de la cultura de masses de la que hi havia, tanmateix hi ha poc marge per al cinisme pel que fa a la possibilitat de transformar les estructures d'opressió en estructures de llibertat. Ser crític és viure un projecte carregat d'esperança i d'allò que Giroux anomena encara «llenguatge de possibilitat».[15] Ser crític, malgrat això, no és ser cínic. Ser cínic és creure, com diuen alguns dels teòrics postmoderns, que nosaltres, com a agents humans, som simplement una invenció del discurs. Ser cínic és robar-li l'esperança a la visió de futur. Ser crític, d'altra banda, vol dir rebutjar qualsevol distància cognoscitiva purament contemplativa del món, però afrontar la contingència del present com a esperança radical.[16] És a dir, amb una esperança que mentre evita la certesa busca una praxi, en la unitat provisòria del pensament i l'acció.[17] Em refereixo amb això a una praxi en la qual el subjecte cognoscent és un subjecte actuant, una praxi en la qual nosaltres assumim una responsabilitat amb la història i amb una visió del món

---

(15) Vegeu una anàlisi brillant de la pedagogia crítica a Henry A. Giroux (1988): *Schooling and Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis: University of Minnesota Press; vegeu també l'important treball de Kathleen Weiler (1988): *Women Teaching for Change*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey Publishers.

(16) Vegeu Henry A. Giroux (1983): *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for th Opposition*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey Publishers, i també l'assaig de Giroux a: Henry Giroux i Peter McLaren: *Sociedad, Cultura y Escuela*.

(17) Peter McLaren (1989): *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Albany, NY, Longman Inc.

2652

que «no és encara».[18] Això no vol dir negar la historicitat de la praxi sinó abraçar la praxi més enterament, amb el reconeixement que la nostra responsabilitat com a educadors significa apoderar-se del teatre de la història en la unitat del nostre pensament i acció i crear així un món nou a les ordres de les nostres pròpies veus i amb les nostres pròpies execucions. Ser crític significa entendre la nostra relació de compromís amb el món i reconèixer la nostra participació activa en la producció de coneixement en la seva dimensió moral, política i cultural. Ser un educador crític és fer retrets al món, acusar-lo de ser un reflex imperfecte d'aquell en què, en efecte, podria convertir-se. És conjurar dins de la imaginació sociològica una imatge nova de l'agent pedagògic. És la imatge de l'educador que posseeix la voluntat de comprometre el món per canviar-lo, una imatge de l'educador que es nega a ser extret de la història i que està decidit a ser plenament conscient i present a la història, és a dir, a ser plenament conscient i present en el món quotidià, sensual i pràctic del significat.

La pedagogia crítica està interessada en els problemes de la reproducció social.[19] ¿Com es reprodueixen elles mateixes, les societats, a través dels seus sistemes escolars?, ¿com reprodueixen les escoles la injustícia social mitjançant la no-creació d'una ciutadania crítica en què tots els individus assoleixin resultats educatius iguals? Per descomptat, la qüestió principal ha estat plantejada per Henry Giroux, Michael Apple, Bill Pinar i altres, i es relaciona amb la raó per la qual als Estats Units grups d'individus com el dels negres i el dels hispans deserten en quantitats tan elevades i en proporcions epidèmiques ¿Com poden afiançar els mestres les veus d'aquests estudiants alhora que els ajuden a transformar les seves comunitats en espais de lluita i resistència? La pregunta és molt més profunda que pensar com poden els educadors capacitar les minories desvalgudes perquè gaudeixin dels fruits del mercat capitalista. La pregunta més important és: ¿quina es la nostra visió social del futur?, ¿un futur en què tothom tingui una feina? Per descomptat. Però, tenir feina ¿a expenses de qui?, afavorint quina mena d'interessos? Així, un dels reptes més importants de la pedagogia crítica als Estats Units és convèncer els professors i els estudiants de la cultura dominant que la seva prosperitat sovint és possible a expenses dels grups culturals subordinats i de les poblacions del Tercer Món. Però hem de convèncer els explotats que veritablement hi ha la possibilitat de lluita per la transformació social.

---

(18) McLaren: *Life in Schools*
(19) Roger Simon (abril 1987) «Empowerment as a Pedagogy of Possibility», a *Language Arts*, 64(4), 370

2653

La pedagogia crítica com a pràctica contrahegemònica

Quan, sota el règim capitalista, les configuracions estructurals de la subjectivitat esdevenen patològiques o quan la lògica del capital és mobilitzada dins de mecanismes de dominació que poden ser detectats com a reproductors de dolor i sofriment entre els grups subordinats, llavors la pedagogia crítica ha de desenvolupar una tasca transformadora important. La pedagogia crítica ha d'esdevenir un vehicle de contra-hegemonia. Més específicament, s'ha de convertir en un mètode teorètic i estratègic per desvetllar la manera en què les contradiccions ideològiques són resoltes a nivell imaginari en el subjecte individual; també cal que es converteixi en un mitjà per respondre políticament a les estructures de dominació dins del consum capitalista. Fins i tot quan reconeix la prioritat de les relacions socials de la producció capitalista i la voluntat de poder forjada dins de les economies postmodernes de representació, com a determinants fonamentals d'opressió, els educadors crítics insisteixen que no existeix una manera d'anorrear completament la possibilitat de contesta i de lluita transformadora. Aquest és el procés d'allò que Henry Giroux ha anomenat «resistència», en el qual els educadors crítics posen una atenció particular quan estableixen les bases per a la reforma educativa. Segons l'articulen Giroux, Apple i altres, la teoria de la resistència és important perquè senyala la supremacia de l'experiència dels estudiants com a terreny central per a la comprensió de com es col·loquen, s'investeixen i es construeixen les subjectivitats com a part del procés envitricollat de regulació moral i política.[20] La revelació crucial aquí és que el que generalment és considerat un fracàs de l'estudiant per qüestions personals, com la mandra o la manca d'habilitat, o d'alguna mena de mancança cultural, és en realitat una forma de resistència a l'opressió de classe, cultura, raça o sexe. Si aquest és el cas, el que ens ha de preocupar als educadors és convertir les escoles en rellevants i transformadores en relació amb la vida dels estudiants.

Molts joves de les classes més desfavorides no veuen cap sentit a assitir a escola. És per això que la pedagogia crítica s'enfoca cap a la cultura popular i intenta desenvolupar programes curriculars que puguin ajudar els estudiants a analitzar el món real en el qual ells tant

(20) Vegeu el treball de Michael Apple: *Ideology and the Curriculum*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979; *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982; i *Teachers and Texts*, Nova York, Routledge, 1988.

sovint ho donen tot per descomptat. Si volem prendre'ns seriosament la resistència dels estudiants, llavors hi ha un seguit de preguntes a les quals hem d'intentar de trobar resposta: ¿com són les identitats, els somnis, els desitjos i les necessitats dels estudiants conformats pel medi en què viuen, per la televisió, per les activitats de lleure, per institucions com pot ser la família i per les formes culturals, com el rock'n roll i els videoclips?, ¿com, per exemple, estan socialment construïdes les concepcions polítiques dels estudiants?, ¿com estan construïdes socialment les seves imatges de la masculinitat i la feminitat? És imperatiu que com a educadors de l'era postmoderna comencem a examinar qüestions com: la feminització i la masculinització del cos.[21] Cal que estudiem com han estat formats els nostres estudiants a través de les formes culturals dominants.

Però si provem de no tractar qüestions de la cultura i de la construcció de la subjectivitat com a processos aïllats, antisèpticament extretes d'economies de poder i de privilegi, llavors sorgeix una qüestió més fonamental encara: ¿com podem construir un nou ordre social basat en la compassió i la solidaritat a partir de la micropolítica de la nostra pràctica a les aules? Això vol dir no només interrogar la microeconomia del poder i del privilegi de les nostres aules i escoles, sinó també entendre com treballen aquestes economies en relació a l'ordre social més ampli. Això vol dir l'anàlisi i el desafiament d'aquells aspectes tant del capitalisme liberal com del marxisme col·lectivista, ja que tots dos són partícips de les arrels sistemàtiques del sofriment humà i de la degradació. Necessitem un llenguatge amb el qual, per citar Grossberg, puguem «actuar localment i pensar globalment».[22] Per descomptat, això vol dir tant una integració de l'anàlisi microsocial a la teoria macrosocial com el desenvolupament d'una relació dialèctica entre anàlisi econòmico-material, crítica de la ideologia i hermenèutica crítica.

Les característiques constitutives de la pedagogia crítica estan esdevenint familiars per a un nombre cada vegada més elevat d'educadors nord-americans gràcies a l'increment de llibres i d'articles publicats als Estats Units des de 1983 i que tenen una perspectiva crítica. Però la versió de la pedagogia crítica dels nord-americans és indubtablement menys familiar per als educadors de Llatinoamèrica. Això no vol dir que neguem que Llatinoamèrica tingui una tradició

---

(21) Vegeu Giroux: *Theory and Resistance*; Apple: *Education and Power* i McLaren: «On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Cultural Politics of Resistance», a Henry A. Giroux i Peter McLaren (eds.) *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*.

(22) McLaren: *The Body in Shock*.

2655

comparable (de fet, molts dels nostres avanços han estat desenvolupats a partir dels treballs de Paulo Freire i els seus contemporanis i dels teòlegs de l'alliberament del Tercer Món)[23], més aviat es tracta de subratllar l'especificitat que li ha conferit a la nostra tradició el fet d'haver-se desenvolupat en conjuntures històriques i règims de discurs ben particulars dins d'Estats Units.

Tanmateix, abans de lloar les virtuts d'aquesta tradició, a més de cridar l'atenció sobre alguns dels seus defectes, desitjaria compartir amb vostès la meva observació personal de la dificultat que representa ser un professional de la pedagogia crítica als Estats Units. L'hegemonia ideològica d'Estats Units, si bé és irremeiablement condemnable i innegablement poderosa, no és exempta dels seus moments contradictoris en l'exercici del poder social, i els estudiants veuen sovint l'educador crític com una amenaça als seus sentiments patriòtics i als seus compromisos ideològics generals. La pedagogia crítica es converteix, per a molts estudiants, en un exercici d'autocontestació. No vull convertir l'apatia dels estudiants respecte de la política i el canvi en les categories polítiques tradicionals per acabar oferint una altra anàlisi del tipus «culpar la víctima» sobre la formació ideològica de la joventut en aquests dies. Hi ha condicions històriques que ho expliquen tot plegat. Lawrence Grossberg assenyala que:

> «La joventut insereix textos culturals en la seva vida pública i privada de maneres complexes; nosaltres necessitem adonar-nos de la complexitat i de la naturalesa contradictòria de les posicions polítiques i socials de la joventut».[24]

Grossberg reconeix correctament, a la nostra era postmoderna, que la joventut existeix en un espai entre subjectivització (avorriment) i comodificació (terror). La nostra cultura de *mass media* ha esdevingut un «esmorteïdor», un «indret paradoxal» en què el jove viu una difícil, si no impossible, relació amb el futur. La joventut actual s'ha format a partir de les estratègies dels *mass media* d'«afecte autònom», en el qual la política, els valors i el significat han estat reduïts a imatges individualitzades de moralitat, autosacrifici i

---

(23) Grossberg, «Rockin' with Reagan», 146.

(24) Per una dissertació crítica del treball de Freire i de *Pedagogia crítico-social dos conteúdos* de Saviani, vegeu Peter McLaren i Tomaz Tadeu da Silva, «Paulo Freire and the Educational Debate in Brazil», a Peter McLaren i Peter Leonard (eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Londres, Routledge, pròxima aparició. Vegeu també Paulo Freire i Donaldo Macedo (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey.

comunitat.[25] Els nostres joves viuen les identitats superficials de les imatges d'aquests mitjans en què la política de caire interpretatiu és reemplaçada per la política de «sentir-se bé».

A part de la formació subjectiva dels joves a través de les «aliances afectives» dels *mass media*, part del problema de la negativa dels joves a comprometre's en qüestions d'opressió de classe i d'injustícia és que, als Estats Units, el problema de l'opressió i la dominació no és tan simple com ho és, per exemple, en molts països del Tercer Món. La societat civil dels Estats Units té una estructura més complexa que la que es basa només en els conflictes de treball i capital. Les relacions de classe no sembla que provoquin desigualtat social i conseqüentment hi ha una preocupació més gran a les instàncies opressives per divisions de sexe, diferències d'edats i conflictes ètnics. A més, l'acció col·lectiva sembla si més no possible dins d'un clima de pluralisme polític i cultural. Tot i això, la dominació existeix a pesar de com percep això el públic dels Estats Units.[26]

La dificultat d'obrir els ulls als estudiants dels Estats Units queda reflectida en els records de Carlos Fuentes dels seus primers anys de col·legial quan vivia als Estats Units:

> «La meva escola -una escola pública estatal laica i mixta- va reflectir (...) una igualtat central. Jo creia en la senzilla democràcia dels meus mestres i els meus companys, i sobretot creia, de manera natural i ingènua, que era part d'aquest món. És important, a qualsevol edat i en qualsevol ocupació, ser popular als Estats Units. No he conegut cap altra societat en què els valors de «normalitat» siguin tan altament premiats. Jo era popular, jo vaig ser «normal» fins a un dia de març -el 18 de març de 1938. Aquell dia, un home d'un altre món, de l'imaginari país de la meva infantesa, el president de Mèxic, Lázaro Cárdenas, va nacionalitzar les propietats de les companyies petrolieres estrangeres. Els titulars de la premsa nord-americana van denunciar el govern «comunista» de Mèxic i del seu president «roig»; van exigir la invasió de Mèxic en nom del sagrat dret de la propietat privada i van convidar els mexicans, sota el boicot internacional, a beure's el seu petroli. Immediatament em vaig convertir en un paria a la meva escola. Silenci, mirades agressives, insults, fins i tot cops... Els Estats Units m'havien fet creure que nosaltres estimem només per al futur; Mèxic, Cárdenas i els esdeveniments de 1938, em van fer entendre que només en un acte del present podem fer present el passat a més del futur. Ser mexicà era identificar una ànsia de ser, un desig per arrelar dignament en molts segles oblidats per venir, però arrelar aquí, en aquest instant, en el temps vigilant de Mèxic».[27]

---

(25) Grossberg: «Rockin' with Reagan», 139

(26) Grossberg: «Rockin' with Reagan»

(27) Vegeu els escrits del teòleg i sociòleg canadenc Gregory Baum, especialment *Compassion and Solidarity: The Church for Others*, Montreal i Nova York, CBC Enterprises, 1987

2657

Fuentes capta també el pensament dualista que conforma la identitat dominant del públic americà quan escriu:

> «Per a la meva generació, la contradicció central de la nostra relació amb el món de parla anglesa (...) és aquesta (...). Vostès han fet universals els valors de modernitat, llibertat, desenvolupament econòmic i de democràcia. Quan nosaltres desenvolupem aquests valors a l'Amèrica Llatina a la nostra manera, dins de la nostra cultura, els seus governants ens assenyalen com instruments marxistes-leninistes, es posen de la banda dels protectors militars que es remunten a la conquesta espanyola, atribueixen la dinàmica del nostre canvi a una nèfasta conspiració soviètica i corrompen finalment el moviment cap a la modernitat que vostès mateixos han promogut».[28]

Aquestes observacions de Fuentes revelen, en gran mesura, l'ingent desafiament per als educadors crítics dels Estats Units per poder crear per als seus estudiants una relació convincent entre la riquesa material dels Estats Units, la pobresa i el sofriment del Tercer Món, i el domini, la degradació i la devaluació de l'«altre». Nosaltres veiem els efectes debilitants d'aquest domini i d'aquesta explotació a l'actual «guerra de les drogues» als Estats Units i en la projecció negativa i la diabolització dels mexicans com a l'«altre», especialment per televisió, on els «pandilleros» i traficants de drogues tenen el cabell fosc i parlen amb accent hispà. No cal dir que l'animositat envers els mexicans té les seves arrels en els dies de la guerra entre Espanya i els Estats Units i en els conflictes entre els mexicans i els anglotexans. Avui en dia els «chicanos» s'oposen a la noció que ells van ser trasplantats o importats com a immigrants, ja que tal com ha observat Luis Valdez:

> «Els *chicanos* no van anar als Estats Units, sinó que els Estats Units van anar cap a ells. Avui encara, els *chicanos* són acceptats només un cop han estat «sanejats», esterilitzats i no siguin un perill per a la democràcia».[29]

Aquesta perspectiva persisteix en part per la penetració de la visió del món dels europeus a la societat angloamericana, la qual «criminalitza» tot el que sigui mexicà i se situa en oposició a la visió del món del mestis, envers el qual l'angloamericà sent hostilitat i menyspreu.

---

(28) Carlos Fuentes (tardor de 1988): «Discovering Mexico», a *Wilson Quarterly*, 12(4), 151-152.

(29) Fuentes: «Discovering Mexico», 153. Luis Valdez (1972): 1972 «Introduction: "La Plebe"», pp. XIII-XXXIV, a *Aztlan: An Antthology of Mexican-American Literature*, Nova York, Random House. Alfredo Mirandé (1987): *Gringo Justice*, Indiana, University of Notre Dame Press.

Al seu important treball *Gringo Justice* (Justícia gringa), Alfredo Mirandé assenyala que els *chicanos* formen essencialment un poble colonitzat que no només va ser conquerit militarment i incorporat violentament als Estats Units, sinó que també té un llenguatge i una cultura imposada. Mirandé observa que per entendre l'experiència *chicana* és important reconèixer la importància del capitalisme per perpetuar la subordinació de grups oprimits racialment. Adverteix que l'imperialisme i el capitalisme han tingut un impacte profund en els *chicanos*, i que aquests sistemes han alterat radicalment la relació entre Mèxic i els Estats Units.

Citant el treball de Freire, Mirandé assenyala que les comunitats *chicanas* hauran de ser escèptiques pel que fa als programes que els opressors estableixen per «ajudar» els oprimits a alliberar-se; la comunitat *chicana* ha d'aprendre a rebutjar «la falsa generositat», basada en un ordre social injust alimentat per la mort, la desesperació i la pobresa.[30]

Això ens remet un cop més a algunes preguntes importants: ¿per què els estudiants s'identifiquen sovint amb el ric i amb el poderós?, ¿com som influïts culturalment per veure el món des del punt de vista dels que estan al poder?, ¿per què els desposseïts són sovint marginats, despersonalitzats i representats com a descarriats?, ¿si hom fos un pensador dualista i pensés que sempre hi ha d'haver un opressor ric i grups de pobres, desposseïts i oprimits, llavors, no és «natural» voler estar amb el grup dels guanyadors? La resposta més probable és «sí», si la primera identitat ha estat conformada per la ideologia de mercat. I donades aquestes circumstàncies, ¿és tan sorprenent que els estudiants abracin la ideologia de culpar les víctimes del seu infortuni?

Malgrat aquests desafiaments, la pedagogia crítica ha romàs intel·lectualment conflictiva i dedicada al foment de la valentia moral. La lluita té dimensions tant pràctiques com històriques.

El problema del coneixement objectiu

És trist fer comentaris sobre l'estat de l'educació als Estats Units actualment, ja que generalment, i igual que dues dècades enrere,

(30) Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life*. Apple: *Teachers and Texts*.

2659

conceptes com els de llibertat, igualtat, justícia i democràcia són considerats imprecisos per l'empirisme, que encara està entestat en la lluita per la reforma escolar. I com que molt sovint aquests conceptes estan massa carregats de valors per a un ús científic clar i per a la generació d'un coneixement generalitzat i universal, són abandonats o bandejats, o són cedits als radicals perquè els emprin «retòricament» als seus assajos.

Una altra conseqüència depriment d'aquest dilema ha estat la separació lògica entre els fets i els valors.[31] Hi ha encara una fe cega en el coneixement objectiu, en la convicció que d'alguna manera aconsegueix escapar del poder i que està uniformat per les eleccions morals i els compromisos de valors. Les preguntes que això planteja per als educadors crítics es poden resumir de la manera següent: ¿com podem justificar el present pedagògic?, ¿invocant afirmacions de veritat objectiva? Si el cas és aquest, llavors estarem en possessió d'una justificació racional per acceptar l'existència del dolor, del sofriment i de la jerarquia de poder i privilegi actual.

Afortunadament, reconeixem el dolor i el sofriment com a productes socials i no com a formes de veritat objectiva o necessitat, i en raó d'això poden i han de ser desafiats.

¿Quines formes curriculars entreveiem que ens facin capaços d'articular la nostra visió d'un futur de sofriment? Aquest és un imperatiu moral per a les relacions de domini i opressió que resulten ser un mal estructural a la nostra societat. Aquest imperatiu galvanitza la promesa de la pedagogia crítica. Entenem que és impossible basar una pedagogia -molt menys una política- en una noció de veritat conceptual. Una pedagogia s'ha de fonamentar en una realitat referencial contra la qual podem mesurar les nostres accions presents i futures. I la nostra realitat referencial ha d'estar animada per idees i pràctiques com la compassió, la solidaritat i un interès preferencial pels pobres i els despossesits.

No podem afirmar que els que treballen en la tradició crítica comprenguin un quadre d'élite i que posseeixin un coneixement moral superior o una ideologia alliberadora i només esperen ser «descoberts» i posats en llibertat dins del món per beneficiar la humanitat. Certament, no coneixem quines són les veritables necessitats de la humanitat que estan en contrast amb les «falses» necessitats que existeixen com a conseqüència de l'autodecepció (o allò que els marxistes anomenen «la falsa consciència»). Cada vegada que ens apropem més a una comprensió de la condició humana estem obligats

(31) Turner: *Marxism and Christianity*

2660

a redescriure les nostres necessitats. Per tant, nosaltres no posseïm un no-històric absolut o un criteri amb el qual puguem produir una definitiva i veritable explicació de les nostres necessitats. El capitalisme nega la possibilitat de realització de les nostres autèntiques necessitats i aquesta realització només pot tenir lloc en una societat postcapitalista. El que sí que sabem és que l'emancipació és un procés de descobriment de possibilitats que emprenem quan ens capbussem en una comprensió crítica de l'ordre social actual. Busquem aconseguir aquesta mena d'interpretació quan establim les condicions de la possibilitat de la moral.[32]

En la mesura que les estructures socials es componen d'agents humans, aquests no poden servir com a limitacions per a la moralitat, sinó que ens han de permetre reconèixer la nostra errònia percepció ideològica de la nostra relació amb aquestes estructures. I això constitueix la lluita per les condicions de la moralitat i no la postulació de regles morals. Com anota Denys Turner, és en la dissecció dels mecanismes del capitalisme, que sustenten la divisió de classes, on busquem descobrir quines són les possibilitats d'emancipació i què podria significar aquesta. És una postura moral precisament perquè està governada pels interessos que constitueixen l'emancipació i perquè és només en i a través d'aquest compromís que podem «ajuntar els fragments d'una nova història que ens parli d'emancipació, que parli del que pot significar i de les condicions sota les quals això podria esdevenir història».[33]

Per descomptat, quan diem que estem lluitant per la possibilitat de la moralitat i que no estem prescribint una moral alternativa, he d'aclarir que no rebutgem com a falsos tots i cadascun dels aspectes de la moralitat burgesa. Acceptem els principis d'igualtat, justícia social i compassió per pobres i desvalguts, en la manera que aquests principis han estat articulats a través de les lluites religioses i polítiques. La nostra crítica de l'ordre social actual constitueix, doncs, un repte al capitalisme per realitzar la seva pròpia moralitat, la seva pròpia veritat. La nostra postura moral no s'autoinvalida per repudiar tots els drets morals de la democràcia capitalista. Més aviat desitgem rescatar la moralitat quan revelem de quina manera el capitalisme perverteix genuïnament el mateix llenguatge de moralitat que genera.[34]

No cal dir que hi ha teòrics de la pedagogia crítica el projecte dels quals és, de fet, desenvolupar un nou llenguatge de moralitat i estendre, fer avançar i reconstruir idees com són ara la democràcia, l'autoritat

(32) Turner: *Marxism and Christianity*, 123.
(33) Turner: *Marxism and Christianity*.
(34) Turner: *Marxism and Christianity*.

2661

i l'esfera pública. Teòrics com Henry Giroux, per exemple, treballen no precisament des d'una crítica d'allò que és, sinó des d'una comprensió utòpica d'allò que podria ser. L'imaginari polític de Giroux i les polítiques de la possibilitat ens ofereixen un nou repte en el desenvolupament d'un nou llenguatge d'ètica i comportaments de sociabilitat més democràtics.[35]

En resum, l'esperit d'esperança i historicitat que conforma la posició crítica no veu els mecanismes d'injustícia com quelcom d'indeleble dins de l'ordre social, sinó més aviat com quelcom d'obert al canvi i a la reconstrucció a través d'un replantejament crític i d'un compromís amb el significat i el propòsit de l'educació a la nostra societat.

Coneixement i interpretació

La pedagogia crítica rebutja la idea que un currículum o una pedagogia puguin no estar associats a una escala de valors o a una ideologia. La posició crítica argumenta que totes les declaracions i pràctiques pedagògiques impliquen postures ideològiques i atenen interessos particulars -polítics, culturals, ètics, ideològics- i que aquestes postures es reflecteixen en aquestes declaracions i pràctiques. Per a la pedagogia crítica, aquestes suposicions i aquests interessos han d'esdevenir explícits. Més encara, s'han de convertir en el tema clau de la pedagogia crítica. Des d'aquesta posició, és fàcil de veure com les perspectives tradicionals i liberals en educació i el currículum ignoren fonamentalment la historicitat de les pràctiques humanes. Des de la perspectiva crítica, aquestes dues perspectives dominants constitueixen una forma d'objectivisme no dialèctica i monològica. Allò que aquestes tradicions dominants no es prenen seriosament és la relació dialèctica del subjecte i l'objecte, la qual cosa amaga la naturalesa social del coneixement mateix. Tradicions, que, d'altra banda, no arriben a reconèixer que l'«objecte» de la nostra observació no és el reflex d'una realitat pristina que existeix fora de l'acte mateix de conèixer. És a dir, la subjectivitat participa en la construcció activa de la realitat; la consciència no és quelcom que reflecteix una realitat més profunda que es manté al marge de l'acte de la reflexió humana. Cap discurs no és disponible per a nosaltres de manera

(35) Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life*.

2662

innocent. El coneixement no es descubreix per l'acte d'esbrossar camins i teixits de distorsió per arribar a una veritat primordial o original. Més ben dit, el coneixement i l'acte d'interpretació s'inclouen mútuament, actes que en termes d'Edmund Sullivan són adscriptius i no descriptius.[36] És a dir, el coneixement és una construcció social, no quelcom d'amagat que està per descobrir-se entre els plecs del món empíric, o quelcom que estigui esperant a ser descobert. Més ben dit, el coneixement és un acte de producció i des d'aquest punt de vista mai no és ni purament subjectiu ni objectiu. L'«objectivitat», tal com l'emprem en la pedagogia crítica, no vol dir divorci d'una situació social com ens faria creure el positivisme. El coneixement sempre té un context des del qual és generat i entès. En aquest cas, l'objectivitat esdevé un procés marcat i mogut per la subjectivitat. Per tant, ser críticament objectiu requereix un compromís subjectiu actiu dins del context social, un compromís partidari i crític amb els esdevenimetns socials.[37] En efecte, tal com va comentar Gramsci en una altra època, ser objectiu significa ser objectiu humanament o subjectiu històricament.

Des d'aquesta perspectiva no és difícil veure com la pedagogia crítica assumeix la posició que no existeix una interpretació «correcta» de les condicions socials o de la realitat, perquè les interpretacions varien segons com hi interactuen els individus. Edmund Sullivan recorre al treball del teòleg jesuïta Bernard Longeran per emfasitzar aquesta posició i comenta que aquests horitzons d'interpretació poden ser complementaris, genètics o dialèctics.

S'entrecreuen horitzons complementaris quan l'intèrpret i l'individu que està sent interpretat, comparteixen les mateixes històries i habiten formes culturals institucionals similars o iguals. En aquest cas, la interpretació produïda per l'intèrpret no seria dràsticament diferent a la de l'individu que està sent interpretat. Quan parlem d'horitzons genèticament diferents assumim que l'intèrpret és superior evolutivament. És el cas dels adults que interpreten els nens. Quan els individus comparteixen horitzons dialèctics d'interpretació es poden anticipar conflictes en la interpretació entre ells. Per descomptat, no hi pot haver límits fixos per a la interpretació i, com assenyala Sullivan, un text no estableix el seu sentit per sempre. Un significat és realment una seqüència de significats i cada etapa depèn de totes les etapes anteriors.

---

(36) Edmund V. Sullivan (1984): *A Critical Psychology*. Nova York, Plenum Press.
(37) Edmund V. Sullivan (1984): *A Critical Psychology*. Vegeu també Peter McLaren (1988): «Culture or Cannon: Critical Pedagogy and the Politics of Literacy», *The Harvard Educational Review*, 58(2), 213-234.

2663

Allò que la pedagogia crítica demana a qualsevol interpretació de la vida social és que l'horitzó de l'intèrpret sigui part de l'horitzó de reflexió del procés interpretatiu total.[38] Evidentment, això s'allunya de la noció d'universalitat abstracta, la qual assumeix que la veritat pot ser trobada fora de la dimensió social del coneixement. Cadascú s'ha de dirigir reflexivament al caràcter situat del coneixement mirant més enllà dels horitzons interpretatius dels participants. Això vol dir que el significat crític no pot ser entès fora del context específic de l'acte social de la pròpia interpretació. Per tant, ser crític no vol dir que rebutgem les interpretacions del món que estudiants i mestres ens presenten, sinó que hem de començar a prendre en consideració les condicions culturals i històriques i els sistemes de mediació dins de totalitats estructurals més àmplies, les quals conformen els horitzons d'interpretació dels investigadors i dels seus informants.[39] Dit d'una altra manera, hem de tenir en compte que moltes de les accions humanes tenen lloc fora del control conscient de l'agent i que estan inscrites en condicions socials fora de la consciència humana. Les estructures socials, que als Estats Units estan conformades agudament i agressivament per la lògica del capital, poden ser detectades en les configuracions estructurals de la subjectivitat.

La brillant erudició de Richard Litchman ens ha revelat com conforma el capitalisme la nostra subjectivitat diària a través de mitjans desconeguts per nosaltres. L'«inconscient estructural» que ajuda a adaptar la nostra identitat i disposició diària està modelat més àmpliament per les contradiccions estructurals del capitalisme, que ens ajuden a construir necessitats, a mobilitzar desitjos i després a negar-ho tot plegat.

Litchman observa:

> «Nosaltres estem situats en una dicotomia estructural, la qual és endèmica de la cultura capitalista: d'una banda, un sistema d'imposicions abstractes, objectives, generals i externes que subordinen l'individu a les seves determinacions anònimes, i de l'altra, individus independents en apariència però marcats per l'aillament, la indiferència i una «llibertat» que és, de fet, l'absència de relacions personals. No ha d'estranyar que aquestes condicions generin una necessitat desesperada de relacions personals i, més encara, de definir-se un mateix com a quelcom més que un fet a l'atzar, un càlcul instrumental. Tampoc no és sorprenent que sorgeixi una indústria basada en la intimitat, en el creixement i en les relacions personals i que tot plegat s'ofereixi

(38) Edmund V. Sullivan (1984): *A Critical Psychology*. Vegeu també Peter McLaren (1988): «On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Politics of Education», a *Social text* (19/20). Fall, 153-185.
(39) Edmund V. Sullivan (1984): *A Critical Psychology*.

BEST COPY AVAILABLE

sense esmentar la necessitat d'haver de comprendre les condicions externes de restricció i fins i tot d'haver de destruir-les».[40]

La desorganització del capital

Els educadors han d'entendre la importància del paper que juguen les estructures econòmiques canviants de l'ordre social, tant quan impedeixen com quan permeten que els estudiants aconsegueixin un cert poder. Gregory Baum ens adverteix que el capitalisme està entrant en una nova fase que conduirà a un sofriment creixent de les masses a causa de la concentració del capital a grans àrees metropolitanes, la qual cosa comportarà una disparitat regional i la centralització del capital, on les grans corporacions incrementaran els guanys amb la compra i presa de possessió d'empreses petites i mitjanes. Aquest sofriment també serà degut a la concentració del capital a mans d'una élite cada cop més reduïda de companyies; a la internacionalització del capital que incrementarà beneficis invertint a les regions del món on la força de treball és barata, on les ordenances de seguretat són mínimes i on els governs prohibeixen el sindicalisme; a l'increment de les inversions estrangeres que transformen la indústria mundial en sucursals de les companyies americanes; i, finalment, a l'impacte de la revolució tecnològica que converteix les indústries en indústries de capital intensiu, ja que s'inverteix més capital en el perfeccionament tecnològic que en el pagament de salaris.[41] Scott Lash i John Urry han exposat fa poc nous canvis que s'esdevindran en l'estructura del capital. Referint-se en aquests canvis com a desorganització postmoderna del capital, Lash i Urry suggereixen que les condicions esmentades contribueixen significativament a la creació de les relacions globals de domini.

Amb el terme «desorganització del capital», Lash i Urry es refereixen, entre altres coses: a la reducció del tamany absolut i

---

(40) Richard Lichtman (1982). *The Production of Desire. The Integration of Psychoanalysis into Marxist Theory*, Nova York, The Free Press, 229. Per una deliberació sobre les patologies relacionades amb el capitalisme i l'estat postmodern, vegeu David Michael Levin (ed.) (1987). *Pathologies of the Modern Self: Postmodern Studies on Narcissism, Schizophrenia and Depression*, Nova York i Londres, New York University Press.

(41) Baum. *Compassion and Solidarity*. Vegeu també Gregory Baum i Duncan Cameron (1984). *Ethics and Economics*, Toronto, Lorimer; Gregory Baum (1987). *Theology and Society*, Nova York, Paulist Press.

2665

relatiu del nucli de la classe treballadora a través de la desindustrialització de les economies; al declivi dels processos de negociació col·lectiva a nivell nacional i al creixement de les negociacions a nivell de companyies i de plantes; a l'expansió del capitalisme als països del Tercer Món que ha incrementat la competència en moltes indústries bàsiques extractivo-manufactureres i en l'exportació de l'ocupació del proletariat del Primer Món; als canvis de l'estructura industrial ocupacional de les economies del Primer Món cap a ocupacions industrials de serveis; a l'agudització de la fragmentació cultural i el pluralisme que són resultat de la comodificació del temps lliure; a la desterritorialització dels sistemes monetaris i bancaris; i al desenvolupament de noves formes polítiques i culturals.[42]

Les observacions de Baum pel que fa al sofriment de les masses no només es relacionen amb les privacions materials sinó també amb la construcció de disposicions ideològiques a partir de les quals es desenvolupa la nostra postura moral durant els compromisos diaris amb el món. Al llarg de tot el procés de desorganització i reorganització del capital, les nostres identitats són ben lluny d'estabilitzar-se. Així com alguns gaudeixen d'una prosperitat enganyosa basada en diners d'altri, n'hi ha d'altres que avancen cap a la pobresa; ens hem transformat en una societat d'individualistes, utilitaristes i relativistes. Som individualistes en el sentit que acceptem el principi que cada persona ha de vetllar per ella mateixa, en lloc de treballar conjuntament en un projecte grupal en el qual compartíssim una responsabilitat col·lectiva. El mercat capitalista ens ha ensenyat que tots som competidors i que cadascú és responsable de la seva persona i no de l'avanç col·lectiu. Som relativistes perquè creiem que tots els valors tenen el seu preu. La moralitat queda reduïda a un simple procés d'acomodació i ajustament d'escrúpuls socials de la societat dominant, que varien d'un context a l'altre. L'ètica ja no és una adherència a una visió transformadora o un estil de vida que s'eleva per sobre de la societat i s'hi enfronta per jutjar-la. Com a comunitat ens veiem convertits en impotents, incapaços de transformar el sistema econòmic per posar-lo al servei de tots els sectors de la societat.[43] Però tot i amb aquests canvis en l'estructura del capitalisme, l'habilitat pública per distingir el bé del mal està entrebancada per la creença tradicional que el capitalisme tal i com està ara és un mal necessari. És l'època en què la tendència recent del capitalisme cap a la maximització dels beneficis i l'eficiència tècnica sigui considerada un mal estructural. Faig servir el terme «mal estructural» per referir-me a la resituació i reducció d'estructures d'opressió en

(42) Lash i Urry: *The End of Organized Capitalism*
(43) Baum: *Compassion and Solidarity*

2666

categories de transgressió individualitzades, les quals poden ser afrontades «afectivament» en lloc d'ideològicament i políticament. Per exemple, el mal estructural continua sent inqüestionat pel desconeixement o la repressió ideològica en condicions institucionals de dominació o per la racionalització d'aquestes condicions com a exemples ahistòrics i apolítics d'insuficiència personal. Per tant, la pobresa es redueix al fet que no s'és prou caritatiu amb els pobres, o el fracàs de les minories es limita a no haver ajudat aquells estudiants a creure en les seves habilitats.[44]

És convenient notar que el terme «mal» es fa servir ben poques vegades a les nostres discussions de la vida social; tampoc no és freqüent trobar el terme en els treballs dels teòrics socials. Seguint les astutes observacions d'Alan McFarlane, podem rastrejar aquesta absència al nord-est d'Europa amb l'ascens d'una societat protestant, capitalista i racionalista des del segle XVI fins al XVIII, època en què l'univers místic i màgic del catolicisme medieval va ser suplantat per la cosmologia exacta i mecànica del racionalisme del segle XVIII, de la qual cosa va resultar una exclusió de la concepció personalitzada del mal. Max Gluckman suggereix que l'absènca del terme «mal» pot ser deguda al canvi d'estatus a contracte, de «*Gemeinschaft zu Gesellschaft*» (de comunitat a societat). El primer representa un món en què moltes coses bones arriben a través d'altres persones per múltiples trobades de comunitats; subsegüentment, això va evolucionar cap a un món en què les coses bones van arribar per la via de forces impersonals i a través de l'intercanvi de moneda, contractes, treball i relacions manipulades. Si la bondat pot ser despersonalitzada, també ho pot ser el «mal». La despersonalització del mal va arribar més lluny encara a causa de l'increment del control sobre la naturalesa que va comportar la tecnologia, la qual cosa va fer que els éssers humans fossin menys vulnerables a l'atzar. Totes aquestes tendències van ajudar que desaparegués el concepte de maldat personalitzada. Utilitzant aquest punt de vista, els capitalistes burgesos van exposar el mal i el van destruir efectivament en estudiar-lo de manera científica. Paradoxalment, va ser el mal -l'amor als diners- allò que va produir la riquesa i un ordre social estable. Per tant, vicis, passions, i interessos privats es van fusionar amb el bé públic. A la societat capitalista moderna, la diferència entre bondat i maldat ha esdevingut borrosa i intercanviable quan el capitalisme ha introduït un món de

(44) Baum: *Compassion and Solidarity*. Vegeu també Peter McLaren (1987): «Schooling for Salvation: Christian Fundamentalism's Ideological Weapons of Death», a *Boston University Journal of Educations*, 162(2), 132-139; Peter McLaren: «Review of *Symbolizing Society* by Nancy Lesko», a *Anthropology and Education Quarterly*, en premsa.

2667

confusió moral.[45] Avui els teòrics socials rarament empren la paraula «mal» per descriure les relacions econòmiques opressives o les estructures socials, i jo suggereixo que això debilita l'argument en contra del capitalisme. El fracàs a anomenar les estructures capitalistes d'explotació com a mal ha contribuït al nostre fracàs a reconèixer com a pròpies subjectivitats individuals i col·lectives, creades sota el capitalisme, que polvoritzen certs grups basant-se en raça, classe o sexe, igual que fem nosaltres quan ens transformem sense adonar-nos en apologistes de la deshumanització capitalista i quan acceptem inconscientment la desesperació.

La ironia punyent del capitalisme és que torna compulsiu el llenguatge que fa possible expressar les demandes imperatives d'habitatge, vestit i alimentació de la població sense discriminació i sobre la democratització dels mitjans de producció, però alhora estableix les condicions que fan que això sigui irrealitzable. No pot viure el seu propi llenguatge moral. Els mestres que treballen per desenvolupar una pedagogia crítica han de buscar una nova clarificació de les relacions entre educació i els canvis recents de l'estructura del capital. Cal cercar una trobada crítica entre l'anàlisi crítica, els mecanismes de dominació connectats a la transformació del capital i la lluita per formes justes de vida democràtica. En aquest aspecte, les escoles poden i han d'arribar a ser indrets importants per a la transformació social i per construir una coalició en l'ordre social més ampli. Dins d'una coalició com aquesta, diversos grups haurien de ser capaços de participar activament més enllà dels seus propis interessos econòmics i dedicar-se al benefici material d'una societat subscrita pels principis d'igualtat social, racial i de sexe. En conseqüència, la pedagogia crítica haurà de treballar per educar una ciutadania capaç d'oposar-se a l'estructura del mal, la que és inherent a determinades formes del capitalisme global, i haurà de suggerir, per exemple, la possibilitat d'un moviment cap a una tendència més centralitzadora de planificació econòmica controlada democràticament i alhora un moviment cap a la descentralització del capital i la desintegració de les gegantesques corporacions, en una diversificació de propietat industrial i empreses comercials i noves formes de propietat pública i col·lectiva.[46] Hem de desafiar el capitalisme per «adonar-se de la seva pròpia veritat, per practicar la moralitat que no pot deixar de predicar, cosa que pot fer sense destruir-se ella mateixa (...) ja que els seus imperatius morals només es poden dur a terme sobre la condició de la seva destrucció».[47]

---

(45) He tret aquest punt de vista de Alan MacFarlane (1985): «The Root of all Evil» a David Parkin (ed.) *The Anthropology of Evil*. Oxford, Anglaterra, Basil Blackwell, 57-76.

(46) Baum: *Compassion and Solidarity*.

(47) Turner: *Marxism and Christianity*.

2668

La cultura: una arena de lluita i resistència

Un dels avenços més significatius dins de la tradició crítica ha estat la seva conceptualització de la cultura. La cultura ha arribat a ser entesa com quelcom més que la proliferació d'artefactes produïts històricament, forjats dins les relacions assimètriques de poder, com un aspecte component de la subjectivitat. Des d'aquesta perspectiva, la història no és merament un teló de fons conceptual -un relat distant- contra el qual la cultura teixeix els seus significats; més aviat, la història és concebuda com un present material que forma la consciència humana fins i tot quan aquesta consciència adapta activament l'actual construcció de la història.

La cultura, des d'aquesta posició, es transforma en una arena de lluita, en un camp de batalla on les formacions discursives i les assimetries de poder i privilegi, en totes les seves manifestacions, pugnen per dominar. En síntesi, la cultura s'encarrega de l'aspecte subjetiu de les relacions socials com també de les formes materials i socials de la subjectivitat. El més important que han d'entendre estudiants i mestres és que cap cultura dominant no és totalment i absolutament hegemònica, precisament de la mateixa manera que cap cultura dominant no pot esgotar la proliferació de contra-significats i valors.[48] Per als educadors crítics això vol dir que en el context més ampli de societat, les escoles han de ser reconcebudes com espais de contradicció cultural, com convulsions dins de la lògica d'operació del capitalisme i com esferes contra-hegemòniques que generen possibilitats imprecedents per a la crítica social i el pensament utòpic.

---

(48) Vegeu el treball de Richard A. Quantz: «Culture. A Critical Perspective», ponència presentada a la American Educational Studies Association, Toronto, Canadà, 3 de novembre de 1988. Vegeu també Henry A. Giroux i Peter McLaren (1986): «Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schoolint», a *The Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238. Vegeu també el treball de Richard Johnson que disserta de manera brillant sobre el vessant material de la subjectivitat i el vessant subjectiu de les relacions socials. Vegeu especialment Richard Johnson: «The Story so Far: And Further Transformations?», a David Punter (ed.) (1985): *Introduction to Contemporary Cultural Studies*, Londres, Longman Inc., 277-313.

2663

La democràcia

Voldria dir que és important per als educadors crítics fer una distinció entre dues formes de democràcia: una que tracta sobre la maximització de la llibertat personal (basada en la pura llibertat negativa de la il·limitada gratificació en una mínima intervenció governamental i en la llibertat de la gent per ser el que més li agradi) i una altra que parla de la participació democràtica.[49] La primera forma de democràcia enforteix l'individu i un tipus d'ètica de consum que està en perfecta harmonia amb el capitalisme actual i els seus sistemes d'explotació. Aquesta forma de democràcia ha permès que els valors neoconservadors arribin a aliar-se amb un nou tipus de vinculació amb el capitalisme com un sistema més enllà de la crítica. Des d'aquest punt de vista, qualsevol alternativa d'aquest model és considerada com una forma de totalitarisme en què el poder de l'Estat actua com un substitut de l'autonomia humana i de la voluntat pública. La segona forma de democràcia, per la qual m'inclino, és la idea d'un sistema polític que no busqui la maximització de la llibertat personal sinó de la participació personal. Des d'aquest enfocament, la democràcia és una síntesi de dues perspectives de llibertat, la positiva (la imposició de la llibertat) i la negativa (la llibertat sense restriccions) i en la qual la democràcia esdevé un desenvolupament institucional que posa de relleu l'habilitat de la gent per participar en les decisions que afecten les seves vides i la vida de la comunitat sencera. Si la democràcia és interpretada d'aquesta manera, s'oposa al sistema capitalista actual en què els amos o directors poden prendre decisions sobre el procés, però on rarament es permet el mateix als treballadors. En aquest model de democràcia la individualitat no és enemiga del fet social, sinó que és afirmació del fet social.[50] En aquest cas, la democràcia parla de la realitat important que els individus puguin ser constituïts socialment i autònoms.[51] Només en una forma de democràcia, en la qual siguin eliminats la competència burgesa i l'antagonisme de classe, es poden donar una autèntica democràcia participativa, així com els ideals liberals d'autodeterminació autònoma, llibertat de crítica, diàleg públic i independència de comunitats mediadores.[52]

Voldria deixar clar que quan parlo de democràcia no parlo d'una democràcia de formes buides que emmascaren sovint la violació dels

---

(49) Richard Lichtman (1985) «Socialist Freedom», a Phyllis Jacobson i Julius Jacobson (eds.) *Socialist Perspectives* Princenton, NY. Karz-Cohl Publishing. Inc

(50) Aquest argument s'ha estret de Baum: *Compassion and Solidarity*

(51) Turner: *Marxism and Christianity*

(52) Turner: *Marxism and Christianity*

2670

drets humans i l'opressió de molts països. Més aviat parlo d'una democràcia com una arena política en la qual els ciutadans normals i corrents estan situats en el centre de l'escenari de la participació democràtica, i on l'assistència social dels pobres i desvalguts es converteix en la pedra de toc per a la determinació de la prosperitat nacional.[53] La lluita per una democràcia radical real, que ha d'arribar a ser la lluita central dels nostres currícula escolars, haurà d'establir vincles entre l'escola i els nous moviments socials. Això, per descomptat, no es pot portar a terme sense el suport dels treballadors. Tanmateix, tampoc no es pot acomplir amb la condensació de nous moviments socials en moviments de classe, ja que el capitalisme desorganitzat és necessàriament una cultura política pluralista.[54] Els mestres han de treballar per revocar la dimensió més forta de la condició postmoderna desenvolupant una política reconstituïda de classes enmig de les noves formes de relacions culturals i noves formes de sociabilitat, les quals han desestabilitzat la certesa de les formes culturals del capitalisme organitzat.

Amb l'enllaç de la pedagogia amb els imperatius d'una democràcia crítica, en lloc de amb els rígids imperatius de mercat capitalista, nosaltres podem començar a situar l'educació alliberadora dins del context més ampli de la ciutadania crítica, la política i la dignitat de la vida humana. Si considerem la pedagogia com un element bàsic per a la formació d'una ciutadania crítica i compromesa, llavors les escoles es poden considerar llocs socials des d'on es pot organitzar les energies d'una visió moral... allò que David Purple anomena «veu profètica».[55] Això significa el reconeixement i la lluita contra les injusticies estructurals a la societat, les quals estan impedint la nostra solidaritat envers aquells «altres», que estan sotmesos al pes de formes d'opressió i d'explotació diverses. Això significa també l'augment i l'ennobliment de les nostres pedagogies per assignar-los emplaçaments centrals a la vida social de la nació, on per a mestres i estudiants esdevé possible dirigir-se democràticament als requeriments del pobres, els desposseïts i els privats dels seus drets civils.

---

(53) Baum: *Compassion and Solidarity*.
(54) Lash i Urry: *The End of Organized Capitalism*.
(55) David Purpel (1989): *The Moral and Spiritual Crisis in Education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

2671

El currículum com a política cultural

¿Com podria especificar millor el que vull dir amb el terme curriculum? Permetin-me que ho intenti. Des del punt de vista de la pedagogia critica, el curriculum és una forma de politica cultural. El terme «política cultural» té el propósit de cridar l'atenció sobre la naturalesa polifònica de la cultura de l'aula, remarcant la naturalesa política, cultural i ideològica de la pedagogia de l'aula i de les relacions socials. El curriculum escolar sempre representa, en termes de Giroux, una introducció a una preparació per, una legitimització de, unes formes particulars de vida social i una conformació d'una constel·lació particular de valors que són crucials per a la construcció d'un ordre social especific.[56] R.W. Connel assenyala que el curriculum constitueix idees (continguts), mètodes mitjançant els quals aquests s'acomoden i es posen en funcionament (formes d'aprenentatge), i pràctiques socials mitjançant les quals són materialitzades les idees i els mètodes esmentats. Aquestes tres dimensions han de ser enteses sempre en relació als interessos i les relacions socials.[57] D'acord amb Giroux, Apple i altres, necessitem treballar pel desenvolupament del curriculum a les nostres aules que intenti invertir l'hegemonia del curriculum dominant ja que aquest darrer tendeix a marginar l'alternativa i les vies més emancipatòries per a la construcció i l'organització del coneixement.[58] Un curriculum critic no està històricament vinculat als grups culturals i politics que han guanyat ascendent en la cultura dominant i als que lluiten per mantenir el domini sobre la societat sinó que, com apunta Connel, és un curriculum compromés amb el desenvolupament d'un programa d'aprenentatge públic que es construeix amb les experiències dels menys afavorits de la nostra societat.[59] Tractar d'entendre com es produeix el coneixement entre els grups subordinats ens dóna una perspectiva invertida que ens forneix d'un avantatge epistemològic considerable en la interpretació de les pràctiques culturals i socials.

El treball dels educadors critics, tal com jo el veig, és la construcció d'un curriculum emancipatori que legitimitzi la cultura de masses per ajudar els estudiants a criticar i també a transcendir-ne l'aspecte limitant. Com a educadors no podem professar indiferència envers la

(56) Giroux: *Theory and Resistance*.
(57) R.W. Connell (1988): «Curriculum Politics, Hegemony and Strategies of Social Change», a *Curriculum and Inquiry*, 3(1/2), 63-71.
(58) Connell: «Curriculum Politics».
(59) Connell: «Curriculum Politics».

2672

cultura popular perquè en fer-ho abandonem el nostre projecte crític.[60] Els estudiants ja estan lluitant en l'àmbit de la cultura popular, i nosaltres els abandonem i els privem dels seus drets civils quan ignorem les polítiques dels fets mundans i quotidians. Per descomptat, l'experiència dels estudiants és el context principal per a un examen de la cultura de masses i de les institucions socials, la qual cosa esdevé alhora el fonament per a la reconstrucció del pensament crític. Això implica prendre's seriosament les històries personals que els estudiants expliquen de les seves vides, experiències i somnis. Però alhora que ens hauríem de comprometre a afirmar les veus dels nostres estudiants, hauríem també d'ajudar-los a assolir la veu crítica temperada per una intel·ligència políticament informada. Aquest és un repte important per a algú que demana un llenguatge pedagògic nou. Lawrence Grossberg argumenta que:

> «Necessitem anar a la recerca de noves veus i vocabularis, noves aliances i nous projectes... Necessitem trobar nous vessants de descripció i d'interpretació de la nostra obsessió per les imatges, el nostre sentit que no hi ha criteris pels quals puguem jutjar o predir el futur. Nosaltres necessitem desenvolupar també noves posicions morals i polítiques que no neguin, condemnin o celebrin canvis històrics semblants. Necessitem explicar-los un conte millor, un que ofereixi possibilitats noves a la joventut, perquè prengui posicions polítiques viables en el món modern».[61]

Entesa com a forma d'acció social sobre i en el món, la pedagogia crítica serveix de contrapunt a l'estil unidimensional en el qual el significat es construeix a l'aula, i també com a forma d'interrogació del llenguatge polític normatiu que la majoria d'estudiants adquireix durant tota l'educació. Els estudiants aprenen a adquirir la força per exercitar una veu crítica capaç d'encarar-se amb aquelles veus que celebren la moralitat pública i la política basada en els imperatius del mercat de treball i en la uniformitat cultural.

La construcció dels nostres programes de pedagogia crítica ha de prestar atenció a l'advertència de Freire per evitar la lògica nord-americana de la «reparació ràpida». Freire adverteix que els programes curriculars que intenten donar receptes domestiquen el pensament. En lloc de seguir els projectes formulats acuradament per un altre per a l'ensenyament crític, els mestres haurien de treballar col·lectivament en l'anàlisi i l'examen de les condicions contextuals de les seves aules i de les seves comunitats, perquè d'aquesta manera puguin construir els seus propis models pedagògics de formació dels estudiants.

---

(60) Aronowitz, «Mass Culture».
(61) Grossberg, «Rockin' with Reagan», 147.

2673

Per acabar, m'agradaria suggerir als meus col·legues llatinoamericans que és tasca de la pedagogia crítica descobrir allò en què nosaltres, com a subjectes humans, ens hem convertit -com a mestres, com a estudiants i com a ciutadans de les nostres comunitats- i quines coses hem estat capaços de qüestionar i de reptar. Mentre que la teoria social postmoderna ens ha ensenyat que el concepte de l'ésser sovint està subjecte a l'efecte de les condicions de la vida humana que busquem descriure, i si bé pot ser veritat que no hi ha una posició d'avantatge per a la subjectivitat, per la qual cosa podem evadir la nostra pròpia constitució en el poder de les tecnologies externes, no ens hem de retre sense una lluita contra els processos que han fet de nosaltres el que som. El futur no pertany a aquells que estan satisfets amb quedar-se on són i que inconscientment no aprenen el significat de l'esperança, sinó a aquells que poden pensar i actuar críticament. Però el futur també pertany als que poden somniar, ja que és a través dels somnis que l'esperança enlaira el vol, transportant els nostres pensaments i les nostres accions del món del que és, al món del que podria ser.

2674

Abstracts

Este artículo aborda el desarrollo de la pedagogía crítica en la era de la postmodernidad desde las corrientes intelectuales que enriquecen los planteamientos de un conjunto de autores críticos en los Estados Unidos de América. El etnocentrismo de la modernidad tradicional que estuvo presente en la antigua pedagogía crítica es aquí superado por una concepción de la misma como pedagogía híbrida. Desde esa perspectiva, se aporta una nueva visión del curriculum como política cultural.

Palabras clave: Postmodernidad - Pedagogía crítica - Política cultural - Curriculum

Cet article aborde le developpement de la pédagogie critique à l'ère de la post-modernité à partir des courants intellectuels qui enrichissent le discours d'un ensemble d'auteurs critiques aux États-Unis. L'ethnocentrisme de la modernité traditionnelle présent dans l'ancienne pédagogie critique est ici dépassé par une conception de celle-ci comme pédagogie hybride. Sous cette perspective, cet article apporte une nouvelle vision du curriculum comme politique culturelle.

Mots clés : Post-modernité - Pédagogie critique - Politique culturelle - Curriculum

This article broaches the development of critical pedagogy in the post-Modern era from the point of view of the intellectual currents that enrich the position of a group of critical authors in the USA. The ethnocentrism of traditional Modernism is superseded here by a conception of it as a hybrid pedagogy. From this perspective a new vision is offered of the curriculum as cultural policy.

Key words: Postmodernism - Critical pedagogy - Cultural policy - Curriculum

2675

Els llibres de text de matemàtiques en llengua catalana durant el període 1899 - 1938

Josep Mª Núñez Espallargas*
Jordi Servat Susagne*

Introducció

Les investigacions que tracten d'una manera sistemàtica l'estudi dels llibres de text de matemàtiques antics són escasses. Hi ha un projecte internacional ambiciós sobre l'anàlisi comparativa dels manuals més significatius dels diferents països europeus dels segles XVIII i XIX[1]. Si ens cenyim a l'Estat espanyol, s'estan realitzant investigacions sobre els programes i textos matemàtics corresponents a l'ensenyament secundari del segle XIX[2]. Tot i així, manquen estudis que facin referència a l'ensenyament primari i a l'ensenyament professional, i ens trobem que on hi ha més mancança és en la labor de base, és a dir, en la recopilació completa i l'anàlisi dels textos. Aquesta labor es troba aturada per la dificultat de poder accedir a aquest material. Les biblioteques que adquireixen llibres de text

---

* Josep Mª Núñez Espallargas és llicenciat en ciències, en història i en pedagogia. Realitzà la seva tesi doctoral a la Facultat de Física de la Universitat de Barcelona. Actualment és catedràtic de Didàctica de la Matemàtica a l'E.U. de Formació del Professorat d'aquesta mateixa Universitat. Ha publicat diversos treballs, a més de sobre temes científics i de la seva especialització docent, d'història de l'ensenyament de la matemàtica i de les relacions entre literatura i ciència.

* Jordi Servat Susagne és professor d'EGB i llicenciat en ciències físiques. Actualment és professor titular de Didàctica de la Matemàtica a l'E.U. de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Està treballant i ha publicant diversos articles sobre la història de l'ensenyament de la matemàtica i sobre didàctica de la geometria.

Adreça: E.U. de Formació del Professorat. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica. C/ Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona.

(1) Projecte "Mathematical Textbooks since 1750" descrit per Inés Harding, encarregada dels textos en llengua castellana en la ponència "Textos docentes de matemáticas en castellano". *Actas del II Simposio de Enseñanza e Historia de las Ciencias*. Pamplona, 1985, pàgs. 385-425.

(2) Vea Muniesa, F.: *Las matemáticas en los planes de estudio de enseñanza secundaria en España en el siglo XIX*. Universidad de Zaragoza, 1986.

2676

rarament els conserven un cop deixen de ser actuals. D'altra banda, la majoria d'aquestes obres no es recullen als repertoris bibliogràfics usuals, bé perquè han estat editades per impressors locals o pel mateix autor, de manera que han assolit poca difusió perquè s'han restringit a àmbits molt concrets (per exemple una escola determinada), o bé per l'escàs valor bibliogràfic que se'ls atorga, ja que de vegades se les enquadra juntament amb la literatura «groga» [3]. És freqüent també que les compilacions bibliogràfiques de caràcter matemàtic [4], i fins i tot les d'índole pedagògica, només recullin els textos més difosos [5], de manera que en alguns casos es prescindeix totalment de les referències als textos docents [6]. Tanmateix, cal reconèixer la utilitat de la compilació portada a terme per Mut i Martí pel cas específic dels llibres de text catalans [7].

En el present treball s'han reunit tots els textos de matemàtiques en llengua catalana del període 1899 a 1938 que es conserven a les principals biblioteques públiques del país i algunes en col·leccions particulars. La data inicial de 1899 no és pas arbitrària, ja que correspon a l'any de la publicació de la primera obra pròpiament escolar escrita en català a l'època contemporània. Per bé que és cert que durant el segle XIX s'imprimeixen algunes obres de caràcter matemàtic en aquesta llengua, totes elles són mers manuals que expliquen les operacions que han d'efectuar els comerciants i altres professionals per operar correctament amb el complex sistema d'unitats i mesures que existeix al mercat. D'altra banda, l'any que tanca el període considerat resultarà obvi per al lector, ja que, com bé se sap, a partir d'aquest any s'inicia una llarga etapa durant el franquisme en la qual es deixen d'editar llibres de text en català perquè es prohibeix l'ensenyament en aquesta llengua. Durant aquests gairebé quaranta anys que hi ha entre la primera i la segona data, es van publicar una trentena d'obres que no només mostren l'evolució

---

(3) Ens referim, per exemple, al conegut repertori *Catálogo General de la Librería Española e Hispanoamericana 1901-1930*, 5 vols. Madrid, INLE, 1932-1951 i a la seva continuació *Catálogo General de la Librería Española 1931-1950*, 4 vols. Madrid, INLE, 1965. Un altre repertori molt útil en altres investigacions, però poc interessant per a la nostra, és l'obra monumental d'A. Palau i Dulcet: *Manual del Librero Hispano Americano*, 28 vols. (més 7 d'apèndix). Barcelona, 1948-1977.

(4) Hormigón Blánquez, M.: *Catálogo de la producción matemática en España entre 1870 y 1920*. Universidad de Zaragoza, 1987.

(5) Blanco Sánchez, R.: *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, 8 vols. Madrid, 1907-1912. Blanco Sánchez, R.: *Bibliografía pedagógica del siglo XX*. Madrid, 1932.

(6) González Agapito, J.: *Bibliografia de la Renovació Pedagògica i el seu context 1900-1939*. Universitat de Barcelona, 1978.

(7) Mut, R.; Martí, T.: *La resistència escolar catalana en llibres (1716-1939). Bibliografia*. Barcelona, Edicions 62, 1978.

2677

de la metodologia de l'ensenyament de les matemàtiques en aquest període, sinó que ajuden a comprendre algunes de les característiques principals del moviment general de Renovació Pedagògica desenvolupat a Catalunya.

En les pàgines següents es descriuen i s'analitzen tots els llibres de text de matemàtiques localitzats que corresponen als nivells de l'ensenyament primari, secundari i professional. En queden exclosos les publicacions de caràcter especialitzat (per exemple les de nivell universitari o les exclusivament comercials), els articles o ressenyes de revistes, els programes d'assignatures i, en general, tots aquells impresos no dedicats específicament a l'ensenyament de la matemàtica en els nivells assenyalats. Es presenten numerats i ordenats per l'any d'edició. De cada un d'ells es fa una descripció de les característiques físiques principals (C.F.), s'ofereix un extracte del contingut (E.C.), es comenten els aspectes metodològics més significatius (A.M.) i s'aporten algunes dades importants sobre l'autor i l'edició o edicions (A.E.). L'estudi apareix estructurat en quatre etapes, les quals es corresponen amb altres subperíodes amb peculiaritats històrico-pedagògiques pròpies i que s'exposen breument al començament de cada etapa. Al final de cada apartat es recullen les conclusions més destacades del conjunt d'obres que s'hi han analitzat.

1899 - 1913: les primeres iniciatives

És ben conegut que l'inici de la Renaixença se situa tradicionalment a principis de la tercera dècada del segle XIX amb la publicació de la famosa *Oda a la pàtria*. Però havien de transcórrer molts anys encara perquè la utilització del català com a llengua d'escriptura superés l'àmbit dels Jocs Florals i es generalitzés amb la recuperació d'altres nivells i usos socials. Perquè això arribés a ser possible era imprescindible que la llengua s'introduís en les escoles. Tal com diu Fuster en parlar d'aquest període: «*Fer que els nens aprenguessin a llegir en català havia de ser un programa immediat, tan bon punt com la Renaixença sobrepassés la ratlla del narcicisme englantinesc*» [8].

En organitzar-se els primers moviments nacionalistes, la necessitat d'impulsar l'aprenentatge i la difusió de la llengua catalana esdevingué

(8) Fuster, J.: "L'aventura del llibre català" a *500 anys del primer llibre imprès en català*. Barcelona, Barcino, 1972, pàg. 43.

2678

un objectiu prioritari. Si bé la primera assemblea de la Unió Catalanista celebrada a Manresa el 1892 es dedicà exclusivament a l'establiment de les bases programàtiques, l'assemblea següent, que va tenir lloc a Reus un any més tard, es va ocupar ja de l'aplicació d'aquestes bases. Un dels acords va ser: «*Adreçar-se als ajuntaments, als mestres, als advocats i als prelats per a intensificar l'ús de la llengua del país; preparar un pla d'ensenyament i excitar els centres catalanistes perquè establissin càtedres i conferències i fundessin premis per la divulgació de la història i la literatura de Catalunya; fomentar la publicació d'obres d'ensenyament i de popularització...*». [9]

Fins al final del segle no comencen a aparèixer les primeres escoles catalanes i, per tant, és en aquests anys quan trobem també els primers textos escolars en català de l'edat contemporània. És important recordar, per entendre millor el que segueix, que durant la primera dècada del nostre segle Catalunya serà testimoni d'una veritable eclosió d'escoles amb concepcions ideològiques molt diverses, tot i que, això sí, totes elles animades per un mateix entusiasme renovador de l'ensenyament tradicional dins del qual algunes van incloure també com a punt programàtic la utilització de la llengua del país [10]. Tot això, lògicament, repercutí en l'edició dels textos, que van posar de manifest aquestes múltiples orientacions i tendències. Considerem com a final d'aquesta primera etapa l'any 1913, any important en la història cultural del Principat ja que suposa l'inici de les activitats de difusió i organització de la Mancomunitat de Catalunya. Aquestes activitats, com veurem més endavant, afectaren notablement l'edició de llibres de text en català.

Text 1. LLETJÓS, Àngel: *Exercicis metòdichs de aritmética*. Barcelona, Llibreria de Montserrat, 1899.

C.F.: Obra constituïda per 5 volums. Format 16x11. 16+16+16+16+24 pàgines numerades. Enquadernació en rústica. No hi ha figures. Té com a pròleg un conjunt d'advertències sobre la utilització dels volums. No té índex de matèries.

E.C.: És una obra dirigida a la pràctica del càlcul per a nens d'ensenyament primari. El primer quadern conté 55 problemes de sumes amb nombres sencers i decimals. El segon inclou 73 problemes de restes també amb nombres sencers i decimals. Els 94 problemes del tercer volum estan dedicats a la multiplicació. El quart volum correspon

(9) Poblet, J.M.: *Història bàsica del catalanisme*. Barcelona, Pòrtic, 1975, pàg. 170.
(10) Per conèixer les obres més importants sobre aquest moviment de renovació és encara útil la recopilació de Fortuny, M.: *Esquemas y bibliografía de pedagogía e historia de la educación*. Barcelona, P.P.U., 1987, pàgs. 215-219.

2673

a problemes de divisió amb un total de 124. Finalment, el darrer quadern és una ampliació dels anteriors amb 139 problemes amb les quatre operacions combinades.

A.M.: Cada quadern conté una col·lecció de problemes amb un grau de dificultat creixent. Després de cada problema hi ha un espai en blanc perquè l'alumne hi escrigui la resposta. A la contraportada posterior de cada volum es recullen les solucions d'alguns dels exercicis que s'hi han proposat, encara que amb petites modificacions: *«ab numeros dobles, mitjos, etc. pera allunyar la rutina»*. El fet més característic de la col·lecció és la seva referència constant a temes i qüestions catalanes, amb la utilització en tot moment de *«productes catalans, aixi com també datos geografichs, estadistichs e históríchs del terrer»*.

A.E.: D'Àngel Lletjós només sabem que era un mestre normal, ja que se'ns presenta amb aquest títol en la portada dels quaderns. El seu propòsit, que s'anuncia en les advertències prèvies, era fer una obra en tres parts, les quals se subdividirien en diferents quaderns. La primera, l'única que va arribar a editar-se, es dedicà a problemes sobre les quatre operacions bàsiques amb nombres sencers i decimals. La segona havia de tractar sobre la divisibilitat, el càlcul amb fraccions i la determinació d'arrels. La tercera s'ocuparia de les regles de proporcionalitat. Va comptar amb el suport d'una organització que s'acabava de crear, l'Agrupació Protectora de l'Ensenyança Catalana, la qual va veure en aquesta col·lecció de problemes un material complementari adequat per a l'ensenyament de l'aritmètica a les escoles catalanes que començaven a obrir les seves portes [11].

Text 2: VIVES, Camil: *Aritmetica teórich - práctica*. Barcelona, Estampa de'n Pere Torrella, 1899.

C.F.: Format 16x11. Té 187 pàgines numerades. Enquadernació en cartró i teixeli de tela. No hi ha figures al text. Consta de pròleg, índex de matèries i taules d'equivalències de mesures.

E.C.: Es una obra dirigida a nens de l'ensenyament primari. Consta de tres parts diferenciades: la primera i la segona estan dedicades al que s'anomena pròpiament aritmètica i la tercera a l'aritmètica comercial. A la primera part es tracten les qüestions següents: nocions preliminars sobre els nombres, suma, resta, multiplicació, divisió, combinació de les quatre operacions, numeració romana, multiplicació i divisió abreujades. A la segona: sistema mètric decimal, operacions amb decimals, divisibilitat, fraccions i el seu càlcul, operacions amb nombres complexos. A la tercera: potències, arrel quadrada i cúbica, progressions aritmètiques, raons i proporcions, regla de tres directa, inversa i composta, regles de companyia, regles d'interès simple i compost, regles de descompte i regla conjunta.

---

(11) Sobre la història i les obres d'aquesta associació vegeu Galí, A.: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900 a 1936. Llibre I*. Barcelona, Fundació A. Galí, 1979, pàgs. 183-247.

A.M.: L'estil expositiu de l'obra encara és el diàleg, amb preguntes i respostes, que caracteritza molts textos del segle XIX i d'èpoques anteriors. El llenguatge emprat és col·loquial, de manera que no tenen massa importància ni les definicions rigoroses ni les normes ortogràfiques i es busca en tot moment l'aproximació de les explicacions al món del nen. Tal i com diu l'autor al pròleg: «...*he procurat fixar lo present mètodo, que res hi fa se'm tracti de vulgarissim, puig no faig altra cosa que usar los mateixos termes que'ls noys usan par expressar sas ideas...*». Distingeix entre exercicis i problemes, essent aquests darrers aplicacions a situacions de la vida real. És interessant assenyalar que dedica un apartat a introduir jocs aritmètics. Destaquem com a elements metodològics originals, d'una banda, la utilització de l'algorisme d'Euclides pel càlcul dels m.c.d. i m.c.m. de nombres enters, i de l'altra, el càlcul de l'arrel quadrada i cúbica mitjançant progressions, mètode que l'autor considera més avantatjós que els algorismes tradicionals.

A.E.: Camil Vives Roig, germà del célebre músic Amadeu, va estudiar la carrera eclesiàstica i es dedicà a l'ensenyament especialment de la música i de la matemàtica, les seves dues grans afeccions. Exercí el seu magisteri a diverses ciutats, amb l'organització a Palència de l'ensenyament de l'aritmètica a nens cecs i amb la invenció amb aquesta finalitat d'una màquina de càlcul. Va ser autor de diverses obres literàries, impulsà també l'ensenyament de les matemàtiques en llengua catalana, amb la col·laboració primer al Col·legi Sant Jordi -primer centre escolar que introdueix l'ensenyament en català [12]- i després cofundant l'Academia Pedagògica Catalana. Com a resultat d'aquesta activitat, va escriure diversos textos escolars matemàtics. Aquest que ara comentem es va crear per a l'ús dels alumnes del Col·legi Sant Jordi, com consta a la portada: «*Obra composta expressament pera'l Col·legi de Sant Jordi*». Hi ha una versió d'aquesta aritmètica en llengua castellana publicada pel mateix impressor, del mateix any que la catalana i amb contingut idèntic exceptuant una referència menor al sistema tradicional de mesures catalanes.

Text 3: VIVES, Camil: *Geometria elemental*. Barcelona, Estampa de'n Sabater i Clavero, 1900.

C.F.: Format 16x11. 109 pàgines numerades. Enquadernació en cartró i llom de tela. Conté 75 figures numerades que corresponen al text i altres, sense numerar, als exercicis. Consta de pròleg i índex de matèries.

E.C.: Es tracta d'una obra de caràcter elemental dirigida, tal com aconsella l'autor en el pròleg, a alumnes que han cursat almenys dos cursos d'aritmètica. Consta de dues parts: la primera dedicada a la geometria del pla i la segona a la geometria de l'espai. A la primera

(12) Per a dades sobre aquesta escola vegeu Gali, A.: Op. cit. *Llibre II. Primera part*, pàgs. 21-29.

2631

part tracta de les qüestions següents: nocions preliminars, línies, angles, triangles, quadrilàters, polígons, circumferències. La segona fa referència a angles diedres, prismes, piràmides, poliedres regulars, cilindres, cons i esferes.

A.M.: L'estil expositiu és el diàleg, propi dels textos que proposen un aprenentatge memorístic de la matèria. Tanmateix, l'autor considera en el pròleg que l'alumne sols ha de memoritzar la part de text que correspon a la geometria descriptiva, mentre que l'aprenentatge de les fórmules del càlcul d'àrees i volums ha de fer-se d'una manera raonada. Igual que en la seva *Aritmética teorich-práctica*, el llenguatge que utilitza Vives és deliberadament col·loquial. Per exemple, parla de «ratllas» per dir línies, d'«angles entrants» per referir-se als angles còncaus, etc. Després del desenvolupament teòric de cada lliçó, proposa un seguit d'exercicis de caràcter exclusivament geomètric (fonamentalment construccions), per passar després a allò que ell anomena «taquimetria», és a dir, les qüestions mètriques (càlcul d'àrees i volums) i acabar amb el plantejament de problemes d'aplicació a la vida real.

A.E.: Encara que a la portada l'obra consta com a concebuda «*pera servir de texto en totas las escolas catalanas*» el més probable és que, tal i com veiem en la *Aritmética teorich-práctica*, l'autor l'escrivís expressament per utilitzar-la al Col·legi de Sant Jordi. Els dos textos de Vives i la col·lecció de problemes de Lletjós van ser patrocinats per l'Agrupació Protectora de l'Ensenyança Catalana, de la qual Camil Vives era vocal de la Junta Tècnica.

Text 4: ZANNI, Carles: *Aritmética. Primera part (Estudis Generals)*. Método senzill y práctich al alcanç de totes les intel·ligències. Barcelona, Tipografia R. Cardona, (s.a.).

C.F.: Format 17x11. Té 39 pàgines numerades. Enquadernació en rústica. No hi ha il·lustracions. Consta de pròleg, però no d'índex de matèries.

E.C.: Es tracta d'un text d'aritmètica de caràcter elemental dirigit a un ampli sector de públic tal i com s'explicita en el pròleg: «... *presentèm els estudis que tothòm, sigui qui'n sigui l'estament que pertanyi, déu saber*». L'obra s'estructura en deu apartats: tipus de nombres, numeració, suma, resta, multiplicació, divisió, nombres decimals, sistema mètric decimal, tants per cent i interès i numeració romana.

A.M.: El llenguatge del llibret és senzill, però amb deficiències i incorreccions que no es poden justificar totalment per la brevetat imposada pel nombre limitat de pàgines. Així, per exemple, defineix les fraccions i introdueix immediatament les expressions decimals sense establir cap mena de relació entre aquests conceptes. En un altre punt, aplica la divisió sencera als nombres decimals, però no explica quines modificacions cal fer per adaptar-la correctament. L'esquema és sempre el mateix: després d'un comentari concís i uns pocs exemples, es proposen alguns problemes tot deixant un espai en blanc per a les

respostes. Com a aspecte metodològic singular de l'obra, destaca el fet de proposar la taula de Pitàgores per introduir les quatre operacions bàsiques amb nombres naturals.

A.E.: Res no sabem de l'autor excepte que es tractava d'un mestre d'ensenyament primari en exercici, si acceptem el que afirma d'ell mateix en el pròleg de l'obra. Segons les dades de la introducció, sembla que tenia el propòsit de publicar una segona part titulada *Estudis Particulars*, en la qual «*estudiem els estudis particulars a cad'un dels distints problemes del calcul*». Aquests textos, juntament amb un altre titulat *Primer Llibre* i dedicat a la iniciació a la llengua catalana, devien constituir els primers volums d'una biblioteca pedagògica anomenada ambiciosament pel seu autor «Escola Universitaria», però pel que en sabem, no va tenir més continuïtat que els dos volums esmentats. Hi manca l'any d'impressió, però podem deduir per una referència al llibre de problemes de Lletjós que és posterior a aquest. Així mateix, les característiques tipogràfiques el situen en els primers anys del segle, segurament anterior a les obres de Vives per a l'Escola de Mestres que analitzem a continuació.

Text 5. VIVES, Camil: *Aritmètica Pedagògica Catalana. Curs Superior. Llibre de text*. Barcelona, Editorial Baguñà, 1905.

C.F.: Format 23x15. Té 72 pàgines sense numerar. Enquadernació en tela. Consta d'il·lustracions (dibuixos de Cornet) i fotografies, així com de pròleg, d'índex de matèries, de taules d'equivalències i d'apèndix.

E.C.: És una aritmètica pensada per ser el curs superior d'un programa cíclic de tres nivells. Consta de 19 capítols subdividits en els paràgrafs següents: numeració, operacions amb nombres sencers, divisibilitat, fraccions i les seves operacions, nombres complexos, mesures antigues, nombres decimals i les seves operacions, sistema mètric decimal, potències i arrels, progressions, proporcions i regles de tres i càlcul comercial. Al final hi ha un apèndix amb ampliacions de qüestions determinades esmentades al text (entre d'altres: nocions d'àlgebra, logaritmes, història de les matemàtiques).

A.M.: L'obra s'estructura en 101 paràgrafs per tal que el mestre en pugui tractar un per cada dia de classe. Si tenim en compte classes d'aritmètica en dies alterns, d'aquesta manera cobriríem un curs acadèmic. Per a un lector infantil el text resulta massa dens, tant pel tamany reduït de les lletres, com per l'escàs espai interlinial. Un altre factor que hi contribueix, és l'ús freqüent d'abreviatures dels termes matemàtics més usuals. Com en les obres anteriors de Vives, el llenguatge és molt col·loquial per afavorir la comprensió dels nens: «*pera una major claretat, à vòltes sacrifiquem la mateixa Llògica y fins la rigurosa Sintaxis gramatical*», igualment els conceptes matemàtics que apareixen en l'obra no estan definits buscant el rigor: «*les definicions científiques les hem traduhides al llenguatge més vulgar*», tot això en resposta a un enfocament pràctic i utilitari de l'ensenyament de la matemàtica a les escoles catalanes que l'autor defèn declara-

2633

dament: «*L'estudi de l'Aritmètica es necessari per la vida, útil pera totes les carreres y oficis, absolutament indispensable pels qui's dediquen al tráfech y á les professions industrials, sobre tot á un poble tant donat al comerç y als números cóm el nóstre*». Destaca com a element didàctic de l'obra l'abundància d'il·lustracions, tant de dibuixos com de fotografies, que intenten acomodar-se sempre a aplicacions de càlcul de la vida quotidiana, al comerç, a la indústria o a l'agricultura. Pel que fa a qüestions de caràcter més puntual cal destacar, com en l'aritmètica de 1899, la inclusió de molt càlcul mental, un mètode per a l'extracció d'arrels quadrades i cúbiques basat en les progressions i diversos mètodes pràctics per aplicar les regles de tres i de descompte.

A.E.: Vegeu el mateix apartat del text següent.

Text 6. VIVES, Camil: *Aritmètica Pedagogica Catalana. Curs Superior. Qüestionari pràctich.* Barcelona, Editorial Baguñà, 1905.

C.F.: Format 23x15. Té 32 pàgines sense numerar. Enquadernació en tela. Profusament il·lustrat (dibuixos de Cornet). Consta de pròleg i d'índex de matèries.

E.C.: Es tracta d'una col·lecció de problemes aritmètics agrupats en 101 paràgrafs que es corresponen amb els del llibre de text de l'autor.

A.M.: Cada paràgraf està plantejat seguint el mateix esquema: primer hi ha algunes preguntes o qüestions de caràcter teòric, després un seguit de problemes pràctics sobre el mateix tema i, per concluir, algun joc o activitat recreativa.

A.E.: Aquesta obra i l'anterior, que n'és el complement, pertanyen a la col·lecció de textos «Biblioteca Escolar i Científica» creada per Joan Bardina per a la seva Escola de Mestres, la qual va ser una institució destacada dins el panorama de la renovació pedagògica catalana.[13] Hi havia un projecte per tal de publicar també els cursos mitjà i elemental de l'aritmètica, tot i que mai no va arribar a materialitzar-se. Els textos d'aquesta col·lecció van ser concebuts per Bardina seguint els models anglosaxons d'ensenyament cíclic i adoptant-ne sobretot els aspectes formals, com l'enquadernació manejable i flexible, el format gran i la profusió d'il·lustracions. Aquesta «Biblioteca Escolar i Científica» s'imprimí als tallers de l'editor Baguñà, prou conegut a l'època pel seu suport a l'edició en català i qui assolí un notable èxit popular amb la seva revista infantil *En Patufet* (1904-1938).[14]

---

(13) Vegeu sobre Bardina l'obra de Delgado, B. i altres: *Joan Bardina un revolucionario de la Pedagogia Catalana*. Universitat de Barcelona, 1980, i sobre l'Escola de Mestres, Galí, A.: Op. cit. *Llibre II. Primera Part*, pàgs. 83-106.

(14) Informació sobre la labor d'aquest editor i en general sobre el llibre infantil en català la trobem a Rovira, T., Ribé, C.: *Bibliografía histórica del libro infantil en catalán*. Madrid, 1972.

Text 7. ANÒNIM: *Aritmètica. Pera ús dels primers graus en les escoles catalanes*. Barcelona, Tipografia de L'Avenç, 1907.

Tot i que no hem pogut localitzar cap exemplar d'aquesta obra, sabem amb certesa que es va editar, ja que apareix citada en la *Geometria* (T.8) que també va publicar L'Avenç. D'aquest comentari sembla que se'n dedueix que, tant les circumstàncies que motivaren la seva edició com les seves característiques, tant físiques com metodològiques, havien de ser molt semblants en els dos textos.

Text 8. ANÒNIM: *Geometria. Pera ús dels primers graus en les escoles catalanes*. Barcelona, Tipografia de L'Avenç, 1908.

C.F.: Format 16x11. Té 72 pàgines numerades. Enquadernació en cartró. Conté 74 figures. No té pròleg ni índex de matèries.

E.C.: Es tracta d'una obra elemental per a l'ensenyament de la geometria. S'estructura en 15 capítols: nocions preliminars, rectes, circumferència, angles, polígons, triangles, quadrilàters, altres polígons, cercle, altres corbes tancades, igualtat i semblança de figures, poliedres, prisma i piràmide, poliedres regulars i cossos rodons.

A.M.: El text està escrit en un llenguatge col·loquial i poc rigorós. Hi ha força errors tipogràfics, fet que juntament a la inexistència de pròleg i índex de matèries fa la sensació d'una obra editada amb rapidesa i sense les correccions necessàries. Després de cada capítol, constituït per una descripció de les propietats d'una figura o un grup de figures geomètriques, segueix una llista de problemes i algunes qüestions sobre les idees que s'hi exposen. Les il·lustracions incloses són les necessàries per fer comprensible el text. Per tal que el llibret es pogués utilitzar en els primers graus de l'ensenyament primari, el càlcul de les àrees i volums dels cossos geomètrics es fa sense utilitzar expressions algebraiques, amb una descripció laboriosa del procediment aritmètic que cal seguir en cada cas.

A.E.: Tots dos textos (el d'aritmètica i el de geometria) s'empraren per a l'ensenyament de les matemàtiques en les anomenades Escoles del Districte II [15]. El 1905, any en què es crearen aquestes escoles, es va celebrar una Junta General Extraordinària en què es va acordar, per tal d'impulsar la innovació pedagògica de l'ensenyament, recórrer a la traducció dels millors textos estrangers, «*pera l'millor èxit del nostre plan instructiu demanarem models als centres docents de més fama a Europa en lo relatiu a estudis primaris*». Tanmateix, a la Junta General de l'any següent es reconeixen les dificultats del projecte: «*rebuts i examinats per persones competents a les quals consultàrem, informats per elles de les deficultats que presentava una adaptació dels models foranis a les nostres classes*» i opten «*afanyosos de*

(15) Dades de primera mà sobre aquesta escola les trobareu a *L'historial, els homes i la collita de les Escoles del Districte II*. Barcelona, Tipografia Bosch, 1951, i també a Galí, A.: Op. cit. *Llibre I*, pàgs. 33 i seg.

guanyar temps... - per l'edició de textos breus que continguin les idees i conceptes bàsics i que després ampliaria el professor a la classe: - *...fou preferit un altre medi, aconsellat així mateix pels tècnics; medi consistent en la redacció de resums de cada assignatura, ...que indiquessin als deixebles els punts generals d'estudi, de quals ampliació i detall cuidaria l'explicació del respectiu mestre*-[16]. La impressió d'aquests textos s'encarregà a Jaume Massó i Torrents, propietari de l'editorial L'Avenç, la qual es dedicava exclusivament a la difusió del llibre català i dels tallers de la qual sortiren molts llibres d'encàrrec de diferents entitats culturals de l'àmbit català.

Text 9 ESTRANY, Jeroni: *Geometria objetiva*. Barcelona, Editorial Gustau Gili, 1908.

C.F.: Format 18x12. 153 pàgines numerades. Enquadernació en cartró. Conté 68 figures. Consta de pròleg i d'índex de matèries.

E.C.: És un text de geometria de nivell mitjà. S'estructura en tres parts. La primera tracta dels fonaments lògics de la geometria. La segona de la planimetria, amb sis capítols: rectes, angles, mesura de longituds, polígons, circumferència i mesura d'àrees. La tercera, dedicada a l'estereometria, consta de dos temes: cossos geomètrics i mesura de volums.

A.M.: L'obra està tractada d'una manera explicativa i rigorosa, però el llenguatge és adequat al nivell de l'alumne. Per a Estrany -*el mètode millor pera la ensenyansa de la geometria es fer que'l noy la inventi*-. Per això quan desenvolupa els temes, després d'exposar els principis geomètrics, fa algunes demostracions de teoremes perquè l'alumne aprengui a trobar les relacions entre els elements, i d'aquesta manera aprengui a descobrir pel seu propi esforç relacions noves i demostracions de teoremes més complicats. D'aquesta manera, a mida que avancem en el text les demostracions són menys detallades i només es donen indicacions perquè el lector les faci ell mateix. Una altra de les característiques importants del llibre és el plantejament de la geometria des d'una perspectiva -objectiva-, és a dir, d'una manera pràctica, utilitzant per això objectes familiars a l'alumne. Tal com diu l'autor: -*Ben lluny de considerar la geometria como una ciencia abstracta, misteriosa, de difícil comprensió, tem qu'el noy la toqui y la palpi, materialisada en trossos de paper, de cartró, de fusta... ab una paraula, posem la ciencia en íntim contacte ab la realitat del món que'ns envolta*-. Després de cada tema s'inclou un apartat de problemes que es presenten generalment de manera seqüencial i graduant-ne la dificultat. Abunden el disseny i la construcció d'instruments i aparells que l'alumne havia de fer a la classe. Comptem per tant amb un precursor al nostre país de la utilització del taller-laboratori de matemàtiques.

(16) Escoles del Districte Segon: *Memòria* presentada a la Junta General Extraordinària. Barcelona. Tipografia L'Avenç, 1907, pàg. 7.

2686

A.E.: Jeroni Estrany era metge de professió, encara que tenia moltes altres inquietuds intel·lectuals. Estava profundament interessat en l'educació i els seus progressos. Per Gali: *«era un dels pocs homes, potser l'unic a la nostra terra que seguia de prop els avenços de la pedagogia»* [17]. El 1906 funda les Escoles Catalanes del Districte VI, orientades principalment a l'ensenyament dels fills dels membres de l'Institut Obrer Català [18]. Influenciat per la pedagogia experimental anglosaxona, Estrany introduí en aquesta escola molts dels seus mètodes i especialment els tallers escolars. Va aplicar també les tècniques de l'antropometria i la psicometria per a l'observació científica del nen. Precisament en reconeixement d'aquesta labor, Prat de la Riba li encarregà la direcció del primer gabinet psicotècnic de la Diputació de Barcelona. Pel que fa al text, la seva edició s'efectuà als tallers de Gustau Gili i Roig, editor que s'inicià com a tal l'any 1902 amb la creació d'una editorial prestigiosa dirigida actualment pels seus successors. Si bé s'havia especialitzat en el llibre artístic i tècnic, va publicar també diverses obres de text, com per exemple els coneguts manuals d'Eduard Fontseré.

Text 10: VIVES, Camil: *Elements d'algebra pera us de les escoles primaries, elemental y superior*. Barcelona, Tipografia de C. Vives, 1909.

C.F.: Format 17x13. Té 78 pàgines numerades. Enquadernació en cartró. No hi ha il·lustracions. Té pròleg, però no índex de matèries.

E.C.: Tal com l'autor diu al pròleg es tracta d'una introducció a l'àlgebra en l'ensenyament primari: *«L'objet d'aquest llibret, escrit a instancies d'alguns mestres amichs, es veurer si en nostre terrer se pot introduir l'estudi de l'álgebra en les escoles de primera enseñansa, elementals y superiors...»*. L'obra té dues parts. La primera consta dels apartats següents: objecte de l'àlgebra, resta algebraica, multiplicació algebraica, divisió algebraica, fraccions algebraiques i les seves operacions. La segona s'estructura en els temes següents: equacions, resolució d'equacions de primer grau amb dues o més incògnites i interpretació de les solucions negatives.

A.M.: Com a les altres obres, Vives utilitza també en aquesta un llenguatge expressament col·loquial per fer més assequibles i atractius els continguts de l'àlgebra a un públic infantil. Ell mateix insisteix que aquesta és l'única novetat del text: *«...no porta res de nou si no es el mètode y la forma; y sobre tot, la sencillesa ab que ab termes vulgars, comprensibles per la mainada, anèm exposant les questions que de mica en mica se'ls van fent interessants, arribant al punt de fruirhi ells ab el seu estudi, y de treurels aquella preocupació y aversió que*

(17) Gali, A.: Op. cit. *Llibre II. Primera Part*, pàg. 35.
(18) Sobre la seva fundació i les seves activitats vegeu Escoles del Districte VI. *Història, organització i mètodes pedagògics*. Barcelona, G. Gili, 1912, i també Gali, A.: Op. cit. *Llibre II. Primera Part*, pàgs. 107-117.

2637

tenen al estudi de les matemàtiques». La metodologia emprada en cadascuna de les 78 lliçons en què es divideix l'obra és sempre la mateixa. S'inicien amb una part que l'alumne ha d'aprendre de memòria, escrita en caràcters grans i que, per terme mitjà, no supera les cinc línies. Segueix una part explicativa, fonamentalment per ajudar el professor, en lletra més petita i amb exemples il·lustratius i que acaba amb un resum en cursiva. Per practicar les qüestions que es tracten en les lliçons teòriques, s'intercalen en el text 180 exercicis i problemes. Destacarem com a aspecte metodològic d'interès l'extens estudi dedicat a l'anàlisi de les solucions de les equacions en relació amb les característiques particulars de cada problema. Cal notar també que l'autor exclou les equacions de segon grau per fer més elemental aquesta introducció a l'àlgebra.

A.E.: Aquesta obra, en què consta com a taller tipogràfic el del mateix Camil Vives, no sembla dirigida a l'ensenyament d'un col·legi o escola en particular, sinó que és més aviat una proposta per introduir l'àlgebra en l'ensenyament primari superior d'una manera abreujada i simplificada en aquells centres on l'estudi en profunditat d'aquesta matèria sigui necessari. Possiblement per això, Vives indica a la portada que l'obra és *«molt à proposit pera Col·legis de Senyoretes»*.

Text 11: ANÒNIM: *Aritmética fácil y senzilla. Feta especialment pera us dels obrers*. Barcelona, Imp. J. Horta, 1912.

C.F.: Format 18x12. VIII + 74 pàgines numerades. Enquadernació en cartró. No hi ha figures. Consta de pròleg i índex de matèries.

E.C.: Es tracta d'una obra de caràcter elemental dirigida a cobrir l'ensenyament bàsic de la matemàtica. El text comprèn 37 temes d'aritmètica teòrica i pràctica i un apèndix amb 4 temes de geometria. El contingut d'aritmètica és el següent: operacions amb nombres sencers, fraccions, nombres decimals i les seves operacions, nombres complexos i les seves operacions, regla de tres simple i composta, regles d'interès i regles de proporcionalitat. La geometria comprèn els temes: figures geomètriques, mesura de superfícies i mesura de volums.

A.M.: Es una obra amb un enfocament molt pràctic, on es redueix al mínim el tractament teòric per desenvolupar de manera detallada les regles del càlcul. Ja en el pròleg, l'autor ho comenta: *«varem prescindir de definicions y exposicions científiques, ab mirada à lo practich»*. Per tant, s'eviten les qüestions més complexes que queden reduïdes a d'altres més senzilles. Aquest és el cas del càlcul amb fraccions, que es defuig per complet amb la conversió dels trencats en nombres decimals per tal d'operar amb més facilitat. El llenguatge emprat és poc rigorós, ja que per a l'autor *«una idea profonda expressada ab un llenguatje massa polit, resulta casi sempre poch assequible à la capacitat dels deixebles»*. A continuació de les regles exposades hi ha un exemple amb el qual es detallen minuciosament els passos que cal seguir. Encara que el llibre tingui un enfocament pràctic, aquest es limita al càlcul, ja que no s'hi inclouen ni exercicis ni problemes d'aplicació a la vida real. A la part final hi ha incorporat un resum de

2688

geometria que proporciona els elements geomètrics mínims per poder introduir el càlcul d'àrees i volums, qüestions que resulten útils per a la formació en oficis diferents.

A.E. No coneixem l'autor de l'obra. Per les dades del pròleg i del subtítol se'n desprèn que es tracta d'un text dirigit a les escoles obreres. El fet que se'n fes una versió en castellà absolutament idèntica és un indicatiu de la importància que comença a tenir en aquestes dates el volum d'immigrants procedents de regions no catalanes. L'edició es portà a terme als tallers tipogràfics de Joaquim Horta i Boadella. Aquest impressor col·laborà en la difusió del llibre català, especialment en la seva faceta d'innovador de tècniques tipogràfiques que havia après a la capital de França.

Conclusions de l'etapa 1899-1913:

Dels onze textos localitzats en aquest primer període els tres primers (T.1, 2 i 3) van ser escrits amb l'objectiu de ser utilitzats en l'ensenyament de l'Escola Sant Jordi; del T.4 no es coneix adscripció a una escola concreta; el T.5 i el 6 formaven part de l'ambiciós projecte de Bardina, l'Escola de Mestres; el T.7 i el 8 s'utilitzaren en l'ensenyament de les matemàtiques a les Escoles del Districte II; el T.9, encara que concebut amb un propòsit més ampli, s'aplicà especialment a les Escoles del Districte V, el T.10 té també un objectiu docent ampli, però el seu autor l'aconsellava per a les escoles catalanes de nenes; finalment, el T.11 s'elaborà a partir de l'ensenyament en una escola obrera per servir de text en altres centres del mateix caràcter. Es tracta, doncs, d'un conjunt d'obres inicialment concebudes per ser utilitzades en centres escolars concrets.

Davant la mancança de places escolars que patia Barcelona, com a conseqüència del creixement experimentat per la ciutat al final del segle XIX i principis del XX, resultat d'un important flux immigratori procedent de les comarques catalanes i també de la resta de l'Estat, es creen en aquest període nombroses escoles per impuls de la iniciativa particular. Aquestes escoles, a més de pal·liar el dèficit de places, es van proposar renovar la metodologia tradicional de l'escola pública i també ser un revulsiu davant la poderosa escola privada de caràcter religiós. Aquest moviment renovador de l'ensenyament a Catalunya no estava subjecte a un ideal pedagògic comú, sinó que sovint eren diferents i de vegades oposats (catòlic-liberal, republicà, socialista, anarquista, etc.) els enfocaments ideològics que nodriren els diferents assajos. Potser l'únic element comú va ser la incorporació de l'estudi, en un major o menor grau, de la llengua del país.

El 1899 es va crear l'Agrupació Protectora de l'Ensenyança Catalana, els estatuts de la qual -reproduïts el 1902 quan canvià el seu

2689

nom pel d'Associació- establien com a objectius principals: la fundació d'escoles catalanes, la publicació d'obres didàctiques i la celebració de certàmens pedagògics. Tanmateix, fins que la Mancomunitat no proporcionà el seu suport institucional i econòmic a l'Associació, fet que va tenir lloc el 1914, el seu esforç pel que fa a l'edició de llibres de text no va tenir gaire èxit. Com a mostra indicativa cal dir que el concurs convocat el 1906 per editar obres de text en català va haver de ser declarat desert. Per això, malgrat que ja al final del segle passat s'intentà organitzar d'una manera institucional l'edició d'obres pedagògiques, va ser la iniciativa privada, a través de les escoles catalanes de nova creació, la que va tirar endavant aquesta tasca durant els primers lustres del nostre segle.

El format, l'enquadernació i altres característiques materials dels llibres de text d'aquest periode no presenten, en general, innovacions respecte a la majoria d'obres publicades als tallers tipogràfics de la Península. Eren de tamany petit, amb cobertes de cartró, lletra menuda i amb escasses il·lustracions; tot això per abaratir l'edició. Com a excepció digna de ser comentada, cal destacar els dos textos que Camil Vives (T.5 i T.6) va escriure per a l'Escola de Mestres, en els quals es percep la influència dels textos anglosaxons en la utilització d'una enquadernació en tela que fa que el llibre sigui més flexible i durador. El format gran permet una visualització millor i també l'aparició d'abundants i esmerçades il·lustracions per motivar i atraure l'atenció del petit lector. En canvi, no se segueix el model en el tipus de lletra, excessivament petita sens dubte condicionat per la necessitat de no encarir l'edició que, com totes les que es feien en català en aquell periode, comptaven amb tirades molt baixes.

El llenguatge emprat en aquestes obres és, en general, molt col·loquial, amb prevalença d'un enfocament orientat preferentment a la pràctica i amb despreocupació freqüent per les qüestions gramaticals o d'estil, ja que es dóna més importància a la comprensió que al rigor científic o lingüístic.

Tots els llibres comentats, amb l'excepció de la *Geometria objetiva* del Dr. Estrany i els *Elements d'àlgebra* de Camil Vives, corresponen al nivell elemental de l'ensenyament primari, l'únic que en aquesta primera etapa de l'escola catalana podia fer, sinó rendible, almenys no ruïnosa en absolut, l'edició d'obres de text.

Com que l'organització escolar era majoritàriament unitària, els textos no acostumen a anar dirigits a un curs concret [19]. En aquest

(19) «A Barcelona a l'any 1916 no hi havien més de sis a set escoles graduades.» Gali, A. Op. cit. *Llibre II. Tercera Part*, pàg. 200.

2690

sentit, l'*Aritmética pedagógica catalana* de Vives es desmarca de la resta, ja que està concebuda com a un curs (el superior) d'un ensenyament cíclic de l'aritmètica. Tot i que aquesta obra no va arribar a completar-se en no publicar-se els nivells elemental i mitjà, constitui el primer text graduat de matemàtiques a Catalunya, anterior fins i tot als célebres textos de Palau Vera molt utilitzats a l'època per la majoria de les escoles graduades del país [20].

Pel que fa al contingut, sense tenir en compte les obres que no són pròpiament textos sinó només els llibres de problemes, tres dels textos comentats són de geometria i quatre d'aritmètica (si bé en un d'aquests hi ha un apèndix de geometria). Podem considerar, doncs, que l'ensenyament de les dues branques de la matemàtica està tractat quasi amb el mateix interès. L'enfocament que se segueix als textos en general és eminentment pràctic: en l'aritmètica per les extenses aplicacions al càlcul comercial i en la geometria per la seva orientació cap al càlcul d'àrees i volums de figures geomètriques.

Per finalitzar, destaquem el fet que hi hagi tres obres anònimes, cosa que fa pensar que podien haver estat encàrrecs efectuats per o per a determinades escoles catalanes. De les obres amb autor, n'hi ha quatre de Camil Vives, dues de les quals -les escrites el 1905 per a l'Escola de Mestres- són les que aporten més aspectes innovadors al panorama de l'edició de llibres de text. A les novetats materials que ja hem comentat, se n'afegeixen algunes més puntuals de caràcter metodològic. Una altra obra que, juntament amb la de Vives, destaca per les seves característiques innovadores és la *Geometria objetiva* del Dr. Estrany, en la qual prevalen els aspectes de contingut per sobre dels formals. En aquest manual trobem una exposició de plantejaments en perfecta sintonia amb les premisses de la pedagogia activa i un desenvolupament del text coherent amb aquests objectius.

1914-1923: L'acció de la Mancomunitat de Catalunya

Des del seu càrrec com a President de la Diputació de Barcelona, Prat de la Riba havia iniciat el 1907 amb l'Institut d'Estudis Catalans una tasca de creació i promoció d'institucions científiques i docents catalanes. En prendre possessió de la presidència de l'acabada de

(20) La primera edició dels tres graus de l'*Aritmética* de Palau Vera va ser publicada per la casa Seix Barral.

2691

crear Mancomunitat de Catalunya el 6 d'abril de 1914, disposa dels poders i mitjans necessaris per desenvolupar un pla ambiciós de «*modernización*» de Catalunya, tal com el qualifica Carr [21].

Entre els diferents organismes creats per la Mancomunitat [22] hi havia el Consell de Pedagogia, des d'on s'estimulava i es donava suport a l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. D'aquesta manera, aquesta institució va poder incrementar els esforços a favor de l'ensenyament en català, que fins aquell moment havien quedat limitats per causa de l'escassetat d'associats i la manca d'ajuts oficials. Quan el 1914 Manuel Folguera i Duran accedeix a la presidència es proposa dotar l'entitat d'òrgans capaços de fer efectius els objectius fundacionals. Amb aquest propòsit s'estableix en els estatuts de 1915 la creació de comissions de treball. Les primeres foren una comissió tècnica i una altra de propoganda, però ja el 1916 es constitueix la comissió editorial, la qual derivarà un any més tard en la creació d'una editorial pròpia, l'Editorial Pedagògica. Aquesta tindrà un paper important en l'edició de llibres de text en català.

Paral·lelament a aquesta tasca de creació i suport a institucions culturals catalanes, Prat de la Riba es proposà reglamentar l'ortografia de la llengua. Com bé sabem, el 1913 apareixen les *Normes ortogràfiques* de Pompeu Fabra i el 1917 el *Diccionari Ortogràfic* i l'edició de l'Institut d'Estudis Catalans de la *Gramàtica* oficial, adoptada de manera majoritària pels autors i els editors.

En relació al llibre de text en català, va influir també la gradual desaparició en aquesta etapa de moltes de les escoles renovadores que s'havien creat per iniciativa privada a principis de segle i que, com ja hem vist, van ser les que propiciaren l'aparició dels primers textos en aquesta llengua. Va contribuir a aquesta desaparició el pla de creació de noves escoles públiques impulsat per l'Ajuntament de Barcelona i altres institucions [23].

Text 12. VALLÈS, Emili: *Aritmètica mercantil*. Barcelona, Editorial Catalana, 1918.

C.F.: Format 15x10. 355 pàgines numerades. Enquadernació en tela. Algunes il·lustracions per representar fraccions. No té pròleg. Consta d'índex de matèries, taules de logaritmes i de densitats.

---

(21) Carr, R.: *España 1808-1939*. Barcelona, Ariel, pàg. 531.
(22) La labor de la Mancomunitat es descriu en *Obra realitzada en els anys 1914-1923*. Barcelona, Mancomunitat de Catalunya, 1923.
(23) Sobre aquest pla vegeu Cañellas, C.; Toran, R.: *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona, Barcanova, 1982.

2692

E.C.: Es tracta d'un llibre d'aritmètica de nivell superior dirigit a l'ensenyament comercial. Després d'unes nocions preliminars de càlcul amb les quatre operacions elementals, l'obra es divideix en dues parts. La primera part, de to general, tracta els temes: divisibilitat, nombres decimals i les seves operacions, multiplicacions i divisions abreujades, nombres fraccionaris i les seves operacions, potències i arrels, logaritmes, proporcions i sistemes de mesura. La segona part dedicada al càlcul comercial es composa dels temes següents: percentatges, interès simple i compost, descomptes, repartiments proporcionals, mitjanes, aliatges, canvis, comptes corrents amb interès i comerç del cotó.

A.M.: L'estil és descriptiu i formalment correcte. A la part general els temes es desenvolupen d'una manera condensada, encara que amb exemples suficients. Les qüestions tractades a la part especial apareixen en més detall i, a més d'exemples, s'inclouen 320 problemes amb la solució corresponent al final del llibre.

A.E.: Emili Vallès i Vidal, llicenciat en ciències físico-químiques, va ser professor de càlcul comercial a les Escoles Municipals d'Arts i Oficis. Es va interessar molt per les qüestions lingüístiques, cosa que el va portar a publicar el 1904 una gramàtica catalana. Després de la reforma de Fabra, de qui era un bon amic, es converteix en un difusor de les doctrines gramaticals de l'Institut d'Estudis Catalans. Va ser professor de llengua catalana a l'Institut de Cultura per a la Dona i a l'Escola Normal de Mestres, i va publicar diversos diccionaris i altres obres relacionades amb l'ensenyament de la llengua catalana. Pel que fa a les matemàtiques, a més de l'obra comentada és autor de *Matemàticas del treball* publicat el 1933 i que analitzarem més endavant. En llengua castellana publicà, després de la Guerra Civil i per a l'editorial Seix Barral, una *Aritmética* en sis graus, la qual s'adaptava millor als programes de moltes escoles graduades com la ja clàssica de Palau Vera de tres graus. Per aquesta mateixa editorial escrivi també altres textos d'ensenyament de les matemàtiques. Com a conseqüència de la seva formació científica, d'una banda, i lingüística, de l'altra, va ser secretari-redactor de la Secció de Ciències de l'Institut d'Estudis Catalans. Des d'aquesta posició va traduir diverses obres i va supervisar l'edició d'obres tècniques en català. L'obra que analitzem va aparèixer dins la col·lecció «Enciclopedia Catalana» que havia començat a editar el 1918 a l'Editorial Catalana i que consistia en una sèrie de traduccions de textos generals de prestigi reconegut que provenien de la casa Williams and Norgate de Londres, els quals s'alternaven amb alguns llibres originals de temàtica exclusivament catalana.

Text 13: ANÒNIM: *Taula de multiplicar amb exercicis*. Barcelona, Consell de Pedagogia, 1918.

C.F.: Format 16x11, 47 pàgines numerades. Coberta en rústica. Sense il·lustracions. No té pròleg ni índex de matèries.

E.C.: Es tracta d'un seguit de taules de multiplicar nombres naturals de l'1 al 12, del 15 i del 25.

2633

A.M.: Es presenten les multiplicacions, primer en forma escrita tal i com s'expressen oralment, i es passa després a la seva representació simbòlica. Les operacions s'indiquen en els dos sentits de la propietat commutativa.

A.E.: Segons consta a la contraportada, es tracta d'una edició pedagògica experimental editada per la Mancomunitat de Catalunya mitjançant el Consell de Pedagogia.

Text 14: GALÍ, Josep: *Aritmètica i Geometria. Curs Mitjà*. Barcelona, Publicacions de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, Editorial Pedagògica, 1919.

C.F.: Format 17x12 cm. 173 pàgines numerades. Enquadernació en cartró. Conté il·lustracions (98 figures). No té pròleg. Consta d'índex de matèries.

E.C.: Es tracta d'un text d'ensenyament elemental que comprèn aritmètica i geometria. Està estructurat en cinc parts: la primera tracta de la numeració i de les quatre operacions bàsiques; la segona dels elements fonamentals de la geometria del pla i de l'espai; la tercera de les mesures; la quarta de les fraccions i dels nombres decimals i les seves operacions i la cinquena del càlcul de longituds, àrees i volums de figures geomètriques.

A.M.: L'estil en què està escrit pretén compaginar el rigor amb un llenguatge natural per tal d'adaptar-se a l'alumne. El desenvolupament d'un tema s'inicia sempre a partir d'un exemple pràctic, des del qual es dedueix el concepte que s'estudia, per passar posteriorment a la seva aplicació a d'altres situacions. Al final de cada apartat inclou un seguit d'exercicis. Pel que fa a l'organització interna del llibre, destaca el fet que els temes d'aritmètica i de geometria es presenten en alternança i no separadament com és habitual. Hi ha a l'obra altres elements innovadors de caràcter puntual, com per exemple la introducció en l'aritmètica de la multiplicació àrab per fer més comprensible l'algoritme de la multiplicació usual i, en la geometria, la utilització del paper retallat com a material didàctic. Malgrat aquestes novetats, l'obra en el seu conjunt es queda a mig camí entre un text descriptiu tradicional i un de metodologia activa. Tal com ho expressa Alexandre Galí: «*llibre discret que no incorre en las absurdas definicions dels llibres d'aritmètica aleshores encara d'us general, però que està molt lluny d'ésser concebut com una matèria* inventiva *per a l'escolar i presentada, per tant, en forma enterament pràctica, com era ja d'habitual en certs països*» [24].

A.E.: La Comissió Editorial de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, tan aviat es constitui el 1916, es proposà publicar textos per a la seva utilització a les escoles catalanes. Va convocar un concurs públic, però només s'hi va poder adjudicar un

(24) Galí, A.: Op. cit. *Llibre I*, pàg. 239.

manual d'Història Sagrada. Aleshores es decidí encarregar els textos declarats deserts a personalitats de renom en cada disciplina i s'escollí Josep Galí perquè confeccionés l'*Aritmètica i Geometria*[25]. Josep Galí i Fabra estava emparentat amb els principals impulsors culturals del moment (nebot de Pompeu Fabra i cosí d'Alexandre Galí) i, a més, era catedràtic de l'Escola d'Enginyers Industrials de Barcelona. És interessant remarcar que de totes les obres encarregades per la Comissió Editorial només s'arribà a editar la de Josep Galí, fet que l'hem d'atribuir, a part de motivacions econòmiques, a la dificultat d'escriure obres des de la perspectiva «moderna» que imposava la Comissió Editorial: «*Es un país on la gent no sap llegir ni escriure, però en el cas dels llibres de la Protectora s'hi complicava la part pedagògica moderna, exigència de la qual una entitat com la Protectora no podia prescindir*»[26]. Pel que fa a l'edició, cal remarcar que s'efectuà amb criteris de qualitat superiors al d'altres obres de text de l'època.

Text 15. CASTELLÀ, Lluís G.: *Tractat de aritmètica pràctica amb breus nocions d'àlgebra*. Barcelona, Editorial Pedagògica, 1923.

C.F.: Format 20x14. 379 pàgines numerades, 10 figures per il·lustrar pesos i mesures. Enquadernació en cartró. No té pròleg. Consta d'un índex de matèries detallat i de 14 taules (numeració, mesures catalanes i internacionals i altres d'utilitat comercial).

E.C.: Es una obra de nivell mitjà alt orientada tant als estudis de batxillerat com als d'ensenyament professional. El text es divideix en tres parts clarament diferenciades. La primera part, que ocupa gairebé 200 pàgines i està dedicada a l'aritmètica pràctica, comprèn els sis capítols següents: principis de numeració, sistemes de mesura, operacions numèriques (s'hi inclouen: la divisibilitat, la potenciació i radicació i els logaritmes), fraccions i les seves operacions, proporcionalitat, aplicacions de la proporcionalitat (percentatges, interès, descomptes, mescles i altres qüestions de caràcter comercial). La segona part, menys extensa (40 pàgines), tracta les qüestions fonamentals de l'àlgebra agrupades en set capítols: conceptes preliminars, operacions amb expressions algebraiques senceres, operacions amb expressions algebraiques fraccionàries, equacions, resolució d'equacions de primer grau, sistemes d'equacions de primer grau i resolució d'equacions de segon grau. Les darreres cent pàgines de l'obra, que en constitueixen la tercera part, apleguen una col·lecció de 700 problemes referits especialment a l'aritmètica i a les seves aplicacions.

A.M.: L'obra es desenvolupa seguint una metodologia rigorosa en l'estructuració dels diferents capítols, en els quals es remarquen les definicions dels conceptes i les operacions que s'hi introdueixen. El

(25) Vegeu sobre aquesta qüestió la memòria presentada per la Comissió Editorial en el *Butlleti de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. Barcelona, 1917, pàg. 18.

(26) Galí, A.: Op. cit. *Llibre I*, pàg. 236 i seg.

2695

contingut en general resulta assequible a un sector ampli dels estudiants, ja que s'eviten moltes demostracions i es dóna més importància als aspectes aplicats a través de regles pràctiques. Tot i que sempre que es tracta una qüestió s'ofereix un exemple aclaridor, l'autor pretén que l'alumne consolidi el seu aprenentatge treballant en la resolució del gran nombre de problemes que s'inclouen en la tercera part. S'aprecia un desnivell en el tractament de la primera i la segona part. Aquesta última es desenvolupa d'una manera molt més teòrica que els temes d'aritmètica, amb menys aplicacions pràctiques i també amb menor quantitat de problemes proposats (només una desena part del total de problemes són d'àlgebra).

A.E.: L'any 1922, l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana va proposar l'edició d'una aritmètica pràctica enfocada principalment a l'ensenyament professional. Tanmateix, en encarregar-se l'obra a Lluís G. Castellà, se l'imposà la condició d'afegir-hi una part d'àlgebra, perquè pogués cobrir també l'ensenyament mitjà no professional. Aquest fet explica la impressió d'afegit que presenta per al lector atent aquesta part [27]. Lluís G. Castellà, doctor en ciències, era professor de l'Escola del Treball i de l'Escola Industrial i d'Enginyers de Terrassa. Després de la Guerra Civil publicà en castellà un *Tratado de aritmética práctica*, que no era més que la reestructuració de la seva *Aritmètica pràctica* amb la supressió dels temes d'àlgebra i un desenvolupament més complet dels d'aritmètica. Va escriure també en aquesta llengua obres de text sobre geometria i topografia.

Conclusions de l'etapa 1914-1923:

El programa de Prat de la Riba era ambiciós i assolí alguns èxits i objectius importants sobretot en el camp cultural. Tanmateix, per als historiadors més crítics el programa va constituir un conjunt de *«somnis imperialistes coincidint amb esquifides i precàries realitzacions pràctiques»* [28]. El cert és, però, que en el camp concret de l'edició de llibres de text en llengua catalana la seva influència es va fer sentir. Mentre desapareixia l'edició privada -tan nombrosa però limitada en el seu abast, ja que s'associava als múltiples assajos de renovació pedagògica- que havia caracteritzat l'etapa anterior, es creaven, a través de l'Editorial Pedagògica, un seguit d'obres impulsades i orientades per la Mancomunitat amb l'objectiu de servir de textos a les escoles i centres educatius de l'ambiciós projecte de Prat de la Riba. De les quatre obres que hem descrit corresponents a aquest període, només la primera (T.12) és obra de la iniciativa

(27) Aquesta imposició apareix en el *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. Barcelona, 1922, pàg. 19.

(28) Jutglar, A.: *Història crítica de la burgesia a Catalunya*. Barcelona, Dopesa, 1972, pàg. 309.

2696

privada, les tres restants, ja sigui directament o indirectament, s'editaren sota els auspicis de la Mancomunitat (la T.13 porta segell editorial d'aquesta institució i la T.14 i la T.15 el de l'Editorial Pedagògica).

Des del punt de vista material, els textos que van aparèixer sota el patrocini de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana mostren un esforç important en pro de la qualitat, tant pel paper i la tipografia, com per l'enquadernació.

A diferència de l'etapa anterior, en aquesta els llibres de text tendeixen a orientar-se cap a nivells d'ensenyament superiors a l'elemental (T.14) o cap a la formació professional (T.12 i T.15). Així mateix, els autors no són mestres d'ensenyament primari, sinó professors de centres d'ensenyament mitjà i tècnic. Exceptuant el llibre de Galí (T.14), que introdueix algunes innovacions tecnològiques petites, la resta no proposa cap novetat didàctica important, sinó que es limiten a ser manuals correctes. Respecte al contingut, tres de les obres són exclusivament d'aritmètica (T.12, T.13 i T.15), mentre que la resta combina el càlcul i la geometria.

Pel que fa a les regles d'utilització del llenguatge escrit, es va de l'anarquia, característica del periode 1899-1913, a una normalització regulada per l'acceptació de les normes gramaticals de Pompeu Fabra, fet al qual no és aliena la influència de la Mancomunitat.

En referència als continguts, malgrat que la majoria de les obres s'encarregaren a figures conegudes dins el món docent de l'època, no arribaren a connectar completament amb l'esperit innovador que n'havia afavorit la creació. Pot ser que, a diferència d'altres textos inspirats directament per unes necessitats concretes o per un enfocament d'escola o ideològic, els seu autors escollissin un camí proper a l'eclecticisme. A més, la imposició que havien de ser textos que abastessin un sector educatiu ampli, els va fer poc adaptables a la realitat escolar dels diferents centres. Semblen més obres concebudes com a manuals de consulta per a l'alumne que textos per utilitzar diàriament a classe. Caldria preguntar-se fins a quin punt aquest enfocament no coincideix amb les directrius pedagògiques que emanen de la Institución Libre de Enseñanza. Els components de la Institución no eren partidaris dels llibres de text tradicionals: volien que el nen pogués fer servir els llibres com a font de cultura, i per això propugnaven la creació d'obres de consulta que substituïssin els textos escolars [29]. Són conegudes, tot i que encara insuficientment

(29) Sobre aquest tema vegeu Núñez, J.M.; Servat, J.: "La matemàtica en la Institución Libre de Enseñanza: concepciones teóricas y pedagógicas", *Llull*, 11, 1988, pàgs. 75-96.

estudiades, les relacions entre la Institución -que en aquella època va assolir una importància notable mercès a la seva influència en els òrgans directius de la política educativa de l'Estat- i el programa pedagògic de la Mancomunitat [30]. A més, diversos dels col·laboradors més propers al president de la Mancomunitat havien estat deixebles de Giner de los Ríos. Aquest és el cas, per citar una figura transcendental en l'àmbit cultural, de Josep Pijoan, fundador i director de l'Institut d'Estudis Catalans[31]. A través d'aquestes i altres connexions, el catalanisme de base organicista de Prat de la Riba es nodreix en gran mesura de les concepcions socials de la filosofia de Krause [32].

No sabem si aquestes obres van servir com a manuals de consulta, però sí que no es van utilitzar gaire en les escoles, ja que, segons Galí *«el mestre corrent no mirava la qualitat del llibre ni el contingut, mirava el preu i compraba el més barat»* [33]. Hem localitzat exemplars d'aquests textos a la majoria de biblioteques consultades, així com a les llibreries d'antiquari, i ens hem trobat que gairebé sempre el seu estat de conservació era perfecte, en contrast amb l'aparença fatigada que solen tenir les obres de text d'èpoques anteriors o posteriors. Això, tant pot ser un indicador de la bona qualitat material del llibre, cosa que el fa resistent al maneig dels escolars, com també de la poca utilització per part d'aquests.

Un altre fet que dóna suport a la tesi del poc abast pràctic que assoliren aquests manuals, és que en un centre educatiu creat i protegit per la Mancomunitat, com era l'Escola d'Administració Pública de Catalunya, es feia servir un altre text de càlcul, la coneguda *Aritmética graduada* de Dalmau Carles, ja que, malgrat que els professors impartien les seves lliçons i editaren els seus programes en català[34] van preferir seguir a a les seves classes un text més adaptable a les seves necessitats encara que aquest estigués escrit en llengua castellana [35].

---

(30) Influència que assenyala Mones, J.: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona, La Magrana, 1977, pàgs. 164 i seg.

(31) Sobre el grup barceloní de deixebles de Giner podeu trobar algunes dades a Gómez Molleda, D.: *Los reformadores de la España Contemporánea*. Madrid, C.S.I.C., 1966, pàgs. 308 i seg.

(32) Gil Cremades, J.J.: *El reformismo español*. Barcelona, Ariel, 1969, pàgs. 320 i seg.

(33) Galí, A.: Op. cit. *Llibre II. Primera Part*, pàg. 198.

(34) En el cas de les matemàtiques s'edità el programa ESCOLA D'ADMINISTRACIÓ: *Programa de l'assignatura d'aritmètica, comptabilitat i nocions d'estadística*. Barcelona, Casa de Caritat, 1923.

(35) La informació sobre els textos que s'utilitzaven a les classes es pot trobar a: Sarrion i Gualda, J.: *Història de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya (1912-1939)*. Barcelona, E.A.P.C., 1982, pàg. 160.

2698

1924-1930. El parèntesi forçat de la dictadura

El setembre de 1923, pocs dies abans que es presentés al Parlament un informe sobre la desastrosa campanya de la guerra de Marroc que comprometia el rei, Primo de Rivera salva la situació i proclama la dictadura. Tot i que comptava amb l'assentiment de la Lliga i durant el seu mandat al capdavant de la Capitania General de Catalunya va semblar, sinó simpatitzar, almenys acceptar els programes polítics i culturals catalans, el cert és que durant la Dictadura la seva acció cap a Catalunya va ser repressora en gran mesura [36].

Durant aquest període no es va prohibir l'edició de diaris, revistes o llibres en llengua catalana, però es van sotmetre a censura. Malgrat aquesta limitació, es publicaren obres importants per al moviment catalanista, com el primer fascicle, el 1926, del *Diccionari Català-Valencià-Balear* d'Alcover i els cèlebres llibres *Les Dictadures* de Cambó i *La qüestió de les minories catalanes* d'Estelrich.

Però no van aparèixer, en canvi, nous textos docents en llengua catalana; i no perquè estiguessin expressament prohibits, sinó perquè un decret del 29 de desembre de 1923 que prohibia l'ensenyament en català a les escoles els va fer totalment inviables a la pràctica.

1931-1939. L'eclosió republicana

Amb la caiguda de la dictadura el 28 de gener de 1930, i especialment amb el decret del 7 de setembre del mateix any que revoca les prohibicions i limitacions anteriors, Catalunya recupera els drets que tenia abans del cop de Primo de Rivera.

La irrupció de la República es traduirà a Catalunya en un ampli desenvolupament autonòmic i una potenciació de moltes empreses culturals. És d'especial importància per a l'edició de llibres de text en català el decret que el ministre de la Instrucció Pública, Marcel·lí Domingo, publica el maig de 1931 pel qual es declara obligatori l'ensenyament del català a totes les escoles de Catalunya.

---

(36) Hi ha una descripció resumida de l'actuació educativa de la Dictadura a Catalunya des d'una perspectiva una mica apassionada a Perucho, A.: *Catalunya sota la Dictadura*. Barcelona, Proa, 1930, pàgs. 24 i seg.

2699

Text 16. TORROJA VALLS, Raimon: *Cartilla d'aritmètica*. Barcelona, Llibreria Montserrat, 1931 (juliol).

C.F.: Format 16x11. Consta de 80 pàgines numerades. Enquadernació en cartolina. Profusament il·lustrat,amb dibuixos petits de dos colors, negre i vermell, per representar unitats, múltiples, etc. Consta de pròleg, però no d'índex de matèries.

E.C.: Es tracta d'un text elemental dirigit a l'ensenyament de l'aritmètica. Es divideix en dues parts: la primera introdueix les unitats, així com les fraccions unitàries corresponents, la segona tracta les qüestions següents: desenes i centenes, fraccions unitàries decimals, sistema decimal de numeració, numeració romana, les quatre operacions bàsiques, càlcul mental i algoritmes, fraccions i nombres decimals i sistema mètric decimal.

A.M.: Com que es tracta d'un text dirigit als nens es fa servir un cos de lletra gran i una expressió correcta, tot i que bàsicament col·loquial. Com consta a la portada, l'autor segueix fidelment les normes ortogràfiques establertes per l'Institut d'Estudis Catalans. Conscient de l'extensió limitada del llibre, Torroja tracta les qüestions de manera resumida, incloent-hi exemples i exercicis com a model, però deixant per al professor la tasca d'ampliar-los i adaptar-los a les seves necessitats. En paraules de l'autor: «*Tot es presenta de manera rudimentària ja que ho imposen els graus de què es tracta i el limitat espai que hem al ludit. Els exercicis, operacions i problemes ocupen certament poca extensió, però són de tipus normal, ço és, pretenen servir d'indicació per a que les persones que col·laborin amb el nen en aquest estudi els puguin multiplicar, variar i perfeccionar, adaptant-los sempre a les circunstàncies que un bon criteri tècnic sabrà discernir*». Al final de cada apartat hi ha una pàgina de càlcul i una altra de problemes en un cos de lletra menor. Com a aspecte didàctic remarcable, hi ha el fet d'introduir d'una manera gradual i paral·lelament els nombres naturals i les fraccions unitàries. Això li permet posteriorment tractar amb gran simplicitat el càlcul i les seves propietats, tant amb nombres naturals com amb decimals. L'autor és un partidari decidit del càlcul mental, així com de la utilització del quadre de Jackson i de la taula de Pitàgores com a recursos didàctics. Un altre element metodològic destacable és la importància que atorga al dibuix i a la representació gràfica en general, els quals tenen una funció al text per damunt del pur suport motivador.

A.E.: Vegeu l'apartat corresponent del text següent.

Text 17. TORROJA VALLS, Raimon: *Cartilla de geometria*. Barcelona, Llibreria Montserrat, 1931.

C.F.: Format 16x11. 72 pàgines numerades. Profusament il·lustrat amb dibuixos de Martí Fernàndez. Enquadernació en cartró. Tant el text com els dibuixos presenten dos colors, el negre i el vermell. Consta d'un pròleg breu i d'un índex de matèries. No hi ha taules.

E.C.: És una obra orientada a l'ensenyament elemental. L'obra consta de 22 capítols que tracten de les figures del pla (quadrats, triangles,

2700

trapezis, trapezoides, polígons en general i circumferències) i dels cossos de l'espai (cubs, piràmides, piràmides truncades, prismes, cilindres, cons, cons truncats, esferes i poliedres regulars).

A.M.: En tractar-se d'un text dirigit principalment als alumnes d'ensenyament primari, l'estil és molt col·loquial, amb abundància de preguntes per fer reflexionar al lector sobre les qüestions que s'estudien. Un aspecte innovador en el llibre és la introducció primer d'un cos geomètric tridimensional a partir de l'abstracció d'objectes reals, per passar després a l'observació de les seves cares o talls amb plans, cosa que porta de manera natural a l'estudi de les figures planes i els seus elements. D'aquesta manera, de l'estudi del cub passa a l'estudi del quadrat i els seus angles; de l'estudi de les piràmides al dels triangles; del dels prismes al dels quadrilàters i així successivament amb totes les figures. Les expressions de l'àrea i del volum de les figures i cossos geomètrics es dedueixen d'una manera empírica. Amb aquest procediment s'uneix a la metodologia iniciada al nostre país per Palau Vera segons la qual els textos de geometria destinats als nens han de seguir, no l'ordre lògic heretat dels *Elements* d'Euclides, sinó *«un orden dictado por la Pedagogía y por lo que sabemos de psicología del niño»* [37]. A cada capítol hi ha una secció excessivament breu d'exercicis i problemes, però això és conseqüència de la limitació d'espai que imposava la mateixa estructura material de la cartilla.

A.E.: Raimon Torroja i Valls era un mestre preocupat pels avenços pedagògics que van tenir lloc a Catalunya. Va participar a les Escoles d'Estiu a partir de l'any 1915 i, el 1933, va ser nomenat director de l'Escola Graduada annexa a l'Escola Normal de la Generalitat. Galí diu d'ell que era un *«home estudiós ben informat i zelosíssim de la seva feina»* [38]. A més de la *Cartilla d'aritmètica* va escriure textos escolars de llenguatge, història i educació cívica. La Llibreria Montserrat amb la seva col·lecció de cartilles va oferir els primers manuals per a l'ensenyament en llengua catalana després del paréntesi que suposà la Dictadura.

Text 18: SERRA I MOLINS, Ferran: *Enciclopèdia Escolar Catalana. Grau d'iniciació*. Barcelona, Editorial Miquel A. Salvatella, 1931.

C.F.: Format 17x15. 230 pàgines numerades. Enquadernació en cartró. Els dibuixos són obra de M. Fernàndez. Consta de pròleg i d'índex de matèries.

E.C.: Es tracta d'una enciclopèdia que intenta cobrir les necessitats dels primers cursos de l'ensenyament primari. Les matèries que comprèn i el nombre de pàgines que s'hi dediquen són les següents: Coneixements de la naturalesa (34 pàg.), Geografia i Història (30 pàg.), Catecisme (14 pàg.), Història Sagrada (20 pàg.), Educació So-

(37) Palau Vera, P. *Geometría (estudio de las formas)*. Barcelona, Seix y Barral, 1914, pàg.5.
(38) Galí, A. Op. cit. *Llibre II. Segona Part*, pàg. 238.

2701 BEST COPY AVAILABLE

cial (13 pàg.), Llenguatge i Fonaments de Gramàtica (30 pàg.), Aritmètica (22 pàg.), Problemes (12 pàg.), Geometria (19 pàg.), Centres d'Interès (6 pàg.), Dibuix (14 pàg.) i Gimnàstica Educativa (9 pàg.).

A.M.: L'obra ofereix poques novetats de caràcter pedagògic pel que fa a l'ensenyament de les matemàtiques. S'hi descriuen els conceptes bàsics de l'aritmètica i de la geometria i se n'aporten alguns exemples, però d'una manera molt sintètica donat l'escàs nombre de pàgines dedicades a cada matèria. Destaca el fet que els problemes aritmètics proposats ocupen un apartat propi, de manera que constitueixen una part relativament important del text.

A.E.: L'editor Miquel Salvatella, especialitzat en l'edició de textos escolars fonamentalment en llengua castellana, va encarregar al mestre de primer ensenyament, Ferran Serra i Molins, la confecció d'aquesta enciclopèdia per iniciar una col·lecció titulada «Pedagogia Catalana». L'obra aparegué en una tirada limitada i sembla, pels errors tipogràfics que conté, que es va fer amb força urgència. En una nota se'n promet una segona edició «*amb tota perfecció*» que creiem que no va arribar a escriure's.

Text 19: MALLAFRÉ, Lluís: *Els meus problemes d'aritmètica. Quaderns 1,2,3,4,5,6*. Barcelona, Ed. Roma, (sa).

C.F.: Obra constituïda per sis quaderns de 16 pàgines numerades cadascun. Format 22x16. Profusament il·lustrat amb dibuixos obra del mateix autor del text. Tenen un pròleg breu i els manca index.

E.C.: Constitueixen una col·lecció de problemes d'aritmètica dirigida a l'ensenyament bàsic del càlcul. No s'agrupen ni per capítols ni per apartats. En cada quadern es tracten les operacions fonamentals amb nombres naturals i amb decimals i s'intenta aconseguir un grau de dificultat creixent.

A.M.: La intenció de l'autor no va més enllà d'oferir un seguit d'exercics perquè els nens de l'ensenyament elemental poguessin practicar el càlcul. Amb la voluntat de fer-lo més atractiu per als alumnes el text s'acompanya amb nombroses il·lustracions. Al pròleg s'expressa amb claredat aquest objectiu modest: «*...no tenim la pretensió de servir cap novetat al Magisteri. Volem ésser una eina de treball a mans dels alumnes. Al propi temps som conseqüents amb la norma de les nostres publicacions pedagògiques: fer servir el dibuix com un mitjà natural d'expressió i comprensió*». L'estructura és sempre la mateixa: cada pàgina conté tres o quatre problemes, el primer d'ells il·lustrat, i una sèrie d'espais intercalats en blanc perquè l'alumne hi pugui escriure la solució. Com que només es dibuixava el contorn de les figures, els nens podien acolorir-les.

A.E.: Les llibretes de càlcul que comentem formaven part d'una col·lecció de quaderns pedagògics que el professor i dibuixant Lluís Mallafré va fer per a l'editorial Roma. Tractaven diferents temàtiques de l'ensenyament elemental (lectura, escriptura, dibuix, geografia, història, labors...) i es caracteritzaven per incloure un suport gràfic

2702

important. Originàriament, es van escriure en llengua castellana i més tard es traduïren al català. Per bé que no se n'indica l'any d'impressió, hem de suposar que va ser en els inicis dels anys trenta, ja que a la contraportada apareix la nota següent: «*obra declarada de mèrit i utilitat per l'ensenyament per Decret del 24 de maig del 1930*».

Text 20: VILLAR DE SERCHS, Anicet: *Problemes - tipo il·lustrats i exercicis de càlcul*. Barcelona, Miquel A. Salvatella, 1932.

C.F.: L'obra té sis quaderns i un llibre per al mestre. Format 21x15. Profusament il·lustrat en blanc i negre. Amb pròleg i sense índex.

E.C.: Consisteix en una col·lecció de problemes orientada a l'ensenyament bàsic del càlcul amb nombres sencers i fraccionaris. Té també un llibre del mestre que conté les solucions dels problemes proposats i nombrosos exercicis de càlcul mental.

A.M.: L'autor proposa un seguit de problemes «tipo» cada un dels quals s'acompanya amb un dibuix i una explicació del procés resolutiu que cal seguir. Després de plantejar el problema escollit com a model, es proposen diversos exercicis similars que l'alumne ha de resoldre.

A.E.: Anicet Villar era mestre del grup escolar «Pere Vila». Va ser un col·laborador assidu de l'editor Miquel Salvatella, qui li encarregà la direcció de la revista pedagògica *Avante* i la confecció de diverses obres de text en llengua castellana. Quan, a partir de 1931, l'editorial Salvatella va començar la seva sèrie de «Pedagogia Catalana», algunes d'aquestes obres es van traduir al català. Entre elles hi ha la col·lecció de problemes que comentem. Precisament per a aquesta sèrie, Villar escrivi els seus textos més coneguts: *Lectures escollides*, *Petites llavors*, *Sil·labari breu* i *Terra i anima*, tots ells dins ja del seu veritable camp d'interès, l'ensenyament de la llengua i la cultura catalana.

Text 21: ESTEVE-LLACH, Maria; VANDELLÓS, Concepció: *Lliçons d'aritmètica. Graus I, II, III, IV*. Barcelona, Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, 1932.

C.F.: L'obra consta de quatre volums de 100, 91, 152 i 136 pàgines numerades respectivament. Format 20x14. En el primer tom hi ha dibuixos en quatricromia i en la resta algunes il·lustracions en blanc i negre en fraccions i mesures. Enquadernació en tela flexible. No hi ha pròlegs ni indexs.

E.C.: És una obra enfocada a l'ensenyament elemental de l'aritmètica graduada en quatre nivells seguint una metodologia cíclica. Les qüestions que s'hi tracten són les següents: Grau I: primers nombres, operacions aritmètiques, mesures de longitud, fraccions, sistema monetari; Grau II: operacions aritmètiques amb diverses xifres, numeració, mesures de longitud, pes i temps, operacions amb fraccions; Grau III: operacions aritmètiques, càlcul mental, divisibilitat, fraccions i les seves operacions, sistema mètric decimal, mesures de superfície; Grau IV:

2703

operacions aritmètiques, mesures de superfície, fraccions i les seves operacions, àrees de figures geomètriques planes, percentatges, arrel quadrada.

A.M.: Se segueix una metodologia, habitual en els textos anglosaxons, que es basa en la utilització mínima dels conceptes teòrics i es concreta en la presentació de situacions model·liques, després de les quals l'alumne ha de resoldre pel seu compte nombrosos exercicis i problemes d'aplicació. El llenguatge és, per tant, rigorós i sense circumloquis. Els tipus de lletra són grans, adaptats a l'edat del petit lector.

A.E.: L'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, després dels anys de silenci que imposà la Dictadura, es plantejà d'organitzar una nova etapa de publicacions escolars amb una orientació diferent de la que havia caracteritzat la seva trajectòria anterior. D'aquesta manera es proposa la publicació de textos menys teòrics i més propers a la realitat de l'alumne. Amb aquest propòsit s'encarreguen un seguit d'obres d'ensenyament graduat d'aritmètica, de llenguatge, de lectura i, més endavant, de ciències naturals i d'història. Es va creure més escaient la traducció i adaptació d'una obra estrangera d'èxit reconegut que l'encàrrec d'una d'original. Per als textos d'aritmètica es va escollir la col·lecció graduada anglesa de P. B. Ballard [39]. Els encarregats de portar a terme l'adaptació van ser M. Assumpció Esteve-Llach i Concepció Vandellós, antigues alumnes de l'Escola Normal de la Mancomunitat i professores en aquell moment de l'Escola Blanquerna. Aquesta obra va tenir molt bona acceptació, de manera que el 1934 se'n feia una segona edició i encara una tercera el 1938. En aquestes edicions posteriors s'introduïren petites millores, tot i que el contingut original es va mantenir gairebé igual. Després de la Guerra Civil l'editorial Teide en féu una traducció en llengua castellana.

Text 22. PALUZIE, Fausti: *Geometria per a nois*. Barcelona, Imp. Elzeviriana i Llibreria Camí, SA, 1932.

C.F.: Format 18x22. 86 pàgines numerades. Profusament il·lustrat amb figures i elements geomètrics. Enquadernació en cartró. No hi ha pròleg, però sí índex de matèries.

E.C.: És un llibre dirigit a l'ensenyament elemental de la geometria. Després d'una introducció preliminar, el text es divideix en dues parts. La primera, dedicada a l'estudi de la geometria del pla, consta dels temes següents: línies, circumferències, angles, triangles, quadrilàters, polígons, àrees de figures planes, el·lipsi i altres figures planes. La segona part, que tracta de la geometria de l'espai, inclou els capítols: cossos geomètrics, prismes, piràmides, poliedres regulars, cossos de revolució, àrees i volums dels cossos geomètrics. Aquestes dues parts

(39) Ballard, P.B.: *Fundamental Arithmetic Pupil's Book I-IV*. Londres, University of London Press, 1926-28.

2704

de caràcter teòric van seguides d'un extens apartat dedicat a les construccions geomètriques (angles, paral·leles i perpendiculars, triangles, quadrilàters, polígons i circumferències).

A.M.: El text està escrit en un llenguatge senzill i tracta les qüestions principals de la geometria elemental d'una manera sistemàtica i molt sintètica. La brevetat en l'exposició dels conceptes es compensa amb l'abundància d'il·lustracions gràfiques. No s'hi proposen exercicis i els pocs exemples que hi ha es limiten al càlcul d'àrees i volums. Destaca la importància que l'autor dóna al tema de les construccions geomètriques, al qual dedica un 25% del text.

A.E.: L'obra és una traducció d'un manual escrit al final del segle XIX, originàriament en castellà, que va ser molt utilitzat i que va comptar amb nombroses reedicions a les escoles primàries [40]. L'autor de la traducció catalana va ser Emili Vallès, qui, com ja s'ha comentat, unia als seus coneixements de matemàtiques els de llengua catalana. Vallès no es limità només a traduir el manual de Paluzie, sinó que hi incorporà algunes modificacions. Entre elles caldria destacar el canvi de l'estil pregunta-resposta per l'explicatiu, la inclusió d'exemples numèrics del càlcul d'àrees i volums i el fet d'afegir-hi més il·lustracions i una introducció preliminar. L'edició del llibre es va fer en un format una mica més gran que l'original castellà per tal de fer el text menys dens i, d'aquesta manera, facilitar-ne la lectura al públic infantil.

Text 23: CRUSAT I PRATS, Leopold: *Curs d'aritmètica general i aplicada (teoria i exercicis). Primera part*. Barcelona, Barcino, 1932.

C.F.: Format 19x14. 163 pàgines numerades. No hi ha il·lustracions. Enquadernació en cartró. Consta de pròleg i d'índex de matèries.

E.C.: És un llibre dirigit a l'ensenyament secundari, i així ho indica l'autor en el pròleg: «*correspon al grau mitjà, entre l'ensenyança primària i els estudis de Facultat i d'Escoles Tècniques superiors*». Aquesta obra constitueix el primer volum d'una sèrie de tres. S'estructura en els nou capítols següents: primeres definicions sobre numeració, addició i sostracció de nombres naturals, addició i sostracció de nombres sencers i polinomis, multiplicació de nombres naturals, sencers i polinomis, divisió de nombres naturals, sencers i polinomis, potenciació de nombres i polinomis, nombres decimals i les seves operacions, sistema mètric decimal i càlcul amb nombres concrets.

A.M.: L'estil de l'obra és descriptiu i desenvolupa l'explicació dels diferents temes amb rigor, però adaptant-se al nivell dels alumnes a què va dirigida. El mètode d'exposició «*prem per base la intuïció en sentar els principis fonamentals, i el raonament lògic, en desenvolupar las conseqüències que dels principis es deriven*». Crusat es mostra molt interessat per l'aplicació dels conceptes, els quals s'introdueixen

(40) El títol original era *Elementos de geometría puestos al alcance de los niños*. Barcelona, Imp. i Ed. Hijos de Paluzie, 1896.

2705

amb molts exemples aclaridors i amb un gran nombre d'exercicis al final de cada apartat. És també partidari de familiaritzar l'alumne amb el càlcul literal i de posar de manifest les connexions entre l'aritmètica i la geometria mitjançant la interpretació geomètrica de les expressions algebraiques i de la significació numèrica d'algunes propietats de les figures geomètriques.

A.E.: Leopold Crusat i Prats va ser professor de matemàtiques a diverses institucions, entre elles l'Escola Industrial de Vilanova i la Geltrú. Va ser també l'autor de nombroses obres de text sobre aritmètica, àlgebra, trigonometria, càlcul integral, geometria plana i de l'espai i geometria analítica. L'obra que ressenyem aquí devia formar part d'un curs complet d'aritmètica composat per tres volums. Tot i que els altres dos toms no es van arribar a publicar, tenim coneixement del seu contingut. El segon havia de tractar de la divisibilitat numèrica, les operacions amb fraccions, arrels quadrades i càlcul amb nombres irracionals; i el tercer de teoria de proporcions, progressions, logaritmes, aplicació al càlcul mercantil i una iniciació a la teoria de les equacions. Després de la Guerra Civil, Crusat va publicar en castellà una obra que reunia el contingut d'aquests volums [41]. El *Curs d'aritmètica general i aplicada* aparegué dins d'una col·lecció de «Manuals Escolars» (volum II) que inicià l'Editorial Barcino després de la Dictadura.

Text 24: VALLÉS I VIDAL, Emili: *Matemàtiques del treball. Resum d'Aritmètica*. Barcelona, Barcino, 1932.

C.F.: Format 17x13. 193 pàgines numerades. Només hi ha il·lustracions en el tema de les fraccions. Enquadernació en cartró. Consta de pròleg i d'índex de matèries. Hi ha també dues taules al final del text (monedes i densitat).

E.C.: Aquesta obra està pensada per a l'ensenyament en les escoles professionals (Escola del Treball, Escoles d'Indústries, d'Arts i Oficis i altres). Consta d'aquests 17 capítols: numeració, addició, sostracció, multiplicació, divisió, nombres decimals, potències, arrel quadrada, càlcul abreujat, divisibilitat, fraccions, proporcions, sistemes de mesura, aplicacions del càlcul, repartiments proporcionals, percentatges i interès de capitals.

A.M.: En el pròleg l'autor es mostra oposat a l'ús tradicional del llibre de text i partidari «*d'un llibre guiador d'alumne i auxiliar de les explicacions del professor*». En el plantejament de l'obra es defuig tant el tractament esquemàtic dels temes orientat «*a l'aprenentatge memorístic de definicions*», com el tractament extens de difícil maneig pels alumnes. D'aquesta manera l'autor pretén que en el seu llibre es trobin «*camins fressats d'intuició i descoberta de lleis, guies simples per a la pràctica operatòria, exemples nombrosos i seleccionats, i bon nombre d'exercicis i problemes per a resoldre, amb la solució llur*».

(41) Crusat, L. *Aritmética general y aplicada*. Barcelona, Bosch, 1940.

2706

A.E.: Aquest text és el volum III de la col·lecció «Manuals Escolars» que va publicar l'editorial Barcino per tal de cobrir les diferents necessitats del centres escolars de Catalunya. A diferència del volum II, orientat a l'ensenyament de la matemàtica a nivell de secundària, aquest volum està dirigit a la formació professional. L'obra completa devia constar de quatre toms: aritmètica, geometria, àlgebra i dibuix geomètric (tot i que només se'n va publicar el primer). Emili Vallès redactà el text aprofitant el que ja havia escrit en la seva *Aritmética mercantil* de 1918 (T.12), però incloent-hi algunes modificacions, com per exemple, la reducció de l'extensió amb l'eliminació d'exemples i capítols sencers (logaritmes, mesures catalanes i càlcul comercial), de manera que obtingué un text més resumit i limitat a l'essencial de l'aritmètica. Les il·lustracions i les taules són una reproducció exacta de l'obra de 1918.

Text 25: DALMAU CARLES, Josep: *Enciclopèdia Escolar Catalana. Graus elemental i mitjà*. Girona, Dalmau Carles, Pla, S.A., 1932.

C.F.: Format 19x13, 320 pàgines numerades. Enquadernació en cartró. Cobertes en color. Profusament il·lustrat. No hi ha pròleg, però si índex.

E.C.: L'obra, com indica el seu títol, és una enciclopèdia dirigida als primers cursos de l'ensenyament primari. Les matèries que tracta i el nombre de pàgines que s'hi assignen són les següents: Geografia (52 pàg.), Història general d'Espanya i de Catalunya (28 pàg.), Agricultura (19 pàg.), Indústria (7 pàg.), Comerç (8 pàg.), Aritmètica (58 pàg.), Geometria (40 pàg.), Llengua catalana (22 pàg.), Educació social (6 pàg.), Ciències físico-químiques i naturals (44 pàg.), Higiene (8 pàg.), Moral (19 pàg.).

A.M.: Els apartats dedicats a l'ensenyament de la matemàtica comprenen les qüestions bàsiques tractades d'una manera descriptiva. L'autor utilitza dos tipus de lletra: el tipus major per al grau elemental i el menor per al grau mitjà de l'ensenyament primari. En tots els apartats es fa servir la mateixa metodologia: primer es defineix el concepte i les regles de càlcul abreujades, després hi ha un exemple aclaridor i per acabar un seguit de problemes força nombrós en els quals es fa una distinció entre aquells que s'han de resoldre mentalment i aquells que s'han de resoldre per escrit. En aquests darrers s'incorpora la solució.

A.E.: Josep Dalmau Carles va ser un mestre molt conegut a l'època, sobretot per la seva tasca com a autor i editor de llibres de text. Com ja vèiem en altres editors catalans de la mateixa temàtica que publicaven fonamentalment en castellà, a partir dels anys trenta inicia col·leccions en la llengua del país. Aquesta enciclopèdia constitui el primer manual de la seva «Biblioteca Pedagògica Catalana», que devia continuar amb altres textos, entre ells una aritmètica graduada (T.27). Com en tots els textos que va editar, la impressió és molt acurada no només en els aspectes materials, sinó també en els didàctics. Per exemple, com a ajut per al mestre va editar un *Llibre del mestre*, el qual recollia la

2707

resolució raonada del problemes matemàtics inclosos en l'*Enciclopèdia Escolar Catalana*.

Text 26: SENSAT I COLL, Cèlia: *El joc de les boles. Pràctiques aritmètiques. Quadern primer. Quadern segon*. Barcelona, Llibreria Rosals, 1934.

C.F.: Format 16x21. 27 pàgines numerades. Totalment il·lustrat amb gràfics referents al joc de les boles. Enquadernació en rústica. Té un pròleg que informa sobre l'ús del llibre. No hi ha índex de matèries.

E.C.: És una obra dirigida a l'ensenyament pre-escolar: el «quadern primer» a nens de 4 a 5 anys i el «quadern segon» a nens de 5 a 6 anys. El primer volum fa referència al coneixement oral i escrit de les nou primeres xifres. El segon continua amb l'estudi d'unitats i desenes, les quatre operacions i exercicis de càlcul mental.

A.M.: No hi ha pràcticament text escrit en els dos quaderns, amb excepció de les indicacions metodològiques del pròleg. L'obra pretén introduir el nombre i les operacions elementals d'una manera totalment experimental, basant-se en la utilització del joc anomenat per l'autora de les «boles». Aquest joc consisteix en una sèrie de fitxes de treball i un material format per petites boletes que aporta l'alumne (a la pràctica poden ser cigrons o altres elements). L'objectiu del mètode és, en paraules de Sensat, «*que el nen tingui una visió clara dels números i així no n'usa mai un que no sapigue quin valor té, que és el que convé perque arribi a dominar el càlcul mental*».

A.E.: Cèlia Sensat i Coll era mestra i pertanyia a una coneguda família de professionals de l'ensenyament. La seva obra constitueix el primer text en català per a la formació matemàtica del nen en edat pre-escolar.

Text 27: MADIROLAS POLIT, Ricard: *Geometria Descriptiva Elemental*. Barcelona, Bosch, 1935.

C.F.: Format 21x14. 178+31 pàgines numerades. 103+23 figures. Enquadernació en cartró. Pròleg de F. Gómez Carbonell i introducció de l'autor. Hi ha índex de matèries i un apèndix extens.

E.C.: L'obra està escrita per ser utilitzada pels alumnes de l'Escola del Treball i tracta les qüestions fonamentals de la geometria descriptiva a un nivell mitjà de l'ensenyament professional. El llibre es divideix en 14 apartats: preliminars, estudi de la projecció, el mètode dièdric, representació de figures, projecció en planta i perfil, ús del pla de perfil, determinació de les dimensions de les figures, utilització d'altres plans, canvi de pla de projecció, figures de revolució, representació de figures especials, seccions planes, desenvolupament de figures i interseccions de figures. En un apèndix separat es presenten uns exemples pràctics d'aplicació dels procediments desenvolupats en els diferents apartats de l'obra.

2708

A.M.: L'estil de l'obra és descriptiu, les qüestions s'aborden d'una manera elemental i s'evita el desenvolupament matemàtic complex. El text s'acompanya amb nombroses il·lustracions referides sempre a cossos geomètrics, ja que l'aplicació a objectes reals es deixa per a l'apèndix. El llibre està dissenyat de manera que pugui servir de complement a les classes, ja que al final de cada apartat trobem una o més pàgines en blanc amb l'objectiu que l'alumne hi escrigui els aclariments del professor.

A.E.: Ricard Madirolas, enginyer industrial, va ser professor de l'assignatura geometria descriptiva a l'Escola del Treball. La Generalitat de Catalunya va patrocinar l'edició d'aquesta obra, impresa als tallers de la Casa Editorial Bosch, la qual va formar part (volum II) d'una «Biblioteca Tècnica Professional» que devia reunir un conjunt de textos docents dedicats a l'ensenyament professional de nivell mitjà i superior. Després de la Guerra Civil, n'aparegué una segona edició en castellà.

Text 28. GELABERT I CROSA, Joan: *Aritmètica. Primer grau*. Girona, Dalmau Carles, Pla, SA, 1936, 33.

C.F.: Format 19x13. 113 pàgines numerades. Enquadernació en rústica. Hi ha il·lustracions i dibuixos, així com pròleg i índex de matèries.

E.C.: És una obra dirigida a l'ensenyament de l'aritmètica en els primers nivells de la instrucció primària. Està dividida en 40 lliçons que tracten de les qüestions següents: unitats, signes aritmètics, desenes, centenes, milers, desenes i centenes de miler, lectura i escriptura de nombres, numeració romana, mesures de temps, longitud, superfície, agràries, volum, capacitat i pes, operacions aritmètiques, fraccions i nombres decimals i les seves operacions.

A.M.: L'estil del text és descriptiu. A cada lliçó s'ofereix una explicació resumida i sintètica del tema que es tracta, a continuació de la qual hi ha força exercicis i càlcul mental. Les lliçons que així ho requereixen tenen també problemes sobre qüestions de la vida real. Per la quantitat de temes que es desenvolupen i el nombre d'exercicis que es proposen, és un llibre que està pensat com a manual de treball i per a servir d'ajut al mestre de les escoles unitàries catalanes. En l'apartat de mesures, que té molta importància relativa, no es tracten les mesures catalanes antigues, a excepció de la lliura perquè «*s'usa molt en les botigues i mercats*». Un altre aspecte destacable és que s'eviten les operacions amb fraccions i aquestes es fan després d'haver dut a terme la conversió en nombres decimals.

A.E.: L'editorial Dalmau Carles, Pla, SA va ser fundada pel mestre Josep Dalmau a la primera dècada del segle i s'especialitzà en l'edició de llibres de text. Després de la Dictadura de Primo de Rivera, inicià la publicació d'obres escolars en català. Va encarregar al també mestre d'ensenyament primari Joan Gelabert i Crosa l'escriptura d'una gramàtica catalana en dos graus i més tard una sèrie graduada d'aritmètica, de la qual només aparegué el primer grau.

2709

Text 29: EXTENSIÓ D'ENSENYAMENT TÈCNIC. *Textos de matemàtiques d'ensenyament tècnic (18 volums)*. Barcelona, Mancomunitat de Catalunya, (s.a).

C.F.: Format 23x16. Volums d'aproximadament 50 pàgines numerades cadascun. Enquadernació en rústica. Hi ha il·lustracions als volums de geometria, trigonometria i dibuix geomètric. No hi ha pròleg ni índexs de matèries.

E.C.: L'obra va dirigida a la formació matemàtica de les diferents especialitats de l'ensenyament tècnic de grau mitjà. Se n'editaren 18 volums amb la distribució temàtica següent: 1-6 aritmètica, 7-9 àlgebra, 10a i 10b logaritmes, 11-14 geometria, 15-16 trigonometria, 17 dibuix geomètric i 18 geometria descriptiva.

A.M.: L'estil de l'obra és descriptiu i el llenguatge és sempre rigorós. L'enfocament és predominantment teòric i els temes es desenvolupen seguint la metodologia lògico-deductiva. L'espai dedicat als exercicis pràctics és relativament reduït.

A.E.: La Mancomunitat, amb el desig d'estendre les seves activitats en el camp educatiu en tot el territori català, creà el 1916 un centre per a la formació professional per correspondència, l'Extensió d'Ensenyament Tècnic [42]. Aquest organisme va tenir com a tasca fonamental l'edició d'un seguit de textos per fer possible l'autoaprenentatge d'una professió als alumnes de les poblacions i comarques més allunyades de la capital. L'elaboració del llibre es va encarregar a un equip de professors competents en cada matèria (fonamentalment a membres de l'Escola del Treball). Se'n publicaren 59 volums (18 de matemàtiques), la majoria sota el govern de la Mancomunitat, i la resta en el període de la Generalitat. Després de la Guerra Civil, se'n va fer una adaptació en llengua castellana per al llavors anomenat Servicio de Extensión de Enseñanzas Técnicas que depenia de la Diputació Provincial de Barcelona.

Conclusions de l'etapa 1931-1939

Durant aquesta etapa es publiquen tretze obres; quantitat relativament superior a la de les etapes anteriors, sobretot si tenim en compte que totes elles se situen entre 1931 i 1936, ja que des de 1937 fins a 1939 va cessar l'edició de llibres de text perquè les prioritats d'un estat de guerra obligaren a dirigir els esforços editorials cap a altres direccions.

Deu dels textos que s'han trobat corresponen a la iniciativa privada i només tres a l'acció institucional. És evident, davant d'aquestes

(42) Presenta material de primera mà sobre la història d'aquest centre Galí, A. Op. cit. *Llibre IV*, pàgs. 215 a 233.

2710

xifres, l'expansió que assoleix l'edició de textos en català per part de les editorials del país, les quals responen d'aquesta manera a les noves necessitats plantejades per la introducció obligatòria de la llengua catalana en l'ensenyament bàsic. La limitada participació institucional s'explica, d'una banda, per la major cobertura oferta per la iniciativa privada, cada vegada més capaç de satisfer la demanda, i de l'altra, per la decepció que provocà el poc èxit assolit pels manuals editats amb el patrocini oficial en l'etapa de la Mancomunitat. Per tal de comprendre aquest canvi d'actitud institucional, és encertat el comentari de Galí, qui en coneixia tots els misteris. Encara que en el següent fragment no hi ha una referència explícita al tema de l'edició de llibres de text, creiem que es pot aplicar plenament a aquesta qüestió. «*Ja hem vist com en la iniciació d'aquest pla (pla de la Diputació de Barcelona, poc després d'iniciat, de la Mancomunitat de Catalunya), en ell mateix excel·lent, es van cometre errades lamentables entre elles la menysvaloració per ignorància de la tasca que realitzaven aquells mateixos per als quals es treballava, i com a seqüela d'aquesta errada la pretensió petulant d'innovar-ho tot com si fins aleshores no s'hagués fet res de bo, per acabar acudint a la solució còmoda de presentar com a remei universal un mètode emmatllevat fora de casa, i de confiar a la inventiva d'aquest mètode la curació de totes les que es consideraven insuficiències que calia redimir i es demostraven ésser en el fons insuficiències dels mateixos que es veien obligats a acudir a tals recursos*» [43]. La Generalitat no va impulsar directament l'edició de textos, excepte en casos concrets d'obres com la de Madirolas escrita per a un centre de formació professional que estava mancat de manuals adequats i que la iniciativa privada, pel poc alumnat amb què comptava, no podia cobrir, o el de la sèrie de manuals per a l'ensenyament per correspondència que feia també molt arriscada la seva rendibilitat per a una empresa editorial. Tanmateix, contribuí indirectament a l'edició d'obres que auguraven un èxit assegurat en tractar-se de traduccions de textos foranis de prestigi reconegut. D'aquesta manera sorgeix la sèrie graduada d'aritmètica editada per l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (T.21), que va ser l'únic text de matemàtiques en llengua catalana que va arribar a reeditar-se.

A diferència de les dues etapes anteriors, en aquesta predominen les obres de contingut exclusivament aritmètic (set) sobre les de contingut geomètric (tres). D'aquesta manera continua la tendència general, que encara s'incrementaria més en els anys posteriors, de potenciar l'ensenyament secundari per damunt l'ensenyament professional no comercial, tendència que conduïa indirectament a

(43) Galí, A. Op. cit. *Llibre II*, pàg. 11

2711

sobrevalorar en l'educació bàsica els aspectes aritmètics per sobre dels geomètrics.

Un altre fet interessant a destacar és que, en aquest període breu, s'editaren textos que cobrien pràcticament tots els nivells de l'ensenyament no universitari. Trobem, per exemple, juntament a vuit manuals d'ensenyament primari i quatre de secundari o tècnic de grau mitjà, una de les primeres obres que es van editar a Espanya per al pre-escolar.

Un altre fet que posa de manifest la tendència normalitzadora que intenta assolir l'edició de manuals escolars en llengua catalana és, d'una banda, l'aparició en aquesta època de dues «enciclopèdies» i, de l'altra, la incorporació d'editorials de fora de Barcelona.

Hem de remarcar també que algunes de les iniciatives més ambicioses (T.23, T.24 i T.28) van quedar truncades com a conseqüència de la Guerra Civil i els fets posteriors.

S'observa en conjunt una millor adaptació dels textos a la realitat escolar de l'alumne. Els autors són majoritàriament mestres en actiu i es busca l'economia de l'edició, per la qual cosa es torna als formats reduïts que obliguen que els continguts mostrin l'essencial de la matèria. Un altre fet interessant és la recerca de l'èxit econòmic amb la traducció, en alguns casos, d'obres de popularitat reconeguda, ja siguin estrangeres o escrites originàriament en castellà, i en altres, amb l'adaptació d'un text clàssic, però molt divulgat.

Des del punt de vista de les innovacions metodològiques en les obres escrites originàriament en llengua catalana, i comparant aquest període amb el primer que destacava per les obres de Vives i d'Estrany, i amb el segon amb obres rigoroses i formalment correctes encara que mancades de grans novetats de caràcter didàctic, s'observa en aquest període el predomini de l'utilitarisme que no s'arrisca amb propostes originals. En algunes obres trobem intents vàlids, com en la geometria de Torroja o en les fitxes per a la iniciació del càlcul de Cèlia Sensat, i això sí, en la majoria de casos ens trobem amb obres amb plantejaments didàctics coherents.

2712

Abstracts

En este trabajo se reunen y estudian todos los libros de texto de matemáticas publicados en lengua catalana desde 1899 (fecha a la que corresponde la primera obra de carácter escolar dedicada a la enseñanza de esta materia y publicada en catalán en época contemporánea) hasta 1938 (año de la aparición del último texto anterior al paréntesis impuesto por el régimen franquista). Para cada libro estudiado se describen los siguientes parámetros: sus características físicas, la metodología empleada, las aportaciones didácticas y las circunstancias que condujeron a su edición. El análisis comparado del conjunto de las obras conduce a clasificar el periodo mencionado en cuatro etapas perfectamente diferenciadas: 1) Las primeras iniciativas (1899-1913); 2) La acción de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1930), 3) El forzado paréntesis de la Dictadura (1924-1930) y 4) La eclosión republicana (1931-1938).
Se comentan las peculiaridades generales presentadas por los textos en cada una de esas etapas, situándolas dentro de su marco histórico-social.
Palabras clave: Didáctica de las Matemáticas - Libros de texto - Historia de la Educación - Lengua Catalana - Siglo XX.

Dans ce travail, l'auteur s'est attaché à rassembler et à étudier tous les livres de classe de mathématiques publiés en langue catalane de 1899 (date du premier ouvrage à caractère scolaire qui soit consacré à l'enseignement de cette matière et ait été publié en catalan à l'époque contemporaine) à 1938 (date du dernier livre paru avant la parenthèse imposée par le régime franquiste). Les paramètres suivants sont décrits pour chaque livre: ses caractéristiques physiques, la méthodologie employée et les apports didactiques, ainsi que les raisons de sa publication.
L'analyse comparée de l'ensemble des ouvrages conduit à diviser la période mentionnée en quatre étapes parfaitement différenciées: 1) Les premières initiatives (1899-1913); 2) L'action de la «Mancomunitat de Catalunya» (1914-1923); 3) La parenthèse forcée de la dictature (1924-1930), et 4) L'éclosion républicaine (1931-1938).
L'auteur commente les particularités présentées par les textes de chaque étape, en les replaçant dans leur contexte historique et social.
Mots clés: Didactique des mathématiques - Livres de classe - Histoire de l'éducation - Langue catalane - XXe siècle.

This work is a collection and study of all the mathematics school books published in Catalan from 1899 (the date of the first school book devoted to the subject and published in Catalan in modern times) to 1938 (the year of the last book to appear before the hiatus imposed by the Franco regime). For each book there is a description of the following parameters: their physical characteristics, the methodology used, their didactic contributions and the circumstances which led to their publication.
A comparative analysis of the set of works leads to a division of the period studied into four clearly differentiated stages: 1) The first initiatives (1899-1913); 2) The action of the Mancomunitat de Catalunya - the administration- (1914-1923); 3) The imposed hiatus of the dictatorship (1924-1930) and 4) The flowering under the Republic (1931-1938). There are observations on the pecualiarities of the texts at each stage and they are situated in their historical and social context.
Key words: Didactics of mathematics - School books - History of education - Catalan language - Twentieth century.

2713

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

2714

CAIRNEY, Trevor H.: *Enseñanza de la comprensión lectora*. Trad. P. Manzano. MEC/ Ediciones Morata, Madrid, 1992 (ed. en angl. 1990).

És fora de dubte la importància social i instrumental de la lectura, i des de fa anys l'ensenyament intenta trobar l'enfocament adequat perquè sigui realment eficaç des del punt de vista de la comprensió. Aconseguir aquesta eficàcia implica l'ús d'estratègies adequades, que s'apliquin a l'escola a textos cada vegada més difícils i variats, i de lectures amb finalitats progressivament diversificades, a mesura que s'avança en els nivells educatius. Els darrers anys hi ha hagut entre nosaltres un increment de publicacions en aquesta línia; *Enseñanza de la comprensión lectora*, de T.H. Cairney, s'hi inscriu. L'experiència docent de l'autor a diversos centres d'ensenyament australians, autors com ara K. Goodman, Halliday, Bruner, Vigotsky, etc. i les seves pròpies investigacions l'han portat als plantejaments sobre la comprensió lectora que presenta en aquesta obra.

El llibre es divideix en deu capítols, els cinc primers dels quals estableixen el concepte de lectura segons l'autor, tot indicant-ne els supòsits lingüístics, psicològics i educatius; els rols del docent i l'alumne en l'aplicació de les estratègies que proposa, i el contrast ideològic i pràctic entre l'ensenyança tradicional de la comprensió lectora i la que ell planteja. En els capítols següents es presenten estratègies de lectura, amb diversos tipus de textos, per a diverses edats i amb enfocaments integrats de lectura i escriptura. El llibre es clou amb una sèrie de lectures per a nens, en anglès i en part traduïdes al castellà, i una bibliografia relativament extensa, també en anglès i amb notícia del que n'ha estat traduït al castellà.

Llegir un text, per Cairney, és comprendre'l, cosa que suposa elaborar-ne el significat global. El lector segueix un procés constructiu que implica transaccions entre ell i el text (té present els contextos sociocultural del lector, de cada lectura i d'escriptura del text). Les idees lingüístiques subjacents al concepte de lectura exposat -en la línia de la lingüística textual- tenen conseqüències en el seu ensenyament: es propugna llegir textos complets, cada lectura ha de tenir un objectiu clar i, en el procés, se cerca el significat del text, que -i aquí segueix Bakhtin- és condicionat, en la interpretació individual, pel grup social amb valors compartits que és la classe.

Tot i que els darrers anys han augmentat els coneixements sobre el fet lector, afirma que hi ha hagut pocs canvis en l'ensenyament de la comprensió (considerada, usualment, com un

2715

procés de transferència, no de construcció, del significat). A partir dels conceptres de «zona de desenvolupament pròxim» -de Vigotsky- i «bastiment» (*scaffolding*) - de Bruner- Cairney redefineix el rol del professor a la classe de lectura en el sentit d'actuar coma guia, suport i estímul en el procés de construcció del significat per part dels estudiants, i no com a transmissor sistemàtic de la seva elaboració personal. Les preguntes sobre el text formen part del bastiment i han de servir per a construir-ne el significat i no per a comprovar l'habilitat de transferir-lo als altres; el valor de les preguntes varia segons el tipus i la intenció, la manera i el moment de la formulació (abans o durant el procés de lectura, i no després) i la mena de text que s'està llegint.

Quant a la proposta d'estratègies aplicables a les classes de comprensió lectora, en trobem de diverses i variades, que presenten, però, unes característiques comunes: ajuden els lectors a crear significats dels textos que manipulen; els exigeixen construir un coneixement coherent de textos complets; estimulen l'ús d'altres formes de construir significats (dramatització, dibuix, etc.) per arribar a una comprensió més completa del text, i el professor, com a lector eficaç, dóna un model d'aplicació d'estratègies per donar sentit als textos.

En el camp de la comprensió de textos literaris (sempre narratius), val la pena citar algunes estratègies ofertes per Cairney, útils per a diverses edats segons l'ús concret que se'n faci i que inclouen l'elaboració de textos orals i, sovint, escrits pels alumnes. Es poden esmentar, com a exemple, la construcció de sociogrames literaris -amb funció de cada personatge en la història i les relacions que hi ha entre ells- i una lectura llarga, programada en dotze lliçons, per a alumnes de deu anys, amb diversos objectius (per exemple, apreciar el desenvolupament dels personatges i la plasmació de certes qualitats humanes, projectar les pròpies emocions en el relat i examinar la força del llenguatge per influir en les emocions).

En l'àmbit del que Cairney anomena textos de contingut concret (textos no de ficció, p.e. acadèmics o informatius), formula estratègies per utilitzar material fornit pel text per fer qualsevol tasca. En dóna mostres amb textos de ciències naturals, d'instruccions(p.e., d'ús d'electrodomèstics), periodístics, etc. En la integració de lectura i escriptura amb textos d'aquesta mena, fa notar l'especial dificultat de fer projectes i resums -tècniques de treball imprescindibles-, el llarg procés d'adquisició i la necessitat d'unes instruccions precises per adquirir-les. En totes les aplicacions d'estratègies de comprensió de textos com els esmentats (i de construcció d'altres feines a partir d'aquests textos), hi ha

2716

dues constants: demostracions reiterades, diàleg i construcció conjunta del significat dels textos, i lectura i escriptura controlades pels mateixos estudiants.

Les estratègies de comprensió de textos complets per als lectors petits impliquen els mateixos supòsits que les aplicades amb alumnes més grans, adaptades a l'edat dels lectors, que encara llegeixen i escriuen amb dificultat. Val la pena citar les experiències de la lectura col·lectiva que desemboca en la confecció i la il·lustració d'un text en comú, de la construcció d'un tauler de missatges i del treball de previsions sobre un text ja conegut oralment.

Valorativament, es pot citar especialment l'interès de les nombroses estratègies que l'autor ofereix, ajustades a les bases teòriques exposades en els primers capítols; els criteris triats són oportuns per justificar unes línies de treball de l'ensenyament-aprenentatge de la comprensió lectora que potenciïn l'activitat del lector encara poc experimentat perquè construeixi significats dels textos que llegeix i se senti interessat a llegir-ne de diferents i amb finalitats variades, a l'escola o no. Ara bé, cal constatar un cert desordre en l'exposició de les línies programàtiques i, possiblement com a conseqüència d'això, repeticions excessives d'alguns aspectes de les orientacions teòriques. Contràriament, l'explicació de les estratègies i les seves aplicacions en experiències és molt més clara i ordenada; és especialment remarcable la flexibilitat de plantejaments, que fa que l'autor indiqui, sovint, la possibilitat de variacions en l'aplicació d'estratègies. Cal fer notar que una part, poc extensa, de la bibliografia també té versió catalana, sobretot pel que fa a les lectures infantils.

Rosa Maria Postigo

NAVAL DURAN, Concepción: *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles.* (Pròleg de F. Altarejos). Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1992.

Quan Werner Jaeger va escriure la seva *Paideia* -aquella magnífica visió de la cultura grega entesa com a una apassionada aventura pedagògica- no va abordar l'estudi aprofundit de l'educació aristotèlica. És ben cert, tanmateix, que el mateix Jaeger va elaborar -al marge de la seva *Paideia*- una de les biografies més clarividents que mai s'han escrit sobre l'evolució de les idees del gran mestre Estagirita, però no és menys veritat que tampoc en aquesta monografia queda reflectit el vessant educatiu del pensament aristotèlic. Talment sembla com si la genuïna *areté* hel·lènica finís amb l'aportació platònica.

2717

Però és evident que Aristòtil elaborà una *areté* política, ço és, una teoria de les virtuts humanes pensant en el marc d'una ciutat ideal que, ben mirat, es trobava immersa en una profunda crisi d'identitat fins al punt d'estar ferida d'una mort propera. En aquells mateixos instants es configurava un marc cultural de caire cosmopolita, on germinaran finalment les filosofies hel·lenístiques que es poden entendre, també, com a solucions pedagògiques d'emergència per a un temps de crisi radical i profunda, i en què l'home caminarà tot sol, sense la protecció de les lleis ciutadanes, ni l'aixopluc dels déus.

Siguin quines siguin les causes per les quals Jaeger va ometre l'*areté* aristotèlica, no podem negar que la reflexió aristotèlica ha estat un dels substrats més importants de la tradició cultural occidental. I possiblement avui, quan el caos dins l'àmbit de l'ètica i la moral es fan ben palesos, un retorn a Aristòtil no serà sobrer. L'ètica de les virtuts d'arrel aristotèlica té -ara per ara- un gran predicament, i el que més sorprèn és justament el fet que aquesta revisió -de la mà de McIntyre- s'hagi iniciat en l'òrbita cultural anglosaxona.

Ens hem de congratular d'aquesta revisió del pensament aristotèlic, més encara si considerem les coordenades i plantejaments dins les quals es mou l'educació en aquests temps de cultura postmoderna. Bo serà qüestionar els postulats d'una educació entesa com a simple instrucció, és a dir, com a pura transmissió de coneixements si d'aquesta forma accedim a esferes generalment oblidades com l'educació moral i estètica. Això és el que ens proposa, en bona mesura, el llibre de la professora Naval.

D'altra banda, no ens podem sostraure a la temptació de reproduir un fragment de les paraules que el professor Altarejos, en un suggestiu pròleg, fa avinents: «La ciencia enseña la verdad, pero no basta para la educación. El mero conocimiento de la verdad no mueve a la acción personal ni a la praxis social, que son precisamente la clave de la formación humana. Sólo por medio de la acción la ciencia llega a ser real y plenamente saber: saber pensar, saber obrar y, más aún, saber gozar; en suma, saber vivir o, simplemente, vivir. Saber no es posesión de conocimientos ni almacenaje de información. En el ocaso de la modernidad todavía no se ha disipado la falsedad romántica de la separación entre saber y vida. Urge retomar la referencia antropológica esencial de la racionalidad humana que nos descubre que, en verdad, saber es vivir» (pág. 18).

Tot plegat molt aristotèlic, però alhora radicalment humanista i intemporal. No es tracta d'afrontar, de vell nou, antigues discusions i temàtiques epistemològiques -l'educació com a art

2718

o com a ciència-, sinó d'assumir el veritable fi de l'existència humana i de la mateixa formació: l'ofici de viure. Aquest objectiu -reivindicant una i mil vegades al llarg de la història de l'educació- dóna un sentit al llibre que ara tenim entre les mans, car de la intenció primitiva de la seva autora -fer un estudi monogràfic sobre la significació pedagògica de la retòrica- s'ha passat a un estudi aprofundit de tot el pensament pedagògic aristotèlic que intenta, en última instància, ser una reflexió sobre les condicions que han de permetre una vida pràctica correcta i adequada. En aquest sentit, el títol del llibre -malgrat la seva extensió- no reflecteix el contingut global de l'obra en qüestió, donat que el capítol primer- d'un centenar llarg de pàgines- està dedicat a l'estudi dels temes aristotèlics per antonomàsia, això és, la relació entre ètica, política i educació. Hi ha, doncs, en la intenció de la professora Naval la voluntat de recuperar els temes pedagògics aristotèlics -fins i tot els menys coneguts, com la retòrica i la poètica- per tal de bastir, a partir d'ells, respostes a alguns dels problemes més estimulants amb què s'afronta l'educació actual.

Resulta certament atractiu i tonificant el retorn als textos clàssics, després del gir lingüístic que ha experimentat el pensament contemporani. L'autora enceta la seva reflexió tot citant Wilhelm von Humboldt, és a dir, un dels pensadors més importants del romanticisme i que amb les seves reflexions fixà l'atenció dels filòsofs en la qüestió del llenguatge, certament oblidada pels pensadors il·lustrats. Però també s'hi detecten altres influències. Vinculada a la filosofia del llenguatge emergeix tota una línea d'interpretació hermenèutica que l'autora incorpora a través d'un autor tant actual com Gadamer. En efecte, l'autor de *Veritat i mètode* ja havia anunciat que la retòrica aristotèlica no era una simple *techne*, sinó una *dynamis*, una força que participa en la determinació general de l'home com a ésser racional. Des d'aquesta perspectiva lingüístico-hermenèutica l'autora confirma la seva interpretació aristotèlica.

Però el llibre de la professora Naval no només reflecteix les petjades del gir lingüístic filosòfic i la incorporació de les temàtiques hermenèutiques, sinó que també s'inscriu en aquella crítica a la ciència teòrica que encetà, durant la dècada dels anys trenta, Husserl. En efecte, Concepción Naval reivindica la superació del reduccionisme de la raó moderna *-more geometrico-* tot reclamant una reflexió sobre aquest món de la vida -el *Lebenswelt* husserlià- anticipat, d'altra banda, pel mateix *esprit de finesse* pascalià.

I per aconseguir aquests objectius -és a dir, resituar l'educació en un marc vital humà i racional- l'autora parteix d'una visió de la *paideia* grega entesa com a *ethos* (simbiosi entre ètica

2719

i estètica), això és, com a procés de la formació de la sensibilitat i del caràcter. Breument, la *paideia* consisteix, en darrer terme, en una determinada manera de percebre la realitat. I és justament aquí on la *paideia* hel·lènica adquireix la seva més originària i radical significació, donat que en cap cas podem identificar-la amb una pura i simple instrucció. Rera la paraula *paideia* s'amaga quelcom més: tot un projecte de formació que recorda tanmateix la *Bildung* neohumanista germànica, ço és, un veritable ideal de formació humana.

Però aquesta *paideia* incideix sobre la mateixa naturalesa humana, fins el punt que l'antropologia aristotèlica presenta l'home -i aquí seguim fidelment les indicacions de la professora Naval- com aquell perfeccionador perfeccionable, és a dir, capaç d'un creixement cognoscitiu i ètic a través dels hàbits. Es tracta, doncs, d'una actualització de les pròpies facultats humanes, car el veritable saber consisteix justament en aquest perfeccionament del potencial de l'home aplicat a la vida pràctica, perquè el saber i el coneixement no tenen un fi en ells mateixos, sinó en funció d'una vida i una acció pràctica. D'aquesta manera tota informació, qualsevulla dosi d'instrucció, resta al servei d'aquest ideal superior i praxeològic. La raó teòrica depèn, en darrera instància, de la raó pràctica. Així doncs, les noves tecnologies educatives són interpretades, des d'aquesta perspectiva aristotèlica, com a noves oportunitats, o si es vol -emprant una terminologia kantiana-, com a autèntiques condicions de possibilitats per tal de procedir a l'actualització d'aquelles potències radicalment humanes.

I és justament en aquest punt on la professora Naval situa la importància de la retòrica i de la poètica aristotèliques. L'autora sosté que la informació, com quelcom neutral i asèptic, no existeix. Mentre que la sofística -sorgida el segle V, però d'una vigència intemporal- és l'art de fer versemblant les coses falses, la retòrica serà l'art de fer veritable allò que ja és, per ell mateix, quelcom de veritable. Davant l'èxit d'una retòrica i poètica devaluades pel pluralisme veritatiu postmodern defensa la viabilitat d'una veritat unívoca. I aquesta univocitat no pot passar desapercebuda a empreses com l'educativa, perquè qualsevol manera de pensar determina una manera d'ensenyar i educar.

En efecte, la professora Naval en presentar la veritat com un *unum, bonum* i *verum* reivindica l'analogia com el recurs del pensament humà per tal d'afrontar-se a la pluralitat. Tot rau, finalment, en l'analogia presentada com a única solució per tal de fugir del relativisme cognoscitiu i axiològic dominant. En la millor de les tradicions aristotèlico-tomista s'insisteix en l'excel·lència de l'analogia com a recurs del pensament i del

2720

llenguatge, a fi d'enfrentar-se a l'alteritat. Per tant, el fet d'aprendre, l'educació i la mateixa pedagogia, hauran d'estar configurats d'acord amb aquesta manera de pensar i parlar analògicament.

I això no pas per cap preciosisme històric. En efecte, l'apropament a Aristòtil, en especial a la *Retòrica* i a la *Poètica*, es fa des dels problemes de l'educació d'avui. S'enfoquen la retòrica i la poètica com a eines que faciliten la comunicació humana, tot resaltant l'íntima connexió que hi ha entre el fet educatiu i aquestes matèries atès, d'altra banda, el grau d'analogia existent entre la informació i l'educació. A través de les reflexions aristotèliques es poden besllumar totes aquelles problemàtiques lingüístiques, semiòtiques i estètiques que afecten l'educació del present.

Això és el que ens proposa Concepción Naval en el seu llibre. Una ullada a les grans qüestions de l'educació sota la llum de la *paideia* aristotèlica. Però si no n'hi hagués prou amb la perspectiva ètico-política, retòrica i poètica, l'autora segrega un quart capítol dedicat íntegrament a la correspondència entre tragèdia i educació. El resultat és d'allò més interessant perquè, en definitiva, s'analitza la incidència dels recursos retòrico-poètics en l'ensenyament, com a causa instrumental del fet d'aprendre i com a suscitadors de la formació moral.

Amb aquest llibre la professora Naval continua un seguit d'estudis i investigacions que accentuen la dimensió comunicativa de l'educació. Recordem -a tall d'il.lustració- que el professor Emilio Redondo, catedràtic al començament dels anys setanta de la Universitat de Barcelona, havia parlat molt sobre *Educación y Comunicación*, títol precisament d'un llibre seu aparegut l'any 1959. És bo que aquests filons no s'esgotin. Això és el que ha aconseguit la professora Naval, tot afrontant-se a la realitat educativa actual des d'una filosofia de l'educació d'arrel clàssica, en el més pur estil de la Universitat de Navarra.

No hi ha obra humana sense limitació. També es poden fer alguns retrets -si bé lleus- al llibre que ens ocupa. Per la nostra banda n'apuntem la manca de referències bibliogràfiques de procedència germànica. El tema s'ho val i l'esforç hagués estat, molt possiblement, reeixit. En qualsevol cas és a vos, amic lector, a qui -com a àrbitre inapel·lable- us correspon emetre el judici definitiu sobre una de les més importants obres de filosofia de l'educació aparegudes en aquests temps que, com sempre, són també temps d'educació.

Conrad Vilanou

2721

PUIG MORENO, Gentil (coord): *Recerca i educació interculturals*. Actes de la Conferència Europea de Sant Feliu de Guíxols. Barcelona, La llar del llibre. Col·lecció ERAIM

Es tracta d'un conjunt de textos, presentats en el marc d'una reflexió europea, sobre els temes de la integració dels migrants, de la recerca i l'educació interculturals duta a terme per uns trenta especialistes d'alguns països del nord i del sud d'Europa. La recerca presenta doncs un àmbit europeu interdisciplinari que permet de conèixer millor el que s'ha fet als altres països i aprofitar-ne així l'experiència.

S'insisteix, a més, en el fet que, a Catalunya, la problemàtica es planteja d'una manera original perquè hem d'assumir alhora una minorització històrica de la nostra cultura i aconseguir la integració de les noves migracions.

La integració de les minories extracomunitàries és analitzada aquí més aviat sota la perspectiva sociològica, que no pas psicològica. Hem de precisar que a Catalunya, pocs psicòlegs han ocupat fins ara el terreny intercultural i no s'ha estructurat encara una psicologia intercultural, en contrast al que han fet els psicòlegs a Europa (amb l'IAIE i l'ARIC) i a Estats Units (amb l'IACCP). Sembla que, en el conjunt dels articles interessa més la col·lectivitat en el seu conjunt i la construcció d'una societat pluralista que no pas la reflexió sobre el binomi integració-assimilació, que són, de fet, els dos aspectes d'un mateix principi que equival a dir que en una societat només hi podria haver lloc per a una sola cultura.

Nogensmenys, les migracions internacionals es poden i s'haurien de considerar com a factor de recomposició de les nostres societats tot modificant-ne les relacions inter i intra-comunitàries, tal com ho precisa, amb molta raó, un dels participants en aquesta Conferència.

La preocupació de la majoria dels autors d'aquesta obra col·lectiva no són els aprenentatges específics de cada grup al·lògen, és a dir, dels nens pertanyents exclusivament a les minories ètniques, sinó l'educació dels nens, de tots els nens a la nova relació alteritat construïda en la perspectiva d'un nou model de societat pluralista.

Tracten, doncs, de posar de relleu la contradicció i de respondre al dilema sempre difícil però indefugible segons el qual les cultures són sovint viscudes igualitàriament a l'interior de l'escola i ,malauradament, massa sovint encara viscudes dramàticament com a desiguals, fora de l'escola.

D'una banda, s'insisteix en la legítima demanda d'avaluació dels efectes d'una acció inter-

2722

cultural a curt o mig termini i la dificultat de modificar, a llarg termini els processos de canvis de mentalitat, de valors i d'actituds que són encara molt fortament arrelats en l'inconscient col·lectiu.

D'altra banda, existeix en aquesta obra de recerca una reflexió seriosa sobre els límits d'allò que es pot realment demanar a l'escola, i d'allò que no se li pot exigir i que correspon de fet a altres instàncies; molt sovint a instàncies socials, culturals i sobretot polítiques.

Finalment, l'aportació potser més important, al nostre entendre, d'aquesta Conferència europea de Sant Feliu de Guíxols i del recull d'estudis seleccionats i publicats, deixa palès que l'educació intercultural pot transformar-se en una mena de sentimentalisme, caure en discursos sobre els principis sense cap eficàcia i fins i tot desembocar en unes pràctiques pedagògiques insignificants o bé en conductes de justificació i de bona consciència, si no s'orienta clarament en una direcció correcta gràcies a un enfocament adequat sobre les realitats dels dinamismes socials, correctament situats, explicitats i encarats amb tots els mitjans i l'energia necessaris.

Clara Mir i Maristany

SACKS, Oliver: *«Veo una voz». Viaje al mundo de los sordos.* Madrid, Anaya & Mario Muchnik, 1991. (Ed. Original publicada l'any 1989 per la University of California Press amb el títol *Seeing Voices*). Traducció: José Manuel Àlvarez Flórez. 229 pàgs.

«Al principi hi havia la paraula
i la paraula estava amb Déu
i la paraula era Déu.»

Així comença un dels textos on menys discutiblement convindríem a trobar les arrels profundes de la nostra cultura. No sembla anecdòtica l'associació d'una idea tant extraordinària com la deïtat amb la paraula com a raó: representar, conceptualitzar i, en definitiva, estar en condicions de depassar els estrets límits de l'aquí i ara del món físic a través del llenguatge, malgrat la identificació incipient i parcial de determinades aptituds lingüístiques en algunes espècies d'animals gregaris, semblen facultats per a les quals està especialment i biològicament programat l'ésser huma, al qual defineixen i diferencien.

Aquest argument o d'altres semblants han estat utilitzats històricament per justificar la incompetència social del sord (parlem sobretot dels sords profunds i pre-locutius[1] que en conseqüència no desenvolupen

2723

espontàniament cap llenguatge oral) i fins i tot per negar-los la condició humana. Afortunadament, la història ens ha ofert personatges que a més de tenir una gran intuïció pedagògica han estat capaços de trencar aquell munt de prejudicis adreçats a la sordesa, cosa que al meu parer era encara més difícil. Així tant el frare benedictí Pedro Ponce de León (1509-1584) com l'abat De L'Epée (1712-1789), defensant postures ben diferents vers l'educació del sord (l'oralisme i el mètode mímic, respectivament) contribuïren a demostrar les possibilitats il·limitades de l'adequada educació de l'infant sord, que haurien de canviar radicalment el rol de pidolaire que fins llavors se li havia reservat.

Jo diria que aquest és el punt de partida del viatge que ens proposa Oliver Sacks. Sacks és un neuròleg profundament humanista que reuneix dues condicions rarament coexistents en els àmbits científics en què es mou. La de neuròleg amb àmplia formació i experiència clínica a les Universitats d'Oxford, Nova York i Califòrnia (ell és nascut a Londres) i la d'escriptor directe, suggerent i sensible d'obres com *Wakeness* (portada al cine per Penny Marshall[2]), *The Man Who Mistock his Wife for a Hat*, *The Migraine* (obra que el reconegut poeta anglosaxó W.H.Auden va qualificar d'«obra mestra») o *A leg to stand on*[3]. En altres obres, Oliver Sacks havia tractat temes sorgits de la seva experiència professional en codi narratiu. En el text que ens ocupa fa un recorregut pel complex món de la sordesa. Ell mateix ens parla en el pròleg de l'estructura «cronològica» i temàtica del llibre. La primera part sorgí de l'encàrrec de fer una recensió de l'avui consagrat llibre de Harlan Lane *When the Mind Hears* sobre la història de la sordesa. La tercera part sorgia dels fets que va poder viure personalment a la Universitat Gallaudet, l'única universitat del món adreçada als sords, i després d'aquells fets (que suposaren la presa del poder d'aquella universitat per part dels sords i una notable conquesta per a la seva llengua), regida també per ells. La part central del llibre és considerada pel seu autor com la més personal i alhora la més sistematitzada. Personalment estaria més d'acord emfasitzar el caire sistemàtic d'aquesta part que no

(1) La sordesa pre-locutiva és congènita o es presenta abans de l'estructuració del llenguatge oral (dos/tres anys). L'accés a la comunicació es dóna doncs amb fórmules diferents al contacte oral i auditiu de la persona oient.

(2) No especialment recomanable com a film malgrat l'interès de la novel·la i la interpretació de Robert de Niro.

(3) Afortunadament disposem de traduccions al castellà d'aquestes obres: *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* (Muchnick, 1987), *Despertares* (Id. 1987), *La jaqueca* (Alianza, 1988) i *Con una sola pierna* (Muchnick, 1988).

2724

pas amb l'enfocament personal del seu contingut, perquè és tot el llibre el que traspua una forta coherència quant a l'estil personal i directe utilitzat per l'autor.

Però si deia que l'acceptació de les possibilitats educatives i socials dels sords era el punt de partida del viatge que ens proposa Oliver Sacks era perquè el propi autor reconeix que abans d'entrar en contacte amb l'obra de Lane[4] en tenia una visió medicalitzada: el sord com a carenciat o deficient que es veu forçat a compensar una greu pèrdua auditiva per inserir-se en el món de la normalitat, de l'oient. I el viatge porta l'autor, i el lector si l'acompanya, a una terra desconeguda: la d'una visió no medicalitzada/carencial de la sordesa, el viatge a una altra cultura, a una altra llengua, a un altre poble, a una altra forma de fer-se amb el món, de representar-lo, d'entendre la paraula i fins i tot de depassar-la. No es tracta d'un viatge imaginari, sinó d'un viatge amb referents geogràfics concrets: els pobles amb una notable interrelació entre comunitats sordes i oients, com Fremont i Rochester, l'illa de Martha's Vineyard on la notable incidència d'una forma hereditària de sordesa havia portat a una situació en que la immensa majoria de la població utilitzava el llenguatge gestual i les nombroses i reconegudes escoles de sords a més de l'esmentada Universitat Gallaudet, etc.

Una simple recensió no pot entrar a valorar la quantitat i qualitat d'argumentacions objectives i subjectives esgrimides per l'autor en el camí de presentar la sordesa com a fenomen cultural diferenciat, més enllà de l'habitual percepció centrada en el dèficit. Però hi ha implicacions educatives que si voldria palesar.

En primer terme, hi ha una clara visió de les característiques pròpies del llenguatge dels sords, diferenciat de les llengües parlades en la seva possibilitat d'oferir informacions simultànies en la coordenada espacial, a més de la temporal. L'estructura del llenguatge dels signes (o gestual) no és estrictament narrativa sinó més aviat cinemàtica (p.170). Els estudis d'Stokoe i de Bellugi[5] són referents constants de l'autor per deixar for-

(4) Malauradament no disposem de la traducció de *When the Mind Hears*. En castellà sols podem trobar una obra d'aquest autor: *El niño salvaje de Aveyron* (Alianza, 1984) que constitueix una visió apassionant del fenomen dels infants selvàtics. Els darrers capítols d'aquest text (Caps. 8, 9 i 10) contenen, però, una visió sintètica del que posteriorment seria l'esmentada història de la sordesa d'aquell autor.

(5) L'un i l'altra van revisar amb l'autor l'original del text que ens ocupa. És interessant tenir en compte que també van fer-ho reconeguts especialistes en el món de l'educació, la psicologia, la lingüística i en l'estudi de la sordesa com Jerome Bruner, Robert Johnson, Harlan Lane, Helen Neville, Isabelle Rapin, Israel Rosenfield i Hilde Schslesinguer.

tament argumentada la condició plenament lingüística del llenguatge dels signes, més enllà de les tèbies apreciacions d'aquest llenguatgecom a «codi», «llenguatge icònic», «mimètic», etc. que li negaven la seva funció com a suport i expressió del pensament fins i tot en les seus nivells més complexos.

En determinats moments del text pot haver-hi confusió entre els conceptes de llenguatge de signes o gestual[6] (Sacks refereix normalment l'Ameslan o ASL) i els llenguatges signats (en aquest cas l'anglès signat o ES). En el primer cas estem parlant d'una progressiva convencionalització del gest comunicatiu del sord que, amb l'ús i la transmissió a noves generacions es converteix en un autèntic llenguatge amb característiques pròpies a cada comunitat on s'ha desenvolupat. Així, els llenguatges gestuals americà, anglès i espanyol[7] tenen notables diferències entre ells, però fins i tot a Espanya podem trobar diferències significatives -que no insalvables- entre el llenguatge de la comunitat sorda del centre del país i el de les comunitats de sords de Catalunya, p.ex.).

En canvi, els llenguatges signats (seria més precís parlar de llengües signades) constitueixen codis de signes que tot i mantenir un cert paral·lelisme morfològic amb els llenguatges de signes o gestuals, reprodueixen l'estructura pròpia de la llengua oral: Sacks fa referència sobretot als més coneguts, l'anglès i el francès signats. El seu caire artificial i depenent de la llengua oral justifica que l'autor es defineixi clarament per l'ús del llenguatge gestual en l'educació de l'infant sord, tant si es tracta de fills de pares sords com d'oients. L'ús del llenguatge gestual com a primera llengua d'aquests infants sembla una clara aposta de l'autor, generós en l'oferiment d'argumentacions a favor. Em semblen particularment rellevants, més enllà de les interessants referències als vincles entre llenguatge i pensament en l'evolució de l'infant amb constants al·lusions a l'obra de Bruner i Vigotsky, les vivències extretes de testimonis dels propis sords i de la seva introspecció entorn del que els va aportar l'accés al llenguatge gestual. El caràcter de llengua materna instaurada en els nivells més profunds de la personalitat

(6) No se'm escapa la resistència d'Oliver Saks (respectada escrupulosament pel traductor) a utilitzar el terme de llenguatge gestual. Si hi insisteixo és per pensar que és el terme més clar en la nostra llengua per referir-nos a la dels sords, en el benentès que no ens referim al gest-mim, ni al gest espontani de la persona (sorda o no) aïllada de referents orals, sinó a la construcció cultural, fortament gramaticalitzada, producte de l'evolució de les distintes comunitats sordes.

(7) Trobareu la descripció del llenguatge de signes manuals espanyol a J. Perelló i J. Frigola: *Lenguaje de signos manuales*. Barcelona, Científico-Médica.

2726

i el pensament que pot tenir aquest llenguatge també es veu reforçat per nombrosos testimonis que apareixen al llarg del llibre: la vella endormiscada en una plaça de Martha's Vineyard que semblava teixir inconscientment amb les mans quan en realitat estava usant el llenguatge gestual en somnis, el treball del psicoanalista J.A. Arlow quan descriu la presència de nombrós material «gestual» en la psicoanàlisi d'un nen, fill de pares sords, que utilitzava aquest llenguatge amb els seus pares i inconscientment per ampliar i sovint contradir les seves verbalitzacions durant les sessions de psicoanàlisi, la descripció d'afàsies en el llenguatge gestual que afecten exclusivament la seva estructuració gramatical, les agudes observacions sobre la presència i les característiques pròpies dels coneguts «lapsus linguae» també en el llenguatge gestual, etc.

Tot plegat porta Sacks a formular un dur atac a l'oralisme intransigent desencadenat pel tristament famós Congrés d'Educadors de Sords de Milà l'any 1880 que suposà la generalitzada prohibició de l'ús de la mímica, d'una manera molt marcada a les escoles nord-americanes, a favor de la instauració del llenguatge oral. És difícil contestar aquesta crítica ja que en molts indrets l'opció radical per l'«oralisme integrador (?)» va comportar el desaprofitament, a vegades en forma de prohibició explícita, de les possibilitats comunicatives del llenguatge gestual i especialment de la seva funció estimuladora del desenvolupament de l'infant sord. Ara bé, l'oralisme també ha suposat aportacions al món de la sordesa, en forma d'interacció social i d'accés a l'escolaritat per part de molts infants sords, especialment a països que no comptaven amb una estructura d'ensenyament específic tant desenvolupada com els Estats Units d'Amèrica, més obviades per Sacks del que al meu entendre seria estrictament just. La incontestable comdemna de les repercussions històriques del Congrés de Milà no pot fer oblidar que el moviment oralista no es pot percebre d'una manera tant homogènia quant als seus postulats pedagògics ni, sobretot, que en el seu desenvolupament també ha cercat una visió global de l'infant sord (no només centrada en la parla) i una preocupació especial per l'estimulació de l'infant en les fases més incipients del seu desenvolupament en els àmbits comunicatiu, intel·lectual i emocional. Al costat, doncs, d'indiscutibles errors i injustícies, com sens dubte ho eren la visió menyspreativa de la importància i l'abast del llenguatge gestual i les actituds paternalistes envers els sords, l'oralisme ha comportat aportacions a la història de la sordesa que seria erroni, al meu entendre, obviar.

Però Sacks tampoc passa per alt les fórmules de compromís encarnades per les propostes de

2727

«comunicació total» que propugnen combinar paraula i gest, encara que el seu caràcter artificiós i les dificultats inherents de la seva aplicació fan que l'autor les exclogui com a solució vàlida en l'educació de l'infant sord: «*el llenguatge oral tendeix a lentificar-se artificiosament i tot i així, el llenguatge de signes tendeix a l'expressió defectuosa ometent signes decisius, fins al punt d'esdevenir ininteel·ligible per a aquells per als quals es va crear: els sords (...) és pràcticament impossible expressar-se en l'Ameslan i simultàniament parlar (...) és com pretendre parlar en anglès i simultàniament escriure en xinès*» (p.187). Quelcom semblant es podria aplicar al sistema de comunicació bimodal[8], força utilitzat a les nostres escoles. De fet, a despit de les seves aplicacions educatives, els propis mestres es queixen sovint de l'artificialitat d'aquest sistema. Una especialista del CREDAC[9] amb molta experiència en l'educació d'infants sords em comentava la sensació d'estar davant d'una llengua híbrida quan usava el bimodal, com si en una escola qualsevol, enlloc d'utilitzar el català o el castellà s'optés per fer les classes en «*castelà*».

La visió cultural del món de la sordesa i la conseqüent opció per la llengua pròpia d'aquella cultura, el llenguatge dels signes, porta a reflexions importants que no podem considerar tancades amb aquest llibre. Ens porta a plantejar la integració escolar i social del sord en uns altres paràmetres: a entendre el coneixement i la identificació amb la pròpia llengua com a estratègia bàsica d'integració a partir de la qual poden tenir sentit els esforços adreçats al domini de la parla, com a segona llengua. Sacks no justificaria mai els desmesurats esforços per l'adquisició de la parla quan clarament van en detriment del temps i l'esforç que es pot dedicar als altres àmbits de formació. La por (justificada pels periodes d'estricte oralisme a les escoles de sords) al sord-parlant/analfabet és una constant en les consideracions pedagògiques de Sacks.

Hom pot veure que es tracta d'un llibre particularment polèmic que pot estimular una visió més global i respectuosa de les necessitats de la persona sorda. La condició d'escriptor de Sacks el fa de lectura amena, a pesar de les constants interrupcions i «llarges excursions» que proposa l'autor amb les notes a peu de pàgina. Jo no aconsello l'opció

(8) Es tracta del que podriem entendre com castellà-signat (vegeu el text de Monfort, Rojo i Juàrez, 1991 *Programa elemental de comunicación bimodal*. Madrid. CEPE), una aportació d'indubtable valor en l'educació de l'infant sord com a pont entre les vies de comunicació oral i gestual, encara que suscita els interrogants plantejats per Sacks, especialment els referits al paper més o menys prioritari que ha d'assolir el seu aprenentatge i el seu ús.

(9) Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius de Catalunya.

2728

que l'autor planteja en el pròleg de passar-les per alt perquè, encara que a vegades sigui incòmode, la lentitud que les notes donen a la lectura del text no deixa de ser una forma de facilitar la reflexió que una lectura més fluïda podria passar per alt. En aquest punt cal també agrair l'acurada traducció de J.M. Alvarez Flórez que en un text amb zones d'evident complexitat opta per solucions d'acurada precisió terminològica que alhora no traeixen l'estil narratiu de l'autor.

Quan acabes de llegir *Veo una voz* també tens la sensació d'haver fet un viatge a la història i al món de la sordesa, d'haverne obtingut una visió més viva, respectuosa i desmedicalitzada que malgrat obrir nous interrogants et permet arribar a la conclusió que..

«..al principi també podia haver-hi hagut el gest».

Ignasi Puigdellívol

SANVISENS MARFULL, Alexandre: *Importància de la documentació educativa*. Universitat de Barcelona. Facultat de pedagogia, 1.992.

Talment sembla com si el professor Sanvisens visqués una segona joventut. En efecte, Alexandre Sanvisens i Marfull -infatigable mestre de successives i ininterrompudes generacions universitàries- continua donant testimoni de la seva indestructible vocació acadèmica i de l'excel·lència del seu magisteri amb un publicisme científic prolífic i exigent, d'una qualitat certament superior i que resulta difícil de superar.

Però el que més sobta de la personalitat del professor Sanvisens és justament la riquesa temàtica i la pluralitat d'enfocaments i de metodologies desplegades en els seus diferents -i malauradament dispersos- estudis i treballs d'investigació. Alexandre Sanvisens -apassionat en la seva primera joventut per aquells insignes metges-filòsofs de la tradició humanística i il·lustrada- ha acoseguit fer seva aquella pretensió sintètica del coneixement humà, tot conreant alhora i en simbiosi perfecta el vessant filosòfico-humanístic, d'arrel socràtica, i la dimensió biològica i científico-tècnica, d'ascendència aristotèlica i hipocràtica. Les relacions entre biologia i cultura, entre pensament humanístic i científic, troben -en el cas del doctor Sanvisens- un equilibri certament exemplar i encomiable, que desgraciadament no sovinteja -avui per avui- els nostres medis acadèmics i universitaris.

L'arrel aristotèlica del professor Sanvisens li ha permès de mantenir-se, per sempre més, fidel en aquesta concepció

realista de l'home i de la cultura. Darrere del seu pensament, trobem una antropologia integradora, sintètica, que lluny de reduccionismes monistes o d'ermes dialèctiques dualistes presenta l'home com quelcom obert i receptiu. Aquesta ha estat -sense cap mena de dubte- una de les grans aportacions i dels mèrits del professor Sanvisens, és a dir, entendre l'educació com una empresa racional i integradora de totes i cadascuna de les dimensiones i possibilitats humanes. Tot apareix finalment com quelcom connectat i relacionat, perquè el professor Sanvisens sempre ha mantingut una positura racional i relacional, tant analògico-comparativa com sistèmico-cibernètica. Així doncs li escau a la pedagogia sanvisenca l'adjectiu de sistemàtica.

No ha d'estranyar, per tant, que durant aquests últims mesos, la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona -de la qual és degà honorari- hagi publicat dos treballs ben diferents, i que vénen a confirmar, de vell nou, aquest sentit enciclopèdic i universalista, integrador i relacional, radicalment humanista, de la reflexió pedagògica del professor Sanvisens. En efecte, amb motiu de la diada de Sant de Jordi de l'any 1991, i tot festejant la cloenda del cinquè centenari del *Tirant*, el doctor Sanvisens va impartir una lliçó magistral sobre la *Pedagogia del Tirant lo Blanc*, que més tard ha estat publicada amb un document aparell crític. Perquè tot i no ésser el *Tirant*, en conjunt, una obra didàctica, sinó distractiva o recreativa, de caire cavalleresc-amatori, la presència d'un vessant ètic i formatiu justifica, per ella mateixa, la seva significació pedagògica.

No és aquest possiblement el moment oportú per analitzar el contingut d'aquest treball -de consulta obligada per a tots aquells que desitjin aprofundir en el coneixement de l'obra de Joanot Martorell, així com per als que tanmateix vulguin endinsar-se en un dels episodis més remarcables de la història de l'educació medieval, això és, la tradició cavalleresca-, però no ens podem estar de significar que el professor Sanvisens ha realitzat, amb aquest estudi, una anàlisi perfecta de la pedagogia cavalleresca més enllà, inclús, dels límits estrictes de l'obra de Joanot Martorell, car ha indicat molt encertadament les fonts i característiques d'aquesta pedagogia iniciàtica ja present, per exemple, en el *Llibre de l'ordre de la cavalleria* de Ramón Llull.

D'entre els múltiples mèrits d'aquesta *Pedagogia del Tirant lo Blanc* sobresurten -al nostre entendre- la seva dimensió antropològica, puix la formació cavalleresca és presentada com a procés d'iniciació -recordem, per exemple, que la iniciació com a mecanisme educatiu ve de lluny, tal com ho demostren els estudis de Durkeim o Mircea Eliade-, així com l'exquisida

2730

finor intel·lectual que el professor Sanvisens demostra, altra volta, quan aborda aspectes educatius del *Tirant*, tals com els consells morals i els exemples de conducta, temes que s'incardinen, d'altra banda, a una llarga tradició pedagògica parenètica i paremiològica pròpia tanmateix de la literatura sapiencial universal, sense oblidar tampoc les atinades observacions sobre l'art de governar entès com a part integrant de l'educació de prínceps.

Però tal com apareix a la capçalera d'aquest comentari, el treball que avui volem referenciar és d'una temàtica molt diferent. En efecte, es tracta d'una lliçó inaugural donada pel professor Sanvisens al curs de post-grau sobre «Documentació Automatitzada per a l'Educació», organitzat per la Facultat de Pedagogia. Els mateixos coordinadors del curs reconeixen -a tall de pòrtic- la conveniència i utilitat de la documentació per a l'educació i la investigació pedagògica, més encara si considerem que la mateixa arrel etimològica de la paraula documentació ens remet al verb llatí *docere*, és a dir, ensenyar. D'altra banda, el tractament de la documentació ha experimentat canvis qualitatius importants. Resten lluny els temps en què homes com Rufino Blanco -amb una paciència certament benedictina- aplagaven, en la solitud de gabinets, arxius i biblioteques, una munió de materials bibliogràfics de difícil tractament i classificació. Avui sortosament les coses han canviat.

I el professor Sanvisens -promotor i director de diferents tesis i treballs documentalistes- copsa el sentit i la naturalesa d'aquest canvi quan declara que «el concepte clàssic o tradicional de documentació com a suport escrit de dades comprovades i recopilades normalment en les biblioteques (llibres, fullets i revistes científiques, humanístiques i tècniques) s'ha vist sobrepassat per una ingent massa informativa produïda per la nova societat, tecnològica i informatitzada, venint a constituir una, podriem dir-ne, nebulosa informativa, que d'alguna manera, s'ha d'intentar recollir, descriure i, a ésser possible, sistematitzar» (pàg. 12). De tal forma han canviat les coses que, fins i tot, el mateix concepte de documentació ha estat modificat, car la documentació -i aquí seguim de vell nou el pensament del professor Sanvisens- constitueix, estructuralment parlant, un sistema. I aquest sistema, en veritat dinàmic, presenta -des d'una perspectiva sistèmico-cibernètica- tres fases, ço és, d'entrada, de reelaboració i de sortida que són al servei, en última instància, del desenvolupament de qualsevol dels camps de l'activitat humana, perquè sense documentació -entesa en sentit ampli de font i de material- no hi hauria possibilitat d'estudi, de recerca i de difusió.

Tot seguit el professor Sanvisens aborda les variants

2731

documentals i les seves possibilitats aplicatives analitzant la condició i les característiques de la documentació sincrònica o situacional -pròpia de les observacions fàctiques-, i la diacrònica o processual de tarannà històric i seqüencial. Pel que fa a la pedagogia interessen els dos tipus d'informació documental. Però més interès que aquestes o altres possibles divisions de la documentació (analítica-sintètica, quantitativa-qualitativa, etc.), té el tractament estricte de la documentació pedagògica i educativa que el professor Sanvisens estructura sota una triple perspectiva: la documentació educativa i escolar, el centre de documentació i la investigació pedagògica.

Sota el rètol de documentació educativa i escolar s'aplega el conjunt d'informacions referides tant a la pràctica educativa com a l'estudi teòric -és a dir, pedagògic- de la mateixa educació. En aquest ampli epígraf caben moltes coses, això és, tots aquells materials bibliogràfics, iconogràfics, informàtics i comunicacionals que incideixen, d'una manera o d'una altra en l'educació. És obvi que la documentació pròpiament escolar -tal com ja palesaren els antics Museus Pedagòcis- també s'inclou en aquest apartat.

Però no n'hi ha prou amb la recollida d'aquests materials. Cal, a més, que la documentació sigui conservada i tractada degudament en un centre especialitzat. Neix així la necessitat d'un centre de documentació que, com a organisme de conservació de materials, està obert a totes les noves aportacions documentalistes. En qualsevol cas, sempre es fa imprescindible -al marge de l'emmagatzemament de la informació- el seu tractament en vista de la seva utilització posterior. Vet aquí, doncs, la importància del centre de documentació, entès com a lloc on es canalitza i centralitza qualsevol tipus d'informació i de material. El centre -significa el professor Sanvisens- comprèn normalment una biblioteca, una sala de lectura i consulta, terminals d'ordinadors, tallers de reproducció, sala de projeccions i audicions, és a dir, tot aquell conjunt d'instàncies que fan possible l'accés immediat i directe a les informacions acumulades. A conseqüència d'aquest procés, biblioteques pedagògiques i centres de documentació es van integrant en entitats pedagògiques superiors, això és, en centres de recursos.

Sobre l'estreta relació entre la documentació i la investigació pedagògica, el professor Sanvisens reconeix que quan es projecta o es fa una investigació pedagògica cal atendre, d'antuvi, a la documentació que es disposa o es pot disposar en un termini oportú, atès que l'evolució i l'èxit de la investigació depèn, en bona mesura, de la quantitat i qualitat de materials. Per això, s'imposa -cada vegada amb més èmfasi- la necessitat d'assegurar un accés correcte a les

2732

informacions articulades al voltant de biblioteques, centres de documentació i centres de recursos. Qualsevol omissió o errada pot incidir molt negativament en l'èxit de la investigació pedagògica en qüestió.

Un cop realitzades aquestes precisions, el professor Sanvisens parla de la importància de la documentació pedagògica -Sanvisens encara és dels qui defensa l'actualitat i viabilitat del terme pedagògic-, tot indicant que «aprendre a manejar la informació, a dominar la informació, a utilitzar adequadament la informació -en sentit progressiu, evolutiu, i enfront de manipulacions falses i desviades- és una de les tasques de la pedagogia nova, la més avançada, la que està al servei de l'home, la que veritablement educa» (pàg. 31). Es reivindica una utilització conscient de la documentació, que entronca amb una voluntat humanista de l'educació perquè, en el pensament integrador del professor Sanvisens, no hi ha cap mena d'incompatibilitat entre humanisme i noves tecnologies.

Sanvisens, obert com sempre a qualsevol nou repte, respon amb aquest treball a les exigències d'un paradigma que -seguint Lyotard- podem reconèixer com certament cibernètic, i fins i tot postmodern. La pedagogia entesa com a *paideia* o com a *Bildung*, això és, com a procés de formació, sembla tenir les hores comptades. Només si es vivifica, i accepta l'aportació de les noves tecnologies, podrà -malgrat totes les dificultats- sobreviure perquè no hi ha dubte que el nou paradigma del saber passa necessàriament per la informació. Els bancs i arxius de dades seran -i de fet ja ho comencen a ser- les noves enciclopèdies del saber. Per això el mateix Sanvisens no s'està de proposar la figura professional del documentalista pedagògic encarregat de recollir, seleccionar, analitzar, classificar i facilitar la consulta d'aquests materials informatius.

Hem d'esperar i desitjar que el publicisme del professor Sanvisens es perllongui durant molts anys més. De ben segur que tots -joves i grans- en sortirem beneficiats. Però bo seria que mentrestant algú es decidís a aplegar -tal com va succeir, per exemple, amb Jaume Vicens Vives- l'extensa obra dispersa del professor Sanvisens per tal d'editar-ne, en un futur, unes definitives i ben merescudes obres completes.

Conrad Vilanou

2733

COMES NOLLA, G.: *Lectura y libros para niños especiales.* Barcelona, CEAC, 1992. Col. Educación y Enseñanza. (175 pàgs.).

Tal com consta a la contraportada, aquest llibre planteja la qüestió de la lectura en l'infant amb necessitats educatives especials. Des d'aquesta perspectiva l'autor s'ocupa tant de les necessitats educatives en l'àmbit de la lectura derivades de dèficits sensorials, motors i psíquics, fins a les de l'infant superdotat i el pertanyent a sectors marginats socialment. El llibre descriu determinats procediments específics utilitzats per a l'aprenentatge de la lectura d'aquells infants, encara que l'objecte central del treball que se'ns presenta no sigui tant l'anàlisi dels processos d'ensenyament i aprenentatge, com el dels materials aplicables en aquells processos.

Malgrat que en el pròleg, fet pel professor emèrit de la UNED Dr. José Fernández Huerta, sembla rebutjar-se l'actual reforma del sistema educatiu i els processos de progressiva adequació del currí-culum que se'n deriven, es tracta d'un text on s'analitza l'adequació de diferents materials de lectura a les característiques pròpies de cada infant, i cal agrair que el punt de referència el constitueixin majoritàriament materials a l'abast de l'escola en el nostre context.

ESCOTET, M. A.: *Aprender para el futuro.* Madrid, Alianza Editorial, 1.992.

L'autor d'aquest llibre -que ha publicat durant els últims vint anys nobrosos estudis sobre diversos temes, i especialment sobre comunicació educativa- ens ofereix ara una segona versió d'un treball publicat anteriorment per la Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad. L'obra que avui presentem s'inscriu en la millor de les tradicions pedagògiques il.lustrades, fins el punt de gosar a dir que ens trobem de vell nou davant d'un discurs educatiu neo-il.lustrat, ja que, lluny del catastrofisme i del pessimisme militant que de vegades sorgeixen en aquests temps de crisi, Escotet -que coneix bé la realitat social del tercer món- ens ofereix una proposta certament suggestiva: aprendre és una inversió per al futur.

Quan malauradament alguns pensen que l'educació és una despesa a fons perdut (la mateixa precarietat de la UNESCO així ho sembla confirmar), reconforten propostes com la que ara ens ofereix l'autor d'aquest llibre, tot exposant un projecte per

2734

combatre la ignorància, la malaltia, la destrucció de la natura, la discriminació i la insolidaritat, és a dir, les grans xacres que actualment afecten la humanitat. L'educació es configura, d'aquesta manera, com a pràctica per a la democràcia i per a la llibertat, en un horitzó tanmateix d'un humanisme radicalment comunitari. Tot gira, doncs, al voltant d'una educació entesa com a anticipació d'un futur que ja és aquí, i que, d'altra banda, confia en la capitalització de l'home per tal de superar les grans desigualtats econòmiques i socials. I tot això en un context de diferenciació, de respecte, profundament democràtic, i que possibilita el pluralisme cultural, ideològic i social. Escotet -que resta obert tant a les noves formes d'aprenenentatge com a les possibilitats de la tecnologia educativa- denuncia i remet contra el tipus de formació que proporcionen els sistemes educatius actuals, a través d'una anàlisi crítica -psicològica i sociològica- de l'educació, la universitat, els mitjans de comunicació, les noves tecnologies i els paradigmes polítics, econòmics i socials, i presenta una alternativa pedagògica certament radical, per a un temps de crisi igualment radical, la qual reclama una educació permanent per a un home que s'ha de moure en la perspectiva d'una cultura internacionalista, interètnica i interculturalista.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M.: *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona, ICE Universitat de Barcelona / Graó, 1992.

Aquest llibre presenta la realització d'una innovació curricular en un centre. Resulta interessant veure el procés de canvi a partir de la reflexió dels professors sobre la seva pròpia pràctica i el paper que juga l'assessorament psicopedagògic en la innovació. Tanmateix, el tractament globalitzat del currículum del centre s'explicita a través dels projectes de treball. En resum, aquest llibre és una eina que aporta a professors, psicopedagogs i a aquells professionals de l'educació que treballen en processos innovadors de desenvolupament curricular des de diferents àmbits, la reflexió compartida de tots els protagonistes d'aquesta experiència real.

2735

L. HEWARD, W.; D. ORLANSKY, M.: *Programas de Educación Especial*. Barcelona, CEAC, 1992. Col. Educación y Enseñanza. 2 Vols. (300 i 347 pp.)

(Edició original amb el títol *Exceptional Children* publicada per Merry Publishing Company. No figura el traductor).

Es tracta d'una obra estructurada en format de llibre de text i que introdueix el lector en allò que els autors presenten com a infància excepcional. El primer volum s'ocupa de l'organització de l'educació especial als Estats Units i d'abordar la problemàtica psicoeducativa relacionada amb el retard mental, les dificultats d'aprenentatge, els alumnes superdotats, el treball amb pares i la intervenció precoç. En el segon s'aborden els trastorns de conducta i de comunicació i les discapacitats auditives, visuals i motores, reservant el darrer capítol per tractar el tema dels adults discapacitats.

Cadascun dels temes descriu els fonaments psicofisiològics de les disfuncions que s'analitzen, els serveis que poden utilitzar les persones afectades en el context nord-americà (els autors pertanyen a la Universitat d'Ohaio), la presentació de técniques utilitzades en el seu tractament, la descripció sintètica d'un cas, i acaba amb un resum dels continguts tractats. També se citen sovint recerques recents sobre la temàtica analitzada, motiu pel qual sobta desagradablement que la versió castellana no inclogui bibliografia.

PUIGDELLÍVOL, I.: *Programació d'aula i adequació curricular. El tractament de la diversitat*. Barcelona, Graó, 1992. Col·lecció GUIX, núm. 15. (109 pp.)

(Versió castellana: *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona, Graó, 1993. Col. El lápiz.)

Es tracta d'un text breu que presenta una opció concreta per entendre el procés de desenvolupament del currículum a l'escola. L'autor defensa que aquesta tasca no ha d'esdevenir un mer desenvolupament o aplicació de les finalitats, objectius, continguts i orientacions metodològiques dels DCB a l'escola i l'aula, sinó que ha d'anar en un sentit contrari: a partir de l'anàlisi de la realitat contextual i històrica d'aules i escoles s'ha de construir un currículum pel qual les prescripcions del DCB en siguin un referent, però ni de bon tros l'essencial.

L'altra idea central és que l'adequació del currículum a les

2736

necessitats dels alumnes constitueix un procés inherent a tota activitat educativa amb continuïtat des de les necessitats menys específiques a les que ho són més, idea a partir de la qual s'analitza la seva avaluació a diferents nivells, les progressives adequacions del currículum que se'n deriven, l'organització i l'ús de situacions educatives i recursos didàctics adients i els criteris i procediments per a l'avaluació de resultats i processos i per a la presa de decisions conjunta (escola, escola especial, família i administració) en l'enfocament de l'escolaritat de l'alumne amb necessitats especials.

SOTO ARANGO, D. (Editora): *Resúmenes analíticos en Historia de la Educación Latinoamericana*. Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992.

Entre els actes organitzats aprofitant l'avinentesa del 92, es va celebrar el primer Congrés iberoamericà de docents i investigadors en història de l'educació llatinoamericana que aplegà una munió d'especialistes. El llibre que presentem és un recull de materials bibliogràfics -degudament classificats i ordenats- que foren posats a l'abast del públic a manera de balanç de l'estat actual de la docència i investigació en història de l'educació a Llatinoamèrica. L'obra -de consulta obligada per a tots aquells que es vulguin apropar a la realitat educativa llatinoamericana passada i recent- incorpora, a més de les dades bibliogràfiques, la descripció, fonts, continguts i conclusions de cadascun dels treballs (articles i monografies) referenciats. La professora Soto Arango ha esta una excel·lent coordinadora, atès que en l'elaboració d'aquest catàleg hi ha col·laborat més d'una vintena de professors d'arreu.

SWANWICK, K.: *Música, pensamiento y educación*. Traducció: Manuel Olasgasti. Revisió i notes: Jurjo Torres Santomé. Presentació: Montserrat Sanuy. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, 1991.

Tal com es reconeix en la presentació d'aquest llibre, la pedagogia musical viu, a casa nostra, una crisi de creixement puix, mai com ara, no han estat tan plens d'alumnes els nostres conservatoris i centres d'ensenyament musical. D'altra banda, hem de congratular-nos del fet que la presència de la música en l'ensenyament primari i secundari sigui cada cop més palesa. Per això, cal agrair l'arribada a les nostres mans

d'una versió d'aquesta obra, apareguda inicialment a Londres l'any 1988 sota el patrocini de la prestigiosa editorial Routledge, i que, donat l'èxit d'acollida que acosegui fou reimpresa dos anys després.

L'objectiu de l'autor no és altre que el de fornir una teoria sòlida de l'educació musical partint de la praxi, això és, de la mateixa experiència musical. Aquesta teorització es genera des d'una perspectiva psicològica donat que la música actua -segons Swanwick- a través de la intel·ligència. La seva pedagogia musical descansa en darrer terme damunt una reflexió de caire psicològic, atès que les vivències musicals ultrapassen el sentit estètic i artístic tot afectant el mateix psiquisme de l'infant i de la persona. La música és quelcom més que una manifestació estètica. També és un llenguatge que actua universalment com a mitjà de comunicació.

A partir d'aquestes premises -que d'altra banda són les que assumeix el disseny curricular de base per a l'ensenyament obligatori de la música segons el Ministeri d'Educació i Ciència- Swanwick ens proposa la seva teorització, sabedor que l'educació musical s'ha de donar en el marc d'una societat pluralista i intercultural. Només ens resta aconsellar la lectura d'aquest llibre que tot conjuminant música, pensament i educació descapdella magníficament una teoria de l'educació musical implicada a la mateixa praxi. No cal ser un melòman ni un professional de la pedagogia musical per llegir amb delectança aquest llibre, car fins i tot aquells que no tenim una oïda afinada hem gaudit d'allò més amb la lectura d'una obra que, al cap i a la fi, és un excel·lent tractat de teoria de l'educació aplicat, això sí, a una àrea de coneixement tan fonamental, però sovint oblidada quan no bandejada, com és la musical.

TUR MAYANS, P.: *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical.* Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1992.

L'obra que presentem té el seu origen en una tesi doctoral dirigida pel professor Sanvisens i defensada a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona l'any 1982, i que es titulà: *Dimensión histórica, filosófica, metodológica de la Educación Musical.* L'actual edició -prologada per Manuel de Guzmán- té el mèrit de recollir, de manera planera i didàctica, els grans temes que donen sentit a una possible filosofia de l'educació musical que, fins ara mateix, no ha tingut tradició ni rellevància en els nostres medis universitaris i acadèmics. El professor

2738

Tur Mayans, catedràtic de Didàctica de l'Expressió Musical de la Universitat de les Illes Balears, ha estat, doncs, un autèntic capdavanter, tot oferint-nos aquestes reflexions sobre l'educació musical elaborades des d'una perspectiva interdisciplinar, car estudia i contempla no solament l'evolució històrico-diacrònica de la música i el seu ensenyament a través dels grans episodis de la cultura -això és, la cultura musical a l'antiguitat, les civilitzacions clàssiques, la civilització cristiana o l'especulació musical moderna- sinó que també incorpora altres aproximacions de caire antropològic, etnològic, estètic i psicològic. Tot plegat forneix una autèntica enciclopèdia pedagògico-musical, il·lustrada amb nombroses cites destriades a partir d'un potent aparell crítico-bibliogràfic, que sintonitza i harmonitza perfectament i magníficament la vessant teorètico-filosòfica i educativa de la música.

2739

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. És preferible presentar l'escrit en català i, si pot ser, adjuntant el disket.

4. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

5. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

6. Cal adjuntar algunes dades bio-bibliogràfiques de l'autor (unes 4 línies com a màxim) i l'adreça professional.

7. En un full a part s'adjuntarà un resum de l'article d'un màxim de 15 línies en castellà, anglès i francès, en un sol paràgraf.

8. Per tal de poder ser indexat a diferents Bases de Dades, cal donar alguns mots-clau de caire orientatiu.

9. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

10. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 1 exemplar de la revista.

11. La revista no es farà responsable de les idees i les opinions expressades en els articles.

12. Els treballs s'han d'adreçar a la redacció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n. 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TE, 1

1r. semestre 1989. 308 pàgines

índex

Monografia: *PAULO FREIRE*

- Presentació. *Ramon Flecha*
- La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire. *Jaume Trilla*
- Freire i l'educació d'adults a Catalunya. *Jaume Botey, Alfons Formariz*
- De l'apostolat educatiu. El context cultural de l'obra de Paulo Freire. *Claudio Lozano*
- La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa. *Peter Jarvis*
- La pràctica educativa. *Paulo Freire*
- Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Paulo Freire*
- Conversant amb Paulo Freire. *Ramon Flecha*
- Bibliografia.

Tribuna: *EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT*

- El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes. *Miquel Martínez*
- La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. *Sebastian Rodríguez*
- Consideracions sobre el curriculum en el Projecte de Reforma de l'Ensenyament. *Vicenç Benedito*
- Reforma educativa i formació del professorat. *Francesc Imbernon*

Reflexions i recerques

- El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès). *Bogdan Suchodolski*
- Literatura tradicional, escola i territori. *Gabriel Janer*
- CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial. *Feliciano A. Castillo*
- Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència. *Delio del Rincón*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

2741

Índex

TE, 2

2n. semestre 1989, 400 pàgines

Monografia: *BASIL BERNSTEIN*
- Presentació. *José Luis Rodríguez Illera*
- Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *José Luis Rodríguez Illera*
- El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola. *Gunilla Dahlberg*
- Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació. *Paul Atkinson*
- Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein. *Cristian Cox*
- Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein. *Mario Díaz*
- La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem? *Alan R. Sadovnik*
- El curriculum en la societat tancada. *Philip Wexler*
- La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*
- Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*

Tribuna: *EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIÈTAT DEMOCRÀTICA*
- Presentació. *Josep M. Puig*
- Educació i valors. *Josep M. Puig*
- Educar moralment és educar democràticament. *Victòria Camps*
- La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres. *Josep M. Rovira Belloso*
- L'ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme. *Jaume Lorés*
- Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat. *Joan Mestres*
- Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació progressiva. *Josep González-Agápito*
- L'educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador. *Rafael Grasa*
- Taula rodona. *Josep M. Puig*

Reflexions i recerques
- L'humanisme liberal. *Pere Grases*
- Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof. *Pierre Clanché*
- Concepcions i raonaments en l'ús de sistemes de referència galileans. *Marina Castells*
- L'educació científica a l'escola primària. *Fiorenzo Alfieri*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

2742

TE, 3

1r. semestre 1990, 290 pàgines

index

Monografia: *L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES*

- Presentació. *Margarida Cambra i Miquel Llobera*
- Aprenentatge intercultural i competència discursiva. *Entrevista a Claire Kramsch. Margarida Cambra i Luci Nussbaum*
- Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera. *Miquel Llobera*
- La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya: Problemes i perspectives. *Michèle Pendanx*
- Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental? *Michèle Garabedian*
- "Bueno doncs, on commence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera. *L. Nussbaum*
- Fonaments per a la formació del professorat de llengües. *Henry G. Widdowson*
- Bibliografia comentada

Tribuna: *UNIVERSITAT I ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES*

- Elements per a l'anàlisi de les relacions entre la universitat i les administracions públiques. *Serafí Antúnez*
- Les relacions entre universitat, administració pública i les necessitats de recerca i de formació avançada. *Ramon Juncosa*
- Entrevista a Eulàlia Vintró. *Serafí Antúnez*

Reflexions i recerques

- Guies per a l'elaboració d'un currículum parcial (12-16). Geografia i educació per a les activitats de lleure. *Alberto Luis Gómez*
- La llengua i la literatura catalanes en els llibres de text de l'època franquista. *Joan Perera i Parramon*
- Investigar en organització educativa: algunes aportacions dels Estats Units. *Núria Borrell Felip*
- Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limitrofa. *Jorge Larrosa*

Recensions i notes bibliogràfiques

2743

índex

TE,4

2n. semestre 1990, 290 pàgines

Monografia: *L'EDUCACIÓ FÍSICA: A LA RECERCA D'UNA IDENTITAT*
- Presentació. *Conrad Vilanou i Torrano*
- Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives. *Miguel Angel Betancor León i Conrad Vilanou i Torrano*
- Cap a una pedagogia de l'esport. *Alexandre Sanvisens i Marfull*
- Fisiologia de l'exercici en l'infant i l'adolescent. Algunes consideracions. *Dr. Joan Ramon Barbany*
- L'educació física avui: Contingut, Finalitat i principis. *Jaume Casamort*
- Educació física i educació biològica. *Josep Roca i Balasch*
- Aspectes biològics de l'esport en edat escolar *Ferran A. Rodríguez*
- Educació física i globalitat de l'ensenyament. *Teresa Lleixà Arribas*
- El material com a mitjà d'aprenentatge i de relació pedagògica. *Javier Hernández Vázquez*
- Enlairament, vol i aterratge. Els nous esports californians i els adaptats: possibilitats educatives. *Julián Miranda*

Tribuna: *LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A L'ESTAT ESPANYOL*
- Presentació. *Iñaki Echebarria Aranzabal*
- La formació permanent del professorat: la proposta del Ministeri d'Educació i Ciència. *Joaquín Prats Cuevas*
- Formació permanent del professorat a Euskadi. *Fermín Barceló GAldakano*
- Formació permanent del professorat a Catalunya. *Joan Badia i Pujol i Irene Rigau i Oliver*

Reflexions i recerques
- Les bases de dades educatives i el «Thesaurus Català d'educació». *Joan Mallart i Navarra*
- La dissolució de l'educant. Assaig d'arqueologia de la novel·la alemanya de formació. *Anna Poca*
- La participació dels diferents agents educatius en el desenvolupament del currículum: un enfocament democràtic per planificar-lo. *Albert Cots*
- Bases filosòfiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilffred Carr. *Jorge Larrosa Bondia*

Recensions i notes bibliogràfiques

2744

índex

TE,5

1r. semestre 1991. 270 pàgines

Monografia: *FORMACIÓ I EMPRESA*
- Presentació. *Josep Maria Rotger Cerdà*
- Formació a l'empresa. Les relacions entre universitat i empresa. *Francesc Santacana i Martorell*
- Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a l'empresa. *Àngel Font i Francesc Imbernón*
- Recursos tecnològics i àudio-visuals per a la formació a l'empresa. *Antonio Bartolomé Pina*
- Formació professional dins de l'empresa: ¿Un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya. *Wilfried Kruse*
- Les polítiques de formació de les empreses espanyoles. *Oriol Homs*
- La formació a França. *Serge de Witte*
- L'evaluació de la formació a l'empresa. *Joan Mateo Andrés*

Tribuna: *EUROPA: ESPAI I TEMPS PER AL EDUCACIÓ, LA FORMACIÓ I LA RECERCA*
- Presentació. *Frederic J. Company i Franquesa*
- La dimensió europea a la universitat. *Frederic J. Company i Franquesa*
- Tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional a l'Europa comunitària. *Francesc Pedró*
- Algunes notes sobre la formació del professorat. *Salvador Carrasco i Calvo*
- La recerca educativa a la CEE. *Carme Vidal i Xifre*
- Apendix: Punts d'informació universitària europea a Catalunya.

Reflexions i recerques
- Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Jean Paul Bronckart i Bernard Schneuwly*
- Poder i participació als centres escolars. Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985. *Mariano F. Enguita*
- Educación moral i formació del professorat. *Jesús Violar i Josep M. Puig*
- La intel·ligència artificial i la seva aplicació en l'ensenyament. *Begoña Gros Salvat.*

Recensions i notes bibliogràfiques

2745

BEST COPY AVAILABLE

índex

TE, 6

2n. semestre 1991, 280 pàgines

Monografia: *INTEGRACIÓ ESCOLAR*
- Presentació. *Ignasi Puigdellívol*
- Les fronteres de la integració escolar. *Ignasi Puigdellívol*
- Integració escolar. *Moon K. Chang*
- L'educació Especial en el Regne Unit. *Seamus Hegarty*
- Autoconsciència. *Andrea Canevaro*
- Què hem après de l'avaluació del programa d'integració escolar?. *Elena Martín, Gerardo Echeita, Cèsar Coll, Alvaro Marchesi, Mercedes Babio i Marisa Galán*
- El tractament de la diversitat a l'escola com a reflex de l'evolució de les concepcions psicopedagògiques. *Carles Monereo i Font*
- L'opinió dels professionals. *Joaquim Puig i Teresa Romeu*
- Reflexions sobre i des de la bibliografia. *Mercè Pallejà Guinovart i Caterina Lloret Carbó*

Tribuna: *PER UNA ALTRA LECTURA DE LES COSES. CONVERSES SOBRE L'ANDROCENTRISME I EL SEXISME EN L'EDUCACIÓ*
- Presentació. *Pilar Heras*
- Punts de vista. Sobre reflexions i vivències. *M. Subirats, N. Pérez, C. Lloret, M. Moreno, M. de Borja, G. Sastre, A. Carreño, M. Pallejà, C. Panchón, G. Alvaladejo, I. Porta, M. Rodríguez, A. Sopeña, P. Martín, A. Piguillem, I. Rigau*
- La reforma de les ciències socials en l'ensenyament secundari obligatori, un joc de paraules?. *Amparo Moreno Sardà*

Reflexions i recerques

- Ciència, tecnologia i escola: ¿Com es pot afavorir la col·laboració entre professors i investigadors?. *Miguel Anxo Santos Rego*
- El sistema educatiu davant les drogues: proposta d'intervenció. *Amando Vega*
- La maçoneria, escola de formació. La seva presència a la Catalunya del dinou. *Bonaventura Delgado i Conrad Vilanou*
- La comunitat de filosofia i pedagogia lingüística a Ludwig Wittgenstein. *Anna Poca*

Recensions i notes bibliogràfiques

2746

índex

TE,7

1r. semestre 1992. 277 pàgines

Monografia: *INTERACCIÓ I INFLUÈNCIA EDUCATIVA*
- Presentació. *César Coll*
- Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *César Coll, Enric Bolea, Rosa Colomina, Inés de Gispert, Rosa M. Mayordomo, Javier Onrubia, M. José Rochera i M. Teresa Segués*
- Interacció educativa adult-infant en l'àmbit familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació. *Maria del Mar González i Jesús Palacios*

Tribuna: *EDUCACIÓ PER A LA PAU*
- Presentació. *Carme Romia i Agustí*
- L'educació per a la pau com a possibilitat. *Ramon Quilis*
- Cap a una Pedagogia de la Diversitat? *Mercè Pallejà*
- Educació per la pau fora de l'àmbit escolar. *Alfons Banda*
- Educar en l'anàlisi i el tractament de conflictes. *Àngel Parra*
- Educació per a la pau i resolució de conflictes. *Xesús R. Jares*
- Actualitat en l'educació per a la pau a Galicia. *José Manuel Cid*
- Projectes d'educació per a la pau i els drets humans a Mèxic. *José Sotelo*
- "Muna a Europa". Un projecte per a la comprensió intercultural i la pau. *Inongo-Vi-Macome*
- L'Educació per a la pau, pot ingressar a la Universitat?. *Carme Romia i Agustí*
- Relació d'institucions que treballen per l'educació per la pau i els drets humans.
- Bibliografia general.
- Abstract general.

Reflexions i recerques
- Michael Foucault. Qüestions filosòfiques de l'educació. *James D. Marshall*
- Desenvolupament professional del professor universitari. *Vicenç Benedito i Antolí*
- L'educació i l'orientació per al treball. *Maria Lluïsa Rodríguez Moreno*
- Inspecció educativa i avaluació de centres i programes. Una proposta des de la LOGSE. *Miquel Sbert Garau i Miquel Vives i Madrigal*

Recensions i notes bibliogràfiques

2747

índex

TE,8

2n. semestre 1992, 368 pàgines

Monografia: *LA PEDAGOGIA UNIVERSITÀRIA*
- Presentació. *Sebastián Rodríguez Espinar*
- Els processos d'innovació a l'Ensenyament Universitari. *Miguel Ángel Zabalza Beraza*
- L'organització de l'ensenyament a la Universitat o el sistema de les capses xineses. *Miguel Ángel Santos Guerra*
- Tecnologia i metodologia en l'ensenyament universitari. *Antonio Bartolomé Pina*
- L'extensió universitària. *Ramón Flecha i Yolanda Tortajada*
- L'avaluació de l'ensenyament universitari des d'un enfocament institucional. *Mario de Miguel Díaz*
- La formació del professorat universitari: sinopsi d'un informe. *Virginia Ferrer Cerveró*
- L'avaluació universitària: l'experiència de la Universitat de Barcelona. *Sebastián Rodríguez Espinar*
- Fonts d'informació sobre l'Ensenyament Superior. *Josep M. Rotger i Francesc Martínez*

Tribuna: *EDUCACIÓ PER A LA PREVENCIÓ D'ACCIDENTS*
- Presentació. *Montserrat Fortuny i Gras*
- Reflexions sobre la prevenció d'accidents en la infància. *Dr. Joan Picañol i Peirató*
- Seguretat viària i educació. *Josep Lluís Pedragosa*
- La seguretat als centres docents. *Teresa Tilló i Barrufet*
- Educació per a la seguretat i prevenció d'accidents a les institucions educatives. *Montserrat Fortuny i Gras*
- La responsabilitat civil del professorat. *Margarida Muset i Adel*
- Recursos sobre seguretat i prevenció d'accidents. *Pepita Bigordà, Montserrat Fortuny, Montserrat Queralt i Teresa Tilló*

Reflexions i recerques

- Construir representacions compartides entre igual. *Pilar Lacasa i Pilar Herranz Ybarra*
- Estudi sobre la investigació doctoral: 10 anys de tesis a Ciències de l'Educació a la Universitat de Barcelona (1979-1989). *Virginia Ferrer, Júlia Parrilla, M. José Rubio i Juana M. Sancho*
- La regulació de la vida escolar: el diàleg a les assemblees. *M. Cinta Portillo i Vidiella*
- Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Margarida Cambra i Giné*

Recensions i notes bibliogràfiques

2748

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral.

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Província .....
Professió .....

Forma de pagament:
- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. .....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF .....
- ☐ Pagament amb tarja de crèdit ☐ VISA ☐ MASTER CARD
  Data de caducitat __ / __ Nº
- ☐ Desitjo subscriure'm a Temps d'Educació per a l'any 1993 (números 9 i 10) al preu de 2.900 ptes. (3.400 ptes. per a l'estranger)

PREUS ESPECIALS PER A SUBSCRIPCIONS DES DEL NÚMERO 1.
Consulteu al telèfon (93) 435 23 11.

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.L. c/ Rbl. Volart, 90-92 entr. 3a - 08041 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....

Compte corrent/Llibreta núm. C.C.C. (Codi Compte Client) — Entitat / Oficina / DC / Núm. compte

Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Província .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

2749 Signatura

Monographie

Réflexions théoriques

Recensions critiques
bibliographiques

2730

BEST COPY AVAILABLE

TE 10

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2n semestre 1993
Núm. 10

2751

BEST COPY AVAILABLE

Consell editorial

Directora

Consell de Redacció

Coordinació Tècnica

Correcció Textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

2752

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2n semestre 1993
Núm. 10

La didàctica a les arts plàstiques

Les noves titulacions

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

2753

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics, S.L.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B- 6986-1992
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impresió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

2754

ÍNDEX

Monografia: LA DIDÀCTICA A LES ARTS PLÀSTIQUES, 5

Presentació, 7
Marta Balada Monclús

L'àrea d'educació artística i la innovació educativa, 11
Roser Juanola Terradellas

Arts plàstiques i metodologia: Descripció d'un model didàctic, 23
Marta Balada Monclús

CREI-Sants: Educació, art i teràpia, 43
Feliciano Castillo Andrés, Francesc Xavier Escudero Gallego

Com entenem l'art? El desenvolupament cognitiu del judici estètic en les persones invidents, 63
Rosa Gratacós, Fernando Hernández

Valorar-avaluar, 79
Missún Forrellad Bracons

Tribuna: LES NOVES TITULACIONS, 89

Presentació, 91
Joan Mateu Andrés

El títol de Mestre: una ocasió perduda, 93
Joan Perera i Parramon

Algunes consideracions sobre el nou pla d'estudis de pedagogia, 107
Josep González Agàpito

La llicenciatura en Pedagogia. Història d'un títol i un títol per a la història, 123
Jaume Trilla Bernet

Llicenciat en Psicopedagogia. Un títol polèmic?, 145
Sebastián Rodríguez Espinar

Sobre la diplomatura en Educació Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 159
Miquel Martínez Martín

2755

Reflexions i recerques, 173

La Tecnologia de la Informació a l'educació: visió crítica d'un talismà del segle XX, 175
Bridget Somekh

El discurs regulatiu a l'aula. El gènere i el discurs regulatiu a la classe de matemàtiques, 217
Anna Escofet Roig

Envers una anàlisi sòcio-semàntica de la pràctica a l'aula, 237
Emilia Ribeiro-Pedro

Planificació universitària i administració pública. Elements conceptuals i antecedents a l'Amèrica Llatina, 259
Hugo Casanova Cardiel

Recensions i notes bibliogràfiques, 279

2756

Monografia:
LA DIDÀCTICA A LES ARTS PLÀSTIQUES

Coordinadora: Marta Balada

2757

Presentació

Marta Balada Monclús*

«Si els sentits desenvolupen un paper tan crucial a la nostra vida cognitiva, aprendre a utilitzar-los intel·ligentment hauria de semblar un compromís raonablement important a la nostra agenda educativa.»

Elliot Eisner. Professor d'Educació Artística, Univ. Stanford

En aquesta monografia, presentem cinc articles relacionats amb la didàctica de les arts plàstiques. Donada la quantitat i diversitat dels temes que són propis d'aquesta àrea, com a primera aproximació es tracten alguns dels que ens semblen punts importants d'inquietud i atenció en les motivacions de molts especialistes davant la tasca docent. L'aplicació de la Reforma Educativa ens ha fet plantejar de nou moltes qüestions que tot ensenyant ha de revisar i ens exigeix posar-nos al dia d'allò que ens permeti acomplir les expectatives creades, i també per la incidència de la nostra disciplina com a matèria troncal en diferents especialitats de nova creació. Creiem necessari ampliar les nostres pròpies perspectives, amb el coneixement i l'exposició de punts de vista diversos segons els estudis realitzats, en trobar-nos davant de canvis importants com els que ara hem d'abastar.

The Getty Center for Education in the Arts, una de les fundacions privades dels Estats Units (Califòrnia) és en aquest moment centre capdavanter en formar docents, dissenyar projectes i programes, i investigar sobre la situació i qualitat de l'educació artística, basant-se en el fet que els valors propis de l'art han de ser una part essencial en l'educació de tots els nens. D'acord amb aquesta premissa, i compartint aquest objectiu, situem com un dels nostres principis pedagògics aquesta idea de l'educació per l'art i l'entenem com una educació i formació integral de l'individu amb l'expectativa que sigui correctament adequada als diferents cicles de l'ensenyament.

Amb aquesta motivació, aprehenem el tema, plantejant alguns estudis i experiències recents d'especialistes d'aquesta àrea.

---

* Titular Escola Form. Prof. EGB. UB. Llicenciada en Belles Arts. Doctora en Belles Arts. Departament processos de l'Expressió Plàstica. Publicacions: *L'Educació Visual a l'Escola*, Ed. 62 - *Com analitzar una obra plàstica*, ICE-PPU. UB.

Adreça: Escola Univ. Formació Prof. EGB. Baldiri Reixach, s/n. Barcelona. Tel. 333 34 66 - 36 30 - 36 40.

2758

A l'article «L'àrea d'educació artística i la innovació educativa», es presenta una concepció de la disciplina contrastant el model de l'anterior reforma educativa amb l'actual, i fent una síntesi dels trets més significatius que s'han donat en la docència en les dues darreres dècades. S'hi descriuen aspectes i dimensions que determinen l'epistemologia de la disciplina entesa com a tal, introduint les aportacions que provenen de l'antropologia i que potencien el pluralisme estètic per poder adoptar els models multiculturals, comentant que seria el paradigma propi d'aquest moment de canvi; és a dir, harmonitzar coherentment factors antropològics, sociològics, filosòfics, psicològics i pedagògics, a partir dels fets, conceptes i sistemes propis de les arts visuals i la cultura artística. Els interrogants que planteja l'autora, ens posen, als docents d'aquesta especialitat, davant d'un questionari que ens permet reflexionar sobre els propis dissenys curriculars i reflexionar o analitzar els seus plantejaments, per tal d'adequar-los a les característiques de la nostra societat, on prenen una importància de primer ordre el context, la diversitat i el pluralisme cultural, fet que implica l'adaptació de models curriculars oberts, que permetin fer adequacions multiculturals per poder respondre a les necessitats del moment.

«Arts Plàstiques i metodologia: descripció d'un model didàctic», tracta, partint d'alguns models i cites significatius de l'educació artística, aspectes relacionats amb la seva metodologia didàctica, que tradicionalment ha estat més implícita que explícita. En el context d'innovació educativa actual, aquest article descriu un model didàctic configurat a partir d'una ampla experimentació a l'ensenyament primari, secundari i superior. La proposta versa sobre metodologies basades en processos que desenvolupen el sentit creatiu, la sensibilitat estètica, i permeten adquirir criteris sobre adequació didàctica. Es fonamenta, entre altres autors, en Munari, Logan i De la Garanderie. A l'estructura de l'esmentat model es defineix la planificació dels processos que es proposen, així com la seva consecució i desenvolupament. Les conclusions són una aproximació a la validació de l'aplicació realitzada amb estudiants de 1r curs de Magisteri.

«CREI-SANTS: Educació, art i teràpia», l'han elaborat dos dels components de l'equip investigador d'aquest servei dependent de la Universitat de Barcelona. Els autors descriuen el model que han creat per Educació Especial i en el qual es fonamenta el Centre de Recursos Educatius i Investigació de Sants, dedicat a l'atenció de nens, joves i adults amb diferents tipus d'handicap integrats en grups heterogenis de població. Expressa les darreres tendències en tractament terapèutic basades en l'art i la creativitat, justificant la seva importància en el procés d'ensenyament-aprenentatge. D'acord amb el perfil del treball artístic dissenyen els processos d'ensenyament i les formes d'investigació tenint en compte l'ésser, com a entitat que ha de formar-se, a partir d'una percepció plurisensitiva, sense patrons

2759

rígids i en un context en el qual s'interrelacioni l'art amb l'educació. En el text final inclouen un Manifest d'Art i Creativitat, que defensa l'accés per a tothom amb la finalitat d'influir en l'opinió pública en favor de la interacció dels col·lectius afectats per diferents tipus de dificultats.

«Com entenem l'art? El desenvolupament cognitiu del judici estètic en les persones invidents», tracta d'una experiència realitzada en el marc d'un programa d'investigació que pren com a punt de partida les aportacions de Parsons (1986), per elaborar una definició d'estadis de desenvolupament que permetin la comprensió de l'evolució del judici estètic en persones invidents. L'estudi parteix d'uns objectius i una metodologia centrada en la proposta d'aquest autor, que es defineix i permet conèixer la configuració dels esmentats estadis i l'adaptació que se'n fa per portar a terme l'experiència. Aquesta s'ha realitzat en l'àmbit de l'exposició «Trobada en l'escultura» al MAM de Barcelona, seleccionant 9 obres de diferents períodes i estils, i fent la pràctica amb persones vidents i invidents. A les conclusions s'assenyala la incidència d'aquesta metodologia en el desenvolupament del judici estètic.

«Valorar-avaluar» explica un model d'avaluació i la seva fonamentació teòrica en el disseny curricular de primer curs de Didàctica de les Arts Plàstiques, que s'imparteix a estudiants de Magisteri de l'Escola de Sant Cugat de la Universitat Autònoma. Des de la problemàtica de què, quan i com avaluem es defineixen uns objectius que posats a la pràctica seqüenciadament comprenen quatre fases, d'acord a un plantejament metodològic molt acurat. Es tracta d'una avaluació de continguts per a la lectura dels aspectes més significatius de l'obra d'art fonamentada en el coneixement que s'ha adquirit durant el curs en la praxi. Des dels aprenentatges procedimentals i l'anàlisi dels diferents elements, a la seva lectura formal i connotativa. L'objectiu és la comprensió del llenguatge significatiu de l'art a partir d'una experiència personal especialitzada.

2780

L'àrea d'educació artística i la innovació educativa

Roser Juanola Terradellas*

Temps d'Educació, 10 2n semestre, 1993

Anàlisi de la situació

En tenim prou amb una breu anàlisi de la situació de transició educativa que travessem per plantejar tot seguit la pregunta següent: què canvia en realitat a l'educació artística? I, en conseqüència, també sorgeixen altres qüestions com, és únicament un canvi de nomenclatura?; en educació artística, aconseguim posar-nos a l'altura dels altres països de la CEOE?; s'està seguint una relació amb el desenvolupament de la innovació educativa?

En realitat, no estem gaire acostumats a fer una reflexió específica de l'ensenyament-aprenentatge de tots els camps de saber, de manera que, abans d'analitzar on anem o quines aproximacions teòriques adoptem, cal preguntar-nos d'on venim o quins són els models que han regit fins ara.

Abans de contestar els interrogants bàsics plantejats, intentarem fer una exposició d'alguns punts que poden ajudar a entendre la filosofia de la nostra àrea en els dissenys curriculars, i a tenir una visió crítica de les orientacions educatives marcades pel MEC i per les comunitats autònomes.

Les edicions dels textos de la Reforma Educativa necessiten un comentari més ampliat per poder contestar les preguntes del començament. Aquestes respostes es troben implícites en el redactat sintètic com a orientacions educatives, però és necessari, a causa de la seva brevetat, establir unes coordenades de situació que permetin interpretar-les. La manera més aclaridora és donar a conèixer les fonts i els models curriculars en els quals l'àrea s'ha basat i, així, poder deduir les conclusions de referència.

---

* Catedràtica de la Facultat de Ciències de l'Educació. Diplomada en Educació Primària. Llicenciada en Belles Arts. Doctora en Filosofia i Lletres. Departament de Pedagogia i Didàctica de la UAB.

Adreça: Facultat de Ciències de l'Educació. C/ Emili Grahit n. 77. 17071 Girona - Tel. (972) 41 80 61 Fax (972) 41 80 60.

2761

L'orientació curricular de l'educació artística que apunta la reforma, conforme a les necessitats socials, dóna un gir substancial respecte als enfocaments existents, contrastat de la manera següent:

a. El model de l'anterior Reforma Educativa

Aquesta, propiciada per la Llei de 1970, es basava en un model que potenciava el desenvolupament de la creativitat i l'autoexpressió. Els autors de referència eren, principalment, V. Lowenfeld (1961) i A. Stern (1962). Aquests varen divulgar unes pautes didàctiques basades en les diferents etapes evolutives gràfiques del nen. Són evidents les limitacions d'aquestes aplicacions docents, ja que només tenen en compte l'expressió plàstica, en lloc de l'educació artística, i concebeixen la creativitat com una qualitat inherent. El seu currículum desenvolupa una sèrie d'activitats pràctiques, però no inclou les lectures teòriques. Malgrat la seva perspectiva incompleta, va ser acceptat àmpliament, i encara avui resulta difícil substituir-lo per un altre, potser perquè la seva aplicació pràctica no evidencia la necessitat d'uns estudis teòrics.

b. El model de la Reforma Educativa actual

Podriem dir de manera simplificada que té en compte les aportacions de totes les ciències de l'educació de les teories constructivistes i que fomenta la innovació educativa amb els aspectes antropològics, sociològics, psicològics i pedagògics. L'educador és concebut com un investigador que actua en el procés educatiu, però que reflexiona i relaciona els coneixements amb la feina quotidiana a les aules.

S'articula l'estructura interna de totes les disciplines amb continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals, superant les diferències de matèries «teòriques» i «pràctiques».

Es procura que l'aprenentatge sigui significatiu i no transmissiu i per això cal que els conceptes de nova adquisició s'incloguin en els que l'alumne té com a bagatge propi.

Marc de referència general d'investigació educativa

Hi ha infinites concepcions de l'educació. Una d'aquestes és entendre el procés educatiu com una activitat. Si estem d'acord amb aquesta

2762

idea també podem acceptar que existeixen fenòmens i fets que es desenvolupen des de la pràctica i que calen mètodes per observar-los i avaluar-los.

També, si partim de les premisses que la innovavió educativa adopta un model que integra investigació, formació i innovavió, hem de suposar que tindrà lloc un canvi en la forma de treballar dels docents tradicionals i dels investigadors educatius.

La reflexió teòrica de la pràctica és necessària, així com tampoc no es pot distanciar l'estudi teòric de l'observació participativa a les aules.

El pensament pedagògic s'ha transformat a les darreres dècades (70-90) i ha adoptat diferents interpretacions del perfil de l'educador que van des de la percepció tradicional del mestre entès com a guia o pare, fins a la consideració de tècnic (Bloom), professional (Shavelson), projectador de tasques (Shöon) o artista (Eisner).

En un estudi recent sobre la innovació educativa (Rué, J., 1992) s'anomena un dels canvis més importants que s'han donat a la cultura docent. Podriem considerar els següents:

• El concepte d'aprenentatge evolucionant del paradigma conductista i psicogenètic cap a les concepcions constructivistes.

• El concepte de curriculum adaptant-lo a la incorporació de les minories ètniques al mateix temps que es vetlla pel reconeixement de la pròpia identitat cultural.

• El caràcter sòcio-cultural dels continguts i els recursos didàctics a la seva naturalesa significativa i interaccionista.

• La introducció d'importants innovacions metodològiques i tecnològiques incideix a donar una nova dimensió didàctica.

• El concepte de grup-classe com a sistema social superant la tradicional relació mestre-alumne.

• La diversitat i el tractament personalitzat que té en compte el caràcter més obert i democràtic de la societat actual.

• La relació educació i treball que procura que el nivell de formació dels alumnes al moment de la seva incorporació al treball sigui completa tant en el vessant humanistic com cientific.

• El concepte d'educació entès com a comunicació significativa i no com a transmissió, deixant el caire elitista i privilegiat per la consideració d'un dret social per a tothom.

Tots aquests aspectes que es donen relacionats podem dir que es concreten en:

- Interdisciplinarietat.

2763

- Contextualització.

- Evolució dels mètodes quantitatius a la universalitat metodològica.

Tanmateix, per assolir aquests tres punts bàsics cal revisar i delimitar internament la pròpia disciplina a fi de definir-ne l'epistemologia i les bases que van donar lloc al curriculum.

Existeix un llindar imprecis que fa difícil delimitar els conceptes específics d'una matèria amb els de les altres que són similars. Altrament, perquè es pugui treballar de manera interdisciplinària cal veure els punts en comú de les matèries així com la seva especificitat i adequar una metodologia que permeti les convergències i les comparacions que seran necessàries en cada cas i context.

Epistemologia

Tal com hem comentat, la delimitació del camp d'estudi, la fonamentació i les bases epistemològiques de cada disciplina de les didàctiques específiques són temes d'estudi i d'investigació inèdita en el moment present. La recerca de didàctica de l'art, igualment que la de totes les altres disciplines, intenta donar llum i resposta a tots els problemes que hem plantejat. Cal dir també que ens hem de basar en aportacions d'investigadors de didàctica específica els quals contesten els interrogants que sorgeixen amb la implantació d'aquestes noves disciplines.

Es pot considerar l'EA (l'educació artística) com una síntesi de diferents disciplines com l'estètica, la història de l'art, la teoria de l'art, etc., que s'ocupa de la reflexió i del coneixement teòric i pràctic del «*fet artístic*». És per tant *l'objecte d'estudi de l'educació artística «el fet artístic»* amb tots els fenòmens i problemes que l'envolten així com també els dominis dels procediments i tècniques artístiques. Els factors que s'impliquen són d'ordre:

- Antropològic (concepte de cultura i relació entre cultures).

- Sociològic (relacions amb el context i la societat).

- Filosòfic (divisió de les diferents disciplines implicades).

- Psicològic (característiques de la personalitat creadora).

- Pedagògic (innovació educativa i dissenys curriculars).

Delimitant els aspectes de l'estructura interna de l'EA i amb l'intent de marcar unes coordenades, citaríem uns quants punts que

2764

tenen per base l'estudi del professor R. de la Calle (1981) i proposariem un domini artístic justificant els apartats següents:

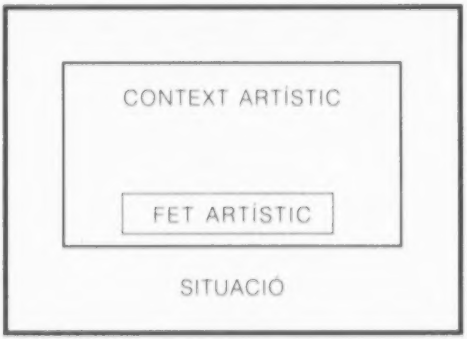
a) *L'estètica* (en els seus vessants teòric i crític) està englobada en sistemes filosòfics perquè sempre ha estat entesa com un epifenomen de la metafísica, de l'ètica i, més tard, de la psicologia, la sociologia o la lingüística.

b) *L'activitat artística* concreta sobre la qual es focalitza l'atenció i l'estudi de l'estètica, es desenvolupa en els denominats «*gèneres artístics*», ja que a partir d'ella s'elaboren supòsits teòrics fàcilment generalitzables a l'educació artística.

c) *Les experiències artístiques* s'orienten, prioritàriament, cap a uns certs corrents estilístics, en detriment d'altres tendències més o menys convencionals.

La cultura artística està formada pels sistemes filosòfics, gèneres artístics -amb les seves tècniques i modalitats pròpies- i corrents estilístics. Aquests són els elements productius del denominat «fet artístic», nucli bàsic d'estudi i reflexió.

La contextualitat cal entendre-la diferenciant el que és el context artístic pròpiament dit i la situació extraartística que l'envolta (interaccions dels elements socials, polítics i econòmics, etc.). L'anàlisi dels sistemes escrits podriem esquematitzar-los en el quadre següent:



Una anàlisi del conjunt dels components del fet artístic ens assenyala l'existència d'una sèrie de subprocessos que la integren. Aquests són:

2765

NIVELL	ÀMBIT	FUNCIÓ
AXIOLÒGIC	ESTÈTICA	SISTEMATITZACIÓ (TEORIA)
VALORATIU	CRÍTICA	VALORACIÓ (JUDICI CRÍTIC)
ESTIMATIU	(CREACIÓ I APRECIACIÓ)	GUST (SENSIBILITAT)

PRÀCTICA FRUÏTIVA - PRÀCTICA APRECIATIVA

PRÀCTICA TEÒRICA

a) Subprocés *poètic-productiu*, que es desenvolupa en el «pol creador» i és «l'objecte artístic».

b) Subprocés *estètic-receptiu*, que s'origina en l'objecte artístic mateix i que catalitza de ple l'activitat del destinatari.

c) Subprocés *distribuïdor-difusor* de l'obra artística, que es dóna al llarg de tot el fet artístic aconseguint tant el pol d'origen com el de recepció.

d) Subprocés *avaluatiu-prescriptiu*, que presenta el seu centre en el pol crític de les obres.

Una altra característica de la morfologia de l'EA ens porta a distingir dos nivells diferents i relacionats que són:

1) El nivell *productiu-artístic*, que ocupa el pla de «llenguatge objecte» de la reflexió estètica.

2) El nivell *teoritzant*, que dóna lloc a l'autoconeixement respecte a l'art.

El fet artístic està interaccionat a tots els nivells citats a manera d'osmosi i dóna lloc a una interconnexió dels factors implicats de tal manera que podem distingir:

2766

a) Una **dimensió estimativa** que delimitaria la relació obra-receptor i en la qual tindria lloc l'anomenada educació del «gust».

b) Una **dimensió valorativa** en la qual tindria lloc «el judici» de la crítica d'art.

c) Una **dimensió axiològica** en què tindrien lloc les aproximacions científiques de l'estètica en relació a la tipologia entre els valors i la realització pràctica de l'objecte artístic.

La dimensió estimativa mereix un comentari més ampli a causa del caràcter de les seves funcions i que es troba vinculada a la pròpia etimologia de l'estètica, és a dir, designa tota sensació que condueix a un coneixement connectat a la percepció i a la recepció. Històricament, l'estètica es troba vinculada al terreny emocional i a l'àmbit perceptiu. Es pot dir que en el pla estimatiu té lloc al centre de l'activitat estètica promoguda en qualsevol experiència receptiva, encara que de manera molt especial en el fet artístic combinant una percepció natural i comprensiva amb una percepció emocional. Per tant, l'acumulació de totes aquestes experiències juntament amb els condicionaments circumstancials (cultura, modes, etc.) té lloc a la formació del gust i el nivell directe de la sensibilitat.

Un model que pot adequar-se a la Reforma Educativa

Recentment s'ha fet un important avanç qualitatiu de l'àrea d'educació artística amb l'aplicació de models d'innovació educativa, sobretot pel que fa a l'ampliació del seu camp d'estudi. Els estudis de diferents autors que han investigat en educació artística, les recerques dels quals han incidit no només en la didàctica específica sinó també en la Didàctica general (Eisner, 1971, Shön, 1990), han donat elements per elaborar models aplicats al nostre context. Un cas representatiu és el de l'*educació artística com a disciplina* que supera en molt els paradigmes anteriors, centrats més en el cultiu de les habilitats manuals i de l'autoexpressió. Defineix l'objecte de l'àrea i estructura la disciplina en les dimensions cultural, crítica i procedimental.

Aquest paradigma insisteix en els aspectes culturals sense deixar de banda l'experimentació de les tècniques artístiques, que s'ocupa d'integrar-les significativament. Coordina i construeix un coneixement interaccionat i global de l'educació artística.

Tanmateix, però, les aportacions teòriques d'autors anglosaxons cal que s'integrin a la nostra realitat i, per aquest motiu, cal que existeixi una investigació que apliqui aquesta innovació educativa

2767

generant models que s'avinguin al nostre context polític, cultural i natural.

Tenint en compte que en el moment present la innovació educativa de cada àrea s'ha d'emmarcar en les orientacions de la Reforma, és necessari fer una interacció de l'estructura de la disciplina d'educació artística amb el nostre DCB (disseny curricular base). Així doncs, podríem relacionar àquestes dimensions amb els tres tipus de continguts que es plantegen: fets i conceptes, procedimens, i actituds, i valors, creant un model apropiat (Juanola, 1991). En un intent d'exposar-ho senzillament podríem dir que:

• Els primers serien pròpiament els sabers que integren la cultura artística referida a les arts visuals:
- Fets.
- Conceptes.
- Sistemes conceptuals.

• Els segons definirien el saber fer, en el nostre cas, lectures i produccions estètiques i/o artístiques.
- Estratègies de l'aprenentatge artístic.
- Tècniques artístiques.
- Habilitats grafo-motrius enfocades a l'aprenentatge artístic.

• Els tercers, el saber ser, orienten la sensibilitat al món visual apreciant i gaudint de les experiències estètiques.
- Normes de pluralisme estètic.
- Actituds de desenvolupament de la sensibilitat en relació als diferents contextos culturals.
- Valors fonamentals en la relació ètnica, històrica, social i cultural.
- Hàbits.

La correlació seria la següent:

a. Els sabers o la dimensió cultural que comprenen els continguts de fets i conceptes, i es planteja com resoldre problemes o preguntes com:

Quins elements intervenen en el fet artístic?
Quin és el paper dels artistes en la societat?
Com comprenen els nostres contextos culturals?
Quin desenvolupament històric tenen les diferents manifestacions artístiques de les arts visuals?

b. El saber fer o la dimensió procedimental que ha de resoldre aspectes com:

Com discriminen els nens les formes i els colors?
Quines qualitats sensorials tenen els materials?
Quines tècniques artístiques hem d'experimentar?

2768

Quines modalitats o alternatives poden derivar-se de les tècniques artístiques?
Quines habilitats s'han d'utilitzar per a cada tècnica?

c. El saber ser o la dimensió crítica.

La dimensió crítica s'ocupa que els educadors resolguin problemes com:

Com jutgen els nens de cada etapa els valors artístics?
En quins paràmetres es recolza la valoració estètica?
En quins mitjans socials, culturals i històrics actua la realització artística?

Quan parlem de la formació del mestre aquestes dimensions conclouen en la dimensió didàctica.

Saber comunicar o la dimensió didàctica, síntesi de les anteriors, esdevé per al mestre una resposta a les preguntes fonamentals que guien l'ensenyament-aprenentatge centrat en:

Per què ensenyem art?
Com hem d'ensenyar art?
Què hem d'ensenyar en el curriculum d'art?
Amb quins materials i amb quines activitats ensenyem art?
Com verifiquem l'aprenentatge artístic?

Els interrogants plantejats van més enllà d'establir un gradació dins la tipologia dels diferents continguts. Altrament, les variables que hi intervenen, com són les de context, la diversitat de valors i cultures, les característiques pròpies, etc., són tan rellevants que donen lloc a una òptica plural i multicultural.

Sumari

La nostra situació de política educativa referent a la innovació porta bastants anys de desavantatge, sobretot en relació als països anglosaxons. Cal pensar que no trigaran a arribar-nos els paradigmes que en aquells contextos s'han aplicat amb més èxit i divulgació.

En el camp de la recerca, alguns estudiosos dels nostre país han donat a conèixer alguns dels models més significatius, com és el cas de DBA (l'educació artística com a disciplina). Queda però molt a fer en l'àmbit de la formació del professorat i de l'aplicació experimental a les aules.

2769

També cal dir que a part del fet que existeixi un marc teòric de la DBA creat per diferents autors nord-americans, l'adaptació ara i aquí és una tasca complexa, o el que equival a dir: tenim paradigma però hem d'elaborar un model.

Una altra conseqüència que porta el fet d'analitzar el paradigma de la DBA, és que cal considerar l'alteració que representa en relació a d'altres models que donen més èmfasi a la pràctica. La introducció d'un marc teòric que ha d'entrar a delimitar les diferents ciències estètiques que configuren l'estudi del fet artístic dins les ciències humanes és un tema que mereix un aclariment important per l'oblit i negligència de què ha estat objecte durant tots els anys en què en el nostre país no hi havia una política educativa democràtica.

Potser el punt clau que fa que es puguin desenvolupar les teories implícites dels professors és també la introducció de les aportacions provinents de l'antropologia, que potencien el pluralisme estètic per adoptar els models multiculturals. Aquests apareixen com una reacció contrària a les fonamentacions biològiques i freudianes utilitzades per Lowenfeld que havien estat de màxima difusió entre els educadors d'art.

Un altre aspecte que cal esmentar és la influència d'algunes metodologies de la teòrica dels curriculums d'EA.

Reunint les reflexions anteriors, es defineix un camp d'estudi en el qual s'introdueixen importants conceptes teòrics, crítics i pràctics d'igual importància que redefineixen una idea global del que és *cultura i educació artística* en confrontació amb determinades visions sectàries. L'interès del context, la diversitat i el pluralisme cultural en una societat postmoderna són aspectes condicionants. Per això cal adaptar models oberts de síntesi i amb adequacions multiculturals a fi de respondre a les necessitats del moment.

2770

Bibliografia

ARNHEIM, R.: *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid. Alianza Editorial, 1989.

BALADA, M.; JUANOLA, R.: *L'Educació visual a l'escola*. Barcelona. Edicions 62, 1984.

BALADA, M.: *Com analitzar una obra plàstica*. ICE Barcelona. Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1988.

CABANELLAS, I.: «Análisis de imágenes plásticas infantiles: Una lectura entre la certeza y la duda». A: *Arte, Individuo y Sociedad*. Madrid. Universidad Complutense, 1992.

DE LA CALLE, R.: *Lineamientos de estética*. València. Nau Llibres, 1985.

EISNER, E.W.: *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Nova York. MacMillan Publishing Company, 1991.

ELLIOTT, J.: *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic. EUMO, 1989.

GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales*. Madrid. Paidós-MEC, 1990.

HOBBS, J.: «In defense of Theory Art Education». *Studies in Art Education* núm. 34 (2) 1993, pp. 102-113.

JUANOLA, R.: «Reforma Educativa y Educación Artística». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 208. Barcelona. Editorial Fontalba S. A., 1992.

JUANOLA, R.: «Bases psicológicas de la Educación Artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad». *Aula de innovación educativa*, núm. 15, juny. Barcelona, 1993.

MCFEE, J.; DEGGE, R.: *Art, culture and environement. A catalyst for teaching*. San Francisco. Belmon Colif Woodsworth Publishing Company, 1977.

MORIN, E.: *El método: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid. Catedra, 1977.

RUE, J.: *Investigar para innovar en educación*. Barcelona. ICE de la UAB, 1992.

SCHON, D. A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Nova York. Basic Books, Inc., 1983.

2771

Abstracts

En las décadas de los 80 y los 90, ciertos estudiosos de nuestro país han dado a conocer en el campo de la investigación algunos de los modelos más significativos, por ejemplo, "Educación artística como disciplina" (D.B.A.). Sin embargo, en el ámbito de la formación del profesorado y en la aplicación experimental en las aulas, es mucho lo que queda por hacer. La clave para que puedan desarrollarse las teorías del profesorado, quizá sean las aportaciones del campo de la antropología, potenciando un pluralismo estético que permita adoptar modelos multiculturales. En una sociedad posmoderna, la importancia del marco cultural, su diversidad y su pluralismo son condicionantes que hablan de la conveniencia de adecuar modelos abiertos mediante aproximaciones y síntesis, para dar respuesta a las necesidades del momento.

Palabras clave: Reforma educativa - Innovación educativa - Diseño Curricular-Paradigmas - Modelos - Educación artística - Diversidad - Pluralidad - Multiculturalidad - Educación artística como disciplina.

En matière de recherche, certains chercheurs de notre pays ont fait connaître pendant la période 80-90 des modèles particulièrement significatifs, comme le D.B.A. (l'éducation artistique comme discipline). Il reste cependant beaucoup à faire dans le domaine de la formation des professeurs et pour l'application expérimentale dans les classes. L'élément clé qui fait que les théories implicites des professeurs peuvent être mises en application est peut-être l'introduction des apports provenant de l'anthropologie, qui renforcent le pluralisme esthétique afin de pouvoir adopter les modèles multiculturels. L'importance du contexte, la diversité et le pluralisme culturel dans une société post-moderne conditionnent de telle façon que l'on doit adapter des approximations de modèles ouverts et de synthèse tout en réalisant des adaptations multiculturelles afin de pouvoir répondre aux besoins du moment.

Mots-clés: Réforme éducative - Innovation éducative - Élaboration du curriculum - Paradigmes - Modèles - Éducation artistique - Diversité - Pluralité - Multiculturel - L'éducation artistique comme discipline.

In the field of research during the 1980s and 1990s, some important models have been made known in our country, such as DBA (Artistic Education as Discipline). Nevertheless, there is still much to do regarding teacher training and experimental application in the classroom. The key factor allowing the development of the implicit theories of teachers is, perhaps, the contribution made by anthropology which promotes aesthetic pluralism for the adoption of multi-cultural models. The importance of context, diversity and cultural pluralism in a post-modern society condition matters to such an extent that approximations to open models, synthesis, must be adapted, at the same time as adaptation to the multi-cultural context are made in order to respond to the requirements of the given moment.

Key words: Educational reform - Educational innovation - Curriculum design - Paradigms - Models - Artistic education - Diversity - Plurality - Cultural diversity - Artistic Education as Discipline.

772

Arts plàstiques i metodologia: Descripció d'un model didàctic

Marta Balada i Monclús

Introducció

En l'ensenyament de la plàstica, les línies pedagògiques que s'han seguit tradicionalment s'han fonamentat en el desenvolupament de la creativitat infantil, l'aprenentatge i domini de les tècniques i els mitjans d'expressió i la seva relació o estudi de les arts plàstiques. En general les estratègies i sistemes metodològics que s'han emprat han estat més implícits que explícits i, en moltes ocasions, desvinculats d'una visió curricular que cohesionés tots els seus components. En els darrers anys, és quan s'ha produït el canvi més important, reconeixent el perfil disciplinari de la matèria i definint-ne tant els aspectes cognitius, expressius i formatius, com la importància de conèixer i utilitzar una metodologia didàctica adient.

Sobre aquest aspecte del *com*, des que ens dediquem a la docència hem fet molts estudis exploradors per tal d'avaluar la incidència de la metodologia en el desenvolupament cognitiu, expressiu i formatiu dels alumnes, segons la revisió que fèiem dels resultats obtinguts en els processos i la realització dels treballs. Per la nostra part, ha estat després d'investigar-hi àmpliament que hem pogut configurar un sistema metodològic i confirmar-ne la validesa. Aquest article descriu aquest model per l'especificitat de la disciplina, tenint en compte les diferents facetes que s'hi impliquen.

Algunes cites significatives

Referent a la metodologia en l'ensenyament de les arts plàstiques, tindria per a nosaltres un especial interès el principi pedagògic de Rousseau, que el s. XVIII defensava l'educació visual mitjançant el dibuix, perquè aquest exercici contribuís a desenvolupar la capacitat cognitiva de l'alumne, mitjançant l'observació directa del natural.

2773

D'aquesta manera ensenyava, observant, que *és més educatiu el valor del mètode que l'habilitat de l'alumne en si mateixa*. Una altra referència seria la del mestre Ebenezer Cooke, qui, al final del s.XIX, en voler reconsiderar els principis de l'ensenyament de l'art en escoles angleses, manifestava *la importància de conèixer tant la naturalesa del nen al qual s'ensenya com el sistema amb què s'ensenya*.

En el primer cas interpretariem que el mètode és un mitjà que ajuda a adquirir coneixements, i una conseqüència d'aquest són el desenvolupament i adquisició d'habilitats. En el segon, que el docent ha de saber i dominar a fons els sistemes que li permeten transmetre coneixements, informacions o valors perquè la relació entre ensenyament-aprenentatge sigui realment eficaç. Creiem, en conseqüència, que individualitat i sistema d'ensenyament han de ser afins o complementaris; s'han de correspondre, interpretant, doncs, que en l'educació artística, el mètode és necessari, però que ha de ser flexible d'adaptar a la personalitat de cada individu i l'ensenyant ha de dominar les estratègies metodològiques adients a la disciplina en adequar-les a un col·lectiu heterogeni. Aquestes serien per a nosaltres questions de fons en voler tractar el tema de les estratègies i els mètodes en l'educació visual i plàstica.

Fent un breu repàs als plantejaments metodològics que creiem interessants i que s'han donat en la pedagogia artística moderna, destacaríem la primera experiència de l'Escola de la Bauhaus, que es va donar entre 1919 i 1933, en tres períodes diferents: Weimar, Dessau i Berlín, i Wingler (1975). Els postulats d'alguns professors defensaven la descoberta mitjançant l'experiència, com a essència del treball creatiu abans que recórrer a l'habilitat. Tenien la convicció que els mètodes, i no pas l'art, poden ser ensenyats. Mitjançant la metodologia, és el mateix estudiant el que desenvolupa les seves capacitats segons les aptituds que té. La docència conreava alhora una formació teòrica i pràctica. Determinats professors tenien un perfil en el qual es combinaven tres qualitats que no sempre van unides: ser artista, pedagog i escriptor. Els apunts i llibres de Gropius, Kandinsky, Klee, Itten, Moholy Nagy i Schelemmer van fonamentar, per primera vegada en els ensenyament artístics, teories i conceptes sobre els elements plàstics. Argumentant les seves observacions, explicant les experiències, anotant les seves reflexions i sobretot fent una anàlisi del món real i de la representació artística, van fer possible una aproximació teòrica al llenguatge visual. Aquests textos els consideraríem, encara ara, una font molt vàlida d'informació i documentació. En el seu moment, el seu estudi ens va permetre descobrir la importància de fer l'ensenyament amb aquest doble vessant, tenint en compte, a partir de llavors, aquesta dualitat conceptual i expressiva de les arts plàstiques. Aleshores es feia necessari trobar metodologies que permetessin traduir als diferents graus de l'ensenyament les adients per als temes teòrics o conceptuals i les

2774

vàlides per a la pràctica artística. I en aquest sentit, la tasca docent dels esmentats professors fou una guia per iniciar la nostra.

El coneixement de l'obra d'autors com Kepes (1969), Knobler (1970), Munari (1973-1985), Gibson (1974), Gillam Scott (1974), Berger (1975), Arnheim (1976), Dondis (1976), Marcolli (1978), Germani-Fabris (1981), entre altres, ens va permetre afermar el cos teòric de la disciplina. En aquest sentit assumiem la necessitat de dissenyar l'adaptació d'aquest cos teòric per a cada cicle de l'ensenyament amb què es treballava, elaborant diferents programes i realitzant experiències d'acord amb aquest plantejament. Vèiem necessari possibilitar la introducció gradual dels conceptes bàsics del llenguatge visual, en la mesura que l'alumne conreava el desenvolupament i l'evolució d'un llenguatge plàstic propi.

Importància de la creativitat en la creació de models

Són molts els artistes, pedagogs o psicòlegs que valoren la creativitat com un fet inherent a una educació ben orientada i que s'ha de considerar des de cadascuna de les disciplines.

Per posar alguns exemples, citaríem De Bono (1973), que permet descobrir què és el pensament lateral i com està intimament relacionat amb els processos mentals de la creativitat i l'enginy. Segons aquest autor, seria suficient dedicar-hi una hora a la setmana per desvetllar la capacitat creativa dels nens. Guilford (1978) ens recorda que la creativitat és la clau per a l'educació en el seu sentit més ampli i complet, i afegeix, que aquesta responsabilitat ha de ser compartida per l'entorn familiar, l'escola i la societat, i tenir en compte, a més, que hi ha condicions que afecten el pensament creatiu i d'altres que l'inhibeixen. Amb relació a la naturalesa del pensament creatiu, comenta que s'han de potenciar les operacions d'investigació, conceptualitzant les funcions de fluidesa, flexibilitat i elaboració en les operacions de producció creativa.

Logan (1980), en el llibre *Estrategias para una enseñanza creativa*, defensa que l'ensenyament creatiu es caracteritza pels mètodes d'ensenyament indirectes que es basen en «l'art de deduir, preguntar, suggerir, proporcionar pistes, indicar alternatives i integrar. Estimula les capacitats associatives, posa en moviment les operacions connotatives i fomenta el pensament creatiu (pàg. 73).

Nisbeth i Shucksmith (1990) creuen que un bon perfil de mestre ha de tenir les qualitats de flexibilitat, apreciació i imaginació.

2775

Marín Ibáñez (1984) enumera els índexs més utilitzats com a definidors i indicadors de la creativitat, que són: originalitat, quantitat de productes o fluïdesa, elaboració, sensibilitat pels problemes, redefinició, utilitzacions inusuals, anàlisi i síntesi. Per a aquest autor l'ensenyament creatiu és aquell que propicia l'aportació d'alguna cosa personal, valuosa i innovadora, dissenyant activitats que siguin ocasions per fer aportacions originals.

El pedagog francès De la Garanderie (1990), quan fa esment de la pedagogia de la imaginació creadora, creu que tothom té una resposta a donar i que ha de poder comunicar-ho. *És, per tant, tasca i responsabilitat del docent posar al seu abast els coneixements, els mitjans, les tècniques i els mètodes que ho facin possible.*

Marín Viadel (1991) comenta que «poden assenyalar-se tres característiques generals de qualsevol mètode d'ensenyament de les arts plàstiques: activitat, individualitat i creativitat».

Els models curriculars en educació artística

El model anglosaxó d'Herbert Read ens va donar la idea que l'art ha de ser la base de l'educació i que sense aquesta l'educació de l'individu quedava parcel·lada. Va fer una classificació empírica dels dibuixos infantils i també va enumerar determinades etapes evolutives. Les seves teories, recolzades tant en un pensament filosòfic com psicològic, van tenir una gran divulgació, i considerem que aquesta aportació feta el 1943 és totalment vigent quant a la importància de rebre una correcta educació artística.

L'aportació de Lowenfeld (1947) es va caracteritzar per basar l'atenció en el nen i en el seu desenvolupament creatiu, més que en els mateixos continguts, però tenint en compte la importància de pensar, sentir i percebre, i també per les categories que va proposar com a etapes evolutives de l'art infantil.

Per a Arno Stern (1967), el model no era un sistema aplicable a totes les situacions d'aprenentatge, allò important és l'adequació que se'n feia per a les necessitats que s'evidencien a cada alumne, donant-los referències perquè poguessin desenvolupar al màxim les seves capacitats. Això, experimentat en la mesura que s'ha ordenat el treball, afavoreix una millor qualitat dels resultats que s'obtenen. Un dels seus objectius és donar pautes per aprendre a treballar. Primer obliga a pensar, en segon lloc a organitzar el treball i en tercer demana acabar-lo correctament. Aquests tres autors han estat

2776

potser, en les darreres dècades, els que han influït més directament en la formació dels ensenyants i especialistes.

D'acord amb les idees de Lowenfeld es va aconseguir en molts sectors educatius potenciar l'autoexpressió i la capacitat creativa del nen i alhora se'n desvetllava i desenvolupava la sensibilitat artística. Això, però, no implicava una sistematització pròpiament dita, que estructurés gradualment la docència en aquesta etapa, i si bé s'havia avançat de manera important en alguns àmbits docents sobre aquest tema, no es tenia encara la visió general que exigeix l'educació artística entesa com a disciplina, és a dir, com proposava Wilson (1975) en estructurar els continguts i les conductes que corresponen a l'aprenentatge de les arts plàstiques o, tanmateix i en una altra línia, amb un curriculum propi com creu Eisner (1985), professor d'educació artística a la Universitat de Stanford (Califòrnia).

Cal recordar que va ser als Estats Units, a partir de la dècada dels seixanta, quan l'educació artística es va començar a considerar com a tal, concretament al seminari sobre «Investigación y desarrollo del curriculum en educación artística», realitzat a l'Universitat Estatal de Pennsylvania el 1965. Posteriorment, l'any 1982, es va crear a Los Angeles el «Getty Center for Education in the Art» per millorar la situació i la qualitat de l'educació artística, principalment de les arts visuals a les escoles. Es treballa amb projectes i investigacions que es concreten, per exemple, en la creació de l'Institut Getty, per a professors d'arts visuals, on es duen a terme programes de desenvolupament de professorat i programes de disseny curricular així com els específics d'avaluació i aprenentatge (Marín, 1990).

El model de Bruno Munari

Un dels autors que creiem destacable quant a referències metodològiques per a l'educació artística és Bruno Munari. Aquest artista i dissenyador té una àmplia bibliografia sobre la didàctica de l'àrea que denota un gran domini i coneixement de la pedagogia de l'art i de la metodologia didàctica per a tots els graus de l'ensenyament, des dels infants fins als estudiants de disseny.

Munari (1979) opina que *el coneixement instrumental i tècnic és fonamental* per al desenvolupament cognitiu i expressiu en el llenguatge visual, i amb la mateixa importància assenyala que *la solució inèdita en l'educació artística ha de sorgir de la creativitat, coordinada per una metodologia correcta.*

2771

La línia pedagògica d'aquest autor proposa:

- Donar una informació necessària quan s'ha de treballar un contingut.
- Educar en un sentit creatiu i sensible.
- No donar models, sinó *inputs* que siguin motivacions.
- Saber trobar un sistema d'ensenyament-aprenentatge, ja sigui dissenyant-lo o bé adequant, reelaborant o acollint-se a línies d'altres pedagogs o escoles.
- Fer propostes d'activitats obertes per al coneixement instrumental respectant les individualitats, per poder cercar solucions personals. Treballar amb metodologies que permetin educar en aquest sentit, estimulant la creativitat i potenciant al màxim les facultats individuals en benefici del col·lectiu.
- Donar orientacions clares sobre el que ha de ser un plantejament didàctic dels temes.
- Coordinar correctament les metodologies.
- Adaptar el curriculum a les individualitats i no a la inversa.

La metodologia de Munari se centra en cinc aspectes fonamentals:

- Basar el mètode en un principi informador, per poder valorar què és encertat i què equivocat, en els conceptes i en la praxi.
- Adaptar els programes als individus i no a la inversa, fent així que sense variar-ne els continguts, i per mitjà de la metodologia, el sistema d'ensenyament permeti que tothom arribi a donar el màxim de les seves capacitats, en una interacció professor-alumne, alumne-alumne, propiciant que l'esmentat sistema sigui dinàmic.
- Proposar processos de treball utilitzant, en principi, la intuïció. Aquest és un valor en el qual nosaltres creiem tanmateix, i recolzat en segon lloc pel raonament, la reflexió i l'anàlisi, és a dir, altres factors que ens permeten desenvolupar el sentit creatiu i imaginatiu. La intuïció, com a punt de partença perquè doni pas a la recerca lliure i no condicionada. En la successió dels processos que comporta cada activitat poden trobar-se suggeriments que indueixen l'alumne a solucions finals vàlides.
- Potenciar la influència positiva de l'individu sobre el col·lectiu. Tenint en compte l'experiència col·lectiva com a font de motivació. Valorar que una idea original pot generar-ne d'altres.
- Tenir com un objectiu terminal important, el de conèixer per saber apreciar. La praxi, com a sistema pel qual s'investiga, s'apren i es valora, tant l'aportació que hom és capaç de fer com l'apropament al treball dels artistes.

2778

Un disseny per tractar la diversitat en el sistema d'ensenyament-aprenentatge

En tot grup-classe, edat i etapa, els docents sabem que hem de treballar amb un col·lectiu format per individus amb una determinada idiosincràsia i perfil caracterial, amb unes capacitats i habilitats a desenvolupar que no són, *a priori*, exactament iguals en tothom, i que depenen de molts factors, influències o condicionants del desenvolupament individual. Per tant, una característica dominant és la diversitat, i l'entenem com un denominador comú de qualsevol grup.

Creiem necessari, pel que fa a la nostra disciplina, que el disseny del sistema ensenyament-aprenentatge es configuri d'acord amb uns mètodes flexibles i oberts, i que les estratègies metodològiques tinguin en compte el tractament de la diversitat com a factor ineludible.

Si haguéssim de generalitzar per definir el perfil d'un grup-classe, podríem resumir aquesta problemàtica en els punts següents:

- les dominants de nivell en el grup;
- les capacitats, habilitats i/o mancances individuals;
- el problema de la comprensió segons les capacitats de cada estudiant;
- els ritmes individuals.

Segons aquestes quatre facetes, hem de considerar quines són les estratègies metodològiques a seguir, quins mètodes a aplicar perquè la seva incidència en el grup afavoreixi els objectius que ens plantegem i que tanmateix es tenen en compte en el marc de la innovació educativa.

Per a la fonamentació teòrica d'aquesta faceta, l'autor que més ens ha interessat és Antoine de La Garanderie (1990), ja que, a partir del seu estudi, trobem més raó de ser en el que fins aleshores estructuràvem sobre experiències i criteris personals en relació amb el tractament de la diversitat en l'ensenyament. Aquest pedagog francès creu «en un programa de la pedagogia de l'ésser» (pàg. 88), per «exercir el bell ofici d'home» (pàg. 90). Pensa que *els docents hem de descobrir l'originalitat dels nostres alumnes i contribuir al fet que ells mateixos es descobreixin*. Parafrasejant un altre autor, Peretti defensa que «*la igualtat es basa, de fet, en la intel·ligència de la diferència*» (pàg. 91). Aquest autor formula la qüestió que, malgrat els esforços, molts alumnes no aconsegueixen comprendre, quan la comprensió és el resultat d'activitats mentals determinades, i ens recorda la incidència de l'ensenyant davant els bons resultats dels seus alumnes o el fracàs escolar, adduint que la percepció en si

2779

mateixa no és comprensiva, sinó que la comprensió depèn d'un gest mental de reexpressió de la informació, fornida de la percepció.

En la seva proposta trobem unes paraules clau: introspecció, intuïció, evocació i comprensió. Aquestes permetrien una estructura de gestos mentals-corporals, que mitjançant uns determinats processos possibilitarien a l'estudiant comprendre, saber aplicar i saber explicar. Això es posa de manifest quan en l'exposició dels resultats del treball individual, pel que fa al grup, es produeix una retroalimentació col·lectiva a partir de les aportacions originals individuals. Tots aprehenem de tots.

Un disseny per tractar la diversitat com una característica pròpia de la disciplina

El model que es descriu en aquest article pertany al d'una especialitat i, com a tal, té en compte el caràcter expressiu de la disciplina. Això vol dir que en la consecució de la praxi cal potenciar el pensament divergent perquè aquest llenguatge exigeix respostes originals, diferenciades i noves. Exigeix, com ja hem dit, que siguin obertes perquè de l'aprenentatge dels fets, sistemes i conceptes, procediments i valors, propis de les diferents matèries de l'educació artística, els estudiants sàpiguen com cercar i trobar idees, i com desenvolupar-les teòricament i pràcticament. Potser aquesta és una de les facetes del professor que consideraríem més important, el qual mitjançant el mètode pugui orientar l'estudiant en els processos de treball, incentivant a cercar noves possibilitats tècniques en els procediments plàstics, perquè cadascú s'identifiqui amb uns mitjans o uns altres, i procurant aportar una empremta personal en la utilització dels instruments i les tècniques o el tractament dels materials; sabent trobar, tanmateix, aquella tipologia d'imatge que amb els mitjans emprats, respongui a la pròpia sensibilitat i caràcter expressiu.

Els estudiants han d'assumir que un dels criteris bàsics per a l'adequació didàctica de la disciplina en el món de l'escola és desvetllar, potenciar i tenir cura d'aquesta diversitat en la representació plàstica. Són diferents estratègies les que ho permeten i cal tenir-ho en compte des dels diferents vessants que té la matèria. Es bàsic saber com traduir-ho perquè tant a l'aula universitària com a la de l'escola infantil, primària o secundària, cadascú aporti en paraules de De la Garanderie «allò que té a dir».

2780

Una qüestió que permet reflexionar sobre la complexitat del perfil de la disciplina és que inclou una llista extensa de matèries i continguts que podem classificar en els ordres següents:

• Tècnic: coneixement, aprenentatge i aplicació dels sistemes i procediments plàstics, ja siguin bidimensionals o tridimensionals, gràfics, pictòrics, de modelatge, construcció, infografia o altres.

• Expressiu: elaboració de missatges visuals utilitzant les tècniques com a vehicles de comunicació.

• Morfosintàctic: estudi dels elements del llenguatge visual dels diferents conceptes i generalitats.

• Sòcio-cultural: coneixement del patrimoni artístic afermat en la consciència de les funcions, utilització i aplicacions pròpies d'una cultura visual.

• Pedagògic: estudi de corrents, models i experiències específics d'educació artística i l'art infantil.

• Didàctic: coneixement i domini del disseny curricular, continguts, estratègies, mètodes, recursos, tècniques i valors propis de l'especialitat, necessaris per aprendre a ensenyar i per a la correcta adequació als diferents nivells de l'ensenyament primari.

El temari que correspon a aquests sis vessants exigeix practicar la docència fent ús de diferents mètodes adients a cadascun d'aquests, ja sigui científic, expositiu, discursiu, indirecte, inductiu, deductiu, seqüenciat, etc. L'estudi i revisió de la bibliografia específica publicada en els darrers anys, així com ara, en aquests moments d'innovació educativa, alguns treballs d'investigació sobre l'àrea permeten, a l'ensenyant, disposar d'una informació que possibilita estructurar continguts i proporciona a l'educador un marc de referències que li faciliten situar-se a partir d'una fonamentació que a poc a poc es va consolidant amb aquesta visió panoràmica i complexa de la seva epistemologia (Juanola, 1992). La coordinació d'aquesta panoràmica i les seves interrelacions en la formació inicial de mestres exigeixen, insistim, una visió metodològica adient que permeti coordinar i assolir els seus continguts de la manera més motivadora i rigorosa possible.

Estructura del model didàctic

Per configurar l'estructura aprehenem de la línia pedagògica de Munari els punts següents:

2131

• Establir un principi informador en l'ensenyament de les arts plàstiques.
• Coordinar les metodologies operatives per trobar solucions creatives.
• Actuar en la línia d'una pedagogia individualitzada.
• Valorar la intuïció per a la recerca en la praxi.
• Realitzar determinats processos de treball per trobar solucions vàlides.
• Afavorir experiències col·lectives per a l'enriquiment individual.
• Conèixer per saber apreciar.

L'aportació de De La Garanderie permet centrar-nos en l'acord d'afavorir:

• L'atenció, la reflexió i la memòria.
• La introspecció, la intuïció i l'evocació.
• Realitzar determinades representacions (mentals-gestuals) per afermar les destreses i habilitats pròpies del treball plàstic.
• Prendre consciència dels processos i procediments de l'activitat mental que són fonamentals.
• Practicar una pedagogia de l'ésser.
• Plantejar una pedagogia de la imaginació creadora.

De les propostes que fa Leslie Logan (1980), hem escollit les següents:

• Estratègies basades en el foment del pensament creatiu.
• Els mètodes indirectes són flexibles per adaptar-se a la personalitat de l'estudiant.
• Motivació, simulació, consulta i descobriment formen les bases d'aquests mètodes i les seves característiques són l'espontaneïtat, l'autonomia i la comprensió.

Entre els tres autors podem establir aquestes connexions:

– Munari es refereix a la importància de practicar una pedagogia individualitzada, i De la Garanderie ho anomena una pedagogia de l'ésser, els mètodes indirectes de Logan són flexibles per adequar-se a cada individualitat.

– Munari i De la Garanderie defensen actuar a partir de la intuïció per passar posteriorment a la reflexió.

– Tots dos creuen en la importància dels processos com a mitjans per assolir coneixements. Logan entén els mètodes indirectes com a processos, i tots tres pensen que les estratègies metodològiques són camins que hi condueixen.

– Tots tres fomenten el treball basat en la creativitat.

2782

Faltaria citar, en darrer lloc, la proposta d'adequar l'estructura del curriculum d'Eisner a la didàctica de les arts plàstiques en considerar adient emmarcar els àmbits a les dimensions conceptual, processual, crítico-apreciativa i didàctica, d'acord amb la investigació realizada per Juanola (1989, pàg. 198-235), que inclouria la diversificació dels ordres tècnic, expressiu, morfosintàctic, sòcio-cultural, pedagògic i didàctic, que nosaltres haviem configurat.

Descripció del model

En l'elaboració del llenguatge plàstic, els processos que proposem de fer en la praxi artística creiem que són els que faciliten la comprensió dels conceptes que s'expliquen i que impliquen una iniciació o introducció global a la panoràmica del llenguatge plàstic per les interrelacions que s'hi estableixen.

Ens sembla necessari afegir a continuació el que entenem per *procediments* i *processos plàstics*, donades les accepcions que impliquen aquests mots des de l'àmbit de les belles arts i en el nou marc curricular. En arts plàstiques utilitzem la paraula *procediment* per referir-nos a diferents maneres de treballar amb les tècniques. Per tant, entenem que les diferents accions que es realitzen per a l'execució d'un procediment poden anomenar-se *processos*. Un procés inclou diverses accions o fases, i el conjunt d'aquestes és un determinat procediment.

Segons la nova nomenclatura curricular, el mot *procediment* té un valor de contingut i s'entén com: «un conjunt d'accions ordenades i orientades cap a la consecució d'una meta». S'afegeix que s'utilitzen els termes «destreses», «tècniques», «mètodes» i fins i tot estratègies com a sinònims de procediment» (Coll et al., 1986).

Interpretem per tant, dues accepcions de *procediment*:

1) Per a l'àmbit de belles arts donaríem el valor de *procediments* als continguts que es refereixen a les tècniques, tant pel que fa a la teoria com a la praxi: procediments gràfics o pictòrics, per citar un exemple, o dit d'una altra manera, les diferents possibilitats de manipular i experimentar amb instruments i materials.

2) Segons el nou marc curricular, hem de considerar-lo com un element essencial que forma part del bloc de continguts, conjuntament amb els fets, sistemes, conceptes, actituds i valors, per a qualsevol unitat didàctica. Això fa que l'entenguem com a destresa o mètode que permet desenvolupar tècniques per les quals s'aprèn mitjançant

2783

l'experiència. *Procediment* seria així un mitjà que inclou unes accions seqüenciades per les quals s'assoleixen uns coneixements. D'acord amb aquest enfocament, per a nosaltres serien estratègies o variables metodològiques per als diferents processos que els estudiants han de realitzar.

En síntesi, tot considerant les accepcions comentades, insistim especialment en el fet de propiciar i afavorir el desenvolupament d'aquests processos perquè ens porten a conèixer determinats procediments i, per tant, a desenvolupar unes actituds i valors per assolir aprenentatges en el marc d'una reforma que ho introdueix donant-li una importància especial.

El perfil del model que hem elaborat es basaria en:

- Una pedagogia individualitzada.
- Estratègies que afavoreixen l'adquisició de determinades actituds i aptituds.
- Estratègies que afavoreixen la creativitat.
- Mètodes i tècniques que fan comprensible l'adequació didàctica.
- La realització de determinats processos per assolir la comprensió dels continguts i introduir-se en la seva didàctica.

Es parteix d'una estratègia central en la qual es consideren les característiques del grup d'estudiants, les actituds i aptituds a desenvolupar i el curriculum de la disciplina. El disseny implica una planificació de processos que responen a una estructura i desenvolupament que podem sintetitzar en els quadres següents.

PLANIFICACIÓ DE PROCESSOS

1. Dimensió conceptual	A. Introducció de continguts
2. Dimensió processual	B. Plantejament de la praxi
3. Dimensió processual	C. Elaboració de la praxi
4. Dimensió crítico-apreciativa	D. Exposició dels resultats
5. Dimensió crítico-apreciativa	E. Anàlisi dels resultats
	F. Avaluació

Dimensió didàctica

2784

(1. Dimensió conceptual)

A. INTRODUCCIÓ DE CONTINGUTS

FETS i CONCEPTES
SISTEMES
PROCEDIMENTS

Mètode expositiu....

Recursos
Bibliografia
Projeccions
Textos
Mapes semàntics
Altres

(2. Dimensió processual)

B. PLANTEJAMENT DE LA PRAXI

Fets, conceptes i sistemes
Procediments
Actituds i valors

Mètodes indirectes

Fases que se segueixen en els processos

	Estudiant	Professor
1a fase	Introspectiva Intuïtiva	Discursiva
2a fase	Executiva a) Preparatòria b) Productiva	
3a fase	Expositiva	
4a fase	Analítica	
5a fase	Avaluativa	

2785

(3. Dimensió processual)

C. ELABORACIÓ DE LA PRAXI

Estudiant — Professor

1a fase

INTROSPECCIÓ
INTUICIÓ
EVOCACIÓ

Atenció
Raonament
Reflexió

Foment del pensament creatiu
Foment de l'aprenentatge divergent
Foment dels canvis d'actituds
Estimulació d'aptituds-capacitats

Projecte praxi — Pedagogia individualitzada

2a fase (I)

EXECU. DE PROVES
RECERCA
ASSOCIACIONS
CONSULTES

Autonomia
Espontaneitat
Comprensió
Estímuls

ASSESSORIA
RECOLZAMENT, SUPORT
RESPECTE DEL RITME INDIVIDUAL

RETROALIMENTACIÓ INDIVIDUAL — MÈTODE DISCURSIU

RETROALIMENTACIÓ COL·LECTIVA

2a fase (II)

PROVES DEFINITIVES
REALITZ. ORIGINALS

Reexpressió de la informació

(interaccions:)
Comportament creatiu
Tècniques indirectes.
Variables de reforç:
-adequació de la proposta a la personalitat de l'estudiant;
-interacció dialèctica;
-acceptació d'idees;
-acceptació de l'esforç;
-valoració de l'esforç;
-inducció de tècniques;
-atribució de confiança.

2786

(4. Dimensió crítico-apreciativa)

D. EXPOSICIÓ DELS RESULTATS

3a fase

Estudiant	Professor
PRESENTACIÓ DE LA RECERCA	Inducció a la descripció
DEL PROCÉS EXPERIMENTAL	Observacions
APORTACIONS PERSONALS	Assessoria

RETROALIMENTACIÓ COL·LECTIVA

E. ANÀLISI DELS RESULTATS

4a fase

Estudiant	Professor
DEDUCCIONS CONTINGUTS	
PROCEDIMENTS I VALORS	
- Conscienciació de les aptituds/capacitats i habilitats	Interpretació
- Valoració de la recerca col·lectiva: *variables aptituds/habilitats *ritmes *recerca	Apreciació
- Comprensió dels continguts	
- Adquisició de valors *canvis d'actitud	Valoració

ELABORACIÓ DEL PROJECTE DE DIDÀCTICA

2737

F. AVALUACIÓ

5a fase:

- INICIAL (Aptituds-habilitats-coneixements)
- FORMATIVA (Desenvolupament, modificació d'actituds i aptituds)
- SUMATIVA (Evolució dels processos)

- Revisió del projecte segons les variables d'àrea
- Plantejament i evolució individual
- Dades i informació de l'alumne (tutories)
- Autocrítica i autoavaluació

AVALUACIÓ FINAL

Docència

•Activitats-processos

Estratègies metodològiques

*Anàlisi i revisions del disseny model

Conclusions

Com ja hem esmentat anteriorment, el model que hem descrit s'ha experimentat àmpliament en l'ensenyament primari, secundari i superior. Les contínues revisions i anàlisis ens han possibilitat dissenyar-lo i configurar-lo com ara es presenta. El fet d'aplicar-lo en diferents àmbits i cicles ens ha permès constatar que és mitjançant aquesta seqüenciació de fases que els alumnes, en general, es veuen capacitats per elaborar un llenguatge plàstic propi, descobrint unes determinades aptituds perquè aquesta elaboració sigui avaluable positivament. També i paral·lel·lament aprendre o, si més no, conèixer els elements bàsics d'aquest llenguatge d'acord amb els diferents ordres que hem establert prèviament i que gradualment s'han pogut anar associant en les diferents fases seguides.

2788

Si hem de resumir molt breument el que representa per als estudiants realitzar aquests processos del model didàctic que presentem, podem comentar que:

• Descobreixen una manera de treballar en educació artística, per la qual aprenen a tenir idees i trobar solucions personals a problemes que exigeixen resultats creatius.

• Les estratègies els ajuden a desvetllar les pròpies capacitats i aptituds, i els permeten assolir aprenentatges mitjançant els quals superen els propis nivells inicials.

• Valoren els processos com un mitjà que millora la qualitat del seu treball i els fa conscients de les seves capacitats i sensibilització.

• La metodologia els permet saber com poden trobar solucions però amb una total llibertat d'acció i autoresponsabilitat.

• Comprenen que l'expressió artística individual és un llenguatge que permet establir diferents nivells de comunicació.

• Assumeixen la validesa de les aportacions individuals al col·lectiu i l'enriquiment que això comporta per al *feedback* que es genera.

• La planificació dels processos i la seva seqüenciació és alhora un model que els dóna idees per a l'adequació didàctica en l'àmbit escolar.

Aquestes opinions són el resultat d'unes enquestes fetes a estudiants de primer cicle de l'Escola de professorat d'EGB, després de fer l'experiència en dos cursos consecutius per contrastar resultats. El perfil que es definia segons la nostra avaluació inicial, es resumiria en aquests punts:

- Manca generalitzada d'informació sobre la disciplina.
- Desconeixement dels conceptes bàsics.
- Manca d'hàbit en la praxi artística.
- Dificultats per a l'expressió plàstica: inhabilitat, inexperiència i inhibició.
- Desconeixement de mètodes creatius per a l'elaboració del llenguatge plàstic.

Les hem abreujat amb el desig de presentar les més significatives com a síntesi d'alguns resultats que hem obtingut en l'aplicació d'aquest disseny.

En darrer lloc, voldriem reiterar que aquest component del disseny curricular, el *com*, és substancial en tot ensenyament i creiem que ho és tanmateix per aquesta disciplina d'educació plàstica. Aplicant-la correctament a l'aula, amb el perfil i les variables que exigeixen les matèries, els objectius poden acomplir-se. Aquesta assignatura és una de les que contribueix especialment a formar de manera sen-

2759

sible i estètica tots els alumnes des de l'educació infantil, fet que implica *formar per saber i poder gaudir* de la cultura visual i, per tant, d'un aspecte essencial de la comunicació social.

Bibliografia

ARNHEIM, R. (1979): *Arte y percepción visual.* Madrid. Alianza Editorial.

ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística.* Barcelona. Ediciones Paidós.

BALADA, M. (1992): *El traç i els processos en la gènesi gràfica. Descripció d'un model didàctic per a la formació inicial del mestre.* Tesi doctoral.

COLL, C., ET AL. (1986): *Marc curricular per l'ensenyament obligatori.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

DE BONO, E. (1974): *El pensamiento lateral. Manual de creatividad.* Barcelona. Programa Editorial.

DE LA GARANDERIE, A. (1990): *Comprendre i imaginar. Els gestos mentals i la seva aplicació.* Barcelona. Barcanova Educació.

DE LA GARANDERIE, A. (1990): *Pedagogia dels mitjans d'aprendre.* Barcelona. Barcanova Educació.

EISNER, E. (1988): *Procesos cognitivos y Curriculum.* Alcoi. Editorial Martínez Roca.

FERRANDEZ, A. ET AL. (1979): *Tecnologia didàctica.* Barcelona, Ed. Ceac.

GAGNE, R.M.; BRIGGS, L. (1976): *La planificación de la enseñanza. Sus principios.* México. Editorial Trillas.

GIMENO SACRISTAN, J.; FERNANDEZ PEREZ (1980): *La formación del profesorado de E.G.B.* Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación.

GUILFORD, J.P. ET AL. (1978): *Creatividad y Educación.* Buenos Aires. Editorial Paidos.

HERNANDEZ, F.; SANCHO, J. Mª (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Barcelona. Laia.

ITTEN, J. (1978): *Design and Form. The basic course at the Bauhaus.* Londres. Thames and Hudson.

JUANOLA, R. (1989): Projecte d'investigació d'accés a Càtedra. U.A.B.

JUANOLA, R. (1992): «Reforma Educativa y Educación Artística». A *Cuadernos de Pedagogia* núm. 208. Barcelona. Editorial Fontalba S.A.

KANDINSKY, W. (1983): *Cursos de la Bauhaus.* Madrid, Alianza Edit. S.A.

KEPES, G. (1969): *El lenguaje de la visión.* Buenos Aires. Ediciones Infinito.

2790

KLEE, P. (1980): *La pensée créatrice*. París. Dessain et Tolra.
KNOBLER, N. (1970): *El diálogo visual*. Madrid. Aguilar Ediciones.
LOGAN, L.M.; VIRGIL, G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona. Oikos Tau.
LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. (1971): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
MARIN IBAÑEZ, R. (1984): *La creatividad*. Barcelona. Ediciones Ceac.
MARIN IBAÑEZ, R.; DE LA TORRE, S. (1991): *Manual de la Creatividad, Aplicaciones Educativas*. Barcelona. Ed. Vicens Vives.
MARIN VIADEL, R. (1987): «Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: La educación artística como disciplina». A *Icónica*, núm. 12, 1987, 3r. trim. pp. 55 - 63.
MARIN VIADEL, R. (1991): *La enseñanza de las Artes Plásticas*, a Hernàndez et al. *¿Qué és la Educación Artística?* Barcelona. Sendai.
MOHOLY-NAGY, L. (1972): *La nueva visión y reseña de un artista*. Buenos Aires. Ediciones Infinito.
MUNARI, B. (1968): *El arte como oficio*. Barcelona. Editorial Labor, S.A.
MUNARI, B. (1973): *Diseño y comunicación Visual*. Barcelona. Ed. G. Gili.
MUNARI, B. (1977): *Fantasia*. Roma-Bari. Universale Laterza.
MUNARI, B. (1981): *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona. Ed. G. Gili.
NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
READ, H. (1969): *Educación por el arte*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
ROUSSEAU, J.J. (1973): *Emilio o la educación*. Barcelona. Editorial Fontanella.
SANCHEZ - MAYENDIA, J.C.; LLOMBART, J. (1987): «Metodología general en las enseñanzas del Primer Ciclo Universitario». A *Icónica*, núm. 12, 3r. trim. pp.4 -7.
STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
STERN, A. (1967): *Entre educateurs, Reflexion sur l'Education Artistique*. Neuchatel. Delachaux & Niestlé, S.A.
TYLER, R.W. (1977): *Principios básicos del curriculo*. Buenos Aires. Ediciones Troquel.
WINGLER, H.M. (1975): *La Bauhaus*. Barcelona. Editorial Gustuvo Gili.

2791

Abstracts

En la disciplina de Educación Plástica, la metodología didáctica se ha tratado tradicionalmente de forma más implícita que explícita. En el contexto de innovación educativa actual, el artículo describe un modelo didáctico configurado a partir de una amplia experimentación en la Enseñanza Primaria, Secundaria y Superior. La propuesta versa sobre metodologías basadas en procesos que contribuyen a desarrollar el sentido creativo y la sensibilidad estética, y permiten adquirir determinados criterios sobre su adecuación didáctica. Este diseño se fundamenta, en ciertos autores, entre otros autores Munari, Logan y De la Garanderie. En su estructura se define la planificación de los procesos que se proponen, así como su consecución y desarrollo. Las conclusiones son una aproximación a la validez de las aplicaciones realizadas con estudiantes de primer curso de Magisterio.

Palabras clave: Metodología didáctica, métodos indirectos, discursivo, expositivo - Modelo didáctico - Diseño curricular - Pedagogía individualizada - Diversidad - Creatividad - Procesos plásticos - Procedimientos.

Le thème de la méthodologie didactique en Arts plastiques a toujours été traité de façon plus implicite qu'explicite. Dans le contexte de l'innovation éducative actuelle, l'article décrit un modèle didactique défini suite à de nombreuses expérimentation dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Cette proposition est centrée sur des méthodologies fondées sur des processus contribuant à développer le sens créatif, la sensibilité esthétique, et permettant d'acquérir certains critères sur son adéquation didactique. Cette conception s'appuie notamment sur les travaux de Munari, Logan et De la Garanderie, entre autres auteurs. La planification des procédures proposées, leur réalisation et mise en œuvre sont définies dans sa structure. Les conclusions sont une évaluation approximative de l'application effectuée avec des étudiants de première année d'Ecole normale.

Mots-clés: Méthodologie didactique - Méthodes indirectes - Discursif -Expositif - Modèle didactique - Elaboration du curriculum - Pedagogie individualisée - Diversité - Créativité - Procédés plastiques - Procédures.

In plastic education, the theme of didactic methodology has traditionally been treated in a more implicit than explicit way. In the context of current innovations in education, this article describes a didactic model built up on the basis of wide-ranging experimentation in primary, secondary and higher education. The proposal centres on methodologies based on processes which contribute to developing the creative spirit, aesthetic sensibility, and to the acquisition of certain criteria regarding didactic adaptation. The design owes much to such authors as Munari, Logan and De la Garanderie. In its structure the planning of the processes proposed is defined, as well as its execution and development. The conclusions form an approximation to the validation of the application carried out with students in their first year of teacher training.

Key words: Didactic methodology - Indirect methods - Discursive - Expositive - Didactic model - Curriculum design - Individualised pedagogy - Diversity - Creativity -Plastic processes - Procedures.

2792

CREI-Sants: Educació, art i teràpia

Feliciano Castillo Andrés*
Francesc Xavier Escudero Gallego*

La manca de temps no ha fet possible publicar un llibre, tal com es mereixeria una experiència educativa com la de CREI-Sants, tan complexa i duradora malgrat les dificultats, i que ha sabut reunir professionals i persones tan diferents. Si els àmbits de la docència i la investigació presenten grans inconvenients per donar-se alhora, la difusió dels treballs que s'hi realitzen no compta amb menys dificultats.

Com que el que sí que hem publicat han estat nombrosos articles a revistes especialitzades, tant de l'Estat espanyol com d'altres països, sobre el model que ens serveix de guia i la seva evolució (recordeu el núm. 1 de TE), ens veiem ara obligats a detenir-nos, per bé que sigui breument, en una de les formes de treball que han caracteritzat i definit any rere any l'activitat del nostre servei.

És de justícia agrair l'oportunitat que ens ofereix aquesta revista universitària de poder expressar les nostres reflexions sobre un tema tan interessant i que, per diferents motius que s'aniran deduint de les línies que segueixen, normalment es troba absent en els debats i discussions psicopedagògiques i educatives.

Com que la necessitat d'explicar específicament la nostra experiència i el gust a fer-ho són molt grans, i ja en el títol s'anuncien conceptes que, per ells mateixos, ens portarien a desenvolupar múltiples qüestions de caràcter cultural, científic i social, haurem de delimitar l'objecte i el context a què ens referirem.

---

* Feliciano Castillo és Doctor en Pedagogia. Catedràtic del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Director de CREI-Sants. Publicacions: *Expresión, Temas de Estudio*. Barcelona. Ed. PPU. 1983. *CREI-Sants*. Barcelona. Ed. PPU. 1984.

Adreça: Escola Universitària del Professorat d'EGB. c/ Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona.

* Francesc Xavier Escudero és Llicenciat en Història de l'Art. Tècnic de gestió del Servei d'Informació Cultural de l'Ajuntament de Badalona. Publicacions: «El departamento de Educación. Transferencia cultural e investigación» a *III Museoen Zabalkunde Jardunaldiak*. Ed. Gobierno Vasco. Bilbao. (1983). pp. 29-31. *Catálogo de la Exposición antológica de Picasso*. Madrid. Ed. Ministerio de Cultura. (1981).

Adreça: Ajuntament de Badalona. c/ de Mar, 55. 08911 Badalona.

2793

L'objecte no és altre que explicar algunes de les idees, pensaments i experiències a l'entorn de la nostra actuació en el tractament terapèutic a través de l'art i de la creativitat; el context queda definit pel nostre camp d'actuació: nens/es, mestres, futurs professionals de l'educació, famílies i tutors (professors de la Universitat) que, tots junts, intenten aconseguir, seguint una metodologia de caràcter ecològic, una millor integració de les persones -nens, joves i adults- que presenten diferents tipus d'handicap, alguns dels quals molt greus.

No podem eludir tampoc, tot i que sigui sense poder-hi aprofundir com caldria, d'escriure sobre la nostra filosofia de l'educació i sobre el paper que l'art i la creativitat tenen, de manera definitiva, en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

En primer lloc, tal com s'indica a l'índex, farem algunes precisions sobre el nostre model, donarem notícia de com i per què s'integren noves formes de treball terapèutic, utilitzant últimes tendències de l'art, explicarem succintament les activitats i les tècniques utilitzades actualment i la seva avaluació, i, finalment, deixarem entreveure algunes perspectives de futur, tot subratllant alguns aspectes del Manifest de l'art i la creativitat que CREI-Sants està difonent i sotmetent a l'opinió d'artistes, professionals de l'educació i institucions d'objectius iguals o semblants als nostres, així com a la consideració de la població en general.

1. CREI-Sants, un model renovat per la feina quotidiana

Tres objectius bàsics defineixen, des d'un principi, el model CREI-Sants: coordinar la teoria i la pràctica, integrar la docència i la investigació, crear un nexe d'unió entre formació inicial i formació permanent. Al primer s'hi arriba a través d'un llarg procés d'acció-reflexió, entès com a unitat dialèctica a la recerca d'una autèntica praxi educativa. Ens ajuda, en aquest sentit, la nostra afinitat als treballs de P. Freire i la seva forma d'entendre l'educació. «Separada de la pràctica, la teoria no és més que verbalisme inoperant; desvinculada de la teoria, la pràctica és activisme cec» (P. Freire, 1976). Però també hi intervé la pròpia congruència de l'equip que s'ha anat forjant amb el pas del temps, per al qual no és adequat ni convenient, en una educació contemporània, independitzar recíprocament treball i pensament com a categories, ni subsumir-les indiferenciadament l'una a l'altra.

2794

Podem deduir, seguint amb el discurs de Freire, que la praxi educativa comporta «no crear dicotomia entre l'acte de conèixer el coneixement avui existent i l'acte de crear el nou coneixement, ni entre ensenyar i aprendre, educar i educar-se.» (Freire, 1978). Aquesta és, doncs, la base fonamental de la nostra tasca quotidiana: la praxi no només concerneix la integració de la teoria i la pràctica en un procés d'acció-reflexió-acció, sinó que dissenya la forma d'investigar i d'ensenyar; ensenyar i aprendre junts a través dels problemes que cal resoldre cada dia, segons els objectius proposats en cada cas. En aquest sentit, el nen es converteix en professor, adquireix la «categoria» de professor ja que, com assenyala M. Soule, «El nen és el pare de l'home; de tot allò que el nen sigui, de tot el que visqui i de com ho visqui, de tot allò que aprengui se'n derivaran un home i una societat» (1982). El nen és el pare de l'home i el mestre del mestre.

Podem observar, en els tallers del nostre servei, com dia rere dia neixen nous arguments per intervenir en conseqüència amb el diagnòstic inicial, a partir de l'expressió i coneixement del mateix nen, canviant pautes superades, observant un nen nou amb noves conductes apreses. És el nen qui marca el camí i ens evita de caure en l'error tradicional de l'*etiquetatge diagnòstic*.

És també fonamental entendre que aquesta forma de treball suposa, no només l'adquisició de nous coneixements, sinó també de nous mètodes per conèixer. Comporta, doncs, l'exercici d'un paper creador-transformador i de contínua innovació.

L'espai de què disposem i l'estructura temporal ens han permès d'aconseguir aquest objectiu en gran part, ja que, per inconvenients d'organització educativa general, entre d'altres factors, el tercer dels objectius assenyalats -crear un nexe d'unió entre la formació inicial i la formació permanent- s'ha aconseguit en una proporció més petita.

Tot això que acabem de dir exigeix una anàlisi aprofundida sobre la integració de les ciències que concerneixen l'educació, integració i relació *multiprofessional*, i sobre la globalització de l'acte educatiu a través d'una integració tècnica. Aquest aspecte, el de la integració tècnica, ens suggereix un replantejament del concepte de nen, de mestre, d'escola, d'universitat i, sobretot, ens exigeix la decisió d'acords en la nostra forma d'actuar.

2795

2. El treball terapèutic a través de l'art i la creativitat

Durant les darreres dècades hem assistit a una gran proliferació de formes de treball terapèutic. De vegades n'hi ha prou d'afegir la paraula teràpia com a sufix perquè quedi patentat un nou model d'actuació. El nostre equip no ha estat aliè a aquest «fenomen» i hem anat seguint amb atenció el naixement, procés, i «mort», per invalidesa o superació, de la majoria d'aquestes propostes. No obstant això, aquest seguiment ens porta a reflexionar sobre un quart objectiu que hauríem d'afegir als tres que s'han indicat inicialment, i que està format per una dualitat de conceptes: teràpia-educació.

Arribem a l'acord que l'educació és la millor teràpia i que aquesta no pot entendre's fora de l'objectiu d'ensenyar-aprendre, sempre buscant de millorar la vida de l'individu en el seu grup social. Ens referim a l'educació globalitzada, atenent tant els aprenentatges instrumentals com el desenvolupament de la personalitat, i entenent el subjecte com un tot. Entre d'altres factors, la globalitat de què parlem es fonamentaria en els punts següents:

- Entendre l'ésser humà com a entitat psicosomàtica, valorant les interaccions entre les funcions psíquiques i les motores.

- Concebre el procés de percepció com a plurisensitiu.

- La plasticitat del SNC i les modificacions funcionals que es poden produir a través del diferent tractament en edats precoces.

- La valoració del context social i ambiental com a part intrínseca i implicada en l'educació de la persona, amb múltiples interaccions.

Afrontar una educació d'aquestes característiques, que englobi els aspectes terapèutics més generals i que arribi a allò que és específic a través d'un coneixement exhaustiu de la persona, exigeix un professor determinat i unes tècniques i uns instruments que ens permetin d'aconseguir els objectius proposats.

Havent parlat també en moltes ocasions del perfil i de la funció del professor, ens dedicarem ara a parlar de tècniques i d'instruments, i és aquí on ens trobarem de ple amb el paper que tenen l'art i la creativitat, evidentment no només com a tècniques o instruments, sinó també com a base de la perspectiva que fonamenta la nostra filosofia de l'educació. Podríem distingir, almenys, tres formes de relació entre l'art i l'educació:

- L'educació organitzada a través de les tècniques artístiques.

- L'educació per a la captació de l'art.

- L'educació per a la construcció de l'art.

2796

En el nostre cas, aquestes tres formes s'interrelacionen amb diferents valors, ja que ens proposem d'educar utilitzant diferents tècniques artístiques, pretenem educar per a la captació de l'art en el sentit de millorar la percepció estètica de la persona i perquè a vegades les produccions artístiques assoleixen la qualitat suficient per ser enteses com a tals, sent objecte de difusió pública, com en el cas de la nostra darrera exposició *Llits: art de tots i a tot arreu*, realitzada a Baricentro, o la que es féu al vestíbul de la UB amb motiu dels Jocs Paralímpics.

Però parlem d'Art amb majúscules i en un sentit ampli, i no ens limitem al visual i plàstic exclusivament. Educació-teràpia estètica, com a teoria i pràctica que enuncien tots els modes i formes d'expressió, propugnant un enfocament de captació integral de la realitat: «Només en la mesura que l'educació es realitza dins d'aquest sentit ple, la relació harmònica i habitual entre l'ésser humà i el món exterior pot arribar a construir una personalitat integrada, és a dir, lligada a situacions i valors que «obliguen» l'individu a resoldre's amb independència i solidaritat» (Mantovani, 1969).

El nostre interès per l'aplicació de tècniques artístiques en educació i teràpia no és nou ni es producte de l'arbitrarietat. D'una banda, aquest interès neix en el moment que s'inaugura el nostre servei, influït per l'experiència realitzada a l'hospital psiquiàtric de San Giovanni, a Trieste, quan n'era director Franco Basaglia. Aleshores, juntament amb el professor Francesc X. Escudero, ja havíem desenvolupat la nostra primera experiència en aquest sentit a l'hospital psiquiàtric de Sant Boi i hi havíem implicat diferents museus, artistes i professionals de la nostra ciutat. F. Rotelli, col·laborador i continuador del projecte de Basaglia, amb qui vaig tenir l'honor de passar alguns dies estudiant el projecte de San Giovanni, determina profundament el nostre pensament (F. Rotelli, *La libertà è terapeutica?*, 1983) i el professor Henry Pol de l'hospital Gliugliasco de Torino ens ajuda a col·locar les primeres peces d'allò que arribarà a ser una profunda investigació, començada fa més de tres anys, i que com a primer fruit ens permet d'organitzar el màster en Mediació Terapèutica Corporal, dirigit per la professora Montserrat Costa i aprovat recentment pel Consell de la Divisió de Ciències de l'Educació.

D'altra banda, el nostre interès per l'aplicació de tècniques artístiques a l'educació creix a través de les abundants sessions clíniques i reunions de coordinació de tallers en què coincideixen professionals i artistes de diferents àrees i, tot i que ens considerem encara lluny d'assolir els objectius proposats, estem ja en condicions d'oferir una nova forma de teràpia globalitzada.

Abans de tirar endavant, convé remarcar que no tot tipus d'educació-teràpia a través de l'art és positiu i recomanable. El fet expressiu es justifica inicialment per si mateix, per la llibertat i

2797

subjectivisme individuals que cal respectar sense fer interpretacions arbitràries com assenyala Breton en el manifest surrealista de l'any 1924, però en la seva dimensió *comunicativa* i social exigeix una gran implicació i una presa de decisions si es vol ser congruent amb la filosofia que presideix un projecte col·lectiu.

L'educació, l'expressió estètica i l'art acomodats a certs sistemes de valors poden ser i són, desgraciadament, altament segregatius. Es discrimina i es margina per les diferents maneres de ser i de concebre la vida, per la forma d'expressió de les minories culturals, lingüístiques, ètniques.

Pel que fa al tractament que l'art i les seves possibles utilitzacions tenen a la nostra societat, podem remarcar algunes idees que ajudaran el lector a conèixer quins aspectes ens són repugnants en aquest sentit i, molt especialment, des de la perspectiva de la nostra feina. Així doncs, no acceptem ni ens identifiquem amb:

- L'art com a «part» discriminada de l'univers, enfrontat a la ciència, que potencia un home escindit, una persona incompleta.

- L'art com a entelèquia teòrica, separat de la pràctica creativa.

- L'art aliat, a les nostres escoles, del sexisme, de l'edat com a factor discriminador, aliat del que és col·lectiu per damunt de la diversitat del propi individu.

- L'art com a patró rígid que cal imitar, l'art dirigista.

- L'art com a cosa gratuïta que porta a entendre el plaer com a banal i basa l'educació en un procés permanent de frustració i de sacrifici.

- L'art com a cosa accessòria, utilitzada com a estratègia recorrent al servei de la disciplina escolar, com a jòquer que repara els errors de planificació, o com a simple passatemps intranscendent.

Més en concret, pel que fa al nostre model, no acceptem ni ens identifiquem amb:

- L'art com a «inspector Gadget», al servei de l'«espionatge», la delació i l'etiquetatge diagnòstic, que evita considerar l'expressió natural i original de la persona a favor de patrons estandarditzats.

- L'art reduït exclusivament al tractament terapèutic, quan se n'ignora la intrínseca funció benefactora i les conseqüències positives de benestar social que comporta.

En el nostre model s'intenta fugir, en definitiva, de l'art com a residu, com a dejecció de la persona, que separa l'obra del seu creador, que l'entén com a detritus i no com una projecció *sui generis*, i que s'aprofita, en moltes ocasions, com a pur comerç i intercanvi econòmic.

2798

L'art és emoció motivadora de llenguatges que creen nous llenguatges, sentiments i pensament, que ajuda a conèixer el món que ens envolta i a madurar a través de l'acte comunicatiu. L'art és material transformat i, sobretot, actitud, conducta canviant a través del coneixement del propi cos, de la seva identitat. Amb la utilització de diferents suports i materials, el nen comunica la seva personalitat autèntica i només així pot arribar a una veritable socialització, a una integració on no es produeixin situacions d'excessiva dependència.

Podriem dir que treballem fomentant les conductes de «pacte», més que les conductes d'adaptació. Si és cert que el canvi de conducta d'un nen ha d'entendre's com una de les més grans creacions de l'ésser humà, també és cert que s'ha de reflexionar sobre la manipulació que l'educació pot significar en aquest canvi. Només un nen lliure i acceptat, fins i tot amb una personalitat psicopatològica, pot arribar a desenvolupar canvis equilibrats entre les seves necessitats (algunes dificils de comprendre o de justificar des de la nostra perspectiva cultural, educativa i clínica) i les exigències del grup en què ha de viure.

Parlem d'art, però voldriem que quedés clar que parlem de la nostra forma d'entendre l'art, en una experiència que es transforma diàriament i que haurà de continuar transformant-se per millorar i arribar a acords més clars. No pretenem, doncs, generalitzar sobre aquest tema tan ampli, però tampoc no ens reduïm, en el nostre pensament, a una perspectiva exclusivament subjectiva, on podriem situar la definició de Munari, B.: «*Art és tot allò que la gent considera art*». L'art, amb tota la seva complexitat, és definible, sempre que es tingui en compte l'ampli espectre que va des de la creació personal en un temps, un espai i unes circumstàncies determinades, fins a allò que és més col·lectiu i convencional.

Però ens cal partir d'allò que és personal i subjectiu, si tenim en compte la situació de despersonalització que existeix en la societat i l'escola actuals. Una escola, a més, on es repeteixen els mateixos vicis i errors del passat. «*L'home normal ens importa ben poc, ja que el trobem arreu, és el màxim comú divisor de la humanitat.*» (A. Gide, 1973)

3. Tallers del nostre servei a l'entorn de les activitats artístiques i creatives: avaluació

Dins del conjunt d'activitats que realitzem, assenyalarem, en un principi, aquelles que giren a l'entorn de l'art i la creativitat, les

2799

quals s'organitzen a través de la metodologia del taller i que són, actualment, les següents:

- Taller de l'Objecte
- Taller de Disseny, Volum i Construcció
- Taller d'Expressió Sonora: Música i Musicoteràpia
- Taller de Dansa i Dansateràpia
- Taller de Formació d'Actors

Fruit d'aquestes activitats, neix la companyia de teatre BCN Doble, que en certa manera permet coordinar i fins i tot avaluar els tallers, ja que l'art dramàtic engloba, a través de la coreografia, l'escenografia, etc., des de la dansa i el moviment, fins a les arts plàstiques, la música i la resta de formes d'expressió.

La finalitat principal del Taller de l'Objecte, en el nostre servei, és d'ajudar en els aprenentatges bàsics, partint de la incidència en la maduració global de la persona; està dirigit per la professora Rosa Escudero, mestra d'Educació Especial, especialitzada en qüestions d'aprenentatge i endarreriments escolars. Aquest taller ha sofert molts canvis des que el professor Francesc X. Escudero el conegué i l'experimentà a l'Atelier de l'Enfant del centre Georges Pompidou, a París, l'any 1984.[1] L'estimulació sensorial i el desenvolupament perceptiu afavoreixen les funcions d'atenció i memòria visual i auditiva, l'anàlisi, simbolització i representació a través del llenguatge corporal i de la parla i, en síntesi, enriqueixen la creació personal en la resolució de problemes concrets i abstractes i fan d'aquest tipus de taller un instrument riquíssim; i això, tant pel que fa a la utilització de diferents tècniques d'expressió, com per les possibilitats de tractament dels diferents aprenentatges instrumentals que exigeixen les diferents matèries que s'imparteixen a l'escola.

El Taller de Disseny, Volum i Construcció intenta superar l'actual concepció de les arts plàstiques a l'escola, a través de l'establiment de noves formes de comunicació estètica, que abasten el disseny, la construcció, el volum, l'arquitectura, el vestuari, el maquillatge... Té en compte el nen d'avui en una situació de contemporaneïtat i l'aproxima a les necessitats d'expressió estètiques que exigeix un grup social com el nostre.

Se'ns presenta la paradoxa que el nen «minusvàlid», amb handicap, no només està més desatès pel que fa a la cura personal, sinó que se'l reprimeix en aprenentatges bàsics que qualsevol individu necessita per mantenir-se unit i amb convivència amb el seu grup. La percepció de l'altre, i especialment la percepció estètica de l'altre, és sens

---

(1) Vegeu també BALADA, M.; JUANOLA, R. *L'educació visual a l'escola*. Barcelona: Ed. 62, 1984, pàgs. 33-40.

2300

dubte una de les primeres i més grans fonts de marginació. És que potser considerem que el/la nen/a -o el/la jove-, pel fet de tenir un handicap, no pot o no ha d'accedir a relacions personals i sexuals, ni establir, moltes vegades, una família o gaudir de la vida de la mateixa manera, o semblant, que la resta de la població?

Interessa, doncs, en aquest taller, a part de la producció estètica mateixa, que sigui un producte d'avanç personal, un avanç en el contacte amb l'altre, amb els altres. Aquest taller està dirigit pel professor Francesc X. Escudero, llicenciat en Història de l'Art i tècnic de gestió del Servei d'Informació Cultural de l'ajuntament de Badalona, i compta amb la col·laboració de la professora Natividad Moreno.

Del Taller d'Expressió Sonora: Música i Musicoteràpia se'n responsabilitza la professora Dolors Torres, titulada per la Universitat de Montpeller, amb un grup de voluntaris practicants. En aquest taller es reconeix aquesta modalitat d'expressió com una forma de producció humana que s'elabora gràcies a la identitat sonora que construeix el/la nen/a a partir de les seves relacions amb l'espai sonor, la cultura i l'educació.

Des d'aquest punt de mira, alhora que a través de la producció sonora el nen pot projectar les seves emocions subjectives, també el pot ajudar a ordenar la seva realitat creant noves relacions a partir de l'encontre suscitat pel contacte amb l'art sonor i musical.

Amèlia Boluda, directora del Ballet Contemporani de Barcelona, juntament amb la professora Maite Dual, dinamitza el Taller de Dansa i Dansateràpia. La seva pretensió fonamental és l'estructuració emotiva de la persona a partir de l'estructuració del cos, sempre a través de l'organització del moviment, la seva coordinació segmentària, i la projecció de sentiments i d'idees, partint de l'anàlisi dels quatre aspectes primaris i originals de l'expressió del cos: to, reflexos, coordinació i equilibri.

El Taller de Formació d'Actors, integrat exclusivament per joves i adults, es dedica especialment a preparar els seus participants perquè puguin accedir a la companyia de teatre BCN Doble. Així s'aconsegueix abordar tota la problemàtica social i laboral de la integració de les persones amb desavantatges. La seva professora, Immaculada Ranedo, coneguda actriu, es prepara a l'Université Seine-St. Denis, Paris VIII, i treballà al Théâtre des Quartiers d'Ivry, amb Philippe Adrien, i actualment s'ha integrat al nostre servei.

De tots vosaltres és coneguda la companyia de teatre BCN Doble, el nom de la qual neix del primer espectacle que va presentar, a Dublin, al Festival d'Art i Creativitat, on obtingué un gran èxit. Barcelona, perquè és la nostra ciutat; companyia perquè estem junts, treballem, aprenem, viatgem junts; Doble perquè som dobles, perquè

2301

a més de la nostra personalitat, cadascú té la seva «cadira de rodes», la seva virtut i/o dificultat específica: doble de dos, de doblatge, d'interpretació de l'altre, d'allò altre, doble com la figura que es reflecteix al mirall, doble d'un més un, d'ajuda; doble com a suggeriment d'A. Artaud; doble com el paper arrugat que pot desplegar-se amb un «petit» impuls.

La companyia, integrada per nens, pares, professionals amb handicap o sense, amateurs, estudiants, etc., és l'única d'aquestes característiques que existeix a la Comunitat Europea i ens permet, a través de tècniques sistèmiques, d'una banda, i de dramàtico-grotowskianes, de l'altra, posar en contacte els aprenentatges de la resta de tallers i reflexionar sobre el procés terapèutic i artístic que es duu a terme.

La companyia ara es troba en procés de professionalització, a través de la participació en el projecte Integra, de la Comunitat Europea, el qual està coordinat pel professor Feliciano Castillo, ajudat per un bon nombre d'artistes de la nostra ciutat. Però, a més, el grup de teatre i el Taller de Disseny, Volum i Construcció són, en aquests moments, les activitats que ens permeten una més gran difusió pública de la nostra forma de treballar.

No són difícils de copsar tots els punts de vista i objectius comuns que unifiquen la dinàmica de les diferents activitats que acabem de descriure, encara que de manera molt succinta. L'elecció de l'una o de l'altra per a la feina amb els/les nens/nenes i joves de CREI-Sants depèn del projecte global, del tractament de les característiques personals i de l'heterogeneïtat del grup de cada taller.

Una de les qüestions en què forçosament ens haurem d'aturar una mica més és el tipus d'art que generalment preferim. Per bé que és cert -com assenyala Mondrian (1937)- que «l'art és fonamentalment a tot arreu, i sempre és el mateix, dues inclinacions humanes principalment i diametralment oposades apareixen en les seves variades i múltiples expressions. Una aspira a la creació directa de la bellesa universal, l'altra a l'expressió estètica de si mateixa, és a dir, allò que hom pensa i experimenta. La primera intenta representar la realitat objectivament, la segona, subjectivament. Així doncs, veiem en tota obra d'art figuratiu el desig de representar la bellesa objectivament de manera exclusiva a través de la forma i el color, en relacions que es compensen mútuament i, al mateix temps, una temptativa d'expressar allò que aquestes formes, colors i relacions desperten en nosaltres. Aquesta temptativa ha de redundar, necessàriament, en una expressió individual que vela la representació pura de la bellesa. Tanmateix, ambdós elements (universal, individual) són indispensables perquè l'obra desperti aquesta emoció. L'art ha de trobar la solució encertada... Això no obstant, per a l'espectador que exigeix una representació pura de la bellesa,

2802

l'expressió individual és massa dominant. Per a l'artista, la recerca d'una expressió unificada per l'equilibri de les dues posicions ha estat i serà sempre una lluita contínua.» Ningú com P. Mondrian, entre científics i artistes, no ha aproximat tant aquests dos tipus de realitats; realitats perceptives sobre el mateix objecte o acció observada. Ningú com ell per endinsar-nos en el coneixement de l'abstracció que existeix entre la línia i el figurativisme que enclou la taca. Però la nostra cultura ignora normalment el sacrifici i la investigació ja feta, i sembla dominar-nos el greu fatalisme de retrobar-nos amb problemes solucionats per altres o en vies de solució.

L'escola exigeix al nen la ràpida expressió -còpia de la realitat, de la realitat de l'adult que obliga a fer seva al nen i que depèn tant de la nostra cultura com dels materials i temes amb què se'ls obliga a treballar en les seves estàtiques classes. Sempre hem dit que l'última cosa que s'ha d'oferir a un nen per escriure és un paper i un llapis, i és que certament és que si l'escriptura ha de ser entesa, no com a còpia gràfica d'un sistema col·lectiu de comunicació, sinó com a expressió de tot un món interior, també és cert que la utilització del color i la seva combinació han estat excloses de l'escola com a forma primària i original del llenguatge més profund i autèntic.

Per això el nostre art parteix del respecte a l'originalitat del nen, del nen escolar, del nen artista; respecte per allò que ens agrada als monitors, en la nostra cultura particular, i d'allò que, tot i no agradar-nos estèticament, continua representant l'acció d'expressió individual de l'alumne, amb totes les repressions i les influències rebudes. Les primeres mandales gràfiques de cada noi/a són dissenyades, en general, amb línies de diferents gruixos i gestos gràfics mentre el material que se'ls aproxima és el llapis, el retolador o un petit pinzell; però quan el nen té la possibilitat d'expressar-se a través del *body-art*, *tatxisme*, *dripping*, el gest gràfic canvia i obliga el professor, l'espectador de l'aprenentatge, a no utilitzar patrons rígids ni estandarditzats d'interpretació.

El món estètic i comunicatiu del nen obté poder i, sense sotmetre's als desitjos i somnis de l'adult professor, pot ajudar-nos a confeccionar un món diferent, que tant necessitem.

Tot i no menysprear ni ignorar la importància de l'art figuratiu, ens inclinem per l'art més abstracte, subjectiu i individual, com a intent d'equilibri en un món en el qual existeix prioritàriament l'art figuratiu-realista, la còpia i l'esclavitud de l'originalitat infantil a l'evolució metodològica del professor. I això, en primer lloc, perquè els nostres alumnes i estudiants es troben en un temps de contemporaneïtat; en segon lloc, perquè qualsevol tractament terapèutic no ha de pretendre exclusivament, ni pot, «*adequar*» la personalitat d'un nen perquè visqui democràticament, pacíficament,

2803

sense inquietar el grup on viu, supeditat a un ordre establert, sinó que, encara que sigui difícil d'acceptar, el/la nen/a ha de desenvolupar-se amb la llibertat de poder pactar emocionalment les seves conductes individuals amb les socials, exigint el dret que el grup amb què pacta també modifiqui les seves, sempre i que interessin de veritat, és clar, la vida d'aquest nen/a i les aportacions personals que pot oferir. En tercer lloc, perquè de la mateixa manera que les arts abstractes es presten, en gran mesura, a una especulació, aquesta especulació afavoreix el fet de comprometre el neòfit en la valoració de l'art abstracte. És una valoració necessàriament subjectiva, però si es dóna en llibertat comporta un alt grau d'implicació intel·lectual i emotiva de l'individu.

El neòfit o persona «poc culta» coneix un criteri universal per avaluar l'art figuratiu: la similitud; això, encara que també té una dimensió subjectiva personal, comporta una acció de patronatge, de model a imitar, basat en la realitat copiada, poques vegades recreada, gairebé mai creada. En aquesta línia es mou l'art clàssic, i no solament l'art, sinó també la transmissió de la cultura i els processos d'ensenyament i aprenentatge. Això exigeix que un nen hagi de ser com els altres per ser acceptat, i significa un error substancial per a la manera d'entendre l'educació i, especialment, la dels nens i nenes amb handicap.

Les arts abstractes ajuden, a més, a valorar les coses naturals, les coses senzilles, a guanyar sensibilitat i a percebre allò «que ja està posat en el món», allò que es pot transformar sense grans sofisticacions. L'art conceptual, el minimal, el *body-art*, etc., permeten la possibilitat d'expressar-se automàticament, espontàniament, prescindint de censures culturals i de patrons rígids d'aprenentatge, ajudant l'autoconeixement i la personalització, tot trobant -a través del procés de creació, que és el fonamental- aquells criteris en els quals s'ha de basar l'acció educativa i/o terapèutica.

Totes aquestes formes d'art inclouen un elevat grau de compensació intrapersonal i afavoreixen una comunicació amb codis propis, de manera que sostenen una idea d'educació per a la vida que desplaça el concepte clàssic de teràpia. Educar per viure, com a mesura preventiva, també evita la teràpia quan l'handicap prové d'una mala educació.

La globalitat de la feina que realitzem a partir de les últimes tendències de l'art ens permet, a més, coordinar i equilibrar la pròpia globalitat educativa a través del taller, entès com a *performance*. En aquest sentit, la creació permet la intervenció real del subjecte que, juntament amb el monitor i altres nens en interacció, entren en un procés d'anàlisi i en una reflexió mediatitzada que porta a la reorganització i/o modificació de la conducta , a l'«adaptació» pactada i al retrobament social.

2804

D'aquesta manera, trobareu en les actuacions artístico-terapèutiques de CREI-Sants múltiples referències a l'art dels nostres dies; les raons són òbvies: treballem amb nens, com ja hem dit, contemporanis, nascuts a principi dels anys vuitanta, i hereus de la gran eclosió que va suposar l'art conceptual, les últimes tendències i el seu ressorgiment. Els temes, els models, ens els ofereixen ells, els elaboren tot donant contingut a la seva raó de ser.

En les obres que extrapolen les tres dimensions, hi trobem referències als *grafitti*, a la transformació d'imatges, al collage, a les creacions de *land-art*, o al minimal, jugant amb l'espai real i la seva projecció en l'espai imaginat, que pot ser recorregut o reinventat. Hi trobem referències al transvestisme, a la manera de Gilbert & George, no només del que s'entén com a disfressa del cos, sinó del transvestisme espacial; al *body-art*, iniciat de vegades com a maquillatge o tatuatge (calcomanies...), i acabat en el més pur conceptualisme, a l'estil d'Yves Klein: el cos i la seva empremta; empremta que és l'altre cos, el reflectit, el plàstic...

La nostra manera de pensar sobre art i creativitat no és, ni de bon tros, original: artistes com ara Jackson Pollock o Josep Beuys han escrit i vivenciat en la seva obra el que nosaltres fem cada dia en molts dels tallers. Algú es preguntarà, per què Pollock, per què Beuys? Doncs perquè ells utilitzaren la seva creativitat com a mètode terapèutic per a l'autocuració; potser no estem tan lluny del sentit màgic de l'art prehistòric i, com Beuys, l'artista és també el xaman. Un dels trets essencials que el caracteritzen, el xaman, és el de la malaltia, acompanyada del desig de curar-se a si mateix.

«La creativitat -diu Beuys (1985)- ens pertany a tots, i el concepte d'art és aplicable a la tasca humana en general». Aquest ampli concepte de l'art es concreta, segons ell, en el principi bàsic de l'existència.

Avaluació

Quan parlem d'avaluació cal diferenciar allò que constitueix el control de l'eficàcia del nostre model (avaluació realitzada en la fase preexperimental, l'any 1989 i ja publicada) d'allò que constitueix l'avaluació de les activitats referides. Parlant d'activitats, d'accions, cal tenir en compte una avaluació que afecta totes les persones implicades, en els diferents papers que exerceixen: nens, professors, futurs professors, familiars i tutors. L'avaluació s'entén, d'altra banda, com a vigilància i seguiment sobre el procés educatiu en el qual, en un temps llarg que integra diferents sèries, es compta amb un principi i un «final» –que es corresponen amb el principi i el final de curs–, moments especialment rellevants per a l'avaluació -per l'objectivitat que permet la distància- i per a l'anàlisi professional

2805

tant de les sessions cliniques, com de les reunions de coordinació dels professors d'activitats.

La unitat d'avaluació més simple fa referència al coneixement dels aprenentatges dels nens a cada sessió, té un caràcter sumatiu i valora els canvis del nen i la seva capacitat d'interacció en el grup, sempre sota els criteris marcats pels objectius inicials i que es van reconduint d'acord amb els canvis que s'observen. La manera d'avaluar és senzilla, com a tècnica, però complexa quan s'intenta integrar en el model contextual i es desenvolupa a través de la metodologia observacional. Ja que parlem d'activitats a través de l'art i de la creativitat, cal dir que quan hi ha un producte -visual, sonor, tàctil- aquest representa també una segona via d'avaluació, i determina els factors de creixement i de relació intergrupal que l'«objecte artístic representa» (veg. el Taller de La Metamorphose de la Poupée). En definitiva, doncs, s'avalua el procés, els interventors i la creació artística que va unida a cadascun d'ells.

S'utilitzen tres tipus d'observadors: l'observador en cabina, l'observador directe i el vídeo, com a tercer observador. L'acord interprofessional basat en l'anàlisi dels tres tipus d'observadors ens ofereix un alt grau de validesa i fiabilitat. Els professors de cada taller, juntament amb els seus col·laboradors, després de revisar els objectius i preparar la sessió abans que aquesta tingui lloc, i després de prendre acords un cop acabada, envien els seus dictàmens a l'equip de diagnòstic perquè corregeixi, si s'escau, el tractament a seguir. Els dictàmens queden arxivats en carpetes perquè la resta de professors que treballa amb els mateixos nens puguin comptar amb dades que els ajudin a perfilar les seves pròpies observacions, amb antelació a les reunions de coordinació i a les sessions cliniques.

4. Perspectives de futur: Manifest de CREI-Sants d'art i creativitat en persones amb handicap

Jugant amb allò que podríem definir com a perspectiva, efecte, o sensació avançada del que es pretén aconseguir, hauríem de dir que, més que noves perspectives, tenim desitjos de liquidar velles investigacions, algunes de les quals començades fa molts anys i, per diferents motius, encara no acabades. És el cas, per exemple, d'una de les investigacions més interessants que, juntament amb la professora Montserrat Costa, hem desenvolupat des de l'any 1980, i que consisteix a conformar un model globalitzat d'actuació terapèutica de caràcter transdisciplinari que permet coordinar els diferents

2806

suports i tècniques d'expressió. Les primeres conclusions que n'hem extret ens han portat a organitzar el màster en Mediació Terapèutica Corporal i, sens dubte, això ens donarà la possibilitat d'aconseguir metes molt més ambicioses.

En aspectes més tècnics que no pas metodològics, continuem amb l'estudi de l'evolució cromàtica i de la seva influència en el procés de desmutització, en nens amb psicosi, autistes, i continuem experimentant sobre la interacció de diferents subjectes amb handicaps diversos, en grups heterogenis d'aprenentatge.

D'altra banda, el fet que CREI-Sants es dediqui actualment, també, a joves i adults, ens enfronta amb el món de la integració sòcio-laboral, en el qual estem interessats a través del nostre grup de teatre, i ens exigeix tenir-lo present. Però, sens dubte, el debat sobre art i educació ocuparà un gran espai de la nostra tasca professional, especialment, després d'haver participat en el Projecte 12 de la Comunitat Europea, el resultat del qual serà una nova exposició d'arts plàstiques, que es presentarà al públic a l'edifici de les Drassanes.

El fet de comptar amb el suport econòmic i logístic de Cova de l'Aire, associació no governamental en conveni amb la Universitat de Barcelona, ens permet de tenir l'esperança que, si no tots, almenys molts dels objectius de futur que pretenem podran aconseguir-se amb més facilitat.

Per acabar, volem incloure en aquestes pàgines finals part del manifest d'art i creativitat, publicat per CREI-Sants i que s'ha difós àmpliament, i que ara sotmetem a la vostra consideració amb l'interès de poder-lo millorar.

Manifest de CREI-Sants d'art i creativitat en persones amb handicap

L'art i la cultura són patrimoni de la humanitat, de tota la humanitat, i per tant ningú no pot ser privat d'accedir-hi, de descobrir-les, de conèixer-les, de gaudir-ne i de construir-les.

La creativitat és una facultat de la persona que depèn de la seva sensibilitat, de la forma que té de percebre el món i de la forma que té de construir-lo, de la forma de viure i de les formes en les quals se l'ha ensenyat a viure.

L'interès per l'art i la creativitat no és, ni de bon tros, recent. Hem de reconèixer, però, que actualment es dóna una atenció més gran pel que fa referència a les persones amb diferents tipus d'handicap. Sense haver aconseguit encara les pretensions polítiques i socials d'integració de les persones amb handicap al món del treball, així com la total accessibilitat als recursos i serveis socials comuns a tots els

2807

ciutadans, la «qüestió» de l'art i la creativitat queda relegada injustament a un segon pla.

Des del nostre punt de vista, l'accés a l'art, en totes les seves formes, i a l'exercici de la creativitat és una qüestió paral·lela, per no subratllar-la com a molt més essencial. De tota manera cal entendre aquest accés com un dret fonamental de la persona, del qual es dedueix un millor o pitjor desenvolupament personal i social que ens defineix, en tot el conjunt, una millor o pitjor qualitat de vida.

Correm el perill que el tractament de l'art i de la creativitat en persones amb diferents tipus d'handicap ens porti a crear un nou ghetto. L'art i la creativitat de «minusvàlids» i l'altre art, l'altra creativitat.

L'art i la creativitat no representen per si mateixes un instrument de millora per a les persones i la societat. L'art i la creativitat poden ser un instrument marginador específicament de les formes de comunicació estètica de les minories, de totes aquelles formes de sentir i expressar que no es corresponen amb la «norma», la moda o allò establert convencionalment.

Cal, doncs, emprendre un debat sobre allò que ha d'entendre's fonamentalment com a art i creativitat, i sobre l'accés i el seu «consum» per part de totes les persones, així com diferenciar aquest extrem d'allò que ha de ser considerat una tasca professional.

Al llarg de la història han rivalitzat en categoria estètica i qualitat artistes amb i «sense» handicap, però no s'ha gosat, davant la presència d'un Degas, Van Gogh, Renoir, Toulouse Lautrec... valorar les seves produccions en atenció al seu handicap, infravalorant-los o supervalorant-los per aquesta raó.

En l'art i la creativitat no han d'existir «minusvàlues», les limitacions són comunes a tots els éssers humans i cadascun té els seus avantatges i les seves dificultats.

Pot considerar-se algú artista pel fet de ser o no ser «minusvàlid»? El fet de no ser artista professional, pot impedir a tot aquell qui ho desitgi el gaudi del patrimoni artístic, l'acció de crear, d'expressar-se estèticament, segons les seves possibilitats i formes de percebre?

Amb la intenció d'influir en una millora de la situació de les persones per mitjà de l'art i la creativitat, volem cridar l'atenció d'artistes, polítics, persones i institucions sensibles al tema perquè recullin aquest manifest, el facin objecte de reflexió, el modifiquin segons les seves opinions i li donin una difusió al més gran possible. D'aquesta manera, considerem que:

1. La cultura, l'art i la creativitat són drets fonamentals de totes les persones.

2808

2. No s'ha de discriminar cap tipus d'expressió ni de llenguatge artístico-creatiu, valorant-lo segons el tipus de persona que el produeix; en tot cas, s'ha de respectar.

3. S'ha d'eliminar tot determinant gratuït en les «formes de fer» -crear- que la cultura establerta i els grans grups de població exerceixen de manera irracional sobre la subjectivitat individual o sobre petits grups de persones.

4. Cal lluitar per aconseguir un art més sincer, més ètic, alliberant-lo, en la mesura del possible, de tot condicionament comercial i econòmic.

5. Cal concebre l'art com un instrument fonamental per als diferents tractaments terapèutics, tot i que mai no ha de reduir-se únicament a aquesta dimensió. L'art i la creativitat executades en llibertat constitueixen per si mateixes un instrument de millora de la vida de les persones i són moltes les possibilitats de desenvolupament que presenten; l'accés al treball i a l'exercici professional n'és una més.

6. Això anterior ens ha de portar a situar coherentment i a diferenciar el dret que té tota persona a accedir a l'art i a la cultura de manera creativa, així com a la creativitat que un subjecte pugui tenir en el context de les professions artístiques.

7. És important aprendre a no equiparar el nivell més gran de creativitat perquè aquesta coincideixi amb els ideals estètics de la majoria o de les minories privilegiades, amb els corrents artístics més innovadors, etc. Això suposa donar entrada a nous llenguatges menys figuratius, conèixer-los i desenvolupar-los.

8. Cal millorar les lleis i complir les que ja existeixen sobre l'accés de les persones amb handicap al patrimoni artístic: escoles de formació, museus, etc.

9. Cal millorar la formació dels professors, fent-los adquirir una més gran sensibilitat i experiència que els permeti ajudar millor les persones en procés d'aprenentatge.

10. Cal motivar la nostra societat perquè cooperi en la solució de les dificultats que se'ns presenten, obrint canals de comunicació. Quant a això, caldria procurar un contacte més gran de les universitats i de les escoles de formació amb les associacions d'«afectats» i amb els artistes i professionals i institucions que els representin.

11. Cal obrir noves línies d'investigació, amb el suport de subvencions econòmiques més elevades i dels recursos pertinents.

12. Cal considerar que l'art i la creativitat són instruments decisius per a la integració de totes les persones, sense que es dedueixi d'això una despersonalització o dependència de les formes estandardítzades de comportament.

2309

13. Cal reforçar i animar les associacions que, actualment, amb dificultats considerables, intenten ajudar les persones amb handicap perquè es desenvolupin mitjançant l'art i la creativitat. Correspon també a les associacions el paper d'informar sobre els diferents projectes que existeixin, potenciant les experiències que ja es desenvolupen d'uns anys ençà.

CREI-Sants, a més a més, entén que, de manera paral·lela al gaudi de la cultura, l'art i la creativitat que se'ns han transferit, tenim l'obligació de preservar-les i conservar-les, i de generar nous llenguatges i formes que siguin llegats a les futures generacions.

Bibliografia

CASTILLO ANDRES, F.: *Expresión, Temas de Estudio*. Barcelona. PPU, 1983.

CASTILLO ANDRES, F. I D'ALTRES: «CREI-Sants: Centro de Recursos Educativos y de Investigación del Barrio de Sants. El niño, maestro del maestro». A: *El profesor de EGB ante el alumno con dificultades*. Universidad de Las Palmas, 1988, pàg. 74-97.

CASTILLO ANDRES, F.: «CREI-Sants: un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial». A: *Temps d'Educació*, 1989, núm. 1, pàgs. 183-196. Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

CREI-SANTS: *Manifest d'Art i Creativitat en les persones amb handicap*. Universitat de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació. CREI-Sants, 1991.

DE LARMINAT, M. H.: *Objects en dérive*. París. Centre Georges Pompidou, 1984.

DUBUFFET, J.: *Escritos sobre arte*. Barcelona. Barral, 1975.

ESCUDERO, F.X.: «El departamento de Educación. Transferencia cultural e investigación». A: *III Museoen Zabalkunde Jardunaldiak*. Bilbao. Gobierno Vasco, 1983, pàg. 29-31.

FREIRE, P.: *Educación y cambio*. Buenos Aires. Búsqueda, 1976.

FREIRE, P.: *Cartas a Guinea Bisau*. Madrid. Siglo XXI, 1978.

GALLIO, G. I D'ALTRES: *La libertà è terapeutica?*. Milà. Feltrinelli, 1983.

GIDE, A.: *Paludes*. París: Folio, 1973.

MONDRIAN, P.: *Arte plástico y arte plástico puro*. Madrid. Fundación Juan March, 1982.

MONDRIAN, P.: *Realidad natural y realidad abstracta*. Madrid. Debate, 1989.

PETIZIOL, A. SAMMARTINO: *Iconografia ed espressività degli stati psicopatologici*. Milà. Feltrinelli, 1969.

2810

POWER, K.: «Warhol and Beuys». A: *Ajoblanco*, núm. 51, abril de 1993, pàg. 50-54.

READ, H.: *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1969.

SÁNCHEZ, M.: «Entrevista». A: *Interaula*, núm. 12, març de 1991. Vic: Eumo, 1991, pàg. 10-12.

SOULÉ, M.: «La prévention Medico-Psychosociale précoce». A: *L'enfant et la ville*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1982, pàg. 140-172.

2511

Abstracts

Este artículo da explicación de los objetivos fundamentales del modelo ecológico-contextual en el que se basa CREI-Sants (Centro de Recursos educativos y de Investigación de Sants), dedicado a la atención de niños, jóvenes y adultos con diferentes tipos de hándicaps integrados en grupos heterogéneos de población.
Expresa las últimas tendencias en tratamiento terapéutico basadas en el arte y la creatividad, y da información de las últimas actividades de carácter sociocultural que se realizan.
El texto, finalmente, recoge el manifiesto del Arte y Creatividad en personas con handicap, con la finalidad de influir en la opinión pública en favor de la integración de los colectivos afectados por diferentes tipos de dificultades.

Palabras clave: Alternativas terapéuticas - Arte y creatividad - Handicap - Educación especial - Formación del profesorado.

L'article explique quels sont les objectifs fondamentaux du modèle écologique contextuel sur lequel se fonde le CREI-Sants(Centre de moyens pédagogiques et de recherche de Sants) pour travailler avec des enfants, des jeunes et des adultes atteints de différents types de handicap et intégrés dans des groupes de population hétérogènes.
Il indique les dernières tendances en matière de traitement thérapeutique, fondées sur l'art et la créativité, et informe des dernières activités à caractère socio-culturel.
Enfin, le texte reprend le manifeste sur l'art et la créativité chez les personnes handicapées afin d'influencer l'opinion publique en faveur de l'intégration des collectifs atteints de différents types de handicap.

Mots-clés: Alternatives thérapeutiques - Art et créativité - Handicap - Éducation spéciale - Formation des professeurs.

The article lays down the main objectives of the ecologic-contextual model on which is based CREI-Sants (Sants educational and research resource centre) which attends the needs of children, young people and adults with different types of disabilities integrated into heterogeneous groups of the population.
The latest tendencies in therapeutic treatment based on art and creativity are described, and information is supplied on the socio-cultural activities carried out.
Finally, the article publishes the text of the manifesto on art and creativity for persons with disabilities with the aim of influencing public opinion in favour of the integration of people affected by different types of difficulties.

Key words: Therapeutic alternatives - Art and creativity- Disability - Special education- Teacher training.

BEST COPY AVAILABLE

2812

Com entenen l'art? El desenvolupament cognitiu del judici estètic en les persones invidents

Rosa Gratacós*
Fernando Hernández*

Temps d'Educació, 10 2n semestre, 1993

La proposta que es desenvolupa en aquesta investigació forma part d'un programa d'investigació que pren com a punt de partida les aportacions de Parsons (1986), per elaborar una definició d'estadis de desenvolupament que permeti la comprensió de l'evolució del judici estètic en persones invidents.

A. Objectius d'aquest estudi

Els objectius del programa d'investigació es presenten dins d'un marc d'hipòtesis-preguntes que els orienten i articulen. En termes globals s'han formulat els següents, dins del programa general d'investigació:

1. És possible establir una correspondència entre les propostes explicatives aplicades al desenvolupament entre el judici lògic (Piaget), el judici ètic (Kohlberg) i el judici estètic (Parsons)?

2. Els possibles estadis que configuren el desenvolupament del judici estètic tenen relació amb els referents culturals sobre l'art dels individus, a més a més de ser una especificitat del mateix desenvolupament?

3. Les diferències en la formació i competència dels individus expliquen la seva aproximació als diferents estadis del judici estètic?

---

* Rosa Gratacós i Masanella és Catedràtica de Didàctica de les Arts Plàstiques Departament de Didàctica de la Música, Les Arts Plàstiques i Educació Corporal.
Adreça: Rosa Gratacós. Departament de Didàctica de la Música, Plàstica i Educació Corporal. Edifici G. Universitat Autònoma de Barcelona. 08913 Bellaterra (Barcelona).
* Fernando Hernández Hernández és Professor titular de Teoria de la imatge i de l'entorn. Departament Pedagogia del Dibuix.

2313

4. Tenint en compte que els estudis sobre el desenvolupament cognitiu del judici estètic s'han aplicat en relació amb referents pictòrics, succeeix el mateix amb altres referents artístics (escultura, enginyeria, fotografia, arquitectura)?

5. Tenint en compte que els estudis sobre el judici estètic s'han realitzat prenent com a punt de relació referents pictòrics de tipus figuratiu, succeeix el mateix amb referents pictòrics abstractes o conceptuals?

6. Els actuals corrents estètics derivats del discurs de la postmodernitat, amplien o limiten la referència d'estadis especificada per Parsons?

7. És possible aplicar la perspectiva dels estadis sobre el judici estètic en una mostra d'individus no vidents, prenent com a referència elements escultòrics?

En aquest estudi ens centrarem en el desenvolupament dels objectius 2, 3, 4, 5 i 7.

B. Metodologia de l'estudi

1. Plantejament general

Seguint Parsons (1987), a la primera part del nostre estudi tindrem com a referents, per organitzar la metodologia d'apropament al que han de construir, els estadis del judici estètic, l'intent de captar les idees dels individus mitjançant un qüestionari semiestructurat i davant una sèrie d'obres artístiques, al voltant dels aspectes de significació següents:

(1) *la matèria del problema* (bellesa, realisme, etc.) que fa referència al contingut de l'obra, al problema que per al receptor s'hi aborda;

(2) *l'expressió de les emocions*, que es deriven de l'apropament a les obres posades a la consideració dels subjectes;

(3) *el medi, la forma i l'estil*, que són percebuts pels diferents subjectes com a dominants en les obres analitzades;

(4) *la natura del judici*, que comporta apropar-se als criteris de fonamentació del judici del individus, etc.

2814

Segons aquest autor, aquestes idees capten força bé la majoria de les concepcions de les persones quan parlen sobre art i, a més a més, s'adeqüen als estadis de desenvolupament. En aquest sentit, Parsons ha detectat cinc estadis en el judici estètic d'una mostra de 300 individus de diferents edats, coneixements artístics etc., que ha denominat:

ESTADI I. Favoritisme

Es defineix com el de la valoració empàtica tant amb la forma com amb la narració de la representació. Bàsicament, es pretenen assenyalar els elements que es poden reconèixer per associació lliure vinculada a una narració de la qual no està exempta l'experiència personal de l'individu.

Des de la perspectiva psicològica piagetiana es correspon a la fase d'egocentrisme i de no confrontació.

Des de la perspectiva estètica no es produeix cap reconeixement de graus.

ESTADI II. Bellesa i realisme

Es defineix com l'estadi de la identificació del grau de semblances (mimesi) entre la representació i la realitat. Està relacionat amb les convencions resoltes per la representació vinculada a l'art figuratiu, i està associat a una habilitat formal i temàtica de l'autor.

Des d'una perspectiva psicològica, la valoració es vincula al reconeixement i a la identificació de l'obra artística, i implica el reconeixement del punt de vista dels altres.

Des d'una perspectiva estètica, es produeix un reconeixement dels graus d'iconicitat i habilitat com a rellevants.

ESTADI III. Expressió

Es defineix en relació amb l'experiència causada en el receptor per l'expressivitat reflectida en l'obra artística. L'interès i la intensitat garanteixen que l'experiència sigui més genuïna i sentida. Aquesta comprensió afecta la idea d'art, el seu propòsit és expressar l'experiència d'algú. La bellesa del significat esdevé un factor secundari al que s'expressa.

Des d'una perspectiva psicològica, aquesta etapa es recolza en la interioritat de l'experiència dels altres i en una traça per comprendre els seus sentiments particulars: assumeix la transposició d'individualitats diferents.

2815

Des d'una perspectiva estètica es produeix una desvaloració de les categories tradicionals aplicades a la representació, ja que considera poc rellevants la bellesa dels subjectes i el realisme dels estils de bellesa de l'artista.

ESTADI IV: Estil i forma

El que es destaca en aquesta etapa és que el significat de l'obra artística és més social que individual. Es produeix una identificació dels trets estilístics classificats per les diferents metodologies de l'estètica i de la història de l'art. La interpretació sobre l'obra recull les relacions diferencials entre les paraules, els estils i la història d'aquesta mateixa interpretació, sent tots aquests aspectes públics, intersubjectius. Les valoracions fan referència a moltes idees sobre l'obra artística: el medi utilitzat com a tal, la textura, el color, la forma, l'espai, què és el que el públic veu, l'estil i les relacions estilístiques, què és el que connecta amb la tradició.

Des d'una perspectiva psicològica prendre perspectives de la tradició és cognitivament complex, ja que implica una dialèctica interdiscursiva de diferents enfocaments interpretatius.

Des d'una perspectiva estètica, implica un reconeixement de les característiques generalitzables i diacròniques entorn de l'obra artística, distingint-les del subjecte i del seu món personal i concret. És idoni per a la crítica artística i pot ser utilitzat com a via de percepció estètica.

ESTADI V: Autonomia

El que defineix aquest estadi és que l'individu posa en judici el concepte i el valor de les construccions del significat de la tradició en el món de l'art. Valor que canvia amb la història i que ha de ser sotmès de forma contínua a un reajustament per tal de referir-lo a circumstàncies contemporànies. Es produeix, per tant, una conceptualització de la imatge, que posa en relació el punt de vista individual, que és crític i conscient, respecte a les classificacions culturals.

Des de la perspectiva psicològica, implica la integració racional del judici personal en judicis socials diferents del propi i elabora una argumentació davant d'ells.

Des de la perspectiva estètica, s'incorpora plenament a les propostes d'una estètica de la recepció en la mesura que porta a terme un discurs creatiu sobre l'obra artística, arribant a produir una innovació interpretativa.

2816

1.1 Sobre la noció d'estadi

Cadascun d'aquests estadis implica una elaboració de significacions sobre l'obra artística de més complexitat que l'anterior (en direcció cap al pensament formal), tant des del punt de vista estètic com psicològic. Es produeix una evolució des de la dependència en relació amb el que «es mostra « a l'obra fins a l'autonomia respecte a ell. La utilització de la noció d'estadi demana algunes precisions. Seguint l'enfocament de Kohlberg (19) en els seus treballs sobre el judici moral:

a) Els estadis impliquen diferències qualititatives en la manera de pensar. Dues persones en diferent estadi poden compartir un valor semblant, però la seva manera de pensar sobre aquest valor pot ser qualitativament diferent. Entre dues persones el valor pot assemblar-se, però el seu sentit pot canviar.

b) Cada estadi forma un tot estructurat. En els plantejaments de Piaget, quan un nen creix i passa a l'estadi de les operacions concretes, no modifica simplement les seves respostes selectives. Reestructura tota la seva manera de pensar sobre temes com: la casualitat, perspectiva i conservació. De la mateixa manera, en els judicis, tant morals com estètics, un canvi d'etapa implica una reestructuració de com es pensa, sobre una sèrie de temes i objectes que poden ser sotmesos a judici.

c) Els estadis formen una seqüència invariant. Un nen no pot assolir l'estadi de les operacions concretes sense passar pel pensament preoperatori. De manera similar, en els camps morals i/o estètics, la seqüència es defineix per la complexitat lògica de cada etapa successiva. Un estadi posterior implica dominar operacions cognitives que són lògicament més complexes que les que caracteritzen una etapa anterior. El pensament només es desenvolupa en relació accedent cap a un equilibri més gran.

d) Els estadis són integracions jeràrquiques. Quan el pensament d'una persona es desenvolupa d'una etapa a la següent, el nivell més alt reintegra les estructures que es troben a nivells més baixos. Quan un adolescent desenvolupa operacions formals, no s'oblida de com utilitzar operacions concretes. Quan se li presenta un problema simple utilitzarà les seves operacions concretes. Si se li presenta un problema més complex, tendirà a utilitzar recursos de raonament més avançats.

El concepte d'estadi es troba en el centre de l'enfocament del desenvolupament cognitiu. En intentar establir de forma empírica l'existència de sis etapes de judici moral, Kohlberg ha hagut de demostrar que el desenvolupament del pensament de les persones sobre temes morals es caracteritza per aquests criteris. El mateix

2817

succeeix amb els cinc estadis delineats per Parsons sobre el judici moral. Encara que ha utilitzat els mateixos supòsits, ha desenvolupat una metodologia diferent de la de Kohlberg. Per a aquest autor, els exemples que dissenya i que presenta als subjectes contenen situacions problemàtiques que reclamen una resposta. Per a Parsons la situació problemàtica es produeix en la mateixa obra que es presenta en consideració a un individu, sent les preguntes al voltant de l'obra les que «belluguen» les possibilitats del subjecte, en cada aspecte definitori d'un estadi de judici estètic. En el primer cas se li planteja «com» resoldria el problema plantejat a partir de possibles respostes, i per què considera que aquesta és la millor manera de resoldre'l. Pel que fa referència al judici estètic, el problema està implícit i les preguntes que s'articulen al voltant de cada obra d'art són sempre les mateixes. Les possibles respostes són les que expressararà cada individu, i que després es contrastaran entre si per configurar el «perfil de judici» de cada entrevistat.

2. Desenvolupament metodològic: el context de l'experiència i els criteris de tria de les escultures

En aquest estudi es pren com a referència la recerca feta amb motiu de l'exposició «Trobada amb l'escultura», que va tenir lloc al Museu d'Art Modern de Barcelona, del 7 de setembre al 7 d'octubre de 1989. En aquesta exposició, als visitants (vidents i invidents) se'ls proposava fer un recorregut acompanyats d'un monitor, davant de la sèrie següent d'escultures, seguint aquest ordre:

(1) Charles Korschann (Brno, 1972 ? -Txecoslovàquia).
Retrat del pintor hongarès Mihaly de Munkacsy. (Abans de 1898).
Bronze. 69,5 x 38 cm.

(2) Autor desconegut.
Maternitat.
Pedra. 57 x 33 x 40 cm.

(3) F. Javier Escudero Lozano (Lamasadera, 1871 ? -Osca).
Hivern, 1897.
Bronze. 79 x 40,5 x 3,5.

---

(1) Ch Korschann. Retrat de M. de Munkacsy. Bronze. REALISME ANECDÒTIC.
(2) Autor desconegut. Maternitat. Pedra. CUBISME.
(3) F. Javier Escudero Lozano. Hivern. Bronze. MODERNISME.
(4) Enmanuel Fremiet. Sant Jordi. Bronze daurat. REALISME.
(5) Enric Casanovas Roy. Tors. Bronze. NOUCENTISME CLÀSSIC.

2818

(4) Enmanuel Fremiet (París, 1824-1910).
Sant Jordi, 1891.
Bronze daurat. 48 x 45,5 x 25 cm.

(5) Enric Casanovas Roy (Barcelona, 1882-1948).
Tors, cap el 1933.
Bronze. 64 x 37 x 31 cm.

(6) George Busch (Hanau -Alemanya, 1862- Munic, 1943).
Pregant, 1895.
Talla. 68 x 47 x 47 cm.

(8) Rosend Nobas Vallbé (Barcelona, 1849-1891).
Bust de Dona.
Marbre. 76 x 50 x 33 cm.

(9) Lluís M. Saumells Panadès (Gironella, 1915).
Astrònoms, 1970.
Bronze, 54,5 x 33 x15 cm.

Aquestes escultures van ser triades d'acord amb el seu estil de representació i el poder d'evocació que des de les seves formes (estil), el tema i el material (textura) podien oferir al visitant que en feia un reconeixement tàctil.

Els visitants, en el seu recorregut per l'exposició i davant de cada escultura, tenien les preguntes següents, d'acord amb el qüestionari semiestructurat adaptat de Parsons (1987):

1. Descriu aquesta obra artística.

2. De què tracta? És un bon tema per a una escultura?

3. Quin sentiment captes en aquesta obra artística?

4. Què diries respecte de la forma? I de la textura? Són adequades per a aquesta obra?

5. És una obra difícil de realitzar? Si ho és, què és el que la fa o no difícil?

6. Finalment, consideres que és una bona obra artística? Pots explicar per què?

Aquestes preguntes han estat adaptades al nostre estudi de la manera:

---

(6) George Busch. Pregant. Talla. REALISME ANECDÒTIC.
(7) Joan Gonzàlez Pellicer. Gall. Bronze. REALISME ESTILITZAT.
(8) Rosend Nobas Vallbé. Bust de Dona. Marbre. REALISME ANECDÒTIC.
(9) Lluís M. Saumells Panadès. Astrònoms. Bronze. REALISME ESTILITZAT.

2819

1. Descriu aquesta obra artística.

2. De què tracta? És un bon tema per a una escultura?

3. Què et suggereix aquesta escultura? Quin títol li posaries? Quin sentiment podria expressar aquesta escultura?

4. Què diries respecte de la forma? I de la textura? Són adequades per a aquesta obra?

5. Penses que és una bona escultura?

6. Si haguessis de classificar les escultures, com ho faries?

Amb tot això es pretén fer una anàlisi qualitativa de les respostes per contrastar-les amb els plantejaments de Parsons, introduir-hi variacions i reajustaments, i procedir al desenvolupament de criteris explicatius de com es presenta el judici estètic de les persones invidents.

2.1 Característiques dels visitants invidents que participen en l'estudi

A l'exposició hi van anar visitants que podrien ser agrupats en diferents tipus. En qualsevol cas, hem optat pels que apareixen en els annexos 1 i 2 i que fan referència a si tenen visió o no, i al seu grau en aquest últim supòsit. A aquests últims, a més d'entrevistar-los (igual que es va fer amb una mostra de subjectes amb visió), els van sol·licitar les seves característiques personals i professionals per poder establir algunes connexions en relació amb la pregunta plantejada en l'origen de l'estudi, relativa a la competència professional i cultural com a medi de judici estètic. Les dades obtingudes es resumeixen a la taula següent:

	Edat	Estudis/Professió	Grau visió	Sexe	1	2
1	28	Prof. EGB	CHV	M	SÍ	NO
2	22	Mestre	CHV fins als 3 ays	F	SÍ	SÍ
3	40	Administratiu Filol. Hispànica	CHV fins als 10 anys	M	SÍ	NO
4	41	Filosofia i Lletres B.E. Crédito	CHV	M	NO	NO
5	18	Estudiant de COU	CHV	M	NO	NO
6	24	Llicenciat Fisolofia Ven. núm. s.	CP	M	NO	NO

(1) Has resseguit l'escultura amb les mans?
(2) Has visitat una exposició d'escultura últimament?

2820

7	33	COU Venedor	CT	F	SI	NO
8	32	Psicologia Venedor	CP	M	SI	NO
9	33	COU Venedor cupons	CT	M	SI	NO
10	39	EGB-1 2 BUP Ven. cupons	CP	M	SI	NO
11	23	COU/Ven. cupons	CHV	F	SI	NO
12	20	3r de Magisteri Locutora Ràdio Badalona	CHV	F	SI	NO
13	21	Mestre	CT	F	SI	NO
14	22	EGB/Venedor	CP	F	una mica	NO
15	19	FP Telefonia Estudiant	CP	F	NO	NO
16	17	FP	CHV	M	SI	NO
17	22	EGB/Cupons	CP	F	SI	NO
18	23	Graduat Telefonia/Cupons	CHV		SI	NO
19	35	Dr. en Història Tècnic de Biblioteca	CT	M	SI	SI
20	20	Història/Ven.	CT		Algu.	NO

Claus: CT/Cec Total 7/9/19/20/13
CHV/Cec que ha vist 1/2/3/4/5/11/12/15/18
CP/Cec parcial (hi veu una mica) 6/8/10/14/15/17

3. Procediment d'anàlisi

El principal problema a l'hora de fer les entrevistes individuals als visitants era que havien de respondre, sobre nou escultures, sis preguntes per a cadascuna. Això crea un dubte en l'entrevistador, si l'important és obtenir les respostes a totes les preguntes o aprofundir-ne algunes, de forma que es pugui obtenir una visió més àmplia del problema objecte de l'estudi. A més d'interessar a la persona entrevistada i no esgotar-la excessivament, es va optar per recollir les respostes a les preguntes, tal com els subjectes les manifestaven, sense aprofundir-hi. Això va portar a recollir una primera llista de respostes, agrupades amb el criteri de cadascuna de les preguntes i,

2521

per tant, de les possibles referències a les característiques de cada estadi que a través d'aquestes es vehiculen.

La llista possibilitava una primera lectura i anàlisi de les dades, ja que era possible assenyalar l'estil del grup predominant davant cadascuna de les preguntes: és a dir, del perfil del grup d'invidents objecte de l'estudi. No obstant això, aquesta primera aproximació resultava incompleta, en la mesura que no permetia un recorregut exhaustiu per cadascuna de les persones entrevistades que, a l'hora, es pogués relacionar amb les seves característiques individuals i culturals, i amb la tipologia de cadascuna de les escultures que es presentaven per al seu reconeixement tàctil i al voltant de les quals tractava l'entrevista.

Aquest recorregut resta obert, s'assenyalen possibilitats, però no s'han recorregut en profunditat en aquest primer informe d'investigació. Malgrat tot, la mirada que guia els comentaris realitzats en cadascuna de les agrupacions és la que ja plantejava Parsons, i que es pot resumir com segueix:

Mitjançant un procés d'anàlisi de contingut, d'acord inicialment amb els criteris establerts per Parsons, queden ubicats per polaritzacions per trobar en les manifestacions (després del seu buidatge) la transcripció dels enregistraments i les notes en cada entrevista.

1. PREFERÈNCIA:

a. Experiència empàtica de la forma com a narració de la representació i associació lliure de les icones. Elements recognoscibles mitjançant la creació d'imatges mentals en lliure joc, creant una narració. Punt de vista subjectiu, adelitadament subjectiu.

b. No hi ha narració de la forma representada.

2. BELLESA I REALISME:

a. Gran semblança entre representació i realitat, basada en les convencions resoltes per la representació, vinculades a l'art tradicional-figuratiu. Reconeixement de graus d'iconicitat (de realisme), i habilitat formal i temàtica.

b. No s'identifica bellesa amb representació realista.

3. EXPRESSIÓ:

a. Emoció causada per la forma projectada en la representació d'emoció del subjecte que l'ha creat. Els motius transcendeixen subjectivament el significat convencional narratiu. El propòsit de l'obra d'art és expressar l'experiència de l'artista.

b. No es capta l'emoció projectada per l'artista en l'obra escultòrica.

2822

4. ESTIL I FORMA:

a. Gust personal diferenciador de la crítica i els especialistes. Identificació dels trets estilístics en la història de l'art. Significat social de l'escultura. Reconeixement del caràcter generalitzador objectiu i diacrònic (desenvolupament o successió de fets a través del temps).

b. No s'identifiquen els trets estilístics (Ha. de l'art). No s'expressa l'opinió.

5. AUTONOMIA:

a. Conceptualització de la imatge, conscient i cultural, buscant un punt de vista individual i crític. Integració racional al judici estètic personal-intuïtiu de judicis diferents. Relacions amb la cultura sincrònicament amb una creativitat en el discurs en relació amb el tema estudiat.

b. No busca un punt de vista individual i crític.

No s'identifiquen els trets estilístics (Ha. de l'art). No s'expressa l'opinió.

Presentació dels resultats

Com ordenar les respostes d'aquest grup de 20 persones en cadascuna de les preguntes i sobre cadascuna de les escultures? Amb quins criteris es poden articular les 45 preguntes que emet cada subjecte o les 900 que es recullen en tot el grup? El criteri utilitzat per Parsons era il·lustratiu, és a dir, tractava de definir el contingut de cadascun dels estadis a partir de les respostes de les diferents persones entrevistades. No hi ha, doncs, un criteri quantitatiu per estadis, sinó per respostes.

El nostre recorregut parteix d'una senyalització individual per establir el perfil de cada entrevistat, i tracta d'explicar la relació entre les diferents respostes amb un determinat tipus d'estadi, en relació amb cada una de les obres presentades.

C. Conclusions: el que hem après fins aquí

D'acord amb les preguntes de partida, i tenint en compte que el que aquí es presenta és una primera ordenació que requereix un tractament de les dades més exhaustiu i una anàlisi més detallada, sí que permet

2323

respondre, en un primer apropament a aquestes qüestions, i obrir nous temes que han de ser abordats en posteriors desenvolupaments.

1. Els possibles estadis que configuren el desenvolupament del judici estètic tenen relació amb els referents culturals sobre l'art dels individus, a més a més de ser una especificitat del propi desenvolupament?

El grau de visió no sembla determinar l'estadi de judici estètic. En tot cas influeixen més aspectes com la formació de l'individu o la col·laboració que dóna a la investigació. La relació amb altres situacions en les quals pot detectar-se el nivell cognitiu dels subjectes és una perspectiva interessant de continuïtat, de cara a establir la relació entre les diferents actituds cognitives de la persona.

2. Les diferències en la formació i competència dels individus expliquen la seva aproximació als diferents estadis de judici estètic?

En aquesta investigació s'observa com la tendència dels individus és la de mantenir-se en un determinat estadi, independentment de les preguntes que els puguin portar a una o altra direcció. En qualsevol cas, això seria una evidència de la constància de la noció d'estadi, però des del nostre punt de vista requereix una anàlisi més detallada de les dades i per procediments diferents dels que s'utilitzen aquí.

3. Com que els estudis sobre el desenvolupament cognitiu del judici estètic s'han aplicat en relació amb referents pictòrics, succeeix el mateix amb altres referents artístics (escultura, enginyeria, fotografia o arquitectura)?

- L'aproximació a l'escultura es revela, des de la perspectiva que s'ha realitzat l'estudi, com a referent d'experiències que permeten elaborar un judici estètic de manera similar a com es produeix amb elements de tipus visual. La tercera dimensió en l'escultura no és un problema per a aquest tipus de treball, sinó que enriqueix l'aportació dels subjectes participants.

4. És possible aplicar la perspectiva dels estadis sobre el judici estètic en una mostra d'individus no vidents, prenent com a referència elements escultòrics?

- A l'igual del que succeeix en les propostes sobre el judici moral de Kholberg, Parsons també presenta una situació problemàtica, però que no es troba en l'obra (que s'intenta homogeneïtzar en els seus estils), sinó en la gradació de les preguntes que remeten a la possibilitat d'elaborar un tipus de resposta d'acord amb la categoria que es treballa, o mantenir-se en un estadi dominant malgrat les preguntes. Això fa que el problema es formuli en les preguntes i en la seva intenció definidora d'una categoria equivalent a un determinat estadi.

Finalment, cal assenyalar que el mateix recorregut efectuat constitueix una experiència de formació d'educació estètica per als

2324

que hi participen. Això es deu a l'àmbit de reflexió sobre l'obra artística que possibilita la progressiva complexitat de les preguntes que fan que els subjectes participants puguin iniciar-se en nous problemes respecte de l'obra artística. Amb una intencionalitat formativa explícita, aquest tipus d'experiències es revelen com un recurs de gran utilitat per a la formació estètica de totes les persones i, de forma particular, dels invidents, ja que contribueix a resoldre situacions problemàtiques d'índole diferent de les de la seva quotidianitat, a ampliar els seus recursos cognitius i a iniciar-se en noves formes d'experiència estètica.

G. Referències bibliogràfiques

BAYO, J. (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Anthropos.

BERNARD, Y.; CHAGUIBOFF, J. (1985): «La obra de arte pictórica». A: R. Francés (ed): *Psicología del arte y de la estética*. Madrid: Akal.

CHILD, I. (1975): «Correlatos de personalidad en el juicio estético de estudiantes universitarios». A: H. Hogg (ed.) *Psicología y Artes visuales*. Barcelona: Gustavo Gili.

DEWAR, H. (1938): «A comparison of test of artistic appreciation». *British Journal of Educational Psychology*, 8, 29-49.

EYSENCK, H.J. (1941): «Type factors in aesthetic judgements». *British Journal of Psychology*, 31, 262-270.

EYSENCK, H.J. (1972): «Personal Preferences and Individual Differences». A: D. O'Hare (ed.): *Psychology an the Arts*. Brighton: Harvester Press.

FRANCES, R. (1966): «Variations génétiques et differentielles des critères du jugement pictural». *Sciences de l'Art*, 3, 119-135.

FRANCES, R. (1968): *Psychologie de l'esthétique*. Paris: P.U.F.

FRANCES, R.; VOILLAUME, H. (1964): Une composante du jugement pictural: la fidélité de représentation. *Psychologie Française*, 9, 241-256.

FRANCES, R. (1986): *Psicología del arte y de la estética*. Madrid: Akal.

GABLIK, S. (1977): *Progress in Art*. Nova York: Rizzoli.

GARDNER, H. (1973): «The Arts And Human Development». *A Psychological Study of Artistic Process*. Nova York: Wiley and Sons.

GARDNER, H. (1987): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós. (1982).

GORDON, D.A. (1956-57): Individual differences in the evaluation of art. *Journal of Educational Research*, 50, 17-30.

2325

HERNÁNDEZ BELVER, M. (1987): «Estudio comparativo de los criterios estéticos y juicio artístico en los alumnos de Bellas Artes». *Icónica*, 43-48.

HERNÁNDEZ BELVER, M. (1989): *Psicología del Arte y criterio estético*. Salamanca. Amarú.

HERNÁNDEZ, F.; JODAR, A.; MARIN, R. (1991): *¿Qué es la educación artística?* Barcelona. Sendai (en premsa).

KNAPP, T.H.; WULF, A. (1963): «Preferences for Abstract Art and Representational Art». *Journal of Social Psychology*, 60, 255-262.

KNAPP, R.H.; GREEN, S.M. (1960): «Preferences for styles of Abstract Art and their personality correlates». *Journal of Projective Tecniques*, 24, 396-402.

KOHLBERG, L. (1973): «Continuities in childhood and adult moral development revisited». A, B. Baltes; H.W. Schaie (eds.): *Lifespan developmental psychology: personality and socialization*. Nova York. Academic Press.

KOHLBERG, L. (1976): «Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach». A: T. Lickona (ed.). *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Nova York. Holt, Rinehart & Winston.

LANGER, S. (1953): *Feeling and Form*. Nova York. Charles Scribner's Son.

LINDAUER, M.S. (1973): «Toward a liberalization of experimental aesthetics». *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 31, 459-465

LINDAUER, M.S. (1981): «Aesthetic Experience: a Neglected Topic in the Psychology of Arts». A: D. O'Hare (ed.). *Psychology and the Arts*. Brighton. Harverster Press.

MACHOTKA, P. (1966): «Aesthetic criteria in childhood: Justifications of preference». *Child Development*, 37,877-885.

MARCHESI, A. (1984): «El desarrollo moral». A: J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (eds.). *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid. Alianza Psicología.

OSBORNE, J.W.; FARLEY, F.H. (1970): «The relationship between Aesthetics preference and visual complexity in Abstract Art». *Psychonomic Science*, 19 (2) 69-70.

PARSONS, M. (1987): *How we understand Art. A cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge. University Press.

POPKEWITZ (1984): *Paradigm & Ideology in Educational Research*. Londres. Falmer Press.

VILA, I. (1987): «L'aportació de L. Kohlberg a una teoria sobre el desenvolupament moral». *Perspectiva Escolar*, 117, 15-21.

2826

Abstracts

La propuesta que se desarrolla en ésta investigación forma parte de un programa que toma como punto de partida las aportaciones de Parsons (1986) para elaborar una definición de estadios de desarrollo que permitan comprender cómo evoluciona el juicio estético en personas invidentes.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo del juicio estético en personas invidentes.

La proposition formulée ici fait partie d'un programme de recherche qui prend comme point de départ les apports de Parsons (1986) pour élaborer une définition des états de développement permettant la compréhension de l'évolution du jugement esthétique chez les non-voyants.

Mots-clés: Développement cognitif du jugement esthétique chez les non-voyants.

The proposal developed in this research article forms part of a research programme which takes as its starting-point the work of Parsons (1986) aimed at defining the development stages which allow understanding of the evolution of aesthetic judgement in blind persons.

Key words: Cognitive development of aesthetic judgement in blind persons.

2327

Valorar - avaluar

Missún Forrellad Bracons*

Temps d'Educació, 10 2n semestre, 1993

Introducció

L'organització del currículum de les Arts Plàstiques a la titulació de Mestre en Educació Primària de la UAB es concreta, en el primer curs, en una assignatura troncal obligatòria i, en els següents cursos, en un itinerari optatiu que es diversifica en diferents assignatures. Unes d'aquestes assignatures es basen en la reflexió i l'estudi sobre continguts critics procedimentals, d'altres en continguts critic-culturals, i d'altres en continguts didàctics.

Aquesta assignatura troncal, sota el nom de «Didàctica de les Arts Plàstiques I» es desglossa en dos grans blocs: el primer fa referència a l'estudi de l'estructura del llenguatge plàstic, i el segon a l'estudi entorn de l'organització d'aquesta àrea del saber dintre del marc curricular de l'educació primària.

Els alumnes als quals va adreçat són nois i noies que, tot i tenint uns referents culturals establerts, no estan motivats especialment per a l'estudi d'aquesta matèria, ja que el seu camp professional va orientat específicament cap a la docència i, per tant, no tenen necessàriament una informació i experiència específica cap a aquesta àrea del saber. Generalment, es plantegen les arts plàstiques com un mitjà comunicatiu des dels aspectes emotivo-intuïtius, i no com un mitjà objectiu significatiu.

És, doncs, tasca de les primeres sessions docents establir una sèrie de coneixements que permetin uns referents comuns critico-conceptual-procedimentals des de diferents vessants, teòrics, experimentals i culturals, que els permetin estudiar la segona part

* M. Assumpció Forrellad Bracons és professora titular de dibuix al Departament de Didàctica de la Música, les Arts Plàstiques i Educació Corporal. UAB.
Adreça: Departament de Didàctica de les Arts Plàstiques. Edifici G. UAB 08193 Bellaterra. Barcelona

2828

del programa, en la qual es fa referència a aquests continguts com a part de la didàctica específica.

Així, s'ha de preveure un tipus d'avaluació que, recollint els objectius que proposen els enunciats del programa, posi més èmfasi en la comprensió dels continguts que en les habilitats representatives. S'ha de tenir present que aquesta valoració es fa sobre un primer treball d'uns alumnes amb poca experiència en el camp de la representació plàstica i, per tant, no es poden esperar representacions d'un alt nivell. Un altre aspecte a tenir en compte és que l'avaluació no sigui un fet aïllat en el procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó que dissenyi un model coherent permetent el lligam amb les intencions educatives posteriors.

Prèvies

Un dels problemes que es plantegen en l'educació artística és el de l'avaluació.

Què avaluem? La fidelitat en la representació? Les destreses tècniques? L'expressivitat de la composició?

Quan avaluem? En cada una de les activitats proposades? En acabar un tema? A final de curs?

Com avaluem? Comprovant els coneixements i les habilitats amb un examen? Valorant les diferents activitats segons uns criteris establerts? Considerant, a partir de l'experiència docent del professor, l'esforç de l'alumne i la qualitat dels seus resultats?

Totes aquestes qüestions ens en plantegen una altra. Per què avaluar? Quines són les funcions de l'avaluació? L'avaluació -segons C. Coll, 1987- està al servei del projecte educatiu, és part integrant d'aquest, i comparteix els seus principis fonamentals. La importància de l'avaluació, la seva relació amb tots els components curriculars, ens proporciona una via de contrastació i correcció del propi projecte educatiu. Tal com defensa Elliot W. Eisner (1987), el *què*, *com* i *quan* avaluar condiciona el mateix programa, en prioritza els continguts i n'ordena la seqüenciació.

2829

Model teòric en què es fonamenta l'avaluació

L'avaluació, tal com defineix C. Coll (1987), ha de complir dues funcions essencials: La de permetre ajustar l'ajuda pedagògica a les característiques individuals dels alumnes a través d'aproximacions successives, i la de determinar el grau en què s'ha aconseguit assolir les intencions del projecte.

Concreta l'avaluació en tres fases fonamentals:

a) L'avaluació inicial, que permet conèixer les característiques individuals i els coneixements previs de l'alumne.

b) L'avaluació formativa, que fa referència a l'avaluació del procés d'aprenentatge: a mesura que l'alumne evoluciona, la intervenció pedagògica s'ha d'acomodar a les noves situacions.

c) L'avaluació sumativa, que consisteix a determinar si s'han arribat a assolir els propòsits educatius del projecte pedagògic.

Ampliant aquest plantejament i fonamentant-lo amb models avaluatius qualitatius basats en diverses investigacions sobre l'educació artística, R. Marín (1987) ofereix una taxonomia que es concreta en les característiques següents:

a) En el procés d'avaluació és necessari tenir en compte, no solament les conductes susceptibles d'observació, resultants a curt termini i previstes en els objectius del programa a desenvolupar, sinó també els processos de percepció, comprensió i creació, els efectes a curt i a llarg termini, i les conseqüències i resultats imprevistos.

b) Es posa en dubte l'objectivitat dels instruments d'avaluació tipus test o proves objectives, considerant que la seva suposada objectivitat radica simplement en la seva despersonalització.

c) L'avaluació ha de captar la singularitat de la seva situació concreta d'aprenentatge en lloc de concentrar-se exclusivament en els aspectes comuns, comparables o generalitzables.

d) L'avaluació ha d'atendre els processos creatius i el desenvolupament de l'aprenentatge, i no solament els resultats dels productes.

e) L'avaluació ha d'aproximar-se al màxim a la forma natural que té el professor de valorar la classe, atenent més a la comprensió dels significats que a la medició de les variables.

Un dels màxims exponents d'aquest sistema d'avaluació qualitativa en l'educació artística és el professor Elliot W. Eisner. És ell qui ha

2830

definit dos dels aspectes més subsistencials d'aquest model: l'un, referint-se als objectius, i l'altre, referint-se al professor. Eisner flexibilitza l'àmbit dels objectius terminals i proposa uns objectius que qualifica d'expressius, donant-los una entitat configurada pel propi recorregut operatiu, pensament-sentiment-acció, sent aquest procés el principal protagonista de la formació. Concreta que les activitats que fan possible aquesta expressivitat han de ser més evocatives que prescriptives i, en conseqüència, imprevisibles quant al recorregut i als resultats.

El professor, el defineix com un critic. Ha de ser un expert capaç d'emetre judicis ben fonamentats en relació a l'obra que analitza. Per tant, el seu paper a l'aula ha de ser per il·luminar, fer veure, apreciar, compendre... i no solament el producte, sinó també el procés de recerca i el de creació.

Aquest model promou un ensenyament / aprenentatge basat en tres aspectes fonamentals:

a) El tipus de relacions que s'estableixen entre el professor i els alumnes: com explicar, estimular, orientar, suggerir, avaluar...

b) La interacció que s'estableix entre els alumnes, cooperació, contrastació dels aprenentatges, intercanvi de material, ambient a l'aula...

c) La qualitat dels processos i dels resultats: amb quin rigor es treballa, quins resultats es busquen, quina expressivitat s'aconsegueix...

Inspirant-nos en aquest model de la valoració critica de l'educació a través de la práctica artistica, s'ha bastit aquesta experiència.

Objectius

Les intencions educatives entorn de les quals es desenvolupa aquest primer bloc del programa són:

1. Conèixer l'estructura del llenguatge plàstic. És essencial, per treballar la nostra àrea de coneixement, la comprensió dels diferents apartats en què s'organitza aquest mitjà d'expressió. A l'hora de la materialització formal, es fa palesa la quantitat de conceptes que es treballen, les infinites combinacions que ens ofereix la representació plàstica, les interrelacions que s'estableixen entre els diferents conceptes que hi intervenen. També la capacitat de fer i de decidir es va posant a prova durant tot el procés representatiu. La concreció

2831

formal permet conèixer teories i principis que s'han anat vestint entorn de la representació plàstica a través del temps, dels avenços tècnics i científics.

2. Apreciar la utilització d'aquest llenguatge com a mitjà significatiu. Si en el punt anterior s'estudia l'amplitud de la seva estructura morfològica, en aquest es valora la seva capacitat expressiva. L'obra d'art, tal com diu S. Marchán (1981), no es regeix únicament amb criteris estàtics d'organització formal, sinó també per criteris dinàmics, és a dir, per aquells que depenen de la voluntat de l'artista. I continua dient: l'art no és primàriament comunicatiu, sinó que és essencialment significatiu, és a dir, suceptible de ser interpretat.

3. Facilitar el contacte amb el món de la cultura, especialment el de les arts plàstiques. El propòsit d'aquest punt és posar a l'abast de l'alumne l'obra d'art, que gaudeixi de la seva presència física, que li permeti contrastar els seus aprenentatges amb obres de provada vàlua, així com també analitzar i interpretar els significats de diverses estètiques.

Portar a la pràctica docent aquests objectius és ampli i complex, sobretot tenint en compte l'espai temporal de què es disposa -40 hores lectives-, així com el nombre d'alumnes per grup-classe.

Seqüència

La seqüència d'ensenyament / aprenentatge està organitzada en diferents fases, cada una de les quals té la seva pròpia avaluació.

1a fase- Presentació de la matèria, de les intencions educatives, els objectius i mètodes. Primera intervenció avaluativa - avaluació inicial.

2a fase- Desenvolupament del programa. Presentació teòrica dels temes a estudiar. Cada tema comporta activitats diverses, basades en àmbits teòrics, procedimentals i culturals. Segona intervenció avaluativa - avaluació formativa.

3a fase- Posada en comú dels treballs realitzats. Socialització de la recerca individual. Tercera intervenció avaluativa - avaluació expressiva.

4a fase- Activitat final de la seqüència. Anàlisi d'una obra d'art. Quarta intervenció avaluativa - avaluació sumativa.

2832

Metodologia

1a fase- Avaluació Inicial

Per a l'avaluació inicial, el primer dia de classe es presenta un qüestionari dividit en dos apartats de preguntes, referents a:

-Aspectes teòrics, preguntes que impliquen anàlisi.

-Aspectes subjectius -emotius, evocatius- amb preguntes que impliquen judici i interpretació.

A partir del resultat d'aquestes preguntes s'obté una mostra de la informació i nivell (lèxic, bagatge cultural, informacions de procedències diverses, lògica, etc.) del grup, que permet valorar el punt a partir del qual es pot començar a treballar.

Un cop les respostes han estat valorades pel professor, es fa una posada en comú dels resultats obtinguts amb el grup-classe, i es dóna peu a l'aclariment de dubtes de l'alumne, incògnites o interrogants que el mateix qüestionari li ha suggerit. Aquesta sessió permet plantejar les orientacions, pautes de treball, així com un itinerari a través del qual s'aniran trobant les respostes a les incògnites plantejades.

2a fase- Avaluació Formativa

Aquesta part de l'avaluació és més complexa i comporta diversos tipus d'intervencions.

Primerament, es presenten els temes a estudiar d'una manera consecutiva. Cada tema té una introducció teòrica a través d'una classe magistral. Els conceptes que es van introduint en aquesta explicació tenen un suport visual a través d'obres d'art que il·lustrin el concepte. A continuació, es fa una proposta de treball que reculli els diferents conceptes de cada tema per aprofundir-los i consolidar-los a partir de diversos procediments:

a) Definir el concepte a partir de lectures concretes en què aquest es pugui fonamentar.

b) Il·lustrar els diferents conceptes a partir de dues possibilitats:

1. La representació plàstica expressiva, utilitzant tècniques artístiques.

2833

2. Escollir reproduccions d'obres d'art de diferents artistes plàstics.

Aquesta metodologia implica un procés de recerca i experimentació que es basa tant en la teoria com en la pràctica. Comporta una contrastació entre les diferents fonts d'informació que permeten ampliar i diversificar els interessos, i donar cabuda a les diferents característiques i peculiaritats de cada alumne.

En aquest procés es van desenvolupant simultàniament els diferents procediments didàctics: recollida de dades, representació plàstica, classificació, etc. Aquest anar fent promou un aprenentatge en què cada alumne va trobant els seus itineraris personals a través de contrastar la informació que es va recollint i l'experimentació que es va realitzant. Això, dóna peu a la intervenció del professor en les diferents situacions del procés per poder suggerir, motivar, explicar, fer veure, intercanviar opinions tant teòriques com pràctiques. Aquesta interrelació és el que fa possible l'avaluació. El professor participa en el recorregut que fa l'alumne en la seva tasca, aquest seguiment proper del desenvolupament del pensament de l'alumne, des de la il·luminació fins a la concreció final en la solució del problema a resoldre, és precisament la informació que et permet avaluar a l'alumne.

Al final d'aquesta part de l'avaluació, es realitza una visita a un museu, en el qual es podran observar directament obres d'art. La visita està estructurada seguint uns criteris per poder verificar tots els aprenentatges realitzats, així com per donar pautes per a l'última fase de la seqüència avaluativa.

La visita en concret es fa al Museu d'Art Modern de Barcelona i va a càrrec del mateix professor. Se situa l'alumne en el plantejament estètic de dos o tres moviments o corrents artístics i se n'observen les característiques més destacables a través de les obres de dos o tres artistes de cada moviment.

A partir d'aquesta presentació es fa escollir a l'alumne una obra que li hagi interessat especialment (qualsevol obra de qualsevol moviment).

De l'obra triada haurà de fer-ne una descripció completa a partir d'un qüestionari, organitzat en els apartats següents:

a) Concreció de les dades de l'obra.

b) Esbós de l'obra escollida.

c) Descripció formal de l'obra a través de preguntes que impliquin anàlisi.

d) Descripció subjectiva a través de preguntes que impliquin síntesi.

2834

Per valorar la visita i els resultats de les preguntes és molt interessant poder fer una posada en comú; dze fet, és una activitat que fomenta l'intercanvi d'opinions i permet verificar que una mateixa obra no té el mateix significat per a tothom, sinó que la interpretació personal pot matisar substancialment el missatge.

3a fase- Avaluació Expressiva

Una vegada ja es tenen fets els dossiers que recullen els treballs de cada tema, es presenten al col·lectiu, s'expliquen i s'argumenten donant peu al fet que, tant el professor com els mateixos companys, puguin demanar aclariments i en vegin i valorin l'argument, així com els resultats. Són sessions tan complexes com enriquidores on es fa evident el grau de judici que, a partir de l'experiència personal, han adquirit tots els alumnes.

És interessant que el dossier, tot i que no es donen normes concretes per a la seva realització, tingui tant una estructura formal organitzada: ordre cronològic, índex, bibliografia, etc., com també una presentació acurada, unitat dels suports, criteris de retolació i compaginació, etc.

4a fase- Avaluació Sumativa

Al final del procés, com a culminació de tots els aprenentatges realitzats i verificació dels coneixements adquirits, es proposa una activitat basada a emetre un judici raonat sobre una obra d'art. La proposta es basa en el fet que l'alumne triï una obra de la qual ha de donar la seva opinió. Aquesta ha d'estar argumentada i s'ha de referir tant als aspectes formals com als interpretatius.

Per ajudar l'alumne en la seva tria i per atendre les diferents personalitats i estètiques, el professor presenta un mínim de 6 obres, d'estils diferents, perquè pugui escollir.

En aquest cas, no s'utilitza cap tipus de qüestionari. La resposta s'organitza segons el criteri de cadascú.

El resultat final d'aquesta última activitat es pot comparar amb el resultat de la primera fase avaluativa, i a través de la contrastació es fa palès el grau de coneixements adquirits.

2835

Conclusions

Aquest model avaluatiu és difícil de portar a terme perquè es basa en un judici de valor, i perquè aquest sigui acceptat ha d'anar recolzat per una actitud rigorosa i fonamentada, és a dir, requereix criteri, temps i dedicació.

L'avaluació no és important solament per als alumnes. També hem de creure que ho és per al professor. La interrelació que s'estableix en l'observació i seguiment de l'aprenentatge de l'alumne ens fa reflexionar sobre els nostres plantejaments, mètodes, recursos, tracte...Valorant-ne els resultats, podrem corregir-ne les mancances, així com l'eficàcia.

La conducta del professor: seriietat en les exposicions, rigor en la crítica, respecte a la diversitat, ordre en el mètode, accessibilitat en el tracte, etc., permeten una interrelació professor-alumne-matèria-entorn, constructiva, respectuosa i crítica, que facilita la valoració de l'avaluació.

Bibliografia

BALADA, M.; JUANOLA, R.: *L'Educació Visual a l'Escola*. Barcelona, Edicions 62, 1987.

BLOOM, S.B.: *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ámbito del conocimiento*. Alcoy, Ed. Marfil S.A., 1975.

COLL, C.: *Psicología y Curriculum. Barcelona*, Ed. Laia, 1987.

EISNER, E.: *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1987.

FORRELLAD, M.A.: «Aproximació a l'obra artística». *Interaula*. Núm.5, agost 1988, (pp. 22-23).

GARDNER, H.: *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1987.

HERNÁNDEZ, F.; JODAR, A.; MARÍN, R. (COORD.): *¿Qué es la educación artística?* Barcelona, Sendai Ediciones, 1991.

MARÍN, R.: «¿Medir los resultados o comprender los procesos?». *Icónica*. Núm.9, 1987, (pp. 41-62).

VENINI, E.: «Quin tipus de preguntes fem als nostres alumnes?». *Reflexions Educatives*, 1991, (pp. 17-19).

2836

Abstracts

La propuesta de este trabajo es la de cómo poder evaluar la apreciación de las artes plásticas (su estructura y su significado), teniendo en cuenta que los alumnos a los que va dirigida esta evaluación son adultos y neófitos en el medio.

Palabras clave: La evaluación de la educación artística.

L'objet de ce travail est de savoir comment pouvoir évaluer l'appréciation des arts plastiques (structure et signification), sachant que les élèves concernés par cette évaluations sont adultes néophytes en la matière.

Mots-clés: Évaluation de l'education artistique.

The work is concerned with how to assess appreciation of the plastic arts (their structure and meaning), bearing in mind that the students the assessment is aimed at are adults and newcomers to the medium.

Key words: Assessment of art education.

2837

Tribuna:
LES NOVES TITULACIONS
Coordinador: Joan Mateu Andrés

2838

Presentació

Joan Mateo Andrés *

La Universitat, en el nostre país, havia iniciat l'últim tram del segle (i del mil·lenni) amb una estructura clarament ancorada en el passat. La inexistència d'autonomia universitària, la massificació a les aules, els plantejaments curriculars obsolets, la manca de controls de qualitat, la poca funcionalitat de la seva organització, l'escassetat de recursos, la improvisació en la formació del professorat, etc. eren alguns dels trets dominants que la qualificaven i que exigien algun tipus de resposta ràpida i dràstica que permetés afrontar amb garantia no només el futur, sinó el present més immediat.

La Llei de reforma universitària (LRU) per si mateixa no arribava a resoldre tots aquests problemes, però si que posava a disposició de la institució alguns instruments facilitadors del canvi i la innovació.

Era evident que una de les urgències que d'una manera més decidida s'havia d'atacar, era la necessària acomodació entre l'oferta de titulacions universitàries existents i la moderna demanda social. Calia actualitzar-ne els plantejaments i continguts, estructurant-les en mòduls més flexibles, respectant amplis marges d'optativitat perquè les universitats en primer lloc i l'alumnat després poguessin adaptar la formació al seu propi context i necessitats.

En l'àmbit de les Ciències de l'Educació i després d'un periode no pas mancat de tensions, dubtes i negociacions es consoliden finalment quatre títols: Mestre, Educació Social, Pedagogia i Psicopedagogia, els dos primers a nivell de diplomatura i els altres de llicenciatura.

Semblava oportú que *Temps d'Educació*, com a revista portaveu de la Divisió, oferis als seus lectors una aproximació descriptiva i alhora crítica sobre les noves titulacions. Per fer-ho es va sol·licitar als professors Joan Perera, Josep González-Agápito, Sebastián Rodríguez i Miguel Martínez la seva participació a la secció «Tribuna» de la revista, per la seva reconeguda aportació a la definició dels títols abans esmentats i pel seu coneixement en profunditat de tots els elements constitutius d'aquests. També hem inclòs l'aportació del professor Jaume Trilla, la qual serveix de contrapunt crític als

* Catedràtic d'universitat del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Actualment director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Els seus principals treballs i publicacions són en les àrees metodològiques de la investigació educativa, i en la medició i avaluació.

2839

elements de reflexió, més descriptius, dels altres autors.

Analitzar els objectius i directrius dels títols, les seves especialitats i el tipus i percentatge de troncalitat i optativitat que ofereixen, alertar dels problemes que poden sorgir en la seva implantació i suggerir possibilitats de millorar-los en la pràctica, seran alguns dels elements de reflexió que inclouran en els seus treballs.

Hem d'agrair al professor Sebastián Rodríguez la seva decisió d'accedir, tot i que no s'ha tancat totalment l'estructuració del títol de Psicopedagogia, a comentar-lo, en benefici de la coherència general d'aquesta Tribuna, amb tots els perills i insuficiències que el fet pot comportar.

No voldríem tancar aquesta presentació sense un últim comentari sobre el periode encoratjador que s'obre amb l'inici de l'aplicació de les noves titulacions.

El camí recorregut ha estat excessivament llarg per a les evidents urgències socials, més de set anys des que es van nomenar les primeres comissions d'experts que els havien de dissenyar. No sempre al llarg d'aquest periode, les aportacions de la comunitat universitària han estat lliures de la influència dels interessos corporatius. Subsisteix, en definitiva, el dubte de si els plans donaran una resposta vàlida a les necessitats formatives actuals i si es podran afrontar a partir de pressupostos raonables per a la realitat econòmica del país i de la Universitat.

La nostra posició pel que fa a això és optimista, considerem que en allò bàsic contenen els elements necessaris per millorar substancialment la qualitat de l'oferta i confiem en els efectes correctors de la pròpia pràctica, i en la prudència i l'afany dels professionals que tenim la responsabilitat d'executar-los i ferne el seguiment.

2840

El títol de Mestre: una ocasió perduda

Joan Perera i Parramon *

1. Els condicionaments de la LOGSE

Qualsevol anàlisi que es vulgui fer sobre les directrius generals pròpies del títol de Mestre i sobre els plans d'estudis resultants ha de tenir en compte, en primer lloc, uns condicionaments previs que han determinat de forma absoluta l'orientació i les característiques d'aquest títol.

En efecte, mentre que la major part de titulacions universitàries estaven condicionades únicament, des d'un punt de vista legal, per les directrius generals comunes a tots els plans d'estudis, el títol de Mestre havia d'ajustar-se, a més, al que disposava la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). D'aquí sorgeixen dues característiques específiques del títol de Mestre (el fet que el títol, tot i tenir la consideració de diplomatura, no vagi precedit de la denominació de *Diplomat en* i el fet que sigui un títol amb especialitats) i també les seves principals limitacions (lligades precisament a aquelles dues característiques: la durada i categoria dels estudis i la indefinició en el model de mestre que implica l'existència d'unes especialitats d'abast molt divers).

És important de tenir en compte, doncs, que els aspectes més insatisfactoris i negatius del nou títol de Mestre no són atribuïbles directament a les directrius fixades pel Consell d'Universitats sinó que deriven de la LOGSE.

Durada i categoria dels estudis

Quant a la primera de les limitacions que he apuntat, la major part dels sectors educatius del país –i específicament les Escoles Universitàries de Formació del Professorat– havien manifestat reiteradament la necessitat de dotar els estudis de formació de mestres d'una categoria de llicenciatura i, conseqüentment, d'allargar-ne la durada a un mínim de quatre anys. Aquesta reivindicació es fonamentava en raons d'índole diversa: per una

* Professor Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Va ser responsable, com a Director de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB i ponent del títol de Mestre, de l'elaboració del pla d'estudis d'aquest títol a la Universitat de Barcelona.

Adreça: Escola Universitària del Professorat d'EGB - C/ Melcior de Palau, 140 -Barcelona 08014 - Tel. 490 43 22.

2841

banda, el paper central que la llei de reforma del sistema educactiu atribueix al mestre, paper que demana una formació àmplia i polivalent que no es pot garantir en uns estudis de diplomatura; en segon lloc, l'experiència dels últims vint anys de formació de professors d'EGB, amb uns resultats que demostren la insuficiència de tres anys per a encabir-hi tots els aspectes formatius i especialment per a dotar els futurs mestres d'una pràctica pre-professional adequada; en tercer lloc, la necessitat de prestigiar acadèmicament i socialment un sector professional decisiu per al desenvolupament d'un país, al qual, lamentablement, accedeixen de forma majoritària moltes persones sense motivació, sense una adequada preparació i com a recurs últim quan no poden o no es veuen capaces de cursar altres estudis.

Hi havia encara altres raons de pes que justificaven la demanda d'una llicenciatura (l'equiparació dels períodes formatius del professorat de tot el sistema educatiu, la tendència dels països més avançats en el camp de l'educació, etc.); les raons apuntades basten, però, per a demostrar que no es tractava d'una reivindicació poc fonamentada o corporativista. Això no obstant, la LOGSE consagrava el nivell de diplomatura per al títol de mestre i impedia així que els mestres als quals encomanava el paper central en la reforma educativa poguessin tenir la formació que la mateixa llei els exigia.

Indefinició en el model de Mestre

M'he referit a una segona limitació derivada de la LOGSE: la indefinició del model de mestre que implica l'existència d'unes especialitats d'abast molt divers. La llei estableix, pel que fa a l'etapa d'educació infantil, que serà impartida per mestres amb l'especialització corresponent (art. 10). Per a l'etapa d'educació primària, en canvi, aquesta mateixa llei és més aviat contradictòria: «L'educació primària serà impartida per mestres, que tindran competència en totes les àrees d'aquest nivell. L'ensenyament de la Música, de l'Educació Física, dels idiomes estrangers o d'aquells ensenyaments que es determinin, serà impartit per mestres amb l'especialització corresponent» (art. 16). Aquesta ambigua duplicitat de funcions (competència en totes les àrees, que es correspon amb el que se sol anomenar mestre *generalista*, i competència en una àrea específica o mestre *especialista*) ha comportat greus problemes a l'hora de fixar els plans d'estudis concrets que hauran de seguir els futurs mestres. La Comissió d'experts núm. XV, que en el seu dia va fer la proposta de titulacions de l'àmbit de les ciències de l'educació, va adonar-se, des del

2842

primer moment, que era impossible formar mestres generalistes i especialistes alhora i en només tres anys, i per aquesta raó va fer una proposta, que no va ser tinguda en compte pel Consell d'Universitats, en la qual només es contemplava la formació de mestres generalistes (amb dues branques, corresponents a les etapes d'educació infantil i educació primària) i es deixava per a una formació posterior de postgrau l'especialització en àrees com la música o l'educació física o en àmbits com el de l'educació especial. Tot i la lògica del raonament de la Comissió XV, també en aquest cas les disposicions de les autoritats educatives han anat per un altre costat i obliguen a fer la quadratura del cercle: formar especialistes i alhora generalistes dins l'espai d'una diplomatura.

No m'allargaré més en aquestes consideracions inicials. Únicament volia deixar clar que els problemes de base més greus que presenta el nou títol de Mestre no deriven de les directrius del títol sinó de la LOGSE. No sé si els qui van aprovar aquesta llei eren conscients que n'hipotecaven seriosament l'aplicació des del mateix moment que impedien una renovació de la formació del professorat coherent amb els principis generals que la mateixa llei formulava. (I només m'he referit en aquestes ratlles a la formació dels mestres; si hagués contemplat també totes les qüestions relacionades amb la formació inicial dels professors de secundària, les acusacions serien encara molt més greus.)

2. Les directrius generals pròpies del títol de Mestre

Entrant ja en l'anàlisi de les directrius establertes pel govern a proposta del Consell d'Universitats (Reial Decret 1440/1991, de 30 d'agost; BOE 11-X-91), em fixaré en els aspectes següents: nombre i característiques de les especialitats, tipus de matèries troncals i percentatge de troncalitat.

Nombre i característiques de les especialitats

Si bé, com ja he dit, la LOGSE esmentava algunes especialitats dins del títol únic de Mestre (Educació Infantil, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical), no en limitava el nombre a aquestes quatre. En aquesta qüestió sí que han estat, doncs, les directrius les que han determinat que hi hagi concretament set especialitats diferents: les quatre esmentades, més Educació Primària, Educació Especial i Audició i Llenguatge.

2843

Pel que fa a aquestes especialitats, cal dir que les cinc primeres són coherents amb el plantejament de la LOGSE (l'única que no és esmentada específicament en la llei, la d'Educació Primària, no únicament sembla necessària atesa l'orientació que s'ha donat a les especialitats d'Educació Musical, Educació Física i Llengua Estrangera, sinó que, com hem vist abans, és probablement la més justificada de totes). Quant a les altres dues (Educació Especial i Audició i Llenguatge) sorgeixen d'una altra de les prescripcions de la llei: la que estableix que per a intervenir en qualsevol dels àmbits de l'educació infantil o primària cal posseir el títol de Mestre (i no serveixen, per tant, altres titulacions de rang equivalent o superior que fins en aquest moment eren vàlides: llicenciatures en Pedagogia o Psicologia, per exemple). Si les administracions educatives preveuen dotar els centres escolars de places de mestres de suport per a infants amb necessitats educatives especials o amb problemes d'audició i llenguatge, és lògic que es prevegi la formació d'especialistes que puguin complir aquestes funcions. Tot i això, l'especialitat d'Audició i Llenguatge pot presentar alguns problemes d'implantació pel fet que, en general, no compta amb precedents dins els centres dedicats a la formació de mestres i, d'altra banda, el perfil de formació coincideix en bona part amb el d'una altra titulació de primer cicle de nova creació: la diplomatura en Logopèdia.

Tipus de matèries troncals

El fet de tractar-se d'un títol únic amb especialitats ha provocat que en la determinació de les matèries troncals s'hagin fixat unes matèries comunes a totes les especialitats i unes altres de pròpies de cada especialitat.

Les matèries comunes a totes les especialitats tenen una orientació psico-sòcio-pedagògica i constitueixen el nucli bàsic de la formació professional que es pretén donar als mestres. Se'ls assignen un total de 40 crèdits, als quals es poden sumar els 32 del pràcticum que, tot i que figura dins les matèries pròpies de cada especialitat, és comú a totes elles i amb uns continguts idèntics.

Quant a les matèries pròpies de cada especialitat, podem diferenciar dos tipus d'especialitats:

a) Les d'Educació Infantil, Educació Especial i Audició i Llenguatge, que tenen assignades matèries pròpies i exclusives de les respectives especialitats: totes les d'Educació Infantil són específiques per a la docència en aquesta etapa educativa, les d'Educació Especial només contemplen els aspectes referits a les necessitats educatives especials dels infants i les d'Audició i Llenguatge són les

2844

pròpies de la reeducació dels trastorns o mancances relacionats amb el llenguatge i l'audició. No es preveuen, doncs, per a aquestes especialitats, matèries troncals per a la formació com a mestres generalistes ni matèries d'ampliació de continguts culturals o instrumentals.

b) Les especialitats d'Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, que combinen les matèries referides al contingut i a la didàctica de les àrees curriculars de l'etapa d'educació primària en general (llengua, matemàtiques, coneixement del medi natural, social i cultural, educació visual i plàstica) amb les matèries específiques de les tres àrees vinculades a les especialitats (llengua estrangera, educació física i educació musical).

Aquest plantejament provoca problemes greus a l'hora de fixar els plans d'estudis tant en les especialitats del primer grup com en les del segon. Pel que fa a les primeres, la configuració d'unes especialitats absolutes fa molt difícil de pensar que realment s'estiguin formant mestres competents en totes les àrees del curriculum. En realitat, per molt que amb les matèries de cada universitat es vulgui rectificar aquest enfocament, el resultat és que els mestres d'aquestes especialitats només poden ser competents -i així s'hauria de reconèixer en els mecanismes d'accés al cos de mestres- en les seves respectives especialitats.

Respecte de les especialitats d'Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, el problema fonamental és un altre: com fer possible una mínima formació que asseguri, per exemple, que un mestre d'Educació Primària pugui impartir adequadament la docència de la música o d'una llengua estrangera o que un mestre especialista en Educació Musical pugui garantir una docència adequada de les àrees de llengua, coneixement del medi natural o educació plàstica.

A la vista d'aquests problemes és quan apareix més clara l'opció que havia proposat la Comissió XV de formar, en el període de tres anys, únicament mestres generalistes, amb dues branques: Educació Infantil i Educació Primària.

Percentatge de troncalitat

Un altre aspecte important a considerar és el percentatge de troncalitat. En el quadre adjunt pot veure's el nombre de crèdits troncals del títol de Mestre, distribuït per especialitats. Per a fer el càlcul del percentatge que aquest nombre de crèdits suposa respecte del total de la càrrega lectiva, considerarem dos casos, ja que la càrrega lectiva global pot variar molt segons les universitats (entre 180 i 240 crèdits):

a) Que la càrrega lectiva global sigui de 180 crèdits (nombre mínim de crèdits que pot tenir una diplomatura). En aquest cas, la troncalitat se situa entorn del 70 % del total de crèdits.

b) Que la càrrega lectiva global sigui de 210 crèdits (terme mitjà, al qual s'han acollit moltes universitats, entre elles la de Barcelona, per a la fixació del nombre de crèdits global de les diplomatures). En aquest cas, la troncalitat suposa un 60 % aproximadament del total de crèdits.

La primera constatació que es desprèn d'aquestes xifres és que, en qualsevol cas, es tracta d'una troncalitat massa alta. Si es descompta el 10 % de crèdits de lliure elecció de l'alumne, resta per a la universitat un 20 o un 30 % de crèdits, marge molt estret en el qual han d'encabir-se les matèries obligatòries d'universitat i les matèries optatives.

Tot i admetre que en un títol amb especialitats el marge d'optativitat pot ser menor que en els títols normals, no deixa de ser preocupant que es limiti la possibilitat dels alumnes de confegir voluntàriament una part significativa del currículum. I encara és més preocupant i lamentable que la troncalitat tan elevada determini totalment l'orientació general del títol: poc marge queda perquè les universitats hi incorporin les seves pròpies opcions i puguin oferir un pla d'acord amb uns plantejaments i uns interessos autònoms. La troncalitat proposada només permet completar crèdits en determinades matèries, reorientar i equilibrar alguns aspectes de les especialitats, fer-hi reajustaments, etc. En cap cas no permet optar per alternatives clarament innovadores o per plantejaments molt més integradors d'àrees o interdisciplinaris. I aquestes limitacions són encara més greus en els casos com els de les universitats catalanes, que han d'incorporar com a matèries obligatòries totes les que fan referència al coneixement i la didàctica de les particularitats lingüístiques i nacionals.

Valoració de les matèries troncals

Quant a l'orientació de les matèries troncals, crec que no se'n pot fer una valoració global uniforme. Així, mentre que els continguts de les matèries comunes a totes les especialitats (que coincideixen amb les que havia proposat la Comissió XV) i la importància que es dóna al pràcticum em semblen adequats, no puc dir el mateix de les matèries pròpies de les especialitats. Sobretot en les especialitats d'Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, hi ha una dispersió de matèries tan gran amb un nombre de crèdits, en alguns casos, tan exigu que fa

2846

molt difícil la confecció coherent d'un pla d'estudis i la posterior organització docent. De què els poden servir, per exemple, als mestres especialistes en Educació Primària, els 4 crèdits d'Educació artística i la seva didàctica (que inclou tant els aspectes d'expressió musical com els d'expressió plàstica) o els 4 de Llengua estrangera i la seva didàctica? Quina formació es pot donar als mestrres especialistes en Educació Física o Educació Musical amb 4 crèdits de Coneixement del medi natural, social i cultural o amb 4 crèdits de Matemàtiques i la seva didàctica? La proposta obliga a adoptar, en aquests i en altres casos, unes solucions híbrides que produeixen sempre resultats insatisfactoris: per més que es faci, ni s'aconsegueix una bona formació com a generalistes ni tampoc com a especialistes.

El nombre de matèries troncals fixat per les directrius és de 15 en les especialitats d'Educació Infantil i Educació Primària, 16 en la d'Audició i Llenguatge, 17 en les de Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Especial i 20 en la d'Educació Musical. Si hi afegim les matèries que puguin incloure-hi les universitats, ens en resultarà un nombre molt elevat que demostra la dispersió i també la manca d'homogeneïtat dels continguts troncals d'aquest títol i que obliga a una compartimentació de matèries amb una assignació de crèdits molt baixa o insuficient.

En relació amb els continguts de les matèries troncals de les diferents especialitats, sembla lògic el plantejament fet per a les especialitats d'Educació Infantil, Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, que està en relació directa amb les matèries curriculars de l'etapa d'educació infantil, en el primer cas, i amb les de l'etapa d'educació primària en les altres. S'hi poden fer, això no obstant, les següents precisions.

a) En l'especialitat d'Educació Primària, s'hi troba a faltar la matèria de Literatura infantil i juvenil, que sí que apareix en l'especialitat d'Educació Infantil; i hi té una presència ridícula la matèria d'Educació artística i la seva didàctica (4 crèdits), que comprèn, com acabo de comentar, tant la formació plàstica com la musical (aquest darrer aspecte val també per a les especialitats de Llengua Estrangera i Educació Física que tenen plantejada de la mateixa forma aquesta matèria).

b) En les especialitats de Llengua Estrangera i Educació Musical es fa una compartimentació de matèries que, potser justificable des d'un punt de vista teòric o per a una formació de llicenciatura, no es correspon gens amb l'orientació que ha de tenir per als futurs mestres. D'altra banda, tant en aquestes dues especialitats com en la d'Educació Física es fa una consideració en nombre de crèdits totalment insuficient de

2847

la matèria Coneixement del medi natural, social i cultural (4 crèdits).

c) En l'especialitat d'Educació Musical, hi falta una matèria referida a l'àrea d'educació visual i plàstica, que sí que figura, conjuntament amb l'educació musical, en les altres especialitats d'aquest bloc.

Pel que fa a les matèries de l'especialitat d'Educació Especial, s'han pres unes opcions que, en alguns casos, poden resultar problemàtiques. En primer lloc, el plantejament de matèries lligat a tipus de deficiències (deficiència auditiva, deficiència mental, deficiència motora, etc.), sense tenir en compte que molt sovint aquestes deficiències estan interrelacionades i que les metodologies d'intervenció educativa han de ser globals o conjuntes. En segon lloc, la manca de matèries relacionades amb les àrees de l'ensenyament primari (únicament s'hi preveuen els aspectes lingüístics). Aquesta mancança em sembla greu si tenim en compte que molts dels futurs mestres d'aquesta especialitat hauran d'intervenir en centres escolars ordinaris atenent més casos de retards o dificultats en els aprenentatges per part d'infants sense deficiències greus específiques que no pas casos d'infants amb trastorns o deficiències greus. I, en tercer lloc, una orientació general de les matèries d'aquesta especialitat –i també de les d'Audició i Llenguatge– excessivament clínica i psicològica, en detriment dels aspectes pedagògics i d'intervenció educativa (això es veu clarament a través de les àrees de coneixement a les quals es preveu que es pugui assignar la docència d'aquestes matèries).

Tot això a banda, hi ha un aspecte concret, que afecta les situacions de comunitats autònomes amb dues llengües oficials, en què les directrius em semblen particularment desencertades i fins i tot inconstitucionals. En el cas de Catalunya, per exemple, si tots els mestres del país tenen l'obligació, segons estableix la Llei de Normalització Lingüística, de conèixer les dues llengües oficials i han d'estar capacitats per a ensenyar-les, no es pot acceptar, com estableixen les directrius en les matèries de llengua per a les especialitats d'Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, que l'alumne hagi d'escollir únicament una de les dues llengües. Per salvar aquesta incoherència, les universitats afectades han hagut de fixar com a obligatòria d'universitat l'altra llengua que l'alumne no escull.

2848

3. La fixació dels plans d'estudis

A partir de les directrius fixades pel Consell d'Universitats, cada universitat havia d'elaborar el seu pla d'estudis. Les limitacions i mancances assenyalades en els paràgrafs precedents han fet que cada universitat hagi intentat superar-les seguint uns criteris propis, no sempre coincidents. No m'és possible comparar, en aquest moment, els plans d'estudis que ja s'han aprovat i implantat: ni m'ho permet l'espai d'aquest article ni tinc a l'abast els plans del conjunt de l'Estat. Ara bé, qui vulgui conèixer els criteris que han seguit les Escoles de Mestres i Facultats d'Educació del Països Catalans pot recórrer als núms. 16A i 16B de la publicació *INTERAULA. Butlleti de les Escoles Catalanes de Mestres* (Eumo Editorial, Vic, set. i nov. de 1992) on trobarà, a més d'aquests criteris, els plans d'estudis complets fixats per aquests centres i unes anàlisis comparatives dels diversos plans, especialitat per especialitat.

No podent, doncs, en aquest apartat comparar plans d'estudis diferents, em limitaré a explicitar els criteris generals que han regit la fixació del pla d'estudis de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona en allò que fa referència a les característiques de les especialitats i a les matèries obligatòries d'universitat. (En els quadres adjunts es poden veure la distribució dels crèdits del pla d'estudis per tipus de matèries i l'estructura resultant del curriculum de l'alumne.)

a) *Especialitats*.

Davant l'estret marge de decisió que permeten les directrius i tenint presents els principis que estableix la LOGSE en relació amb la tasca docent dels mestres, es prengueren les opcions següents:

– Mantenir el caràcter específic de les especialitats d'EI, EE i AL, sense incorporar-hi matèries de caràcter generalista.

– Prioritzar de forma absoluta, en l'especialitat d'EP, les matèries de caràcter generalista i mantenir el nombre mínim de crèdits fixats per les directrius pel que fa a les matèries que es corresponen amb les especialitats de LE, EF i EM.

– Mantenir una proporció equilibrada entre les matèries de caràcter generalista i les específiques de l'especialitat en els casos de LE, EF i EM (52'5 crèdits de matèries comunes de base psico-sòcio-pedagògica, 46'5 crèdits de matèries de formació generalista, amb un pes més important de les àrees de Llengua i Matemàtiques, i 48 crèdits per a les matèries específiques de les especialitats, als quals cal sumar els 32 del pràcticum).

2849

b) *Matèries obligatòries d'universitat.*

Atès que, en general, s'estava d'acord amb el tipus de matèries troncals fixades per les directrius, i amb l'objectiu de no augmentar gaire el nombre de matèries diferents que haurien de cursar els alumnes, s'acordà de tendir a augmentar els crèdits de les troncals més que no pas a incloure-n'hi de noves.

Quant a les matèries comunes a totes les especialitats, únicament s'hi incorporà la d'*Investigació Educativa* (4'5 crèdits) i s'augmentaren en dos crèdits les matèries de *Sociologia de l'Educació* i *Teoria i Història de l'Educació* (en total, 6 crèdits cadascuna). Cal dir, en relació amb aquestes matèries comunes, que, atès que l'organització de la docència es farà per especialitats, en la pràctica aquestes matèries s'orientaran, quan calgui, en funció de l'especialitat; això és el que justifica que, en general, no s'incloguessin matèries de caràcter psico-sòcio-pedagògic entre les d'especialitat.

Cal considerar també com a matèries comunes de totes les especialitats, malgrat que per raons tècniques foren recollides en la proposta de formes diferents, les de *Llengua Catalana* i *Llengua Espanyola*, a les quals s'assignà, després de diversos ajustaments, els següents crèdits: Llengua Catalana 9 (EI, EP, EE i AL) i 7'5 (LE, EF i EM). Llengua Castellana 4'5 (EI, EP, EE i AL) i 3 (LE, EF i EM).

Quant a les matèries obligatòries d'especialitat, cal destacar els aspectes següents:

- Exceptuant el cas de les llengües, no es va considerar oportú de separar els «continguts» de les «didàctiques», de manera que tots dos aspectes es presenten sempre de forma integrada.

- A les especialitats d'EI i EP, es van igualar els crèdits de les matèries corresponents a les àrees curriculars de l'educació infantil i primària, potenciant, en algun cas, matèries que quedaven infravalorades en les directrius.

- Pel que fa a les matèries específiques de les especialitats de LE, EF i EM, en molts casos es van reagrupar les que proposaven les directrius per fer desglossaments en assignatures d'acord amb plantejaments més coherents segons la perspectiva de la nostra Escola.

- Finalment, en les especialitats d'EE i AL, a part d'un increment de la matèria d'Expressió Plàstica i Musical, s'hi van incorporar diverses matèries corresponents a l'àrea de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, les quals es van considerar necessàries per a reequilibrar el pes de les àrees psicològiques i peda-gògiques d'aquestes especia-litats, responent a una pràctica i a una tradició del centre llargament experimentades.

2850

4. Consideracions finals

1. En general, els nous plans d'estudis han estat aprovats sense gaire entusiasme i gairebé per obligació. Les esperances inicials de fer uns plans renovadors i amb força autonomia s'han vist frustrades primer per la LOGSE i després per les directrius del títol, que es basaven en un model de mestre mal definit o imprecís i deixaven poc marge de maniobra a les universitats. Tot i que en alguns aspectes aquestes directrius plantegen novetats importants (l'opció per una formació de base psico-sòcio-pedagògica o la importància del pràcticum, per exemple), les limitacions esmentades al llarg d'aquest article han provocat que no es poguessin fer qüestionaments de fons i que les discussions es limitessin a garantir la presència d'unes determinades àrees i a mantenir situacions consagrades per l'ús.

2. Cal tenir en compte, això no obstant, que l'aplicació real del pla pot millorar alguns dels aspectes insatisfactoris que presenta sobre el paper. El gran nombre de matèries (i encara més d'assignatures) o la dispersió que he comentat abans poden trobar un corrector en una bona coordinació docent que garanteixi un plantejament coherent i interdisciplinari de les matèries afins. També pot ajudar a una renovació de la pràctica habitual una correcta planificació dels crèdits pràctics que tenen assignats totes les matèries, els quals demanen un tractament específic que pot ser molt divers i que, en qualsevol cas, ha d'implicar una major autonomia i participació dels alumnes (tutories individualitzades o en grup, treballs fora de l'aula, pràctiques en situacions educatives reals o simulades, etc.).

3. Un aspecte problemàtic del nou pla d'estudis és l'especialització total des de l'inici dels estudis. Les directrius han optat per prioritzar la formació com a especialistes en detriment dels aspectes més globals que proporcionen una visió àmplia de tots els factors i elements implicats en el fet educatiu. Aquest enfocament només pot ser compensat amb una bona orientació (tutoria) als alumnes tant abans de l'ingrés com durant la seva permanència en aquests estudis.

4. Pot contribuir també decisivament a pal·liar mancances dels plans d'estudis una organització coherent i innovadora del pràcticum. És aquest un dels reptes principals amb què han d'enfrontar-se els centres de formació a l'hora d'aplicar els nous plans. Ara bé, perquè el pràcticum pugui articular-se coherentment no n'hi ha prou amb la decisió dels centres. Cal que les administracions educatives s'hi comprometin i facin possible l'existència d'uns centres de pràctiques amb condicions, reconeguin la figura del mestre-tutor i facilitin els contactes entre els centres de formació de mestres i les escoles d'educació

2551

infantil i primària alhora que permeten la incorporació de mestres en exercici en les tasques de formació que duen a terme els departaments i centres universitaris.

5. Un darrer problema pot plantejar-se, derivat no directament de les directrius ni de la LOGSE sinó de la transformació o integració de les Escoles de Mestres en Facultats d'Educació o similars. La creació d'aquests nous centres ha contribuït a disminuir les queixes pels nous plans d'estudis i, en alguns casos, ha fet oblidar que la modificació fonamental estava en la requalificació del títol de Mestre i no en la requalificació dels centres que impartiran aquest títol devaluat. Tot i que la creació d'aquests nous centres constitueix, sense cap mena de dubte, un pas endavant molt important, em sembla que cal advertir de dos perills que es poden presentar. Per una banda, que molts professors, i els centres globalment, se sentin ja satisfets amb les possibilitats de promoció personal que s'han generat i aspirin únicament a deixar els nivells «inferiors» per a dedicar-se als «realment importants»: els estudis de segon cicle. Per una altra, que el fet que en molts d'aquests nous centres s'imparteixi el títol de mestre juntament amb el de Psicopedagogia (només de segon cicle) converteixi aquella diplomatura en el primer cicle d'una llicenciatura posterior, oblidant el caràcter terminal, clarament professionalitzador, intrínsec al títol de Mestre.

6. S'ha perdut, en resum, una oportunitat única per a renovar a fons la formació del professorat tant d'educació infantil i primària com d'educació secundària (en aquest darrer cas, el model de formació derivat de la LOGSE és potser encara més inadequat que el dels mestres; no m'hi he referit, però, perquè no era l'objectiu d'aquest article). Els nous plans d'estudis permetran sens dubte millorar alguns aspectes de la situació actual. Això no obstant, és lamentable que s'hagin malgastat tants d'esforços per aconseguir uns resultats tan minsos. Confiem que no calgui esperar vint anys per a adonar-se de les mancances del nou sistema de formació de mestres i per a introduir-hi modificacions.

2852

Quadre num. 1
Pla d'estudis de la Universitat de Barcelona
Distribució dels crèdits del pla d'estudis per tipus de matèries

Matèries	Educació Infantil	Educació Primària	Llengua Estrangera	Educació Física	Educació Musical	Educació Especial	Audició i Llenguatge
Troncals comunes	40	40	40	40	40	40	40
Troncals d'espec	78	80	88	88	94	88	84
TOTAL TRONCALS	**118**	**120**	**128**	**128**	**134**	**128**	**124**
Obligat d'univer	56'5	59	51	51	45	51	46
Optatives	22'5	18	18	18	18	18	27
TOTAL MATÈRIES UNIVER.	**79**	**77**	**69**	**69**	**63**	**69**	**73**
TOTAL MATÈRIES LL. ELEC.	**22**	**22**	**22**	**22**	**22**	**22**	**22**
TOTAL CRÈDITS	**219**	**219**	**219**	**219**	**219**	**219**	**219**

Quadre num. 2
Pla d'estudis de la Universitat de Barcelona
Estructura del curriculum de l'alumne en crèdits

Materies	Ed. Inf.	EP. LE. EF. EM. EE	Aud. i Lleng.p
Troncals i obligatòries comunes	52'5 (24%)	52'5 (24%)	52'5 (24%)
Troncals obligatòries d'especialitat	122 (55'7%)	126'5 (57'7%)	117'5 (53'6%)
Optatives	22'5 (10'2%)	18 (8'2%)	27 (12'3%)
De lliure elecció	22 (10%)	22 (10%)	22 (10%)
TOTAL	219	219	219

2553

Abstracts

En el análisis de los planes de estudios del nuevo título de Maestro, el autor parte de los condicionantes previos establecidos por la LOGSE (categoría del título y duración de los estudios -diplomatura de tres años- e indefinición sobre el modelo de maestro -ambigüedad en cuanto a sus funciones como generalista y como especialista-), que considera los aspectos más insatisfactorios y negativos del nuevo título.
A continuación, examina con detalle las directrices propias del título, y fija su atención en el número y características de las especialidades, el tipo de materias troncales y el porcentaje de troncalidad (que considera excesivo y limitador, tanto de la autonomía de las universidades como de las posibilidades de optatividad de los alumnos).
Tras una valoración de las materias troncales, expone, como ejemplo de las posibilidades para establecer un plan de estudios, algunos de los criterios utilizados por la Universidad de Barcelona para la elaboración del suyo.
Finalmente, concluye el artículo con unas consideraciones en las que formula algunas sugerencias para mejorar en la práctica los planes de estudios aprobados, y alerta sobre algunos peligros que pueden surgir con la creación de Facultades de Educación que por lo demás considera muy interesantes.

Palabras clave: Título universitario - Estudios superiores - Planes de estudios - Materias - Formación de maestros.

L'auteur analyse le plan d'études du nouveau diplôme de Maître en partant des conditions préalables établies par la Loi sur l'organisation générale du système éducatif espagnol (catégorie du diplôme, durée des études — enseignement sur trois ans —, mauvaise définition du rôle du maître — ambiguïté quant à ses fonctions comme généraliste et comme spécialiste —), qui sont pour lui les aspects les plus insatisfaisants et négatifs de ce nouveau titre. Il examine ensuite en détail les directives spécifiques à ce diplôme en s'arrêtant sur le nombre et les caractéristiques des disciplines, les matières appartenant au tronc commun et leur pourcentage (qu'il juge excessif et limitatif par conséquent de l'autonomie des universités et des matières optionnelles proposées aux étudiants).
Après avoir évalué les matières appartenant au tronc commun, il donne un exemple des possibilités de fixation d'un plan d'études en exposant certains critères suivis par l'Université de Barcelone pour élaborer le sien. L'article se termine sur quelques considérations où l'auteur suggère certains moyens d'améliorer en pratique les plans d'études adoptés et avertit des risques pouvant surgir de la création de Facultés d'Enseignement, une initiative qu'il juge par ailleurs très intéressante.

Mots-clés: Titre universitaire - Études supérieures - Plans d'études - Matières - Formation des maîtres.

The article analyses the study plans for the new title of maestro (schoolteacher), taking as a starting-point the conditions established by the LOGSE law of education reform (category of title and duration of course -a three-year degree course- and an ill-defined model of the schoolteacher - ambiguity regarding functions as a generic and as a specialist professional) considered by the author as the most unsatisfactory and negative aspects of the new degree. The author then goes on to examine in detail the directives pertaining to the title, discussing the number and characteristics of specialities, the type and percentage of main-line subjects (considered here as excessive and as limiting both the autonomy of the universities and the possibilities for options on the part of pupils).
After discussion of these mainline subjects, the author then analyses some of the criteria used by the University of Barcelona to draw up its own, as an example of the possibilities of setting a study plan. Finally, the article concludes with the suggestion of a number of possibilities for improving in practice approved study plans, and alerts the reader to some of the dangers which could arise over the creation, which the author considers highly positive, of faculties of education.

Key words: University degree - Higher education - Study plans - Subjects - Teacher training.

2854

BEST COPY AVAILABLE

Algunes consideracions sobre el nou pla d'estudis de pedagogia

Josep Gonzàlez Agàpito*

El procés seguit en l'aprovació dels títols de pedagogia ha posat al descobert algunes de les profundes contradiccions de la universitat espanyola, de l'àmbit pedagògic universitari i de la nostra facultat en particular.

La Llei de reforma universitària (LRU) és un lloable intent de superar els vicis i problemes que des de feia molts anys arrossegava la universitat a Espanya i que la feien obsoleta. Calia una universitat pública de qualitat, honesta i útil socialment. El preàmbul de la llei li encomana tres funcions: el desenvolupament científic, la formació professional i l'extensió de la cultura.

D'antuvi cal assenyalar l'ambivalència de la reforma que si d'una banda sembla inspirada en la concepció universitària d'Humboldt, de l'altra no ha sabut, o no ha pogut o no ha volgut, renunciar a ser una universitat napoleònica. I no és que necessàriament els conceptes hagin de ser antagònics, car si les universitats humboldtianes han marcat quina ha de ser la funció de la universitat, les hereves del centralisme francès han desenvolupat una important estructura.

Així, d'una banda, es vol potenciar la unitat de saber, la identificació entre recerca i docència, i l'autonomia universitària humboltdtianes. D'aquí els objectius de *flexibilització curricular, pensament crític, creativitat investigadora, estructuració departamental...* del preàmbul de l'LRU. D'altra banda, l'abast estatal dels títols que justifica una forta intervenció en els seus plans d'estudis, la facultat com a centre professionalitzador en nom de l'Estat, el professor-funcionari... són algunes de les notes napoleòniques de la mateixa reforma.

Aquesta ambivalència s'ha manifestat a l'hora d'elaborar els plans d'estudis a l'àmbit de les facultats.

---

* El Dr. Josep Gonzàlez Agàpito és Catedràtic del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Actualment és Degà de la Facultat de Pedagogia d'aquesta universitat. Fou ponent del títol de Pedagogia. Ha publicat diversos treballs d'història de l'educació catalana. Recentment ha publicat, en col·laboració, *Leer y escribir en España. Dos siglos de alfabetización*. El seu darrer llibre publicat ha estat *L'Escola Nova Catalana*.

Adreça: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. Avda. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona.

2555

Els nous plans d'estudi

Fa ja una mitja dotzena d'anys un estudi elaborat a la nostra facultat per Vicens Benedito i Dolors Millan emfasitzava una evidència en indicar que "els estudis de Pedagogia estan tancats en si mateixos, són excessivament teòrics i superficials, allunyats de la realitat del sistema educatiu i sense identitat professional". I, tanmateix, una certa indefinició havia presidit durant llargs anys la llicenciatura de Pedagogia d'ençà de la seva creació durant la II República. No pas per la manca de necessitat d'una titulació superior adreçada a l'educació, sinó per una diversitat de causes agreujades per la ideologització i el mateix disseny del sistema educatiu franquista.

En arribar els socialistes al govern central es recondui i es posà en pràctica la reforma universitària. Ningú no posà en dubte la necessitat de replantejar les titulacions relacionades amb l'educació que, fonamentalment, eren formades per la llicenciatura de Pedagogia, l'especialitat de Psicologia Escolar i la diplomatura de Professorat d'EGB. A mesura que es portà a terme la reforma educativa empesa pels governs socialistes es féu més evident el desfasament d'aquestes titulacions amb la realitat socioeducativa, agreujada des de l'aprovació de la LOGSE.

Les titulacions referides a l'àmbit de l'educació han estat sotmeses a un llarg, excessiu i desgastador procés de debat i reforma d'ençà de 1986, el qual no es conclogué fins a 1992. Sis anys per aprovar unes noves titulacions!

En aquest període es perdé l'oportunitat de convertir els estudis de magisteri en llicenciatura. Fet que hauria permès donar a les seves especialitats el necessari aprofundiment tot salvaguardant la necessària formació comuna. Les raons són evidents: d'una banda s'optà per la fórmula que menys gravaria l'erari públic i, de l'altra, s'obvià la manca d'un projecte coherent de formació del professorat de secundària, que les facultats que nodreixen l'ensenyament secundari d'aquest professorat (mancat de preparació professional) visqueren com una amenaça.

Pel que fa al camp educatiu l'informe tècnic del grup de treball número 15 del Consell d'Universitats, ultra la diplomatura de Magisteri, proposà la creació de tres llicenciatures de segon cicle: Educació Escolar, Psicopedagogia i Pedagogia Social. A més es proposava una diplomatura en Educació Social. A desgrat dels inconvenients del disseny, sens dubte era una solució de certa coherència.

Es dibuixaven dos diplomatures destinades a formar tècnics específics en els camps formal i no formal de l'educació, i es concebien les llicenciatures com a àmbits d'ampliació de

2856

formació i d'intervenció professional especialitzada dels mateixos mestres i educadors socials.

També s'acabava amb la sobreposició dels camps professionals dels psicòlegs escolars i els pedagogs terapeutes i orientadors que s'aplegaven en la nova llicenciatura de psicopedagogia. I, de retop, amb les tres llicenciatures s'acabava amb una certa indefinició del camp professional del pedagog.

Per refermar aquesta interrelació dels títols educatius es propugnà la creació de centres que els unifiquessin: les facultats «d'educació», inversemblant denominació que sortosament una mínima cultura epistemològica ha corregit per Facultat de Ciències de l'Educació[2], dins les quals cada titulació forma una secció. Com és sabut els estatuts de la nostra universitat ja havien creat un àmbit interrelacionador amb la Divisió de Ciències de l'Educació.

Racionalitat i conflicte. Les crítiques a la proposta de la Comissió XV

Potser sigui escaient veure les principals crítiques que s'adreçaren a la proposta de la Comissió XV de desplegament del títol de Pedagogia en tres noves llicenciatures, per tal de comprendre la solució presa finalment pel Consell d'Universitats.

A l'hora d'analitzar críticament la proposta de l'anomenada Comissió XV cal tenir en compte la mateixa inèrcia històrica creada dins la Pedagogia universitària i que és paral·lela a la resta d'àmbits universitaris, especialment de «lletres». L'especialitat de Pedagogia, dins les facultats de filosofia i lletres amb dos cursos comuns, es veié impulsada per la creació dels departaments amb la Llei d'estructura de les facultats de 1965. Les antigues càtedres es constitueixen en departaments, els quals aniran tendint a monopolitzar una especialitat dins la llicenciatura. Aquest procés s'accelerarà a partir de la Llei general d'educació que dóna certa autonomia a les universitats per a l'elaboració de plans d'estudis, limitada per l'aprovació del ministeri. En les universitats grans com la nostra ràpidament cada departament té la «seva» o «seves» especialitats: sistemàtica, orientació, terapèutica, organització... Prova d'aquesta tendència monopolitzadora és que les assignatures d'altres departaments en la seva especialitat són l'excepció que confirma la regla. Són, en general, especialitzacions rígides.

Una persona vinculada a la reforma educativa empresa pel govern socialista com Julio

(2) Car ningú havia vist paral·lelament facultats de salut o d'economia.

2857

Carabaña ha assenyalat com la divisió de la titulació de Pedagogia proposada per la Comissió XV era la culminació del procés d'expansió acadèmica que, partint de la càtedra, passa pel departament, després per l'especialitat i culmina amb la llicenciatura pròpia. De fet, la càrrega docent de cada àrea, enclosa psicologia evolutiva, a cada titulació així ho confirmava. Per al catedràtic de Sociologia de l'Educació de la Universitat Complutense, aquesta multiplicació de títols era possible per la inexistència d'un col·legi professional de pedagogs que defensés la unitat del títol i la manca de perfilació professional de la pedagogia per part de l'administració. Si d'una banda cada llicenciatura proposada es corresponia amb un departament (excepte MIDE que apareixia com més instrumental), d'altra banda, semblava necessari fer correspondre a cada una d'elles amb perfils professionals amb una demanda potencial. I assenyalava que "así que lo que menos puede decirse es que la distinción de las tres áreas de actuación de los pedagogos es lógicamente correcta, pero de extensión empírica muy incierta". No succeïa així amb Magisteri, on la unitat i especialització del títol eren ben acotades per les demandes de l'administració i dels sindicats.

Concloia Carabaña que hi havia una certa contradicció entre la multiplicitat de llicenciatures en Pedagogia i la seva reducció a un sol segon cicle, ja que els estudis de primer cicle eren ja especialitzadors i professionalitzadors. Centrant-se en el cas de Magisteri, feia veure com apareixien els títols de primer i segon cicle com una juxtaposició d'especialitats: el primer de docència i el segon d'activitats para i peridocents.

Pel que fa a la multiplicitat de llicenciatures, ultra entendre, com hem vist, que obeïen a interessos de les àrees de coneixements, creia "dudoso que vaya a responder a largo plazo a los intereses de los alumnos", ja que l'excessiva fragmentació dels coneixements aniria en detriment d'una bona formació i contribuiria a crear noves discussions sobre les competències dels titulats a les ja existents[3].

Una altra de les crítiques que s'adreçaven a la proposta de la Comissió XV era l'incompliment del mandat de flexibilitat curricular de l'LRU. La ràpida evolució de la societat i del mateix mercat de treball semblen exigir donar preferència a la capacitat d'assimilar amplis conceptes elaborats a partir d'una varietat d'àrees de coneixement. En el cas de les titu-

(3) CARABAÑA, Julio: "Apuntes sociológicos sobre la reforma de los planes de estudio", a *La reforma de los estudios universitarios de educación*. Universidad de la Laguna, 1990, pàg. 44

2858

lacions educatives, que no tenen un mercat ben perfilat professionalment, les especialitzacions rígides no donen als alumnes prou plasticitat formativa per adequar-se a les demandes concretes. De fet, les recomanacions de la Comunitat Europea van en el sentit de donar una àmplia i sòlida formació basal polivalent dins l'àmbit professional, capaç de complementar-se amb una formació especialitzada inicial i altres en el futur.

No mancaven les oposicions entre els sectors més radicals políticament que creien veure una coincidència de cada una de les llicenciatures amb les parcel·les de poder dels nous caps de brot de l'educació espanyola sorgits amb la democràcia i consolidats en els darrers anys de govern socialista. Aquests sectors titllaven la proposta de ser una superestructura purament intrauniversitària sense relació amb les perspectives laborals dels pedagogs i que dificultava encara més l'accés a una primera feina. Posició que compartien la majoria d'organitzacions d'alumnes.

Tampoc deixaren de fer sentir la seva veu sectors conservadors preocupats, com havia assenyalat García Carrasco en el seu conegut estudi sobre els pedagogs, per formar més una «persona culta» que un especialista en pedagogia.

Cronologia d'un entrebancat camí

En fer un balanç, es pot dir que la proposta del grup de treball número XV del Consell d'Universitats ha salvat algunes peces importants i també ha vist paralitzats aspectes importants.

Davant del resultat final, caldria adonar-se que hi ha hagut dos períodes en aquesta reforma de calat profund.

El primer correspon a una etapa que podríem anomenar d'un cert despotisme il·lustrat. Dic això sense cap to pejoratiu, sinó com a referent històric de manera de fer una reforma. Rarament una reforma profunda es pot fer de bon grat per part dels reformats i cal que la minoria reformadora compti amb el poder i l'ascendència social suficients per portar-la a terme. (No és una simple coincidència la sorprenent devoció amb què un govern socialista auspicià la commemoració del centenari de l'il·lustrat Carles III.)

Amb el ministre Maravall es donaren les circumstàncies per escometre amb profunditat la reforma universitària i l'educativa en general, les bases i abast de les quals foren recollides pel ministre d'educació en el seu llibre *La reforma educativa*. Penso que s'ha valorat poc la tasca i la contribució de Maravall, que acabà víctima de la contestació social i les manifestacions de tots tipus que

2559

originà la seva decidida reforma, malgrat les concessions que féu en els darrers mesos de ministeri.

El seu successor Solana obrí un nou període de la reforma presidit pel consens i el pragmatisme. Símptomes d'aquest nou clima són la pèrdua d'influència dins el ministeri de coneguts pedagogs assessors ministerials o la decisió ministerial i de la secretaria del Consell d'Universitats d'ajornar totes les titulacions conflictives, entre elles les educatives.

La política pactista iniciada ja en les darreries del ministeri Maravall obrí la porta a les pressions dels col·lectius i sectors del sistema educatiu, amb els sindicats a primer terme.

Fruit d'aquesta situació fou la desaparició de qualsevol requisit de formació per assumir la direcció dels centres que estigmatitzava en bona mesura la llicenciatura en Educació Escolar. El nou ministre Solana es posà com a fita consensuar la reforma amb els «agents socials». Fet que significà l'automàtica desvalorització de les posicions reformistes més avançades.

Aquest ajornament propicià un cert «podriment» de la situació.

Entre les variades oposicions als nous títols es troben les del Col·legi Oficial de Psicòlegs i la majoria de facultats de psicologia al de Psicopedagogia, i la d'amplis sectors de sociòlegs i de treballadors socials als d'Educació Social i Pedagogia Social. Ultra variades propostes en què diversos grups d'àrees de Pedagogia fan arribar al ministeri.

El mateix president del govern central Felipe González admetia, en el transcurs d'un debat parlamentari, que els corporativismes havien retardat l'aprovació de bastants dels nous títols.

Finalment, a les primeries de 1991 el Consell d'Universitats fa públiques unes primeres propostes de títols que enclouen les diplomatures de Mestre i Educació Social i les llicenciatures de Psicopedagogia, i Organització i Administració de l'Educació. Fet que inicia l'última etapa d'un entrebancat camí, en el qual la conferència de degans de pedagogia oferi un àmbit de consens interior (partidaris del títol múltiple o únic, les àrees de coneixement i els diferents corrents organitzats) i exterior de cara a l'administració, el Consell d'Universitats i la conferència de degans de Psicologia. D'aquest dificultós camí el lector pot trobar les principals etapes, entrebancs i recomposicions en nota a part. Episodis que mostren la història externa que mena vers la solució donada a la fi (veure nota final).

2860

Les noves llicenciatures de Pedagogia i Psicopedagogia

Després d'aquesta llarga negociació, a la fi el Consell d'Universitats optà per una llicenciatura de primer i segon cicle de Pedagogia i una altra de sols segon cicle de Psicopedagogia.

D'un cantó el Consell i l'Administració es mantenien ferms a instaurar la Psicopedagogia, una de les noves figures professionals que demandava la reforma educativa, i acabava amb la duplicitat de competències escolars entre psicòlegs i pedagogs.

De l'altre, amb la llicenciatura de Pedagogia es pretenia dotar de flexibilitat el títol, car entenia que plans d'estudis diversos i especialitzats comprometien la flexibilitat que la reforma universitària propugnava. Així, també, es volia fer cas a la inacceptable mutilació en sols l'àmbit d'organització i administració, a les reivindicacions de poder organitzar la pedagogia social, a les crítiques que des de sectors progressistes es feien a l'especialització rígida, entre d'altres, i organitzava una llicenciatura de Pedagogia amb la resta d'àmbits pedagògics.

La solució donada s'entenia que satisfeia una diversitat majoritària de posicions. Acceptava la proposta de matèries aprovada formalment per la majoria de facultats i presentada per la conferència de degans. Aquesta proposta era de baixa troncalitat de tal manera que havia de permetre a les facultats organitzar unes especialitzacions flexibles i acordades a les necessitats socials i de mercat laboral.

Els dos eixos de la llicenciatura en Pedagogia de la Universitat de Barcelona

El pla d'estudis que ha aprovat la Junta de la Facultat de Pedagogia es fonamenta en dos eixos: **adaptabilitat a la demanda social i fonamentació en els interessos dels alumnes**.

Com ja s'ha dit més amunt, en una època de ràpids canvis socials com la que ens ha tocat viure és necessari dotar els plans d'estudis dels mecanismes capaços de fer-los evolucionar d'acord amb la demanda social i les transformacions del mercat de treball. Estem en temps de transició i és imprevisible determinar quines seran les necessitats a què hauran de respondre els nostres alumnes d'avui d'aquí a pocs anys.

Atendre els coneixements fonamentals per a la professió és l'objectiu del tram obligatori del pla d'estudis. Si es té present que un pla d'estudis ha de tenir una llarga vigència temporal, les assignatures optatives són els

2561

elements mòbils que permeten donar respostes sensibles a les noves demandes professionals, originades per noves necessitats socials.

És necessari, doncs, dotar el nou pla d'estudis d'un equilibri entre una *formació generalista* important, que sigui la sòlida base professional en un mercat de treball canviant i en evolució, i una *formació particularista*, que asseguri una formació instrumental i concreta referida a un àmbit d'intervenció pedagògica.

La facultat optà per concretar aquest posicionament situant aquells estudis que han d'assegurar la formació global en el 59 % dels crèdits totals. Tot concentrant el pes de la formació basal en el primer cicle, on aquests tipus d'assignatures conformen el 70% dels crèdits disponibles. Així el primer cicle esdevé eminentment fonamentador[4].

L'ampli marge d'optativitat i lliure elecció del segon cicle, situat en el 52 %, fa que el pla d'estudis pugui ser un instrument flexible i adaptable a les demandes socials. Instrument que ha de permetre a la facultat anar programant aquelles assignatures que responguin a les noves demandes de formació que forçosament s'aniran creant en els anys a venir.

Situats els coneixements fonamentals per a la professió en una discreta ampliació de les matèries troncals[5], la vasta optativitat també ha de permetre acomplir un altre objectiu: *adequar l'itinerari curricular als interessos de l'alumnat*. Permetent al l'estudiant, ultra aquella preparació bàsica, orientar la seva formació d'acord amb els seus interessos, assessorat tutorialment pel professorat. Fet que és assegurat no sols pel nivell d'optativitat que ha de cursar-se, sinó també per l'oferta d'assignatures optatives, que al primer cicle és gairebé de tres per cada una que cal cursar i en el segon cicle, gairebé de quatre.

Diversitat d'especialització

Amb aquests criteris es defugen els perills de l'espe-

(4) No cal dir que moltes vegades no ha estat fàcil conjuminar el manteniment d'aquest equilibri amb la deformació professional de l'especialització del professorat. Així és possible trobar qui es proclama defensor d'una alta optativitat i, ensems, reclamar major obligatorietat del seu propi camp professional, per sobre de l'idèntic tractament atorgat a les matèries troncals de cada àrea de coneixement, les quals foren organitzades en assignatures respectant els criteris fets arribar a la ponència pels membres especialistes.

(5) Establertes per les directrius generals publicades al BOE de 27 d'agost de 1992.

2862

cialització rígida. Així, acomplint les directrius de l'LRU el nou pla de pedagogia és un pla generalista que a través d'una forta optativitat és àmpliament flexible per adaptar-se a les actuals demandes de formació i a les necessitats del mercat laboral present i futur. Aquesta alta optativitat, defugint especialitzacions rígides, és el millor servei que pot fer-se donada l'evident indefinició professional que la funció del pedagog té actualment. Això no significa que el pla no permeti especialitzacions, sinó que, com ja hem dit, aquestes poden ser sensibles a l'evolució de la situació professional i als avenços científics i tècnics a mesura que es produeixin.

De fet, a la vista del pla d'assignatures, es pot advertir que facilita un alt grau de perfeccionament professional en els camps de l'organització i administració educatives, la pedagogia social, l'assessorament curricular, la formació de formadors...

Permet especialitzacions en diagonal: per exemple, proveir d'una formació especialitzada aquell alumne que vulgui adreçar-se a l'organització i administració educativa en l'àmbit de l'educació social.

Si d'una banda el pla ofereix un bon ventall d'assignatures de caràcter instrumental adreçades a una bona professionalització que eviti el perill d'indefinició d'anteriors plans, també tenen prou presència assignatures formatives i metodològiques en línia amb la funció humboldtiana de la universitat.

Algunes consideracions finals

Aquest pla és fruit d'un ampli consens manifestat amb la majoria absoluta amb què fou aprovat. Un ampli consens implica un cert grau d'inflació, car el consens s'obté augmentant el cercle de consentiment encloent tot allò que els diferents àmbits acadèmics han considerat imprescindible. De tot l'aiguabarreig de raons, però també d'interessos, que un pla d'estudis suscita, la ponència i la junta de facultat ha sabut contrastar i destriar suficientment fins a assolir un pla d'estudis funcional i progressiu. Ha tingut la virtut d'obrir un llarg i transparent debat dins el si de la facultat que no sols ha servit per aclarir les noves assignatures sinó per plantejar qüestions de fons de caire epistemològic, instrumental i formatiu.

Ha estat discutit punt per punt i tothom ha tingut l'oportunitat de sotmetre les seves propostes no sols directament als nou membres de la comissió, sinó de defensar-les i sotmetre-les als cinquanta membres de la junta de facultat, oberta a tot el professorat.

2863

De tota manera comença ara un rodatge que el posarà a prova i que haurà de produir les correccions oportunes.

És un pla audaç i gens còmode. El seu alt contingut optatiu obligarà el professorat a mantenir un bon nivell de qualitat i interès. És un pla realista, no expansionista, que descansa sobre l'actual plantilla docent.

És un pla que enfront de la competitivitat universitària utilitza els nostres majors recursos per fer una oferta atractiva per la seva possibilitat d'alta i flexible especialització enfront de les altres universitats del país. El nostre model de Facultat de Pedagogia articulada en una Divisió de Ciències de l'Educació ens posa en condicions de fer una oferta àmpliament especialitzada i amb tots els avantatges de coordinació del model de centre uniformat i sense cap de les seves problemàtiques.

Però, també, té un parell de reptes sense els quals el seu èxit perilla. El primer: ser capaços d'oferir unes pràctiques realment professionalitzadores, inserides a la realitat i curosament guiades. A aquest objectiu s'oposa, justament, el que ens dóna possibilitat d'especialització: la grandària del nostre centre. També la poca agilitat de la mecànica de la nostra Universitat per establir convenis flexibles i puntuals.

El segon repte, fruit també de les nostres dimensions, és el perill de massificació. Un pla d'estudis com aquest requereix una alta atenció tutorial de l'alumnat. La dimensió personal és la que fa que ens dediquem a l'educació, car aquesta parteix del profund convenciment que una de les formes millors de contribuir al progrés de la humanitat és a través d'ajudar al progrés de cada persona. És aquest l'àmbit de la nostra galiniana revolta, de la nostra revolució.

És per tot això que els nous plans d'estudis han d'implicar per al professorat un canvi profund d'hàbits. La mateixa Facultat de Pedagogia ha de ser el primer exemple de renovació i qualitat pedagògica. La millor crítica a la universitat napoleònica és superar-la.

Nota final:

Aquesta primera proposta de títols i les seves directrius provoca una frontal i airada mobilització dels col·legis professionals de psicòlegs que en una extensa carta del 5 de març al ministeri i als degans de Psicologia de les universitats espanyoles exposen les greus amenaces que al seu paper significa la proposta del nou títol de psicopedagogia. A la qual segueix una campanya d'anuncis als principals diaris. Entre altres consideracions, a la carta s'afirma que "el Colegio Oficial de Psicólogos está profundamente alarmado por la posible aprobación del nuevo título. Considera que amenaza gravísimamente el futuro de la profesión de psicólogo en España" (pàg. 1). Ja que

2864

el 40% dels psicòlegs treballen en l'àmbit educatiu, "dicho nuevo título competiría por ocupar este 40% del mercado de los psicólogos" (pàg. 3). A la pàgina 5 pot llegir-se: "¿Es que con dos años y el currículum previsto, un maestro va a poder aplicar la Psicología a la Educación?. ¿Es que al final de la nueva licenciatura tendrán una preparación equivalente los que proceden del magisterio y los que procedan de Psicología?

També des de Treball Social es renoven les suspicàcies vers la diplomatura d'Educació Social.

Des d'alguns sectors de les àrees de coneixement de Pedagogia s'elaboren alternatives i propostes que, tot i les seves aportacions positives, no deixaven de traslluir com aquestes reaccions corporatives també es produïen de portes endins. Fet que qüestionava seriosament la capacitat de negociació de la totalitat del col·lectiu universitari de pedagogia. El 25 de febrer de 1991 es reuní la conferència de degans de pedagogia amb la voluntat de poder oferir a l'administració un únic interlocutor per tal de treure de l'atzucac la titulació. Fet que es traduí en l'inici de les negociacions amb el ministeri deu dies després.

La conferència de degans elaborà unes esmenes als continguts de cada una de les titulacions proposades per la subcomissió del Consell d'Universitats i reclamà l'existència d'una llicenciatura en Pedagogia Social. Aquestes esmenes unitàries foren aprovades per 13 facultats (Barcelona, Coruña, Euskadi, Murcia, Salamanca, UNED i Vigo per unanimitat, Complutense, Illes Balears, Granada, Málaga, Oviedo i València per majoria). A la Universitat de Santiago, principalment amb els vots dels estudiants, es demana el retorn a títol únic.

El 7 de març tres degans comissionats, entre ells jo mateix, presentem les esmenes al ministeri en una llarga reunió.

Per part del ministeri assisteixen Alvaro Marchesi i Francisco de Asís de Blas, aquest darrer representant de l'administració a la subcomissió del Consell d'Universitat encarregada dels títols d'educació. S'accepten les esmenes a la troncalitat proposades. En canvi, no s'accepta la llicenciatura en Pedagogia Social. També el ministeri es reitera en la voluntat de donar suport a la denominació d'Organització i Administració Educatives enfront de la d'Educació Escolar que considera massa difusa.

Les pressions i mobilitzacions del col·legi de psicòlegs i estudiants de psicologia són cada cop més importants. Com a president de la conferència de degans de pedagogia, el dia 18 se'm comunica de forma extraoficial que el Consell d'Universitats no veu convenient tirar endavant la llicenciatura de Psicopedagogia.

Amb la mutilació de Pedagogia Social i Psicopedagogia la proposta de la comissió XV deixa de tenir tot sentit com alternativa a la llicenciatura de Pedagogia existent.

Des de la presidència de la conferència de degans de Pedagogia s'emprèn una ronda d'entrevistes amb destacats membres de la subcomissió del Consell d'Universitats exposant que són necessàries les tres llicenciatures per cobrir l'àmbit pedagògic i el malestar que provoca la situació entre les facultats. Mentrestant es crea una forta sensació d'incertesa i des d'algunes facultats es reclama el retorn a títol únic. També ho fan algunes associacions de pedagogs. Posició que acorden els represen-

2565

tants dels estudiants de pedagogia reunits a Granada el 15 i 16 d'abril. Enfront de la situació creada, els degans i estudiants acorden fer vaga, que fou seguida per totes les facultats el dia 17, vigília de la reunió de la subcomissió de Ciències Jurídiques i Socials del Consell d'Universitats.

En aquesta reunió la comissió acordà l'aprovació de les diplomatures de Magisteri, Logopèdia i Educació Social, i es donà un important pas en acceptar la llicenciatura de Psicopedagogia, així com iniciar el procés com a nova titulació de la llicenciatura en Pedagogia Social.

La comissió donà un termini fins a final d'any per proposar modificacions, fet que d'una banda posposava la decisió per a després de les eleccions i de l'altra oferia un termini llarg per aproximar posicions amb els psicòlegs. De fet, segons les nostres informacions, recolzaren la proposta, i especialment pel que fa a psicopedagogia, els representants de les universitats de Balears, Barcelona i Salamanca i els representats de les comunitats autònomes que eren els de Galícia i València. Hi presentà objeccions la Universidad Complutense. Aquest posicionament del Consell d'Universitats, lluny d'assegurar la llicenciatura de Psicopedagogia, donà una més forta embranzida als que s'oposaven a la seva existència. Començaren una sèrie d'accions, manifestacions i vagues en contra.

A començament de maig, dos degans de Pedagogia ens vàrem entrevistar amb la Secretària del Consell d'Universitats en un intent de desbloquejar la situació creada i férem la proposta que la subcomissió que entenia dels títols d'educació es reunís amb representants de Psicologia i Pedagogia per tal d'examinar els possibles entrebancs en què es trobava el títol de Psicopedagogia. La proposta fou acceptada i el dia 27 de maig ens reuníem al Consell d'Universitats tots els membres de l'esmentada subcomissió i una delegació paritària de les conferències de degans de Psicologia i Pedagogia. Reunió que presidí la mateixa secretària del Consell, la Dra. Elisa Pérez Vera. Després d'un llarg i tens debat s'aconseguí crear una comissió de treball més reduïda formada per tres representants de Psicologia i Pedagogia, respectivament, presidida pel Dr. Antoni Clemente, membre de la subcomissió del Consell d'Universitats.

Per tal d'examinar les propostes, els dies 30 i 31 de maig es reuní a Sant Sebastià la Conferència de Degans de Psicologia, mentre a la de Pedagogia ho feiem el mateix dia 30 a Barcelona. Durant els mesos de juny i juliol vaig reclamar amb insistència la convocatòria de la reunió, i, finalment, es fixà la data del 24 de juliol. Dotze hores abans de la reunió la delegació de Psicologia comunicà al Consell que no hi assistiria. Fet que posava en evidència les resistències i dificultats que el tema comportava.

El 9 de setembre em reunia amb la secretària del Consell d'Universitats per mirar de desbloquejar la situació de tots els títols d'educació pendents. Calia trobar una sortida als àmbits de pedagogia social i psicopedagogia. Vaig insistir que des de les nostres facultats consideràvem irrenunciable l'existència d'aquest darrer títol previst a la LOGSE. El Consell demanava una fórmula que pogués ser consensuada amb psicologia i, també, amb el cada cop més ampli sector de pedagogs que pressionaven per retornar a la titulació única, així com aquelles universitats que exigien la pedagogia social, malgrat l'oposició del

2866

ministeri a treure aquesta llicenciatura.

Fruit d'aquesta trobada fou el compromís de convocar la comissió mixta de psicologia i pedagogia per al dia 30 de setembre.

La trobada fou presidida, com era previst, pel Dr. Antoni Clemente i després d'una llarga i tensa jornada de negociació s'arribà a fórmules per buscar sortida a l'actual atzucac, i que poguessin ser acceptables pel major nombre possible de sectors implicats. S'acordaren suggeriments sobre els accessos des de les diplomatures i de modificació de determinades troncals que permetessin la presència al títol d'algunes àrees més de psicologia. No hi hagué acord pel que fa a la denominació.

La delegació de psicologia reiterà l'oposició al títol i restà a la consulta de la seva conferència de degans. La qual es reuní a Madrid el 10 d'octubre i referma la seva total oposició al títol de Psicopedagogia en carta adreçada a la secretària General del Consell d'Universitats.

Pel que fa a les titulacions d'Organització i Administració i Pedagogia Social, la conferència de degans de pedagogia rebé l'encàrrec d'elaborar consensuadament una nova proposta de les tres llicenciatures sobre la nova base de dotar-les d'un primer cicle comú a la manera de la nova titulació de Ciències de la Informació. Es pretenia així una fórmula transaccional entre els sectors que vivien la participació del títol com una fórmula encoberta de destrucció de la llicenciatura en pedagogia que abocava els llicenciats existents a quedar-se sense camp professional, car es trobava inadmissible que sols prosperés l'àmbit d'organització i administració educatives que no tenia correspondència de llocs de treball reals.

D'altra banda la proposta representava recuperar la pedagogia social, que s'albirava com un dels camps amb més futur professional, ensems que preservava l'existència de Psicopedagogia.

Aquesta proposta fou acceptada per 11 juntes de facultat o secció de pedagogia d'Espanya i significava poder recobrar la unitat d'acció del col·lectiu greument amenaçada, car representava no renunciar a cap dels camps professionals i preservar equilibradament la unitat i pluralitat del títol existent.

Aquest pla de matèries fou tramès al Consell d'Universitats amb l'expressa indicació que les tres llicenciatures "forman una unidad y por tanto no sería bien aceptado que sólo se aprobaran alguna o algunas de ellas".

Durant aquests dies la Dra. Elisa Pérez Vera deixà la Secretaria del Consell d'Universitats i fou nomenat el Dr. Miguel Àngel Quintanilla. Potser sigui moment de dir que cal agraïr a la professora Pérez Vera una extraordinària sensibilitat per a les titulacions d'educació que es tradui en reiterades gestions prop de l'administració i dels col·lectius en conflicte. Sensibilitat que fou continuada pel Dr. Quintanilla, que conjuminà la necessària flexibilitat per trobar consens amb la imprescindible coherència epistemològica.

Davant de la radicalització del Col·legi Oficial de Psicòlegs en contra de Psicopedagogia, i les dificultats de l'administració de donar llum verda a una solució per a Pedagogia Social, es reprengueren les vistes per informar tant el nou secretari general i el ministeri com alguns membres de la subcomissió, de la ferma voluntat de mantenir els tres grans camps professionals pedagògics.

2567

Pel febrer de 1992, en vigilies de la reunió de la Comissió corresponent del Consell d'Universitats, sovintejaren els actes, vagues i manifestos en contra de la titulació de psicopedagogia en els àmbits gremials de psicologia i, també, en algunes facultats.

El 12 de febrer, la comissió corresponent del Consell d'Universitats decidia proposar dos títols de llicenciatura per derivació de l'antiga Secció de Pedagogia. Una llicenciatura en Pedagogia de primer i segon cicle, i una llicenciatura en Psicopedagogia de segon cicle.

Enla carta que l'endemà m'adreçava com a president de la conferència de degans J.M. Touriñán, membre de la ponència del Consell d'Universitats, es fonamentava la proposta en "el reconocimiento necesario de la función psicopedagógica y, por tanto, la conveniencia de definirla como estudio académico distinto al que se accede desde el primer ciclo de psicología y de pedagogía y en la conveniencia de recoger en un solo título los demás «frentes académicos» de Pedagogía, dejando a la autonomía de cada Universidad la puesta en marcha de especialidades dentro del título de Pedagogía".

S'inicià a continuació, dins les facultats, un procés de consulta del contingut d'aquests títols. La conferència de degans es reuní a Barcelona l'11 de març i elaborà unes esmenes comunes per a ser presentades pels respectius rectorats. S'adreçà un escrit al secretari del Consell d'Universitats posant de manifest el caire psicologista de les matèries de Psicopedagogia i reclamava l'accés a segon cicle de Pedagogia dels diplomats d'Educació Social.

A partir d'aquesta primera aprovació començà una dura campanya de mobilitzacions, vagues i anuncis a la premsa per part dels sectors contraris a la Psicopedagogia, amb la finalitat d'impedir-ne l'aprovació definitiva.

Durant aquest periode d'esmenes, i recollint les adreçades per les facultats i seccions de Pedagogia, s'incorporaren a les directrius generals les propostes següents: l'accés a Psicopedagogia i segon cicle de Pedagogia des d'Educació Social, incorporació de la matèria troncal de tecnologia educativa a la llicenciatura en Pedagogia, la presència de les àrees de Mètodes i Diagnòstic en Educació, i de Didàctica i Organització Escolar a diverses matèries troncals de les quals eren absents.

Un total de 90 esmenes al títol de Pedagogia i de 110 al de Psicopedagogia foren adreçades al Consell d'Universitats. Reunit el Ple del Consell d'Universitats a Mallorca al principi d'abril, es realitzà el debat sobre les esmenes a la sessió plenària de la Subcomissió de Ciències Jurídiques i Socials, que fou presidida pel Dr. Touriñán, el qual s'encarregà de defensar els criteris de la ponència. Cap esmena refusada per la ponència obtingué més de dos vots. Portada la proposta al Ple, aquest aprovà les noves titulacions de Pedagogia i Psicopedagogia el dia 6 d'abril de 1992.

2868

Abstracts

El autor describe en este artículo el proceso de elaboración del nuevo plan de estudios de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En primer lugar, partiendo de la indefinición inicial y del desfase que presentaban los estudios de pedagogía con la realidad socioeducativa, se analizan la propuesta de la Comisión XV, las críticas correspondientes y los distintos periodos de negociación. En segundo lugar, se describe el plan funcional, progresivo y generalista, pero con gran flexibilidad gracias a la fuerte optatividad, con asignaturas tanto de carácter instrumental como formativo y metodológico. En tercer lugar, se apuntan dos retos importantes: las prácticas y la atención tutorial.

Palabras clave:
Nuevas titulaciones / Planes de estudio / Pedagogía.

L'auteur décrit dans cet article le processus d'élaboration du nouveau plan d'études du diplôme de Pédagogie (Licenciatura de Pedagogía) proposé par l'Université de Barcelone. Partant du manque de définition initial et du déphasage des études de pédagogie par rapport à la réalité socio-éducative, il analyse en premier lieu la proposition de la XVe commission, les critiques s'y rapportant et les différentes étapes de la négociation. Il décrit en second lieu le plan d'études approuvé par le conseil de la Faculté de pédagogie comme un plan fondé sur les intérêts des étudiants, caractérisé par son adaptabilité à la demande sociale, et comme un plan fonctionnel, progressif et généraliste, qui présente une grande souplesse en raison du grand nombre de matières à option. Ces options peuvent être des matières instrumentales, des U.V. de formation ou des U.V. méthodologiques. Enfin, deux défis importants sont évoqués : les stages et le suivi personnalisé.

Mots clés:
Nouveaux diplômes / Plan d'études / Pédagogie.

In this article the author describes the process of drafting the new syllabus for the degree in Methodology at the University of Barcelona. First, starting from the basic lack of definition and the discrepancy between methodology studies and socio-educational reality, comes an analysis of the proposal of Commission XV, the criticisms and the different periods of negotiation. Second, there is a description of the syllabus approved by the Governing Body of the Faculty of Methodology in two broad aspects: its adaptability to social demand and the interests of the students as its prime consideration, a functional syllabus, progressive and wide-ranging, but extremely flexible thanks to the substantial element of choice, with subjects which are instrumental as well as educational and methodological. Third, two major goals are identified: practical work and personal tutorial care.

Key words:
New qualifications / Syllabus / Methodology.

2663

La llicenciatura en Pedagogia. Història d'un títol i un títol per a la història

Jaume Trilla Bernet *

D'ençà que l'autor d'aquest article era estudiant de Pedagogia ha sentit parlar a bastament (i ell mateix també ho ha fet) de la necessitat de reestructurar els estudis d'aquesta carrera universitària. Era una necessitat que es podia justificar tant des de perspectives científiques i epistemològiques, com socials i professionals. Calia que la universitat fes una oferta d'unes titulacions relacionades amb el camp educatiu que respongués coherentment a les demandes de la realitat social quant a nous camps de professionalització i que reflectís l'estat actual del desenvolupament de les ciències de l'educació.

El procés de reforma general de títols i plans d'estudis de la universitat espanyola, que està concloent en aquests moments, va donar l'oportunitat al sector universitari de l'educació i la pedagogia de fer realitat aquella aspiració tan llargament sentida. Aquesta oportunitat, segons el nostre parer, ha estat en bona part desaprofitada. I ha estat desaprofitada perquè en el procés de reforma s'han fet més explícits els vicis de la comunitat universitària (gremialisme, endogàmia...) que les seves virtuts. Abans, sempre era possible donar la culpa dels desgavells a altres instàncies alienes a la mateixa universitat (el «sistema», els polítics, el ministeri...); ara, amb uns mecanismes formalment i amplament participatius i democràtics, als universitaris no ens queda més remei que assumir la responsabilitat que ens pertoca.

En aquest article intentarem fer una valoració crítica -sens dubte, personalment esbiaxada- d'alguns aspectes del procés i dels resultats de la reforma dels títols universitaris relacionats amb l'educació i, més particularment, de la *llicenciatura en Pedagogia*, ja que és aquesta la que, a parer de qui això escriu, ha acumulat fins ara més quantitat de despropòsits. (Cal dir que la *llicenciatura en Psicopedagogia*, a hores d'ara,

---

* Jaume Trilla Bernet, ex-director de la revista *Temps d'Educació*, és doctor en Pedagogia i professor titular de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. És autor, entre altres, dels llibres següents: *Ensayos sobre la escuela* (1985, 1987), *La educación informal* (1986), *La educación fuera de la escuela* (1985, 1993), *Pedagogia de l'oci* (amb J. Puig) (1985, 1987), *Llibres escolars fantàstics* (1986), *El profesor y los valores controvertidos* (1992), *Otras educaciones* (1993).

Adreça: Departament de Teoria i Història de l'Educació, Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Avda. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona.

2870

encara no té el seu pla d'estudis definit.) Partirem d'una consideració global de l'estructura resultant dels títols relacionats amb l'educació, que contrastarem amb la precedent. Després entrarem en l'anàlisi concreta de la llicenciatura abans esmentada, tal i com ha quedat finalment configurada en la Facultat de Pedagogia d'aquesta Universitat.

Som conscients que hom pot pensar que no es oportú posar per escrit una crítica com aquesta a un producte acabat de néixer, que políticament potser fóra més adequat al moment daurar la pindola i silenciar-ne els defectes, que el que farem és tirar pedres sobre la pròpia teulada donant arguments a uns suposats «enemics» de la pedagogia; o, tanmateix, que aquesta crítica és només l'exercici del dret «de picar de peus» per part d'algú que no ha vist reeixir algunes de les seves propostes. És possible que alguna raó pugui tenir qui així pensi. De tota manera, abans de proseguir, i en descàrrec propi, ens interessa manifestar algunes coses sobre el tema. En primer lloc, que la comunitat universitària, al costat dels vicis abans esmentats, té també la virtut de conrear la crítica. La crítica és una de les qualitats més fonamentals del treball intel·lectual, i malgrat que s'hagi de fer recaure al damunt de la pròpia institució, sempre ha de prevaldre el lliure exercici de la crítica per sobre d'interessos corporatius i conjunturals. I, en segon lloc, també hem de fer explícit que la major part del que aquí escriurem ha estat ja públicament dit (algunes vegades oralment i altres per escrit) en les ocasions en què hem pogut fer-ho. Hem intervingut i participat en el procés gairebé sempre que se'ns ha donat la possibilitat de fer-ho. I ho hem fet amb el mateix to i contingut crític d'aquest escrit: fins i tot, potser arribant a avorrir el personal amb la nostra reiteració. Durant el procés d'elaboració del Pla d'estudis, la nostra intervenció va intentar en tot moment ser constructiva (críticament constructiva). Ara, davant dels fets consumats, ja només pot ser projectivament constructiva: quan tornem a tenir la possibilitat de reformar els plans d'estudis -probablement poc abans que bona part dels cofactors d'aquest Pla d'estudis ens jubilem-, potser llavors podrem fer-ho millor.

1. L'estructura de titulacions relacionades amb l'educació, abans i ara

Fins a l'actual reforma de títols i plans d'estudis, l'oferta universitària relacionada amb l'educació i la pedagogia gairebé es limitava a l'especialitat de Pedagogia (amb algunes subespecialitzacions de segon cicle,

2371

segons les diverses universitats) dintre de la llicenciatura de *Filosofia i Ciències de l'Educació*, alguna altra subespecialització dintre de *Psicologia* (Psicologia Escolar); la diplomatura de Formació del Professorat d'EGB; diverses ofertes recents de postgraduació; i la tasca dels ICE en la formació del professorat de secundària i de reciclatge de mestres, etc.

Aquesta estructura de formació de professionals relacionats amb l'educació gaudia de bastants inconvenients que insistentment s'han posat de relleu durant molts anys. Entre altres, els següents:

• No responia a la necessitat socialment reconeguda de proveir formació i titulació adequada per a la intervenció professional en els nous camps educatius que havia estat generant la realitat social. (Això era clarament manifest, per exemple, en el cas dels àmbits educatius no formals i socials.)

• Els plans d'estudis dels títols existents eren anacrònics, desfasats i inadequats respecte a l'evolució del coneixement pedagògic i, sobretot, també respecte al marc del nou sistema educatiu dissenyat per la LOGSE. Això era particularment clar en el cas dels plans d'estudis de les escoles de magisteri.

• Mai havien estat massa clares (o, si més no, no estaven socialment reconegudes en la mesura pertinent) les sortides professionals dels llicenciats en l'especialitat de Pedagogia.

• Existia una notòria indefinició de les fronteres tant científico-epistemològiques com de professionalització entre les diverses titulacions relacionades amb l'educació. Això era particularment remarcable en el cas de Pedagogia i Psicologia, i generava, a més a més de les lluites gremials corresponents i de l'afany expansionista d'uns i altres, una sèrie de duplicitats difícilment justificables dins d'una mateixa estructura universitària.

• L'estructura de títols existent no donava la cobertura adequada a la formació pedagògica del professorat de secundària i d'altres nivells del sistema educatiu (educació infantil i superior).

• Hi havia una notable desconnexió entre les estructures acadèmico-universitàries encarregades d'impartir aquells títols, malgrat que els seus continguts i sortides professionals estiguessin tant interrelacionats. En el cas de la Universitat de Barcelona aquest problema quedava parcialment pal·liat des de la creació de la Divisió de Ciències de l'Educació.

Aquests i altres problemes eren els que la reforma de títols i plans d'estudis havia d'afrontar. Cal dir que creiem que, en termes generals i a malgrat d'alguns aspectes perfectibles,

2572

la proposta original de la «comissió quinze» del Consell d'Universitats partia d'un planteig coherent per racionalitzar els estudis universitaris relacionats amb l'educació. Aquesta proposta inicial establia, juntament amb les diplomatures de formació del professorat, la diplomatura d'Educació Social i tres llicenciatures de segon cicle (Psicopedagogia, Educació Escolar i Educació Social). És a dir, aquest plantejament pretenia dissenyar unes diplomatures clarament professionalitzadores orientades a camps de treball bastant ben delimitats i socialment reconeguts, i unes llicenciatures (només) de segon cicle que oferien possibilitats de promoció acadèmica i d'especialització professional en altres àmbits o funcions educatives als titulats en les diplomatures anteriors.

La llicenciatura en Psicopedagogia podria acollir les precedents subespecialitzacions d'Orientació, Pedagogia Terapèutica i Psicologia Escolar, integrant en un marc comú les aportacions respectives de la psicologia i la pedagogia, amb la qual cosa s'evitaven les duplicitats i la competència gremial existents.

La llicenciatura en Educació Escolar, polaritzada cap als aspectes de gestió i organització dins del sistema educatiu formal, oferia un espai de formació adequat a l'encara irresolt problema de les funcions directives en les institucions escolars. En plantejar-se com una llicenciatura de segon cicle oberta als titulats docents, marcava una línia de possible continuïtat entre la funció docent i la de gestió, amb la qual cosa es facilitava la satisfacció d'expectatives de promoció i de mobilitat professional dels ensenyants, i es neutralitzaven les possibles rivalitats o reticències entre els docents i els actuals «pedagogs» (especialitzats en direcció i organització escolar).

Finalment, la llicenciatura en Educació Social potenciava acadèmicament aquest sector educatiu en clara expansió, i li donava possibilitats d'un superior desenvolupament científic i professional en continuïtat directa amb la diplomatura corresponent.

En definitiva, aquesta estructura assenyalava uns sectors i nivells científics i de professionalització suficientment acotats, responia a necessitats reals i previsibles del mercat del treball educatiu, obria expectatives de promoció i d'una certa mobilitat professional, i evitava duplicitats i coincidències excessives.

No cal amagar que aquest disseny deixava encara alguns problemes pendents. Per exemple: la conveniència, justificada i amplament reconeguda des de les actuals escoles de magisteri, que la formació del professorat de primària assolís el nivell de llicenciatura, o el tema encara pendent de la formació del

2073

professorat de secundària; o el fet que amb les tres llicenciatures esmentades encara no es cobria la totalitat de possibles camps professionals i científics de la pedagogia. De tota manera, aquella estructura inicial era coherent en si mateixa i facilitava la incorporació posterior d'altres possibles titulacions, pròpies de cada universitat o homologables.

El procés seguit des d'aquella proposta inicial fins ara, en els corresponents i successius nivells de decisió, ha estat un camí de despropòsits que, en lloc de millorar i anar perfilant el disseny original, l'ha desfigurat notablement. I això fins al punt que hom es pregunta si, a part d'algun aspecte concret però important, com és el de l'establiment de la diplomatura d'Educació Social, el que tenim ara és millor que allò que teníem abans i que tan justificadament volíem canviar. Es clar que no sempre el sol fet de renovar, innovar, reformar... (paraules tan carismàtiques dins la pedagogia) vol dir progressar o millorar.

Se'ns ha dit que l'aprovació de les tres llicenciatures esmentades no era possible, però mai s'han donat motius, raons o arguments mínimament plausibles o presentables d'aquesta suposada impossibilitat. Ni ens ha quedat mai clar d'on procedia realment l'oposició. Persones de la Facultat que han participat molt directament en el procés s'han dedicat constantment a intentar justificar tots els desgavells successius, i han caigut constantment en contradiccions aclaparadores. Cada pas nou que degradava el projecte inicial s'intentava presentar o bé com una millora objectiva o bé com la consecució de l'únic possible, atesa l'oposició de forces estranyes contra les quals res no es podia fer; a vegades es presentava de les dues formes alhora.

Primer resultava que en lloc de tres llicenciatures de segon cicle només se'n podrien aconseguir dues (la de Psicopedagogia i la d'Educació Escolar). Després es tornava a parlar del títol únic. Definitivament, es mantenia la de Psicopedagogia i s'arribava a la màxima expressió de la inversemblança amb l'establiment d'una llicenciatura completa de quatre anys anomenada Pedagogia. És a dir, una mena de títol únic que no és únic. Ens hem esforçat per intentar entendre el sentit d'aquest resultat final, en què supera el planteig inicial, quins avantatges té respecte a aquest, d'on o de qui va partir aquesta brillant proposta!... Ens hem preguntat sobre tot això i hem preguntat insistentment als qui, per haver participat en el procés, havien de conèixer i justificar les respostes. Tot han estat pilotes fora, culpabilitzacions de fantasmes i vaguetats. Per no haver-hi, no hi ha ni raons convincents de tipus econòmic, que són les que sovint resulten determinants: l'establiment d'una llicenciatura sencera de

2574

Pedagogia junt a la de segon cicle de Psicopedagogia serà, òbviament, tant o més car que el de les tres llicenciatures de segon cicle proposades inicialment.

Desconeixem si la proposta final del títol de Pedagogia com a llicenciatura completa de quatre anys va partir i va ser abonada per suposats (i ingenus o interessats) amics de la pedagogia o per declarats enemics d'aquesta. En qualsevol dels casos, el resultat és el mateix. Alguns, des d'una mena d'«Olimp pedagògic» (similar al que denunciava Makarenko) que desconeix la realitat actual del mercat educatiu, que és incapaç de fer prospeccions realistes i sensates i que en té prou amb un reconeixement purament nominal de la pedagogia, creuen que la llicenciatura que porta aquest nom salva la presència universitària de la pedagogia. El resultat, segons el nostre parer d'aferrissats amics de la pedagogia, serà que, per contra, aquest títol és una trampa mortal, un invent que només pot contribuir a la degradació del mateix nom «pedagogia» i a la decadència de l'estatus universitari que el camp de coneixements que representa havia anat assolint a poc a poc i amb moltes dificultats.

Després ja entrarem en anàlisis més minucioses d'aquesta titulació i del pla d'estudis elaborat per la nostra Facultat que culmina el lamentable procés. Avancem, però, una constatació i dos vaticinis generals sobre el títol en qüestió:

- Es tracta d'un títol professionalment indefinit i epistemològicament de difícil justificació junt al de Psicopedagogia i al d'Educació Social.

- L'existència paral·lela d'aquests títols indefectiblement reproduirà i agreujarà encara més l'actual duplicitat i les lluites gremials entre els respectius titulats. I això, amb greu perjudici dels que ho siguin en Pedagogia.

- La llicenciatura, si algun miracle no ho remeia, està condemnada a nodrir-se amb contingents d'enèssima opció, pitjor encara del que està passant actualment, ja que fins ara no ha existit la competència directe de la Psicopedagogia i de la diplomatura en Educació Social.

2. El Pla d'estudis del títol de Pedagogia de la Facultat homònima de la Universitat de Barcelona

2.1. El procés d'elaboració

De portes endins (ens referim a la Divisió de Ciències de l'Educació i, particularment, a la Facultat de Pedagogia), la transformació de les directrius generals del Consell d'Universitats (troncalitat, etc.: cotilla prou discutible en molts punts) en un

2575

pla d'estudis concret i operatiu, ha estat no solament lamentable quant als resultats, sinó també pel que fa al mateix procés que s'ha seguit.

Hem de dir que les consideracions que farem en aquest apartat, les fem des de la perspectiva d'un professor molt interessat en l'assumpte, però que, fora de la Junta de Facultat de la qual és membre, no ha format part de cap altre òrgan preparatori o decisori en relació al Pla d'estudis (ponències i comissions, Consell de Divisió, etc.). Això vol dir que la informació de què disposem és només la que directament se'ns ha posat a les nostres mans pels conductes oficials i la que hem recollit oficiosament de persones que institucionalment han tingut una major participació.

Cal reconèixer, per començar, que tot el procés d'elaboració del Pla d'estudis del títol de Pedagogia ha hagut de suportar el llast de la indefinició inicial del perfil (o perfils) professional i científic a la formació del qual anava dirigida aquesta titulació. Els termes que definien el sentit del títol en la formulació procedent del Consell d'Universitats eren, com veurem, extraordinàriament vagues. Es pot dir, certament, que tal vaguetat ja era fins i tot intencionada i que el que es pretenia era oferir un títol molt obert, de manera que cada universitat el pogués orientar fàcilment segons el seu context sòcio-professional, els seus recursos docents, les seves tradicions pedagògiques, les especialitzacions que fins aleshores havien treballat millor, etc. Això podia tenir la seva justificació, però no hi ha dubte que en el moment en què cada universitat elaborés el seu pla d'estudis concret, era absolutament imprescindible haver definit prèviament amb molta més precisió el perfil o perfils als quals aquest s'adreçaria. Aquesta tasca, pel que fa a la nostra Universitat, no s'ha realitzat. Ho comprovarem en l'apartat següent quan fem l'anàlisi del preàmbul que s'ha redactat del nostre Pla d'estudis.

Si no es parteix d'una certa imatge al més clara possible de quina classe de «pedagog» es vol formar i per a què ha de servir aquest «pedagog», difícilment es pot saber quins coneixements, competències, etc. ha de posseir i, per tant, quin ha de ser el pla d'estudis que subministri tot això a l'estudiant. Construir el pla d'estudis des d'aquesta indeterminació del producte terminal suposa fer-ho gairebé a cegues; sense criteris que permetin contrastar la pertinència de matèries, assignatures, nombre de crèdits, etc. En tot cas, suposa fer-ho amb criteris tan vagues, difosos i retòrics com la mateixa indefinició originària del títol, o amb criteris difícilment justificables com són els purament gremialistes de les àrees de coneixement i departaments o, fins i tot, els procedents dels

2876

interessos personals dels més involucrats en la tasca.[1]

Aquest ha estat un dels més rellevants i notoris problemes de l'elaboració del Pla d'estudis. En certa forma, podríem dir que el Pla d'estudis, per aquesta manca de criteris seriosos i clars en les diverses fases de la seva construcció ha estat *indiscutible*. Indiscutible, obviament, no per encertat, sinó per arbitrari: ¿des d'on qüestionar aquella matèria, l'assignació de tants crèdits a aquesta assignatura, l'obligatorietat o optativitat d'aquella altra? La gratuïtat de les decisions curriculars només podia ser emmascarada, retòricament, amb argumentacions buides o inversemblants que, al seu torn, emmascaraven relacions de força i interessos particulars. Això, els sociòlegs de l'educació saben que passa sempre, però aquí ha passat amb un excés impropi d'una Facultat que, a més a més, diu que vol formar experts i assessors en «disseny curricular»: allò de «la casa del herrero y el cuchillo de palo» ha trobat a casa nostra la més flagrant de les constatacions.

D'il·lustracions de la manca de criteris presentables i consistents que ha presidit la construcció del curriculum, n'hi ha força, algunes de les quals aniran apareixent en les pàgines següents. Hi ha un exemple, però, que no podíem deixar d'esmentar aquí. Un dels criteris que els qui han defensat el Pla d'estudis proposat han esgrimit amb més èmfasi durant la fase final del procés ha estat el d'oferir la màxima optativitat possible a l'estudiant. Nosaltres el creiem encertat i l'hem defensat amb molta reiteració. Cal dir, però, que aquest criteri -important, d'altra banda, notòriament insuficient- només fou realment assumit per la comissió o ponència encarregada de fer la proposta del Pla d'estudis en la ultimíssima fase del procés. L'avantprojecte del pla de matèries immediatament anterior que se sotmet al Consell de Divisió decisori establia una obligatorietat desmesurada. Per la insistència oral i escrita d'alguns, entre els quals ens comptem, en cosa de molt pocs dies la ponència va rectificar radicalment el resultat de la feina de mesos que, pel que demostra la comparació entre els dos

1. Afirmar, com s'ha fet reiteradament per part d'alguns dels qui han tingut responsabilitats més accentades en l'elaboració del Pla d'estudis, que aquesta ha estat presa d'ofa per la voluntat de cercar el millor per al conjunt de la Facultat o que els interessos sectorials s'han subordinat a l'interès comú, és una falsificació evident de la realitat del procés. No tenim cap dubte que hi ha hagut casos individuals que avui han estigut actuat, però tothom que ha conegut el procés sap que la tònica general ha estat ben diferent d'aquesta: és a dir, la defensa pura i simple de la pròpia parcel·la (àrea departamental o personal).

2877

projectes successius, havia estat presidida pel criteri oposat.[2] Tanmateix, cal reconèixer que rectificar és de savis; però sembla una saviesa molt poc consistent i assumida aquella que capgira els seus fonaments amb tanta facilitat. De tota manera, més val tard que mai, i si aquesta flexibilitat s'hagués mantingut fins al final, tot plegat hauria estat força més reeixit.

A més de la manca de criteris, un altre defecte atribuïble al procés d'elaboració del Pla d'estudis ha estat la barreja de competències o d'intervencions entre les diverses instàncies (Divisió, Facultat) que havien de participar-hi. És possible que, sobre el paper, les competències fossin clares, però en la pràctica, en algunes fases del procés, hi ha hagut la suficient confusió com perquè hom desconegués els destinataris efectius dels seus suggeriments. Així, per exemple, el degà de Pedagogia, en la carta al professorat esmentada en la nota anterior, ens demanava suggeriments al «pla de matèries». Alguns vàrem destinar bastant temps a estudiar la proposta i férem per escrit les contraproposes raonades que consideràvem oportunes. Sense que se'ns oferis aleshores cap possibilitat per defensar-les personalment i institucionalment, el «pla de matèries» fou elevat per la ponència (que no era de la Facultat) al Consell de Divisió. És a dir, se'ns demanà als professors de peu la nostra opinió i, a la vegada, el procediment impedia defensar-la de forma efectiva en el moment en què encara es podien evitar els fets consumats. La política de remetre la justificació dels desgavells als fets consumats en altres instàncies ha estat seguida en diverses ocasions.

Aquesta mena d'inconveniències competencials ha estat complementada i agreujada amb algunes alteracions notòries del sentit democràtic de la participació i de la representativitat. L'exemple més patent es va donar en la Junta de Facultat que aprovà el pla d'assignatures del títol, i fou protagonitzat per la comissió encarregada d'elaborar-ne el projecte, encapçalada pel mateix degà de la Facultat. Aquest va fer explícita l'aprioristica decisió de la comissió de votar unàniment en contra de qualsevol proposta que alterés el projecte presentat. Aquesta decisió comportava diverses coses, totes prou significatives del deficitari sentit democràtic del procés. En primer lloc, es convertia la Junta en una pura paròdia: no valien arguments ni

(2) Compareu la proposta de Pla de matèries tramesa pel degà de Pedagogia al professorat de la Facultat amb data 8 de febrer de 1993 amb el Pla de matèries aprovat al Consell de Divisió del 2 de març del mateix any. Vegeu també la carta del degà que acompanyava la primera proposta.

2570

raons, era inútil qualsevol esforç per convèncer la Junta ja que les decisions estaven preses per endavant. En segon lloc, la postura de la comissió era un signe inequívoc de la nul·la confiança que es tenia en la capacitat de la Junta d'optimitzar la seva proposta: semblava que per a ells la Junta era simplement un enutjós tràmit reglamentari que administrativament calia complir, és a dir, a més a més d'una paròdia, s'evidenciava un menyspreu notable de la capacitat dels membres de la Junta per fer aportacions constructives. En tercer lloc, la decisió de la comissió de votar sempre unànimement, si bé era perfectament legal (cadascú pot votar segons els criteris que vulgui), no deixa de suposar una certa perversió del vot personal i de la representatitivitat. Sembla que un procés democràtic demana que hom emeti el seu vot, o bé segons la seva posició particular en cada cas o bé segons la seva representativitat. Doncs bé, com alguns manifestaren explícitament, no tothom va votar segons la seva opinió particular en relació a certes propostes concretes. Pel que fa a la representativitat, la dels membres de la Junta és la dels estaments respectius o, en el cas del professorat -oficiosament, atès el procés real seguit en la seva elecció- la del departament corresponent. Per tant, cap membre de la junta té el deure de sotmetre el seu vot a una comissió, ponència o altra adscripció del tipus que sigui, si no és la de l'estament al qual representa. Emetre un vot contrari a la pròpia opinió particular o que no és representatiu de l'estament al qual suposadament es representa, tot i que és perfectament legal fer-ho, no deixa de ser, com dèiem, una mena d'alteració del sentit dels procediments democràtics. I, finalment, ni tant sols aquest discutible criteri del vot unànim de la comissió fou seguit conseqüentment. El mateix degà el modificà quan es va haver de votar una proposta contrària al parer de la comissió però que afectava directament assignatures amb les quals ell estava personalment vinculat. Tot plegat, va fer que, en algunes votacions ajustades, el vot unànim de la comissió fos el determinant, i que el resultat d'aquestes no reflectís, en realitat, el parer majoritari de la Junta, sinó que fos la conseqüència democràticament perversa d'un arbitrari posicionament previ. En relació al contingut de les propostes que foren refusades en les ajustades votacions a què ens hem referit, ningú va manifestar la seva oposició mitjançant arguments substantius i, fins i tot, nombroses persones que votaren en contra per mor d'aquella decisió aprioristica manifestaren, públicament o privadament i en la mateixa Junta o en altres posteriors, el seu acord amb les propostes.

La culminació de la devaluació a què ha estat sotmesa la Junta

2579

de Facultat s'esdevingué quan es convocà una Junta Extraordinària per, *exclusivament*, modificar, a causa de la pressió d'una instància extrafacultativa, un petit aspecte aprovat en la Junta abans esmentada i explícitament ratificat en una de posterior. La màxima inversemblança succeí quan en aquesta Junta Extraordinària el degà sotmetè a una votació precària -calgué endarrerir la votació per manca de quòrum- una proposta diferent de la que figurava a l'ordre del dia, minuts abans de notificar que el nou reglament de la Junta impediria, a partir de llavors, modificar l'ordre del dia a l'inici de les sessions.

2.2. El preàmbul del Pla d'estudis

Tenint en compte el procés, el resultat difícilment podia ser gaire reeixit. Ens centrarem ara en l'anàlisi del Pla d'estudis, fent referència concretament al Pla d'assignatures, que és el que fou competència específica de la Facultat i el que realment té una aplicació directa. El Pla de matèries fou només un pas previ que, sortosament, el temps s'encarregarà d'enterrar en l'oblit.

Començarem pel preàmbul, que és on calia justificar el sentit del títol, resumir les línies mestres del Pla d'estudis, explicitar els camps d'acció dels qui aconsegueixin la credencial, etc.

S'inicia el preàmbul manifestant que el «Pla d'assignatures» està concebut d'acord amb les directrius generals de la llicenciatura en Pedagogia establertes pel Consell d'Universitats, on s'assenyala que aquesta «haurà de proporcionar una formació teòrica i pràctica necessària per a l'anàlisi, organització i desenvolupament de sistemes i processos educatius». Ja hem dit que el sentit general del títol, tal i com fou concebut des del Consell d'Universitats, era certament difús: ¿quina altra titulació, existent o possible, relacionada amb l'educació, no podria admetre igualment aquesta definició genèrica? Tot seguit, el nostre preàmbul entra en concrecions. Diu així: «I entenem que les funcions de tot (*sic*) professional de la pedagogia inclouen entre d'altres: [les posarem en forma de columna per tal que s'aprecii millor l'ambició del Pla]

-la planificació, gestió, organització i supervisió d'institucions i serveis de caire educatiu i social;

-la pedagogia social (animació i gestió cultural, educació especialitzada i educació d'adults);

-la formació en les organitzacions i en les empreses;

-la formació del professorat;

-l'assessorament i el disseny curricular de programes de formació i d'educació reglada i no-reglada;

2880

- el diagnòstic, l'avaluació i la supervisió en educació;

- el disseny, la realització i l'explotació de recursos tecnològics per a l'aprenentatge;

- la recerca en educació;

- etc.»

L'«etc.» final -a part de redundant ja que abans s'ha dit «entre d'altres»- és com una remissió a l'infinit de les funcions de «tot professional de la pedagogia». Hem de suposar que aquest «tot» és un lapsus -prou lamentable en un text important com aquest. Si no es tracta d'un lapsus, l'afirmació que *qualsevol* professional de la pedagogia ha d'assumir totes aquestes funcions (i les «altres» no explicitades) provocaria en l'autor d'aquest article, com a pedagog que es considera, una profundíssima angoixa, i, com a professor de futurs pedagogs, un sentiment d'impotència aclaparador. Anem a suposar, però, que certament es tracta d'una errada en la redacció, i que el que es volia realment dir es només que les funcions esmentades constitueixen l'oferta general del Pla d'estudis a partir de la qual cada estudiant podrà fer la seva pròpia selecció. Malgrat que sigui així, ¿hi ha algú que honestament pot pensar que amb una carrera de quatre anys i amb les possibilitats docents (reals i previsibles) de la Facultat es pot assumir una oferta formativa -teòrica i pràctica- tan ambiciosa com aquesta? Per cert, que un membre de la Junta de Facultat que gaudeix d'un prestigi prou reconegut en l'àmbit de la recerca educativa, amb un realisme encomiable, va proposar -sense èxit, com era d'esperar- precisament eliminar del preàmbul la menció a la «recerca en educació», ja que pensava que el pla d'assignatures, tal i com quedava dissenyat, difícilment podia garantir una formació adequada en tal àmbit. A vegades fa l'efecte que en afers com el d'elaborar un pla d'estudis hom cregui en el poder màgic de les paraules: sembla que posar rètols sigui suficient per donar consistència a les coses.

A més a més, un simple cop d'ull a aquella tirallonga de funcions delata una sèrie de contradiccions i duplicitats. Per exemple, la referència a la pedagogia social (animació i gestió cultural, educació especialitzada i educació d'adults) que se sobreposa explícitament a la diplomatura d'Educació Social que imparteix la mateixa Facultat. Sortir del pas dient que els diplomats són els que es dedicaran a les tasques d'intervenció i els llicenciats a les de planificació, gestió, recerca, etc., no s'aguanta es miri com es miri. ¿Com es pot pensar que el Pla d'estudis de la llicenciatura, amb uns continguts molt menys específics que els de la diplomatura, malgrat que la carrera tingui un any més, podrà capacitar per a tasques de més nivell que les d'aquesta? I, si

2881

efectivament fos així, ¿a qui recomanar que cursi llavors la diplomatura? Amb l'escàs encariment d'un any més, el llicenciat no solament sortirà suposadament capacitat per a les mateixes tasques que el diplomat, sinó que en el mateix àmbit en podrà desenvolupar altres de nivell superior. A més a més, el títol li permetrà també dedicar-se a les altres funcions pedagògiques no necessàriament relacionades amb l'educació social. (No és prometent la lluna com les ofertes guanyen credibilitat i prestigi.) La distinció entre la diplomatura en Educació Social i la llicenciatura en Pedagogia Social, com hem dit abans, tenia ple sentit si la llicenciatura era només de segon cicle i com a continuació natural de la diplomatura. Amb l'estructura actual, tot plegat és un poti-poti que crea falses expectatives, com també duplicitats tant més indefensables com que són produïdes per una mateixa facultat.

¿I què no dir de la funció d'«*assessorament* i el disseny curricular de programes de formació i d'educació reglada i no-reglada»? ¿Hi ha algú que estigui convençut que un titulat en una carrera de quatre anys estarà capacitat per assessorar tot això? ¿No és obvi que l'assessorament de qualsevol cosa és una tasca que requereix experiència de treball efectiu en l'àmbit de què es tracti, i que, per tant, els llocs idonis de la formació per tal feina són els postgraus, mestratges, etc. i no una llicenciatura com aquesta?

I això del «diagnòstic» que també apareix en el llistat, ¿no és una manera prou explícita de provocar coincidències amb la llicenciatura en Psicopedagogia? En definitiva, sembla que aquest títol de Pedagogia el que pretén és tornar a oferir-ho gairebé tot, independentment de les possibilitats curriculars reals i dels títols germans que, curiosament, a més a més, nosaltres mateixos hem configurat. La Facultat i la Divisió venen a ser com uns pares que fan tot el possible perquè els seus fills es barallin entre ells. Com hem dit abans, amb el Pla d'estudis que hem establert per al títol de Pedagogia, hem configurat un títol únic que nosaltres mateixos hem volgut que no fos únic: contradicció només digerible si es disposa d'un estómac molt considerable.

El preàmbul del Pla continua i llavors s'autoproclama dins d'una tradició: «El present pla d'estudis vol reprendre la nostra millor tradició universitària, marcada per l'època de l'autonomia republicana i pel Pla Maluquer que en fou d'alguna manera el seu restabliment». (Sigui dit entre parèntesis que esperem que la tradició de l'antecedent que se cita no faci que, pel bon nom del nostre actual degà, aquest Pla d'estudis acabi anomenant-se «Pla González Agápito».) Sobre aquesta vocació per situar-se en

2852

la tradició citada convé dir dues coses.

La primera és que es tracta, com a mínim, d'una indelicadesa innecessària vers al Pla actual (o precedent, segons quan aquest text es publiqui) i, sobretot, vers destacadíssims mestres nostres que, al seu moment, van fer aportacions valuoses a aquell pla. És com si es volgués enfosquir expressament la història més recent. Història que no és altra que aquella en què s'han format bastants dels actuals professors de la Facultat i en què quasi tots hem desenvolupat la nostra tasca docent. D'altra banda, vés per on, resulta que el Pla que ara hem sabut dissenyar ha acabat per convertir l'anterior en més bo del que pensàvem. Així doncs, si volem considerar-nos prou madurs com a pedagogs, tampoc és qüestió que caiguem en la pulsió adolescent de voler matar el pare, encara que sigui per reivindicar-nos hereus directes de l'avi i d'altres ancestres més primitius.

En segon lloc, la referència al Pla Maluquer és una remissió purament voluntarista i, en gran part, arbitrària. Pràcticament l'única similitud que té aquest Pla amb el Maluquer és la de l'optativitat; i ja hem explicat més amunt la significativa història de l'optativitat del nostre Pla. Per contra, el Pla Maluquer tenia diferències molt considerables i notòries respecte al que hem creat. Per exemple, pel que fa a la importància que es donava a les matèries humanístiques, teorètiques i filosòfiques en la formació dels pedagogs; matèries de les quals ha estat pràcticament espoliat el Pla que s'autoproclama hereu del Pla Maluquer. D'això en parlarem després.

2.3. Assignatures, crèdits, descriptors...

L'anàlisi concreta del Pla d'estudis pel que fa a assignatures, crèdits i descriptors es presenta extremadament dificultosa. Orientar-se en el garbuix de formulacions genèriques, ambigües i redundants resulta una tasca gairebé impossible. Precissament, aquest tipus d'expressions, que és el que domina en la designació d'assignatures i descriptors fa que, d'una banda, qualsevol d'ells pugui ser fàcilment justificable considerat aïlladament, però que, d'altra banda, contemplant el conjunt, la imatge resultant sigui una mena d'embolic força inextricable. La manca de criteris suficients i explícits, tant de caire epistemològic com curricular, crea aquesta aparença (i realitat) de conjunt desestructurat i arbitrari. Fet i fet, però, ateses la indefinició del títol i del perfil del producte terminal a què s'adreça, la plasmació d'aquell en forma de pla d'estudis no podia ser d'una altra manera.

La manca de criteris, provoca, com dèiem abans, que un seguit d'interrogants difícilment

2883

puguin tenir una resposta convincent. Interrogants que fan referència al caràcter obligatori o optatiu de determinades assignatures, a la seva seqüenciació i al nombre de crèdits que tenen assignats. Moltes d'aquestes interrogacions susceptibles de fer al Pla d'estudis no serien encara crítiques; foren simplement demandes d'informació per poder discernir l'entrellat del Pla. Renunciarem, però, a aquest exercici inquisitiu. En primer lloc, perquè faria aquests papers inacabables; en segon lloc, perquè, com hem reiterat, tenim seriosos dubtes que aquest entrellat realment existeixi. Per tant, ens limitarem a assenylar els aspectes que més notòriament se'ns presenten com a qüestionables. Primer els assenyalarem i després els il·lustrarem amb exemples concrets:

- Inflació de determinats àmbits de coneixement.

- Depreciació d'altres àmbits.

- Assignatures amb denominacions imprecises o difícilment justificables des de la perspectiva del volum dels continguts particulars existents.

- Descriptors massa generals, ambigus i redundants, alguns dels quals només responen a modes i tòpics conjunturals.

Cal dir que, atès que la crítica també cal fer-la des de criteris explícits i que no ens podrem remetre a la crítica dels criteris que justificarien el que criticarem (ja que no existeixen), per la nostra part només podrem basar-nos, o bé en criteris molt obvis o de sentit comú (per exemple, és de sentit comú que les duplicitats emmascarades pel joc de la sinonímia caldria evitar-les, o que no és gaire aconsellable el mimetisme de modes passatgeres), o bé en la contrastació del que el Pla proposa amb el volum real de coneixements existents o amb el contingut d'altres plans.[3]

Pel que fa a la inflació de determinats àmbits de coneixement, creiem que aquesta es produeix sobretot en els següents: didàctica, organització, i formació del professorat. D'assignatures que (bé sigui per la seva clara adscripció epistemològica, per la seva ubicació específica en l'àrea de coneixement o per la tradició de la casa) directament s'insereixen en el que es coneix com a didàctica tenim les següents:

- Didàctica i Currículum (6 c., ob. 1r cicle)

- Estratègies Didàctiques (6 c., obl. 1r cicle)

(3) Les comparacions amb altres plans no les farem per fonamentar la nostra crítica, sinó només per oferir-ne una referència possible. És a dir, afirmar que, per exemple, tal assignatura existent en el pla antic ha estat suprimida i devaluada en l'actual, no diu res, en principi, en contra de la nova proposta. Però, en qualsevol cas, el que cal exigir és que en el nou pla es justifiqui tal exclusió o devaluació.

2334

– Tecnologia Educativa (9 c., obl. 1r cicle)[4]

– Creativitat a través del Curriculum (6 c., opt. 1r cicle)

– Materials Curriculars (6 c., opt. 1r cicle)

– Disseny, Desenvolupament i Innovació del Curriculum (9 c., obl. 2n cicle)

– Assessorament Didàctic en Institucions Educatives (6 c., opt. 2n cicle)

– Curriculum a l'Educació Infantil (6 c., opt. 2n cicle)

– Curriculum a l'Educació Primària (6 c., opt. 2n cicle)

– Curriculum a l'Educació Secundària (6 c., opt. 2n cicle)

Certament, la combinatòria de «didàctiques», «curriculums», «dissenys», «materials», «innovacions», etc. pot donar molt de si, però a la llum dels descriptors se'ns fa francament difícil creure que no hi haurà un excés de continguts que necessàriament es reiteraran. Si comparem la presència de l'àmbit de didàctica en l'anterior pla respecte a la que té en el nou, pel que fa a l'obligatorietat del primer cicle[5], trobem que s'ha passat de nou crèdits a vint-i-un. És a dir, més del doble, la qual cosa resulta encara més significativa si tenim present que el primer cicle del nou Pla és només de dos anys, mentre que el de l'anterior era de tres.

Amb l'àmbit d'organització passa quelcom similar. Les assignatures del nou Pla són les següents:

– Organització i Gestió de Centres Educatius (9c., oblig. 1r cicle).

– Política i Legislació Educatives (6 c., oblig. 2n cicle)

– Avaluació de Centres, Programes i Professors (6 c., oblig. 2n cicle)

– Planificació, Organització i Gestió de la Formació del Professorat (4,5 c., opt., 2n cicle)

– Recursos Humans a les Organitzacions (6 c., opt., 2n cicle)

– Direcció i Administració de Centres (6 c., opt., 2n cicle)

(4) La inclusió d'aquesta assignatura dins de l'epígraf específic de la didàctica podria ser discutible. Si ho fem així, és precisament per l'adscripció formal a l'àrea homònima i per la seva continuada bel·ligerància per tal d'apropiarse-la en exclusiva. No obstant això, per evitar que se'ns digui que inflem massa aquest àmbit, no hi afegim les altres assignatures tecnològiques de segon cicle.

(5) Fer comparacions a nivell de segon cicle és difícil, atesa l'existència de subespecialitats en el pla anterior.

2835

– Innovació i Desenvolupament Personal i Institucional[6] (4,5 c., opt., 2n cicle)

– Models d'Organitzacions Escolars (4,5 c., opt., 2n cicle)

– Organització d'Institucions de Serveis Sòcio-educatius (6 c., opt., 2n cicle)

– Tècniques de Gestió (6 c., opt., 2n cicle).

Els matisos diferencials entre algunes d'aquestes assignatures són clars. En altres, per més que es jugui semànticament amb etiquetes com organització, gestió, direcció o planificació, se'ns fa difícil descobrir-ne les pròpies peculiaritats.

La formació dels professionals de l'educació és un tema que sens dubte s'ha posat de moda. De pocs anys ençà disposem d'una certa bibliografia que caldrà distribuir acuradament entre les diverses assignatures que el tracten de forma específica,[7] una de les quals, per cert, sembla una paràfrasi del títol d'una de les obres més citades i que recentment s'ha traduit al castellà. Es tracta, d'altra banda, d'un gran tema per a postgraus i mestratges; és a dir, per ofertes de formació superior adreçades a persones que, ultra el títol corresponent, gaudeixin d'experiència professional docent i de treball en institucions educatives. L'acumulació de continguts sobre aquest tema en la formació inicial de pedagogs és possible que no deixi espai per a aquestes ofertes de postgraduació. Els nostres estudiants, si fan l'opció de triar les assignatures corresponents, malgrat que no tinguin cap classe d'experiència docent, suposadament sabran tot allò que es pot saber sobre com formar docents. És possible, però, que l'experiència que manqui als estudiants l'adquireixin eficaçment a través del curriculum ocult de la carrera, amb el qual, si més no, aprendran sobre la pràctica com no han de ser dissenyats els processos de formació de professionals educatius.

Per contra, alguns àmbits de coneixement en el nou Pla d'estudis han estat objecte d'una devaluació notable. Ens volem referir, en concret, al coneixement propedèutic, de fonamentació i de reflexió teorètica i filosòfica. És a dir, a continguts no especialitzats, però que serveixen de basament a qualsevol àrea de les ciències de l'educació o àmbit d'intervenció educativa. Aquesta classe de coneixement, juntament amb el relatiu a les metodologies de

(6) Una ullada als descriptors denota clarament que es tracta d'una assignatura d'organització, malgrat que el seu títol no ho faci tan explícit com les altres.

(7) Formació de Formadors a l'Empresa, Formació del Professorat, Pensament Reflexiu i Formació del Professorat en el Centre, Planificació, Organització i Gestió de la Formació del Professorat.

2556

recerca -el qual tampoc ha sortit massa ben parat- és precisament aquell la presència significativa del qual estaria més justificada en un títol com el que ens han posat a les mans: ja que el títol gaudeix d'una originària indefinició temàtica i professional tan gran, era d'esperar que, almenys, s'esforcés a oferir la formació basal i polivalent al més sòlida possible. Doncs bé, el resultat ha estat exactament el contrari. La formació de caire teòretic ha estat, gairebé de forma literal, bandejada. Això és ben notori si comparem el pla d'estudis en qüestió amb els precedents, inclòs l'arbitràriament reivindicat Pla Maluquer. Respecte al pla immediatament anterior i pel que fa al primer cicle, de tres assignatures obligatòries que, d'alguna manera, es podien considerar complementàries i seqüenciades (Introducció a les Ciències de l'Educació, Teoria de l'Educació i Teoria de l'Aprenentatge) amb un total de 27 crèdits, es passa a dues assignatures (Teoria de l'Educació i Teoria de l'Aprenentatge) amb un total de 12 crèdits. Pel que fa al segon cicle, d'una subespecialitat que compartia l'àmbit teòric amb l'històric, s'ha passat a una oferta minsa i esmicolada d'assignatures, cap d'elles obligatòries. Si a tot això hi ajuntem la desaparació de la Filosofia i de la Metodologia a primer cicle, la conversió de l'Antropologia per l'Antropologia de l'Educació -conversió plausible en aquest cas, si no fos perquè, de passada, ha estat quantitativament dismuïda-, i el pas absolutament desafortunat de la Filosofia de l'Educació d'optativa de segon cicle al primer cicle amb el mateix estatus, ens trobem amb un àmbit teòretic i filosòfic absolutament minvat i desgavellat. Probablement, el desgavell més considerable és el que ha consistit en l'eliminació factual de la Teoria de l'Educació; és a dir, de la matèria que dóna nom al cinquanta per cent de la denominació d'una àrea de coneixement i d'una assignatura que la Universitat de Barcelona va introduir de forma capdavantera en els estudis de Pedagogia, precisament en el Pla Maluquer. És cert que el nou pla conserva la denominació de Teoria de l'Educació en una assignatura de sis crèdits testimonials. El que passa és que com que ha estat ubicada just al primer semestre de la carrera, aquesta assignatura no podrà complir una altra funció que la que tenia assignada la desaparegüda (i no recuperada per mor del vici procedimental que abans hem esmentat) Introducció a les Ciències de l'Educació. Només cal prendre la molèstia de fullejar qualsevol llibre en el títol del qual aparegui l'expressió Teoria de l'Educació per adonar-se que el contingut que la comunitat científica assigna a aquesta matèria és totalment impropi del primer contacte de l'alumne amb la Pedagogia. No per altra cosa, en l'anterior pla d'estudis estava a segon curs i

2887

en el -torne-m'hi- Pla Maluquer a segon cicle. (És ben curiós que els antecedents en la tradició del quals ens volem ubicar no facin altra cosa que desmentir-nos.)

El cas dels descriptors de les assignatures mereix un comentari particular. Fora d'un percentatge menor d'assignatures en què els descriptors designen continguts o aspectes ben identificables i diferenciats, en la major part de casos els descriptors descriuen realment poc. A vegades, de tant genèrics com són podrien ser fàcilment intercanviables amb moltes altres assignatures. En altres ocasions semblen simples paràfrasis del títol de l'assignatura. Com ja està dit, les reiteracions emmascarades per les sinonimies són contínues. Els «models» -paraules de moda- apareixen amb una profusió notabilíssima. Hem comptat que aquest terme surt 18 vegades; si comptem que cada vegada que surt, aquest plural es vol referir, pel cap baix, a tres models concrets, resulta que tindríem un total de 54 models pedagògics suposadament diferents entre si. A més a més, cal que tals models siguin diferents dels «paradigmes» (terme també de moda però un xic més intel·lectualitzat, per la qual cosa no surt tant), «teories», «estratègies», «mètodes» i «metodologies», «tècniques» i «tecnologies»... Si efectivament tots aquest models, paradigmes, estratègies, etc. són diferents entre si, no ho podem saber, ja que gairebé mai s'explicita, amb noms i cognoms, quins són aquests models, paradigmes, etc. a què hom es vol referir. Tanmateix, caldrà esperar els programes.

Podríem continuar repassant altres aspectes concrets del Pla d'estudis, però ja hem dit abans que no ens proposàvem dur a terme l'anàlisi minuciosa -assignatura per assignatura- ja que ens manquen el criteris de referència que haurien de justificar el sentit de cadascun dels aspectes que el composen. Només, per acabar, un interrogant que no encertem a contestar-nos. Es refereix a un aspecte tant important com és el del pràcticum. El de primer cicle, dotat amb sis esquàlids crèdits, es defineix com: «Conjunt integrat de pràctiques que posin en contacte l'alumne amb la realitat escolar»; ¿per què només amb la «realitat escolar»?, ¿no diu explícitament el preàmbul que aquest títol s'adreça també a la Pedagogia Social i a l'educació no-reglada? El pràcticum de segon cicle es defineix com: «Conjunt integrat de pràctiques que tendeixin a proporcionar experiència directa sobre administració, planificació i direcció d'institucions i sistemes educatius»; ¿i totes les altres bones intencions del pla que no pertanyen a aquest àmbit organitzatiu?

Malgrat tot, voldríem concloure amb alguna frase optimista. Se'ns acut aquesta: al cap

2888

i a la fi, amb un pla d'estudis o un altre, cadascú farà a classe el que vulgui i, tanmateix, potser coincidirà amb el que sigui millor per als alumnes. De fet, aquesta frase no ens ha sortit gaire optimista ja que podria ser interpretada en clau, fins i tot, fatalista: en termes de Lampedusa: canviar quelcom perquè tot continuï igual. A veure aquesta altra: ¿podríem començar a pensar en un nou pla d'estudis? Hi ha qui creu que dels errors es pot aprendre molt: ara estaríem doncs en una immillorable situació per fer-ho molt més bé.

2889

Abstracts

De la actual estructura que configura los títulos universitarios relacionados con la educación, y de la forma y resultado final del proceso de elaboración del plan de estudios de uno de ellos (el de la Licenciatura en Pedagogía), es de lo que trata este artículo.
El autor considera que se ha perdido una oportunidad largamente esperada para construir una oferta de formación pedagógica seria, coherente y que respondiera a los requerimientos de nuestra realidad educativa. Todo ello resulta aún más lamentable si se considera que la responsabilidad del despropósito recae en aquellas instancias que precisamente quieren asumir la formación de especialistas en diseños curriculares.

Palabras clave: Reforma de los títulos universitarios - Planes de estudios - Licenciatura en pedagogía - Facultad de pedagogía.

Cet article traite de la structure actuelle des titres universitaires ouvrant sur l'enseignement et de la forme et du résultat final du processus d'élaboration du plan d'études de l'un d'eux (la Licence en pédagogie). L'auteur considère qu'une occasion longtemps attendue de construire une offre de formation pédagogique sérieuse et cohérente, répondant aux besoins de notre réalité éducative, a été perdue. C'est fort regrettable et d'autant plus absurde que les responsables de cette situation sont précisément les instances qui veulent assumer la formation de spécialistes dans l'élaboration de curricula.

Mots-clés: Réforme des titres universitaires - Plans d'études - Licence en pédagogie - Faculté de pédagogie.

This article deals with the present structure of university titles related to education, and to the form and final result of the process of drawing up a study plan for one of these (the Degree in Pedagogy). The author considers that a long-awaited opportunity has been lost of constructing a serious offer of training in pedagogy, coherent and responding to present-day training demands. All this becomes even more lamentable if we bear in mind that the responsibility for this failure lies precisely with those bodies who want to take over the training of specialists in curriculum design.

Key words: Reform of university titles - Study plans - Degree in pedagogy -Faculty of pedagogy.

2890

Llicenciat en Psicopedagogia. Un títol polèmic?[1]

Sebastián Rodríguez Espinar*

Un aclariment necessari

Necessàriament l'enfocament i contingut d'aquest article ha de diferir de la resta de treballs que en aquest número de la revista aborden els altres títols de l'àmbit de Ciències de l'Educació. La raó és molt simple: en aquest moment encara no ha conclòs a la UB el procés d'elaboració i aprovació del Pla d'estudis del títol de llicenciat en Psicopedagogia. Potser hauria estat més adequat no incloure-hi cap comentari del Pla. La insistència, tal vegada en forma de raó estètica, perquè no quedés el "buit" d'un títol, la gestació del qual no ha estat exempta de polèmica, ha minat la resistència inicial. Assumint el risc d'allò que és provisional, el contingut d'aquest treball tindrà un elevat ingredient tècnic, deixant de banda opinions i argumentacions de caràcter disciplinari i aportant elements d'informació sobre el procés, encara inacabat, d'elaboració d'aquest Pla d'estudis.

En posteriors ocasions caldrà sotmetre a una anàlisi profunda el producte final elaborat a la UB i establir els corresponents estudis comparatius de la resta de plans d'estudi aprovats en d'altres universitats, ja que s'ha pogut comprovar, no sense una certa sorpresa, que en algunes universitats on no existia ni la llicenciatura de Psicologia ni de Pedagogia s'ha proposat el títol de Psicopedagogia. Per una vegada hi ha veritable creació: alguna cosa surt del no-res.

---

* Sebastián Rodríguez Espinar és Catedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en l'Educació i Director del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària de la Universitat de Barcelona. Autor de diversos treballs i investigacions sobre rendiment acadèmic i orientació educativa. És coautor i coeditor de l'obra *La evalución de las instituciones universitarias*, publicada per la Secretaria General del Consejo de Universidades.

(1) L'autor és membre, juntament amb la Dra. Maria Pla (Dept. DOE) i la Dra. Mariana Miras (Dept. PEE), de la ponència de la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB encarregada de fer una proposta del Pla d'Estudis de Psicopedagogia per ser discutida en els seus òrgans estatutaris. La informació que aquí s'ofereix sobre el Pla és fruit del treball conjunt dels membres de la ponència, si bé les opinions i l'enfocament d'aquest article no necessàriament han de ser compartits pels altres membres.

2891

El context legal-administratiu de la funció del futur llicenciat en Psicopedagogia

Sembla evident pensar que en la proposta d'una nova titulació universitària cal que hi hagi certes condicions que vagin més enllà del mateix procés autogenerador dels acadèmics. Sens dubte, la reforma educativa empresa ha suposat un significatiu suport a l'arribada d'aquest títol, si bé és cert que en la seva línia d'ascendents (psicòlegs i pedagogs) haurien pogut trobar-se els agents reclamats per a una intervenció psicopedagògica; però no és menys cert que es donava una gran heterogeneïtat en els plans de formació d'ambdós a les diferents universitats sinó també una falta de comunicació i comprensió d'aquests dos àmbits disciplinaris. Els testimonis que recollim tot seguit només intenten mostrar la necessitat de trobar un únic marc de referència per donar resposta a les demandes legals i reals d'una orientació psicopedagògica en el sistema educatiu espanyol.

Sens dubte, l'aparició d'aquesta nova titulació com a via per solucionar la situació prèvia està sotmesa a crítica. Als que li vam donar suport i a tots aquells que ara l'assumeixen ens correspon donar proves del seu encert i convèncer per la via dels fets aquells que només van fer servir les paraules per desacreditar aquesta titulació.

ARTÍCULO 60 de la LOGSE:

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un professor tutor.

2. Las administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que respecta a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo del trabajo, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales que contarán con la preparación necesaria. Además, las administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen en este campo las administraciones locales.

MEC. *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1987.

18. 12. El Ministerio de Educación y Ciencia, en su ámbito de gestión directa, unificará en una sola red los distintos servicios y equipos que en la actualidad dependen de él: Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, Equipos Multiprofesionales, Equipos de Atención Temprana, Equipos de Apoyo de Educación Compensatoria, etc.

18. 13. Parece aconsejable que todo centro escolar tenga un departamento de orientación, integrado por los profesores tutores y coordinado por un jefe o director, que sea profesor del centro, y tenga

2892

formación específica de carácter psicopedagógico.

MEC. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1989.

15. No es posible exigir de todo profesor el conjunto de competencias técnicas para la tutoría, orientación, eventualmente, apoyo o refuerzo educativo que necesitan muchos de los escolares... Parece, pues, aconsejable que en todo centro escolar se establezca, a partir de cierto número de unidades, un departamento de orientación, integrado por profesores y coordinado por un director o responsable del mismo, integrado en la plantilla del profesorado del centro y de ser posible con titulación universitaria superior en Psicología o Pedagogía...

18. En toda clase de centros son funciones del Departamento de Orientación:

1. Favorecer el adecuado desarrollo de la función tutorial...

2. Contribuir al proyecto en sus diferentes aspectos: proyecto curricular, programa de integración, de reforma, de formación del profesorado, innovaciones educativas.

3. Promover la cooperación entre familia y escuela en la educación de los alumnos.

4. Contribuir al desarrollo de los elementos personalizadores de la educación: adaptaciones curriculares, programas de desarrollo individual, etc.

5. Ayudar a los alumnos a conseguir una buena integración en el centro educativo...

6. Informar, asesorar y orientar de modo personalizado a los alumnos...

7. Intervenir en toda clase de decisiones relativas a los alumnos, principalmente en lo relativo a la promoción de un ciclo a otro y a los refuerzos educativos.

8. Destacar a tiempo los posibles problemas de aprendizaje de los alumnos...

25. Cualesquiera que sean el nivel escolar y la demarcación geográfica de su actuación, son funciones generales de los equipos:

b) Asesorar y asistir a los profesores en su función orientadora y tutorial.

c) Asumir las competencias que las disposiciones oportunas les asignen respecto a la evaluación interdisciplinar...

d) Favorecer y apoyar en los Centros actividades y programas de orientación educativa y profesional, así como aquellas que se encaminen a mejorar la metodología educativa, la calidad de los procesos enseñanza/aprendizaje...

e) Prestar su colaboración y apoyo, en coordinación con los Centros de Profesores, en la elaboración y desarrollo tanto del Proyecto Educativo del Centro, como de posibles proyectos curriculares en distintos ámbitos de innovación...

f) Participar con la Administración educativa en el análisis y estudio del sistema escolar...

g) Impulsar la cooperación de los centros educativos con las familias, instituciones...

h) Contribuir al desarrollo curricular, a la investigación educativa...

i) Colaborar con los Centros de Profesores en la formación permanente y apoyo didáctico al profesorado del sector...

2393

j) Colaborar en la organización de actividades de orientación de los escolares y de información acerca de opciones educativa y/o profesionales.

30. El desempeño de las funciones en los distintos servicios de orientación educativa... requiere de profesionales especializados y altamente cualificados... Por esta razón, el Ministerio de Educación y Ciencia impulsará la creación de un Servicio Técnico de profesionales de cualificación psicopedagógica para dicho desempeño...

MEC. *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC, 1989.

Se dan diferentes niveles de intervención que reclaman diferentes niveles de competencias profesionales:

«De modo semejante, el centro educativo en cuanto tal tiene responsabilidades institucionales... en relación con la orientación e intervención psicopedagógica. Pero es conveniente especializar y cualificar estas responsabilidades en profesores orientadores en unidades o en Departamentos de Orientación, al frente de los cuales haya un profesor con cualificación psicopedagógica. Finalmente, desde el distrito educativo, provincial o sectorial, es preciso dar una repuesta plena, y técnicamente especializada, a las distintas clases de demandas que en el sector se presentan... a los efectos del sistema de orientación e intervención psicopedagógica, pasa principalmente a través de los Equipos Interdisciplinares de sector, generales o especializados (pàg. 20).

Es necesario en los Centros el especialista en orientación psicopedogógica:

«Algunos de los profesores específicamente responsables en las tareas orientadoras y de apoyo deben ser profesionales específicamente cualificados. Es verdad que todo profesor, por el mero hecho de serlo, es también orientador... Sin embargo, no se puede pretender que todo profesor domine un amplio espectro de conocimientos, técnicas y métodos, específicos y especializados, que son objeto propio de la competencia profesional que se adquiere en los correspondientes estudios superiores... Por ello, es necesario poner a disposición del sistema educativo profesionales cualificados, que, ya integrados en el propio centro escolar, ya actuando desde el sector en estrecha colaboración, hagan viable su función y compartan con los profesores las funciones, complejas a veces, que integran la orientación» (pàg. 23).

Sembla lògic pensar que la demanda de graduats en Psicopedagogia se centrarà, d'una manera especial, en el sector escolar si a Catalunya s'acompleixen les expectatives de creació dels departaments d'orientació en els centres de secundària, encara que el seu camp d'actuació abastarà d'altres àmbits educatius no escolars. La previsió de la necessitat de graduats en el sector escolar és de fàcil determinació per part de l'autoritat finançadora.

2894

Anàlisi del marc general de la titulació a la UB

Amb excessiva freqüència es creu que la posada en marxa d'una nova titulació i la gestació del corresponent pla d'estudis és una qüestió d'exclusiu caràcter científic, i que no cal considerar aspectes com ara els de: tipologia de possibles alumnes, volum de l'oferta de places i demanda de graduats, organització estructural del pla i la seva seqüència curricular, recursos docents humans i materials, cost, etc.

Els punts que s'exposen a continuació han estat considerats per la ponència com a marc de referència o context específic a tenir present en el moment de parlar d'assignatures i continguts concrets de formació. Una altra qüestió serà si les diferents persones i òrgans que intervindran en l'aprovació del pla els faran seus.

1) Sobre el volum i tipologia d'alumnes

La llicenciatura de Psicopedagogia és un títol que no amplia l'oferta de places per a l'inici d'estudis universitaris. Com a títol hauria d'implicar un finançament específic i nou. La característica de títol de només segon cicle porta a l'establiment de criteris específics d'admissió i a la determinació d'un nombre previ de places ofertes.

Tres grups de possible accés:

a) Alumnes del primer cicle de les titulacions de Pedagogia i Psicologia. L'oferta del títol s'entén com a ampliació de la titulació elegida inicialment. El seu cost es podria considerar alternatiu al del segon cicle de les seves trajectòries inicials.

b) Alumnes procedents de les titulacions d'educador social i mestre. Per a aquests alumnes, l'accés a Psicopedagogia podria tenir el caràcter de *continuació natural* d'estudis per accedir al grau de llicenciat, si bé és cert que ja *han consumit i cristal·litzat* una opció de formació universitària. Per a ambdós grups el legislador ha previst una forma d'accés explícita pel que fa a les exigències acadèmiques (passarel·les) *sense cap garantia de plaça en la titulació.*

c) Possibles alumnes ja titulats en Pedagogia i Psicologia. Com a *reciclatge* es podria considerar la seva situació, tant pel que fa a la possible actualització professional per als *ocupats* com a consolidació/ampliació per als *no ocupats*. Per a aquest grup s'haurien de determinar les condicions d'accés, via convalidacions.

Tot això ens porta a plantejar dues alternatives en l'oferta de places:

- 80 places i en torn de tarda-nit (única manera de donar satisfacció als tres possibles grups d'accés). Aquesta oferta és la que podria assegurar millor

la qualitat de la posada en marxa de la titulació, si bé podria generar una forta pressió de la demanda.

- 160 places i en torn de tarda-nit. Un possible desdoblament en torns de matí i tarda-nit representarà un increment de cost considerable i que haurà de ser determinat. Aquesta oferta podria resoldre *millor* la possible pressió dels demandants de plaça, si bé crearia desajustos interns en els departaments encarregats de la docència pel que fa a la necessitat de nous recursos humans.

2) Sobre la situació actual dels departaments (àrees de coneixement) implicats en la troncalitat

El disseny previ i posada en marxa de la titulació de Psicologia, realitzat sense considerar l'existència de Psicopedagogia (perquè no es va decidir paral·lelament), posa en evidència:

a) La duplicitat *encoberta* d'una part significativa del perfil de formació del psicopedagog en l'oferta d'optativitat que l'alumne té a la titulació de Psicologia.

b) Aquesta oferta d'optativitat recau en el Dept. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació -especialment a la subàrea de Psicologia de l'Educació-. Això implica una situació difícil d'assumir -si de manera transitòria-, ja que es produiria des de la mateixa universitat la confusió en el perfil de formació de dos possibles graduats de la UB (psicòleg i pedagog).

D'altra banda, la desigual situació produïda, quant a càrrega docent, dels tres departaments (àrees) majoritàriament implicats en la troncalitat de Psicopedagogia, com a conseqüència de la seva participació en les titulacions de Psicologia, Pedagogia, Educació Social i Mestre, podria produir assignacions de docència unilaterals en funció exclusiva de *manca de docència*. Aquesta situació s'hauria d'evitar, procurant-se un desenvolupament harmònic dels tres departaments en els inevitables increments de recursos docents que hauran d'aportar-se per fer efectiva aquesta titulació.

3) Sobre l'estructura del curriculum de formació

La realitat dels marcs d'actuació professional -diversos i en ocasions poc precisos- hauria d'*orientar* la pertinença i validesa científico-professional del contingut curricular ofert. Una certa dosi de flexibilitat ha de presidir el disseny malgrat tractar-se d'una titulació de segon cicle. Així:

a) La totalitat de crèdits obligatoris per a l'alumne no hauria de sobrepassar la xifra de *90 (60%)*.

2896

b) L'estructura, reflectida en el volum d'assignatures necessàries per completar els 150 crèdits així com en la seqüència del seu acompliment (itineraris curriculars), cal que respongui a criteris racionals i raonables. Tot allò que sigui sobrepassar l'exigència de cursar l'alumne un nombre total de *20 assignatures*, o no oferir un itinerari adequat per a la possibilitat de cursar la titulació en *6 quadrimestres* (a més de l'obligada de 4 quadrimestres), suposaria allunyar-se de les característiques, interessos i possibilitats dels futurs demandants de la titulació.

c) L'optativitat haurà d'oferir-se emmarcada en certs àmbits temàtics (3 o 4) que responguin a uns *perfils més específics* de caràcter professional-ocupacional. En la definició d'aquests perfils caldrà tenir en compte les necessitats socials i la pròpia tradició, experiència i competència del professorat de la UB.

d) El volum d'oferta d'aquesta optativitat hauria de considerar:

- La participació d'altres àrees de coneixement (departaments) que, en la realitat de la UB, siguin pertinents per assegurar la major qualitat possible de l'oferta.

- Que la *ràtio* global mitjana d'ocupació de places d'optatives per quadrimestre no se situí per sota de 30 ni sobrepassi els 50.

- L'alumne haurà de poder-se matricular en més d'un àmbit/perfil específic complet d'optativitat, sobretot si empra també el 10% de lliure elecció.

4) Sobre la posada en marxa de la titulació

La previsió seria començar el curs 94-95, si es dóna la situació següent:

a) Haver eliminat *l'accés natural* a l'actual segon cicle de Pedagogia en les especialitats d'Educació Especial, i Orientació Escolar i Professional; pot ser de difícil viabilitat poder abastar simultàniament el 4t curs del *pla antic* d'aquestes especialitats i el primer any de Psicopedagogia.

b) Haver implantat el primer cicle de Pedagogia en el curs 93-94.

c) Haver pogut completar els requisits de passaren-les per part dels alumnes de primer cicle de Psicologia i Pedagogia (hem de tenir en compte que els nous titulats en Educació Social i Magisteri no apareixeran fins el curs 95-96).

Són evidents les dificultats per complir el punt c), per la qual cosa hauria de suposar-se que la posada en marxa en el curs 94-95 podria provocar un *col·lapse de convalidacions* d'antics llicenciats.

2897

La proposta de contingut del pla

El fet que la proposta de la comissió estigui inacabada fa que el contingut d'aquest apartat calgui considerar-lo amb gran cautela; no obstant això, el consens en els aspectes assenyalats en l'apartat anterior fixaven alguns paràmetres en el disseny del pla. La pertinença de totes i cadascuna de les matèries troncals aparegudes a les directrius generals del títol, unida a l'escàs pes que en termes de crèdits tenien, porta a la proposta d'un increment lineal del 50% en el nombre de crèdits en totes elles (a excepció de les pràctiques 25%), i a no proposar cap altra matèria obligatòria d'universitat. La taula següent recull la situació final pel que fa a les assignatures obligatòries per a l'alumne (62%).

Pel que fa a la proposta d'optativitat, encara s'ha de perfilar i ajustar. Si bé s'assumeixen quatre grans matèries o àmbits d'aprofundiment (*assessorament curricular, educació especial, orientació professional i tècniques instrumentals*), encara hi ha una manca de concreció quant al seu contingut definitiu deguda a diverses causes:

- El fet de no haver desenvolupat encara amb continguts específics i de manera detallada la proposta d'obligatorietat i les seves relacions amb la formació prèvia d'accés al títol en les matèries específiques.

ESBORRANY DE PROPOSTA DE MATÈRIES OBLIGATÒRIES

MATÈRIA	CRÈDITS Teòrics	Pràctics	TOTAL
Diagnòstic en Educació	6	3	9 (6)*
Disseny, Des. i Innov. del Curriculum	6	3	9 (6)
Educació Especial	6	3	9 (6)
Dificult. d'Aprendre i Interv.	6	3	9 (6)
Interv. Psicop. en Trast. Desenvolup.	6	3	9 (6)
Mètodes d'Invest. en Educació	6	3	9 (6)
Models d'Orient. i Interv. Psicop.	6	3	9 (6)
Orientació Professional	4	2	6 (4)
Psicologia de la Instrucció	6	3	9 (6)
Pràctiques		15	15 (12)
TOTAL	52 (56%)	41 (44%)	93 (64)

Percentatge d'obligatorietat... 62% (93/150)

*Total de crèdits a les directrius generals del títol

2898

- El fet de no tenir desenvolupada encara l'oferta d'optativitat que s'ha proposat en el títol de Pedagogia pel que fa a certs àmbits de l'assessorament curricular.

- A la situació d'una certa dispersió temàtica observada en les primeres propostes indirectes provinents dels departaments majoritàriament implicats.

En conseqüència, la informació que es detalla tot seguit pot tenir un alt grau de provisionalitat.

ESBORRANY DE PROPOSTA D'OPTATIVITAT

Assumint l'existència de QUATRE blocs configuradors d'optativitat, es presenta una primera formulació de matèries optatives (amb especificació de possibles assignatures). L'objectiu d'aquesta primera formulació és, d'una banda, fer explícits descriptors específics d'índole disciplinar que permetin la comunicació entre acadèmics; d'altra banda, fer palesa la necessitat de deixar alguna cosa del saber per a d'altres moments de la formació del psicopedagog (formació permanent).

Es parteix de donar per suposada una optativitat que pugui ser operativa, així com de la racionalitat en el nombre d'assignatures a cursar per quadrimestre. L'optativitat està entre 120-150 crèdits (representa una proporció entre 2,1 i 2,6 en relació als 57 crèdits que l'alumne ha de triar).

PRIMERA FORMULACIÓ DE MATÈRIES OPTATIVES
BLOC A. ASSESSORAMENT CURRICULAR

MATÈRIA	CRÈDITS
ASSESSORAMENT CURRICULAR I NIVELLS EDUCATIUS Tres assignatures podrien desenvolupar aquesta temàtica, considerant nivells obligatoris i postobligatoris. Els descriptors de cadascuna de les assignatures prendran el nivell educatiu com la variable diferencial per abordar: enfocaments (models), funcions, estratègies, organització... de l'assessorament psicopedagògic.	18
PSICOPEDAGOGIA DELS APRENENTATGES ESCOLARS Dues assignatures podrien desenvolupar aquesta temàtica, considerant tant els processos psicològics d'aprenentatge en relació als diferents continguts escolars, com la concepció constructivista i les estratègies d'intervenció psicopedagògica.	12
DIFERÈNCIES INDIVIDUALS I ADAPTACIONS CURRICULARS Dues assignatures podrien desenvolupar aquest contingut; una, enfocada a la conceptualització: enfocaments, estratègies i metodologia; una altra, dirigida a l'anàlisi de casos d'intervenció psicopedagògica i a les seves conseqüències d'assessorament curricular.	9

2899

BLOC B. EDUCACIÓ ESPECIAL

De manera orientativa podria fer-se la proposta següent:

MATÈRIA	CRÈDITS
DIAGNÒSTIC I INTERVENCIONS ESPECÍFIQUES EN L'EDUCACIÓ ESPECIAL Tres assignatures es podrien configurar a l'entorn de continguts com ara: atenció primerenca, trastorns de conducta, trastorns del llenguatge, problemes familiars...	18
TÈCNIQUES I RECURSOS EN L'EDUCACIÓ ESPECIAL Dues/tres assignatures que tractessin temàtiques com ara: tècniques cognitivo-conductuals, psicomotricitat, recursos informàtics i tecnològics...	15

BLOC C. ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

MATÈRIA	CRÈDITS
DESENVOLUPAMENT I ORIENTACIÓ PROFESSIONAL Tres assignatures es podrien configurar a l'entorn de temàtiques com ara: educació per a la carrera professional, informació acadèmica i professional, diagnòstic (psicopedagògic) en orientació professional.	16,5
FORMACIÓ PROFESSIONAL Tres assignatures sobre temes com ara: socioeconomia de les professions, formació professional, polítiques comunitàries d'orientació i formació professional (atenció a les diferències).	16,5

BLOC D. TÈCNIQUES INSTRUMENTALS EN PSICOPEDAGOGIA

Tal vegada aquest bloc pugui configurar-se com una única matèria si tenim en compte la flexibilitat i adaptabilitat que ha de tenir, així com la segura implicació de diverses àrees.
Amb un possible pes de 30-33 crèdits i generant assignatures que giressin a l'entorn de continguts com ara: avaluació de programes i serveis psicopedagògics, estratègies qualitatives de recollida d'informació, elaboració i anàlisi de proves psicopedagògiques, models qualitatius d'investigació en psicopedagogia,...
El total de crèdits optatius seria de 135 o 138, que representen un índex de 2,4 en relació a aquells que ha de cursar l'alumne (57).

2900

Algunes consideracions de caràcter organitzatiu

Una llicenciatura de segon cicle ha de prendre el mòdul de 80 alumnes/grup per a assignatures obligatòries i teòriques, i ha de satisfer una qualitat en la dimensió de les pràctiques, especialment en el component de pràctiques. No crec que es pugui considerar exagerat un plantejament organitzatiu que assumis el mòdul de 40 alumnes a les classes pràctiques i de 20 alumnes en la preparació i supervisió de les pràctiques.

Si prenem com a punt de partida un volum de 160 alumnes en un únic torn i l'exemple d'organització curricular que es presenta, no és difícil determinar el volum de càrrega docent (expressada en crèdits) que representa el pla d'estudis provisionalment proposat. A fi de fer comprensible la informació a aquells que no són gaire experts en aquests temes, considerarem només el supòsit de la càrrega docent per a una única generació (160 alumnes que entren i es graduen). No és difícil, partint d'aquest supòsit, calcular la càrrega docent per quadrimestres i per a una situació normal de ciclicitat de la titulació; és a dir, de 160 en el primer any, però de 320 en el segon i següents (simultàniament 160 en el primer i segon any). No cal dir que en la mesura que s'alterin les dimensions dels grups es modificarà la càrrega docent.

EXEMPLE D'ESQUEMA D'ORGANITZACIÓ CURRICULAR

PRIMER QUADRIMESTRE			TERCER QUADRIMESTRE		
4 assignatures obligatòries			2 assignatures obligatòries		
4 x 9 c. = 36 crèdits			2 x 9 c. =	18	crèdits
			2/3 assign. optatives	13,5	c.
			lliure elecció	7,5	c.
			TOTAL	39	c.
SEGON QUADRIMESTRE			QUART QUADRIMESTRE		
3 assig. obligatòries			pràctiques II	9	crèdits
2 x 9 =	18	crèdits	4 assign. optatives	22,5	c.
1 x 6 =	6	c.	lliure elecció	7,5	c.
pràctiques I	6	c.			
1 assign. optativa	6	c.	TOTAL	39	crèdits
TOTAL	36	crèdits			

2901

CÀRREGA DOCENT DEL PLA

ASSIGNATURES OBLIGATÒRIES		
Crèdits teòrics...	52 x 2 (grups) = 104	
Crèdits pràctics..	26 x 4 (grups) = 104	
Pràctiques.....	15 x 8 (grups) = 120	328
ASSIGNATURES OPTATIVES		
Primer quadrimestre	RES (tot obligatori)	
Segon quadrimestre	4 x 6 = 24	
(només 4 assignatures de 6 crèdits i es garanteix una mitjana de 40 alumnes)		
Tercer quadrimestre	8 x 6 = 72	
	4 x 4,5 = 18	
(8 assignatures de 6 c. i 4 de 4,5 c. per satisfer les 480 places resultants de 160 alumnes per 3 assignatures que cursen)		
Quart quadrimestre	12 x 6 = 72	
	4 x 4,5 = 18.....	180
(12 assignatures de 6 c. i 4 de 4,5 c. per satisfer les 640 places resultants de 160 alumnes per 4 assign. que cursen)		
	TOTAL.....	508

Hem suposat que els crèdits de lliure elecció els cursen fora de la titulació.

Hem volgut concloure la presentació de la proposta/esborrany del pla d'estudis de llicenciatura de Psicopedagogia a la UB amb aquesta qüestió «tan pedestre», però heus ací la importància que en el disseny d'un pla d'estudis s'arribi a la concreció d'aquests aspectes, ja que ens «il·lumina» si proposem alguna cosa viable o no amb un cert nivell de qualitat. L'hora de la veritat arriba quan es generen les peticions de recursos, i en aquest tema generalment estem bastant fluixos en el sentit d'anticipar el quadre de necessitats.

En una propera ocasió, d'altres tindran l'oportunitat de centrar la seva anàlisi en una dimensió només científica; alguns, sens dubte, estem excessivament contaminats per la idea de fer realitat allò possible.

2902

Abstracts

En primer término se expone el marco legal-administrativo que encuadra la función del futuro profesional que ha de surgir de esta titulación. La LOGSE y los documentos técnicos del MEC avalan su pertinencia. En segundo lugar, se expone el marco general que se presenta en la U.B.: número de alumnos, situación actual de Departamentos, tradición curricular previa, la propuesta de estructura curricular y la secuencia temporal de su implantación. Finalmente, y asumiendo la provisionalidad de la propuesta, se explicitan las asignaturas y los créditos que compondrían el curriculum de formación. Se concluye con una propuesta de organización temporal del curriculum del alumno.

Palabras clave: Desarrollo curricular - Planificación curricular - Planes de estudios - Estudios de psicopedagogía.

Cet article présente en premier lieu le cadre juridique et administratif applicable aux futurs titulaires de ce diplôme. La Loi sur l'éducation (LOGSE) et les documents techniques du ministère de l'Éducation et des Sciences avalisent leur statut.
Vient ensuite une description d'ensemble du fonctionnement de l'Université de Barcelone : nombre d'étudiants, situation actuelle des départements, curriculum traditionnel, proposition de structure du curriculum et étapes de sa mise en place. Étant entendu qu'il s'agit d'une proposition provisoire, l'auteur explicite les matières et les unités de valeur devant composer le curriculum de formation, pour proposer en conclusion l'organisation dans le temps du curriculum de l'étudiant.

Mots clés: Mise en œuvre du curriculum - Planification du curriculum - Organisation des études - Études de psycho-pédagogie.

First of all the article explains the legal and administrative framework for the staff who will hold this qualification. The LOGSE and the Ministry of Education and Science technical documents will confirm their status.
Secondly, there is an explanation of the general framework at the University of Barcelona: number of students, present situation of the departments, traditional curriculum, proposal for the structure of the curriculum and time sequence for its introduction.
Lastly, taking account of the provisional nature of the proposal, the subjects and credits which will make up the training curriculum are specified. The paper concludes with a proposal for the time scale for the student's curriculum.

Key words: Curriculum development - Curriculum planning - Organisation of studies - Educational psychology studies.

BEST COPY AVAILABLE

2903

Sobre la diplomatura en Educació Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

Miquel Martínez Martín *

Aquesta col·laboració pretén donar compte d'allò que al meu parer va ser més significatiu en el desenvolupament dels treballs de la ponència sobre l'elaboració del pla d'estudis de la diplomatura en Educació Social.

El treball està estructurat en tres parts: la primera tracta dels factors que van fer possible la creació d'aquest nou ensenyament i títol; la segona presenta els tres àmbits d'intervenció del futur educador; i la tercera planteja allò que crec que han estat els límits i problemes no resolts per la ponència i que requereixen, en alguns casos, feina a fer i accions concretes que facilitin el lligam entre la formació a la Facultat i la formació en l'acció en els diferents àmbits d'intervenció.

No incloem la proposta del Pla, ja conegut per molts i publicat en altres llocs, ni comentarem el contingut de cada matèria o assignatura, perquè creiem que no és aquest el lloc ni el motiu de la petició de col·laboració feta per la redacció de la revista.

1. Antecedents i factors que van fer possible la diplomatura en Educació Social a la Universitat de Barcelona

El treball de la ponència del títol de diplomat/da en Educació Social no es pot entendre sense fer referència a un conjunt d'antecedents que van actuar com a motor i catalitzador de la necessitat i la urgència d'aquest títol a nivell universitari en el marc de les Ciències de l'Educació i, especialment, en l'àmbit acadèmic de la pedagogia.

Crec que podem afirmar, sense faltar a la veritat, que la Facultat de Pedagogia, aleshores Secció de l'antiga Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació,

* Catedràtic de teoria de l'Educació a la Facultat de pedagogia. Va ésser Degà d'aquesta facultat entre 1986 i 1991. Va ésser el ponent del títol d'Educador Social fins l'aprobació del nou ensenyament. Ha publicat diversos articles i llibres sobre Teoria de l'Educació i Educació Moral, així com presentat diverses ponencies i dirigit treballs de recerca sobre aquests àmbits.

Adreça: Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. Avda. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona.

2904

va ser un «pal de paller» al voltant de la qual un conjunt d'institucions, col·lectius i persones van apostar per la creació d'aquest títol. Certament, aquest paper d'aglutinador va ser fonamental fins que el «Grupo de Trabajo nº15» de la «Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades» va fer públic el seu informe tècnic, moment a partir del qual les iniciatives i propostes, per tal de configurar curricularment aquest títol, van ser nombroses i variades.

L'any 1974 i per iniciativa d'Alexandre Sanvisens, un grup de professors i estudiants de la Secció de Pedagogia va organitzar un seminari sobre la Funció del Pedagog, en col·laboració amb l'Institut de Cultura Hispànica de Barcelona. En aquest Seminari, les referències a la funció del pedagog en àmbits no formals i informals i, en definitiva, en àmbits no estrictament docents i escolars, van ser constants, i en les conclusions es van reflectir, entre d'altres, la necessitat de crear una Facultat de Pedagogia a la Universitat de Barcelona, i de reconèixer socialment i professional la figura del pedagog, tant en àmbits escolars i docents, com socials i no escolars.

En el Congreso Nacional de Pedagogía, celebrat a Madrid l'any 1976[1]; en el Seminario sobre Estudios en Ciencias de la Educación. Currículum y Profesiones, a Salamanca l'any 1979[2], i en el Congreso Nacional de Pedagogía, a Granada el 1980, diferents professors de la nostra Facultat van desenvolupar amb més exhaustivitat aquestes propostes i conclusions, insistint cada vegada més en la necessitat d'abordar curricularment la formació del pedagog, no reduint la seva funció ni, per tant, la seva formació, als àmbits escolars i docents. Certament, el moment sòcio-polític i cultural permetia aprofundir en aquestes consideracions, amb més possibilitats de produir canvis i d'aconseguir el que, de bon principi, era considerat per tots nosaltres com l'única forma de sortir del reduccionisme on es trobaven els estudis pedagògics, en limitar-ne l'objecte (l'educació) al context escolar, i fer-hi referència sempre en els moments evolutius de la infància i l'adolescència.

Va ser amb motiu del 50è aniversari dels estudis pedagògics a la Universitat de Barcelona, el curs 1982-83, quan aquesta inquietud adquirí un relleu especial, en comptar amb el suport i les aportacions de tota

(1) SANVISENS, A.; MARTÍNEZ, M.; PETRUS, A.; RAVENTÓS, F.: *Función del Pedagogo en la sociedad actual*. Barcelona: Publicaciones Ediciones Universidad de Barcelona, 1976.

(2) SANVISENS, A. «La función del Pedagogo en la sociedad actual». Studia Pedagògica núm. 3, 4-1979, pàg. 31-54.

2905

la Facultat[3]. En els parlaments del 20 d'octubre de 1982 amb motiu d'aquest cinquantenari, les referències a la necessitat d'obrir els estudis pedagògics, i la formació i pràctica dels professionals de l'educació a àmbits propers o coincidents amb els que ara identifiquem com els relatius a l'educador/a social, hi foren presents. D'igual manera, les intervencions i trajectòries professionals de molts professors de la nostra Secció de Pedagogia ja incidien en aquests àmbits, i l'ocupació professional d'alguns dels nostres recent llicenciats ja demostrava l'existència real d'educadors i de pedagogs socials.

En el marc del cinquantenari, en concret, des de les Jornades de Reflexió sobre els Estudis Pedagògics, celebrades entre el 20 i 22 de juny de 1983, amb una destacada i nombrosa participació de professors de tots els departaments, s'inicià el treball que després es concretaria en la Comissió Interuniversitària de Ciències de l'Educació de Catalunya, la qual va analitzar la situació dels estudis pedagògics a Catalunya i proposà els futurs estudis i títols[4].

Les conclusions d'aquesta Comissió, que comptava amb la presència de professors dels departaments de l'Autònoma, Girona i Tarragona, i també de la nostra Facultat, foren decisives, tant pel que fa a l'actitud d'equilibri que va presidir les diferents reunions, com pel que fa a la feina que els seus membres realitzaren després en altres fòrums, defensant i argumentant les conclusions de la Comissió, i aconseguint que diferents col·lectius d'educadors, les administracions municipal, autonòmica i central, i també el mateix «Grupo de Trabajo nº15» del «Consejo de Universidades» entre d'altres, defensessin propostes semblants, propiciant l'atmosfera ideal per a la creació del nou títol[5].

---

(3) DIVERSOS AUTORS. *Cinquantenari dels estudis pedagògics*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1984.

(4) SANVISENS, A., MARTÍNEZ, M., PUIG, J.M., RAVENTÓS, F., TRILLA, J. *La formación de los profesionales de la educación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1984.

(5) MARTÍNEZ, M. «Diseño en la especialidad en Pedagogía Social», a: La Pedagogía Social en la Universidad. Realidad y Prospectiva. Madrid: UNED, 1986, pàgs. 81-86.
PETRUS, A. «La Pedagogía Social en la Universidad de Barcelona», a: La Pedagogía Social en la Universidad. Realidad y Prospectiva. Madrid: UNED, 1986, pàg. 249-254.
PETRUS, A. «La formación del pedagogo social», a: Pedagogía Social y educación no escolar. San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1989, pàg. 37-50.
CONSEJO DE UNIVERSIDADES. «Diplomado en Educación Social. Propuestas y alternativas». Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades, 1990.

2906

Crec que, en aquest sentit, les Jornades organitzades els mesos de març, abril i maig de 1988 a Barcelona, i que van comptar amb la participació efectiva d'especialistes en educació social de l'Ajuntament de Barcelona, la Generalitat de Catalunya, el Ministeri de Cultura, la Universitat Autònoma de Barcelona i de la nostra Facultat i Universitat, van ser decisives.

El document final de l'11 de maig de 1988 -elaborat a partir dels textos de les ponències presentades per l'equip organitzador el 16 de març de 1988, i debatudes primer amb el grup d'experts el 25 d'abril i, després, amb tots els assistents a les Jornades- és l'indicador més destacable d'aquesta atmosfera, i va suposar el primer document base per a l'elaboració del Pla d'estudis de la diplomatura en Educació Social[6]. Aquest document proposa diferents àmbits d'intervenció de l'educador social que són recollits en la segona part d'aquest escrit.

Hem de destacar dos factors més que feren possible la implantació el curs 1992-93 del nou títol a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

El primer fa referència a l'activitat docent i a la dedicació professional en àmbits de l'educació social que un bon grup de professors i professores dels departaments de Teoria i Història de l'Educació, i de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, venien desenvolupant des de feia anys.

El segon és una conseqüència de la feina feta per diferents sectors de la Facultat al voltant de la defensa i necessitat d'aquest títol, i de la pressió dels col·lectius de professors/es de Pedagogia Social de diferents universitats de l'Estat -on la nostra Facultat participa de forma molt activa-, i que, en defensar la funció del pedagog social i la necessitat del títol de segon cicle corresponent, ha contribuït al reconeixement de la urgència i implantació d'aquest títol de diplomatura.

2. Els àmbits d'intervenció de l'educador social

Els àmbits d'intervenció que es plantegen com a propis del diplomat/da en Educació Social són tres: l'animació sòcio-cultural i la pedagogia del lleure, l'educació de persones adultes i l'educació especialitzada. Aquestes àrees de treball

(6) DIVERSOS AUTORS. Documentos finales de las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes socioculturales. Barcelona. Documento policopiado, 1988.

2907

específic suposen, però, les qüestions de caràcter general següents[7].

La primera d'aquestes implica tenir en compte que tota acció educativa pressuposa la relació existent entre la política sòcio-econòmica i les respostes educatives a preveure com a conseqüència de les noves realitats socials produïdes. Es tracta, sobretot, de satisfer les necessitats educatives originades per les noves demandes socials.

Les accions educatives que es poden realitzar en aquests àmbits tenen un objectiu comú: el desenvolupament comunitari. Per això, el futur educador haurà de conèixer la realitat de cada comunitat, tant per donar resposta a les necessitats específiques, com per utilitzar i coordinar intervencions que ja s'estan duent a terme.

La qüestió anterior parla per si mateixa de la conveniència de dissenyar enfocaments interdisciplinaris. És aquesta una qüestió que ha de ser desenvolupada des d'un punt de referència que tingui present tant els espais de comunicació entre els diferents professionals, com les funcions, tipus d'intervenció, població, etc., específics i diferencials de cada professional, per tal d'evitar, en tant que sigui possible, probables interferències, sobrecàrrega de funcions que no són les pròpies d'un sector professional determinat, etc.

Aquest punt reverteix sobre les institucions i l'Administració, tenint una visió més clara i real del que cada comunitat necessita i podent planificar les intervencions concretes de forma més racional i ajustada.

Finalment, cal no oblidar que el context d'intervenció de l'educador/a social es dóna al bell mig del conflicte, amb les limitacions que això comporta, però també amb les possibilitats que ofereix de dinamitzar i contextualitzar les necessitats sòcio-educatives al mateix temps que s'estan generant.

2.1 L'animació sociocultural i la pedagogia del lleure

L'animació sociocultural va dirigida al conjunt de la població d'un territori, adreçant-se a totes les edats i realitats culturals, i afavorint la seva interacció, i també les iniciatives de creació cultural.

Per la seva banda, la pedagogia del lleure, si bé es va adreçar inicialment a la infància i l'adolescència, s'ha estès també als altres sectors de la població, quedant emmarcada pel que

(7) Els paràgrafs que segueixen han estat redactats a partir de la documentació docent, elaborada per Montserrat Payà i l'autor d'aquest article, relativa a l'assignatura d'Educació Permanent de la qual són professors en la diplomatura.

2908

s'entén com a animació sociocultural, sobretot després de l'evolució del concepte de temps lliure en el seu vessant postindustrial. Malgrat això, s'ha de subratllar el fet que majoritàriament treballa amb dos sectors de població: infància i joventut, d'una banda, i tercera edat, de l'altra, en aquest cas per tal d'estimular les possibilitats relacionals i activitats del temps de lleure per al desenvolupament personal.

Pel que fa referència als seus objectius, l'animació sociocultural s'emmarca dins una concepció de cultura com a desenvolupament comunitari, com a innovació i creació i com a qualitat de vida; i seria precisament el procediment fonamentat en l'acció i la participació per exemplificar aquest concepte de cultura. Es diferencia de la difusió cultural en el fet que no pretén tant la democratització cultural com la democràcia cultural, és a dir, no se centra tant a facilitar l'accés de tota la població a les produccions culturals vigents, sinó que pretén estimular la participació i la creació cultural.

Per assolir aquest objectiu, l'animació sociocultural treballa juntament amb altres agents socials. Una de les seves funcions és la de possibilitar la comunicació entre grups diferents de membres de la comunitat, i la d'estimular-los cap a l'autoorganització i la planificació per tal que permetin donar resposta a les necessitats i interessos constatats per aquests mateixos grups.

Es tracta, doncs, d'una metodologia de participació, en tant que facilita que la col·lectivitat prengui iniciatives, elabori alternatives i les dugui a terme. La seva tasca és la de dinamització dels processos d'una comunitat, considerant que els membres d'aquesta són subjectes i no objectes del desenvolupament social i cultural. Com ja s'ha dit unes línies més amunt, es tracta, en definitiva, de crear cultura.

Per la seva banda, la pedagogia del lleure no té uns objectius tan específics, sinó que se centra en el fet d'aprofitar les possibilitats del temps de lleure en relació a d'altres objectius educatius, tant formals com no formals i informals. El lleure és el marc de la intervenció i no l'objecte d'aquesta. S'encamina cap al desenvolupament personal i el comunitari, estimulant la capacitat d'iniciativa, les actituds de col·laboració i cooperació, la interacció amb el medi, el desenvolupament de l'autonomia i de la solidaritat, etc. Aquesta darrera part suposa no partir de posicions ideològiques o morals determinades i sí, en canvi, possibilitar la construcció de valors i actituds que integrin la realitat social.

En aquest àmbit d'intervenció s'emfasitzen els processos de presa de consciència dels propis interessos, canalitzant-los, però, a través del grup d'iguals.

2909

D'aquesta manera, s'incideix també en l'elaboració de projectes personals que puguin ser compartits, i també en la seva posada en pràctica i autoavaluació, tenint sempre com a marc de referència l'aprofitament dels recursos i de les ofertes que el medi ofereix. En definitiva, es tracta de combinar, al mateix temps, autonomia i treball en equip; coneixement de si mateix, del grup d'iguals i de l'entorn; reflexió, acció i valoració.

2.2 L'educació de persones adultes

Les necessitats i interessos individuals de les persones a les quals es dirigeix aquesta intervenció educativa es poden sintetitzar en quatre característiques globals: manca d'escolaritat bàsica en arribar a l'etapa preadulta; formació desfasada pel que fa als nivells actuals d'exigència; canvi de vida que demana un nou esforç formatiu; i incorporació a una formació ocupacional o animació sociocultural que necessita d'un complement o bagatge formatius previs.

La finalitat de l'educació de persones adultes és la d'aconseguir que es domini la pròpia realitat sociocultural. L'educació bàsica pretén aportar la base instrumental que permeti arribar a aquest domini.

La formulació de l'objectiu anterior pot conduir a fer-se una idea errònia d'aquesta educació de base, comuna. No es tracta de proporcionar coneixements informatius, més o menys estructurats, sinó d'assolir la capacitat de formació general d'aprendre a aprendre. El que interessa és que la persona adulta sigui capaç d'arribar a l'òptim desenvolupament personal, social, familiar, cívic, etc. Per aquest motiu no es pot englobar només dins l'educació formal -el que seria factible des d'un enfocament molt determinat com ara l'obtenció del graduat escolar, per exemple-, sinó que s'inclou també dins de l'educació no formal -de forma especial- i informal.

Des d'aquest plantejament, l'educació bàsica de persones adultes es configura en un projecte de formació integral que atén les diferents àrees de coneixement, al mateix temps que les posa en relació amb l'experiència personal i global de la persona adulta, i amb les necessitats del medi sociocultural on viu, integrant projectes de desenvolupament comunitari i de participació ciutadana.

Dos són els eixos que donen unitat a les activitats de l'educació de persones adultes. El primer consisteix a prioritzar les necessitats educatives i de formació més urgents, com ara l'alfabetització funcional i la superació de barreres que impideixen l'accés a aquesta formació de les persones socialment i econòmicament menys afavorides. El segon parla

2910

de la seva ubicació dins el concepte d'educació permanent, que dóna solució de continuïtat a tota activitat educativa, i fa possible que s'avanci en la línia de desenvolupament comunitari i de creació cultural.

Això implica promoure l'autonomia i capacitat d'iniciativa de les persones adultes, i alhora les capacitats necessàries per a la recerca d'informació i ús dels béns culturals. Igualment parla de la necessitat d'estimular la consciència crítica i la cooperació que s'exemplifiquin en projectes contextualitzats d'intervenció i millora de l'entorn. Es tracta, en definitiva, d'unir drets i responsabilitats.

2.3 L'educació especialitzada

Els/les educadors/es especialitzats/ades van néixer com a figura professional fa quaranta-cinc anys a Europa i vint-i-cinc a l'Estat espanyol, i és a Catalunya on han tingut una presència més significativa.

La línia d'intervenció que caracteritza aquest àmbit de l'educació social consisteix a desplaçar-se des de posicions centrades en el subjecte a aquelles que engloben el conjunt de la societat.

Considerant el marc previ d'intervenció sobre situacions de risc i d'accions reeducatives i de reinserció, el/la professional de l'educació especialitzada treballa amb persones o grups que, per factors socials, es veuen limitats en el seu desenvolupament personal i dificultats per establir relacions enriquidores amb l'entorn.

Aquests límits provoquen dificultats en l'existència diària i interactuen amb característiques personals que agreugen la situació -com una baixa autoestima o components agressius-, i s'exemplifiquen en conductes que xoquen amb la societat. Les causes d'aquesta problemàtica acostumen a ser socials, malgrat que la interacció amb variables individuals de tipus biològic i/o psicològic dificulta més la intervenció.

Davant això, l'objectiu de l'educació especialitzada és donar suport al procés de desenvolupament de les capacitats personals en el subjecte que possibiliti la seva inserció activa a la societat dins el marc de desenvolupament comunitari.

Es tracta d'una intervenció pedagògica que incideixi en el desenvolupament personal i en l'estimulació de la dimensió social centrada en les relacions interpersonals. Aquesta via d'actuació doble es fa, però, de forma conjunta i simultània, vinculant-hi també les institucions -familiar, escolar, associacions de la comunitat, etc.-.

Donades les característiques anteriorment ressenyades, es fa palès que els contextos on es desenvolupen les funcions pròpies d'aquest àmbit de l'Educació Social són molt diversos. Pot

2911

tractar-se de qualsevol situació de la vida diària on la relació educativa sigui factible. Tot i això, es poden establir tres tipus de contextos: el barri com a escenari, els nuclis institucionals -família, escola, casals, etc.-, i les institucions específiques creades expressament per a la intervenció.

Tal com es desprèn del que s'ha exposat anteriorment, la intervenció educativa pròpia d'aquest àmbit es dóna sempre en un marc no escolar amb persones que es troben en situació d'inadaptació o marginació per diverses causes, però on no s'ha de perdre de vista el caràcter global d'aquesta intervenció, tant pel que fa al concepte mateix d'educació, com a la relació amb l'entorn col·lectiu quotidià. Això implica treballar sobre el marc institucional, si és el cas, i sobre el mateix entorn, transformant-lo, si es tracta d'un context quotidià.

3. Una primera aproximació als límits i aspectes no resolts pel treball de la ponència

El que segueix pot considerar-se un recull dels límits que la ponència no va saber resoldre de la manera que molts volíem.

1) Un dels problemes del disseny curricular de la nova diplomatura és, sens dubte, el reduït nombre de crèdits de moltes assignatures. No hem estat capaços de corregir aquesta tendència que des dels primers moments va caracteritzar les primeres reunions de la ponència. Poden ser moltes les causes d'aquest fet, però indubtablement una de les més notables, al meu parer, ha estat l'actitud proteccionista de la majoria de les àrees de coneixement i departaments que participaren en l'elaboració del Pla d'estudis.

Òbviament, en moments d'incertesa respecte a la distribució de càrrega docent definitiva que tindrà un pla que s'està dissenyant, aquesta actitud és, en part, lògica, però excessivament conservadora, i ofereix forta resistència a tot canvi en profunditat.

Això va anar acompanyat del fet que la nostra ponència era la primera de començar a caminar en la Divisió de Ciències de l'Educació, per tal de construir un nou ensenyament sense que la creació d'aquest suposés l'eliminació d'un altre de ja existent. Aquesta característica va recomanar als membres de la ponència que el procés de debat fos molt obert, i s'ajornés fins l'últim moment l'adscripció de les matèries obligatòries i optatives d'Universitat. Aquest ajornament va facilitar molt la feina, però potser va afegir actituds d'excessiva prudència en assignar més de sis crèdits a les diferents assignatures.

2912

Un altre factor que contribuí al reduït nombre de crèdits per assignatura va estar motivat, segons la meva opinió, per l'interès de participar en l'activitat docent relativa a aquest títol, de les àrees de Teoria i Història de l'Educació, i de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. La primera d'aquestes àrees defensava amb tota coherència la seva presència com a fonamental i com a eix vertebrador del futur ensenyament d'Educació Social. L'àrea de Mètodes defensava, a partir de la seva tradició docent en àmbits propis de l'educació social, la lògica presència en el nou títol. Malgrat aquest fet, en altres universitats no fou el mateix, precisament perquè aquesta tradició, si existia, estava vinculada a àrees properes a l'Educació Especial, àmbit integrat en la majoria de seccions de Pedagogia de l'Estat dins l'àrea de Didàctica i Organització. Aquest noble interès de les àrees esmentades va comportar que, per tal de garantir-ne la presència, la voluntat de contribuir al millor aprofitament dels recursos existents i la possibilitat d'obrir el nou ensenyament a enfocaments més crítics en el camp de la pedagogia social, s'optés per la partició d'algunes matèries en assignatures d'un nombre reduït de crèdits.

2) L'elaboració del Pla d'estudis de la diplomatura en Educació Social va estar acompanyada d'una característica que no podem oblidar: estava orientat no tan sols com un primer cicle, sinó com un propedèutic per a la llicenciatura en Pedagogia Social.

Aquesta llicenciatura, que es concebia de segon cicle i sense un primer cicle de Pedagogia, era i continua sent clau i fonamental. Després de tenir pràcticament acabat l'estudi de la ponència, la possibilitat d'aquesta llicenciatura es va veure cada vegada més difícil, fins que va arribar el moment definitiu en què la proposta d'un títol de Pedagogia en dos cicles tirà per terra les il·lusions i els esforços de molts. Com a conseqüència, i amb l'aparició d'un primer cicle de Pedagogia al costat de la diplomatura, el sentit i esperit que van inspirar l'elaboració de la diplomatura en el seu vessant propedèutic, són difícils de copsar sense tenir en compte el que ací breument estem exposant.

La diplomatura tenia i té sentit en si mateixa, però també volia tenir sentit en un marc d'intitulacions on no hi hauria primer cicle de Pedagogia, i sí tres segons cicles: Psicopedagogia, Pedagogia Social, i Organització i Administració Educativa, i en el marc de les noves demandes científiques i socials en l'àrea de les Ciències de l'Educació[8].

(8) SANVISENS, A. *La Universidad Española y las nuevas demandas científicas y sociales en el área de las Ciencias de la Educación*. Barcelona: PPU, 1987.

Malgrat tot, l'existència d'una diplomatura com la dissenyada amb components curriculars propedèutics pot ser una condició necessària, malgrat no ser suficient per continuar defensant amb força, i de manera especial a la nostra Universitat, el títol o orientació curricular que més convingui, per tal que els diplomats i les diplomades en Educació Social puguin ser llicenciats/des o graduats/des en Pedagogia Social.

3) Un dels aspectes que va quedar insuficientment treballat per la ponència va ser el Pràcticum. Aquest és, al meu parer, el defecte més notable del Pla aprovat. Després d'aquesta aprovació, aquell vell desig entorn que el Pràcticum estigués orientat i emfasitzat segons el criteri de cada alumna/e i les demandes socials d'un dels tres àmbits d'intervenció de l'educador/a social, no ha estat aconseguit com tots volíem.

Les dificultats administratives i de gestió econòmica que dificultaven i dificulten els convenis amb institucions públiques i privades, per tal d'incorporar la seva experiència i les seves aportacions teòriques i pràctiques al nostre Pla de formació universitària de l'educador/a social, no han estat superades encara.

No podem afirmar que el nostre Pla sigui una garantia, avui per avui, d'èxit en aquest sentit. La urgència per tal que pogués començar el Pla el curs 1992-93 i les dificultats esmentades van facilitar que s'aprovés la proposta elaborada sense garantir allò que tots coincidíem a qualificar d'important i necessari. El temps dirà si la feina dels coordinadors del Pràcticum farà realitat allò que nosaltres volíem deixar enllestit tan aviat com el disseny curricular de les matèries del Pla. En aquesta tasca, la feina i la capacitat de relació i gestió de la Facultat com a tal són essencials.

4) Malgrat les limitacions assenyalades, una de les accions que la Facultat desenvolupà per tal de garantir un nivell de lligam amb la pràctica professional del futur educador/a, va ser el conveni que la Universitat signà amb la Diputació de Barcelona com a institució representant de l'Escola Flor de Maig, de llarga i reconeguda tradició en la formació dels educadors/es especialitzats/des a Catalunya.

Al llarg del període 1986-1990, existiren contactes amb altres institucions com l'Escola de l'Esplai, l'IMAE de l'Ajuntament, i alguns col·lectius d'educació de persones adultes i d'educadors especialitzats, però només es va progressar de forma definitiva en el cas de l'Escola Flor de Maig. El conveni es va subscriure per interès mutu d'ambdues institucions, Universitat i Diputació, i suposava, des de la nostra perspectiva de Facultat, la incorporació d'un conjunt de professors a diferents àrees de coneixement de la

2914

Universitat, amb el clar convenciment i acord mutu que assumirien, entre d'altres, matèries professionalitzadores en el Pla d'estudis de l'educador, i una part important del Pràcticum en l'àmbit de l'educació especialitzada.

5) Dues qüestions urgents hem d'afegir a aquestes consideracions. La primera, les adaptacions dels actuals professionals de l'educació social per tal que puguin accedir als estudis de la diplomatura, reconeixent la feina feta i l'experiència adquirida, mantenint a la vegada el nivell d'exigència acadèmica que tot títol universitari de primer cicle ha de comportar.

La segona, l'elaboració de propostes que facilitin l'exercici professional d'aquests educadors en el moment de la seva inserció en el mercat de treball. En aquest sentit, la presència de professorat dels nostres departaments en òrgans de decisió tant en el camp de l'Administració com en àmbits de contractació privats, és fonamental, i contribuiria sens dubte a l'assoliment d'aquest important objectiu.

En definitiva, com succeeix sovint, la feina no està acabada. De totes maneres, la qualitat dels alumnes que han escollit aquest nou títol en els darrers dos anys i el fet que quasi la totalitat d'aquests escollissin aquesta carrera en primera opció són indicadors, d'una banda, que els qui defensàvem el títol des de fa anys teníem raó en la seva necessitat, i també que la qualitat docent i d'atenció a aquesta diplomatura haurà de ser especialment conreada.

2915

Abstracts

Se presentan los antecedentes y factores más notables que contribuyeron a la creación y propuesta del título de diplomado en Educación Social. Asimismo se presentan los diferentes ámbitos de intervención del educador social. Por último, se consideran algunas cuestiones a modo de límites y problemas no resueltos por la Ponencia y que requieren una atención urgente.

Palabras clave:
Educación social / Plan de estudios / Educación de personas adultas / Animación sociocultural / Pedagogía del tiempo libre / Educación especializada / Educador social

Cet article présente les antécédents et les facteurs les plus notables qui ont contribué à la création du nouveau titre de diplômé en Éducation sociale. Il présente également les différents domaines d'intervention de l'éducateur. L'auteur aborde enfin certaines questions non résolues par l'exposé et qu'il est urgent de traiter, en exposant leurs limites et leurs problèmes.

Mots clés:
Éducation sociale / Plan d'études / Enseignement pour adultes / Animation socio-culturelle / Pédagogie des loisirs / Éducation spécialisée / Éducateur

There is a presentation of the most significant precedents and factors in the creation and proposed title of the diploma in Social Education. There is also an introduction to the different spheres of action of the social educator. Lastly, the other questions considered are restrictions and problems requiring urgent attention which are not solved by the paper.

Key words:
Social Education / Syllabus / Adult Education / Sociocultural Monitors / Methodology of Leisure / Specialised Education / Social Educator

2916

REFLEXIONS I RECERQUES

2917

La Tecnologia de la Informació a l'educació: la visió crítica d'un talismà del segle XX

Bridget Somekh*

En examinar l'impacte de la tecnologia de la informació en l'educació a Gran Bretanya en el decurs de la darrera dècada, en primer lloc, em pregunto fins a quin punt l'ordinador ha esdevingut un talismà del segle XX, com va passar amb el primer automòbil. Espero que això em permeti aportar solucions a alguns dels problemes referents a la formació dels professors en tecnologia de la informació, ben coneguda de tots nosaltres. He rebut la influència de l'excel·lent llibre de Theodore Rozak, *The Cult of Information* (1986), en el qual compara la nostra actitud envers els ordinadors amb l'actitud dels nostres avantpassats medievals envers les relíquies de la «creu vertadera» (p.9). Un talismà, en una versió abreujada de la definició del Shorter Oxford English Dictionary, és «una pedra, un anell, o un altre objecte... dotat dels poders ocults de les influències planetàries...(utilitzat) ...per allunyar el diable o per portar fortuna a qui el porta -és a dir, en sentit figurat, qualsevol cosa que actua com a encanteri o mitjançant la qual s'aconsegueixen resultats extraordinaris». Té el seu origen en les creences antigues en l'astrologia, amb implicacions de forces paganes i d'allò ocult. És misteriós i en la nostra cultura es contempla amb ambivalència (tant Nancy Reagan com la Princesa de Gal·les, suposadament, van recórrer als astrólegs en cerca d'ajuda, però l'opinió pública, en assabentar-se, va acollir ambdós casos amb incredulitat i ridícul). Un talismà del segle XX, en una cultura atrapada entre la veneració a la ciència en el modernisme i la fragmentació dels valors en el postmodernisme, ha esdevingut en part un joc i en part un objecte molt seriós. L'ordinador com a talismà estimula la

* Bridget Somekh, investigadora al Centre de Recerca Aplicada a l'Educació de la Universitat d'East Anglia (Regne Unit), ha participat en diferents projectes de desenvolupament del curriculum a través de la recerca en l'acció. Alguns d'aquests projectes fan referència a la utilització de les tecnologies de la informació i de la comunicació en l'ensenyament. Ha estat codirectora del projecte PALM (Autonomia de l'alumne en l'aprenentatge amb ordinador) a East Anglia. Ha dirigit el projecte INTENT (Formació inicial del professorat i noves tecnologies) subvencionat pel Consell Nacional de Tecnologia Educativa i per cinc universitats angleses.

Adreça: CARE. Univertsity of East Anglia. School of Education. Norwich NR4 7TJ. ANGLATERRA. Tel. 44 603 561161. Fax. 44 603 259388.

2918

imaginació, invoca la fe i és un objecte d'orgull o d'enveja. També és, culturalment, un estranger i sembla una amenaça per a la civilització tal com la coneixem (vegeu la utilització per part de Salomon de les metàfores de Golem, de Camelot o de la Terra Promesa, 1992).

La clau rau a entendre que els ordinadors lluny d'ésser eines neutrals són -si els comparem amb els talismans- objectes d'emocions profundes. Podem veure la nostra pròpia resposta reflectida en les respostes dels nostres fills, alguns dels quals es passen llargues estones de temps enganxats a la pantalla de l'ordinador i uns altres dels quals han relegat l'ordinador a les golfes. Als voltants de 1985, Gran Bretanya tenia la proporció més elevada d'ordinadors personals per cap del món, la majoria dels quals pertanyien a nens. Tenir un ordinador era, en primer lloc, molt important -era el regal desitjat del Nadal: el símbol de riquesa, d'afecte patern i d'estatus mundial. Els nens van acceptar els ordinadors de la mateixa manera que van acceptar el cub de Rubik, el monopatí dels anys 70 o els hoolah-hoops dels anys 60. Va començar com una «moda» i des del principi va suposar un prejudici respecte al gènere: més nois que no pas noies tenien el seu propi ordinador o tenien accés a l'ordinador domèstic (Culley, 1988), i fonamentalment els pares, en lloc de les mares, eren els qui anaven a la botiga a comprar-lo. Un cop a casa es podia utilitzar per jugar -activitat que principalment desenvolupava les habilitats psicomotrius (per exemple, en fugir dels monstres Pacman i en menjar la fruita), mentre que suscitaven emocions bàsiques (por als monstres, agressió en matar els atacants enemics i desig de «vèncer la màquina»). Aquests programes de jocs els van dissenyar fonamentalment els homes, mitjançant metàfores del món de la fantasia masculina, i van proporcionar un entorn competitiu, al capdavall previsible, potencialment controlable i per tant segur, (com a mínim per a nens i homes, vegeu Rosenthal, N.R & Demetrulias, D.M., 1988). Alternativament, l'ordinador es podia utilitzar per programar, per emmagatzemar i per seleccionar informació, per escriure, per solucionar problemes -coses que requerien un esforç cognoscitiu inicial per tal de dominar el hardware i el software, i prometien veritables recompenses pel que fa als guanys cognoscitius i a l'augment de la productivitat. Aquest segon tipus d'utilització era molt més exigent i complex que l'anterior i requeria una imaginació considerable per saber per endavant quins tipus de problemes ens podria ajudar a resoldre l'ordinador. Només alguns nens van deixar l'etapa dels jocs per seguir aquest segon camí, perquè semblava que havia de comportar -i de fet comportava- molt de treball i uns guanys indeterminats. Fins i tot aquells que ho van fer, sovint no van passar de copiar a l'ordinador llistats de programes de la seva revista informàtica preferida (que, per cert, van impressionar adequadament els adults, per als quals aquest simple procés era tan aliè que els programes

2919

resultants semblaven màgia). Les revistes van reforçar la parcialitat pel que fa al gènere atès que es comercialitzaven de forma més o menys exclusiva per als nois.

Potser no és qüestió de sort el fet que molts adults, jo inclosa, que han acollit la nova tecnologia amb entusiasme, s'han dedicat a jugar als jocs d'ordinador durant un període de temps relativament intens (sí, una vegada vaig obtenir una puntuació en el joc del Pacman superior a la de tots els estudiants de la meva escola!). Però molts adults, com a conseqüència de les responsabilitats professionals i de l'accés restringit als recursos, només van tenir la possibilitat d'entrar en contacte amb el segon tipus d'utilització de l'ordinador que tenia la finalitat d'aconseguir guanys cognoscitius. A Gran Bretanya això ha succeït concretament amb els professors, l'accés als recursos dels quals ha estat molt limitat per l'assumpció tàcita que els estudiants han de tenir prioritat. Especialment al començament, els pocs ordinadors que hi havia es col·locaven a les aules, no a les sales del personal, i els professors només tenien accés il·limitat als ordinadors si es quedaven a l'escola després de les classes o si es compraven la seva pròpia màquina amb els seus diners. També van entrar en joc els factors territorials: a les escoles secundàries els ordinadors gairebé sempre es trobaven al departament de Matemàtiques -sovint eren «propietat» d'un individu del sexe masculí que més endavant esdevindria Cap d'Informàtica; a les escoles primàries, els ordinadors tendien a trobar-se a la classe d'un membre del personal de sexe masculí que, gairebé de la nit al dia, esdevenia «l'expert informàtic». A més a més, igual que passa amb els nens, els homes podien accedir als ordinadors domèstics molt més sovint que les dones, donat que, aparentment, era més probable que els homes consideressin l'adquisició d'un ordinador per al seu ús personal com a una prioritat. Potser el seu cost, en relació a altres recursos, va ser en part responsable de la potenciació de la carrera que alguns professors van experimentar gràcies a la seva associació amb els ordinadors, tant financerament pel que fa a les responsabilitats adquirides com a través d'una millora de l'estatus davant dels alumnes i dels pares.

Un resultat de l'ambivalència regnant envers els ordinadors, i de l'accés limitat dels professors, ha estat envoltar-los de subterfugi, i augmentar considerablement els resultats inesperats que normalment tenen lloc com a resultat de qualsevol innovació educativa. En el cas de molts professors que van intentar embarcar-se únicament en el segon tipus d'utilització, l'ordinador de seguida va ser relegat a les golfes de la psicologia. Això es podia fer de diverses formes: l'ordinador podia presentar-se com un objecte d'estatus i podia deixar-se als nens perquè en fessin el que volguessin; podia rebutjar-se i oposar-se argumentant que requeria molta dedicació i que era irrellevant per als objectius educatius; podia utilitzar-se per a un

2920

petit nombre de tasques trivials (generalment amb un software d'«exercitació») justificables pel seu valor educatiu i que tenien l'avantatge d'atreure l'atenció dels nens millor que cap altra activitat; o es podia integrar amb pautes de docència existents de tal manera que utilitzés els seus avantatges de presentació sense requerir cap compromís cognoscitiu (per exemple, produir «la millor còpia» d'un escrit prèviament fet a mà, per penjar a la paret de la classe). Davant l'entusiasme d'alguns col·legues que havien quedat bloquejats pel concepte d'ordinador com a joc, molts professors van adoptar un punt de vista oposat: en alguns casos era una mena de pantalla per amagar el sentiment d'amenaça al seu estatus d'adults competents als ulls dels estudiants. I, davant el poder evident dels ordinadors per potenciar l'estatus i les expectatives professionals dels seus col·legues, uns altres van descobrir maneres de domesticar l'ordinador perquè es pogués utilitzar de formes no exigents -convertint-lo en quelcom cognoscitivament impotent, en certa manera. En fer això, van sumar-se als seguidors de la moda sense cap compromís real per utilitzar l'ordinador a fi de millorar la qualitat de l'educació dels seus estudiants (vegeu Olson, 1988). La decisió per adoptar o rebutjar l'ordinador sembla haver arrelat en la pròpia imatge i en les afiliacions culturals de cada professor; pel que fa al gènere, la parcialitat de la societat respecte al fet que els homes, i no les dones, participessin en la tecnologia (Cockburn, 1991, p.43) va quedar reflectida, com a mínim inicialment, en el fet que més professors que professores decidissin utilitzar els ordinadors; de la mateixa manera, als nens, en lloc de les nenes, se'ls ensenyava a emprar els ordinadors a les il·lustracions dels llibres de text, dels anuncis i de les revistes (Sutton, 1991, p.483), i els clubs d'ordinadors de després de les classes van esdevenir un terreny exclusiu dels nois, a excepció dels dies especials qualificats com a «dies de noies».

És interessant especular sobre el fet que una de les atraccions de la utilització dels ordinadors per part dels adults pot ser la recreació de la concentració total, i en molts casos els simples procediments pas a pas, dels jocs infantils. Recordo que una vegada vaig veure un documental de televisió sobre la feina d'un financer especialitzat en les borses internacionals. Aquest executiu jove i molt ben remunerat arribava al seu despatx a les 8 del matí i en sortia a les 6 de la tarda, després de passar tot el dia submergit en compres i vendes que implicaven grans quantitats de diners. Completament absort en el seu món de pantalles, a l'hora de dinar tenia uns beneficis no realitzats d'alguns milions de lliures i acabava el dia amb uns beneficis no realitzats d'un milió, arreu del món, com si jugués una partida especialment atractiva de *Monopoly*, amb diners del monopoly. Aquesta interpretació està recolzada per l'èxit de l'entorn WIMP en el qual «finestres», «icones», «rates» i «menús» ens permeten utilitzar

2921

les habilitats psicomotrius per tal de controlar i manipular un món similar als jocs de pautes i símbols. En aquest cas, la distinció que he fet entre el plantejament de «l'ordinador com a joc» i un segon plantejament més seriós de l'ordinador com a una eina cognoscitiva i de presentació esdevé confusa. Tots els ordinadors poden oferir l'experiència dels jocs als usuaris habituals. Això potser explica perquè un petit nombre de professors han dedicat gran part del seu temps, i sovint diners, a l'adquisició de tècniques de funcionament de software, i a l'establiment i al manteniment de la xarxa informàtica de l'escola. Per a aquests professors, l'ordinador potser ha recreat un món d'evasió i d'absorció en el joc, que comporta recompenses professionals, i el converteix en un entreteniment ideal.

Aquest ha estat, i és, el context de l'educació del professorat en Tecnologia de la Informació a Gran Bretanya. La societat no va esperar que els professors es formessin abans que els ordinadors fossin introduïts a les escoles. Els ordinadors van arribar i van crear el seu propi estatus de talismà, sobretot perquè, per a la majoria dels professors, eren misteriosos. El repte de l'educació dels professors en Tecnologia de la Informació ha estat trobar estratègies per superar o com a mínim reduir, els problemes resultants de les temàtiques múltiples, de les emocions intenses, dels jocs de poder, de l'amenaça, del subterfugi i dels resultats voluntaris En la meva pròpia feina he intentat enfocar aquest tema de dues maneres diferents. Primer, mitjançant la recerca en l'acció per proporcionar suport als professors en actiu perquè reflexionin sobre les teories i els objectius tàcits que fonamenten la seva utilització dels ordinadors, a fi que tinguin poder per rectificar qualsevol desfasament entre les seves intencions i la seva pràctica real. En segon lloc, treballant en estreta col·laboració amb els gestors veterans i els tutors de desenvolupament de personal en l'educació inicial del professorat per clarificar les temàtiques múltiples i obtenir un millor equilibri entre les necessitats individuals i institucionals. Més endavant parlaré amb més detall d'aquesta feina.

* * *

Un talismà converteix un joc en un ritual en proporcionar-li significat cultural i en donar-li poder. Un bon exemple seria el joc d'escacs en el qual les figures tallades en fusta personifiquen els poders ritualitzats de la pròpia vida, o el joc del Mah Jong en el qual la paret cerimonial no ha de tenir cap forat per evitar la intrusió dels esperits del mal. Estar absort en un joc infantil equival a estar absort en un ritual cultural: al capdavall, aquesta actitud és seriosa. Quan els nostres avantpassats gravaven símbols ocults en una pedra, ho feien per superar algun problema fonamental del predicament humà - potser la mort durant el part o una collita dolenta. Els ordinadors demostren perfectament el seu estatus de talismà en la societat

2922

occidental moderna per la manera com els invoquem a fi de superar els nostres problemes més fonamentals. Comencem pel cas de la psicologia cognoscitiva.

Un problema fonamental per a la psicologia cognoscitiva és produir una teoria que descrigui adequadament la cognició humana. Quina és la relació entre el cervell i el cos? D'on venen el llenguatge i l'acció? Bruner (1962) descriu la dificultat que han experimentat el psicòlegs en fer front a aquest problema en el món modernista:

> «La psicologia va pagar el seu preu d'admissió a les ciències naturals en el segle XIX mitjançant un acord tàcit que privava tant la ment com la voluntat del seu armamentàrium passat de conceptes explicatius». (p.171)

Els primers psicòlegs consideraven que els conceptes de ment i de voluntat pertanyien a la metafísica en lloc de la ciència, perquè implicaven l'existència de quelcom més enllà del cos: un esperit humà que no es podia explicar de manera racional. El creixement de la intel·ligència artificial ha creat la necessitat de trobar una solució a aquest problema. Si els ordinadors han de modelar la cognició humana, és essencial disposar d'una teoria de la cognició factible. Potser, i no és sorprenent, la teoria que ha demostrat tenir més poder en l'AI (Intel·ligència Artificial) és «L'ordinador com a cervell». Com diu Johnson-Laird (1988):

> «Abans de la informàtica, hi havia una diferència marcada entre el cervell i la ment: l'un era un òrgan físic, l'altre una nul·litat espectral que amb prou feines era un tema de recerca respectable. (Els adults en podien parlar en privat a condició que entenguessin que realment no existia.) Després dels ordinadors, no hi pot haver aquest escepticisme: una màquina pot ser controlada per un «programa» d'instruccions simbòliques, i un programa d'ordinador no té res d'espectral. Potser la ment és al cervell més o menys el que el programa és a l'ordinador. Pot existir una ciència de la ment» (pp.7/8).

El més interessant de tot això és que Johnson-Laird no qüestiona la identitat del programador. En aquest cas, el poder de l'ordinador-talisma consisteix a proporcionar una teoria factible que permeti que «la ciència de la ment» avanci sense minar de cap manera el paradigma científic actual. (Kuhn, 1970, pp.64/65). Atreu la imaginació humana amb poder suficient per desviar-la de les qüestions trencaclosques sobre la relació entre els éssers humans i un Programador putatiu semblant a Déu.

Aquesta teoria de la cognició no és neutral però té molta influència en la manera com ens veiem en tant que éssers humans. Reforça una teoria del pensament i de l'acció humans determinista, i no pas «de lliure albir», perquè independentment de la sensació que tinguem d'exercir poders d'elecció, de fet funcionem segons una sèrie

2923

d'instruccions predeterminades. Com diu Purkle (1984) (quan compara la teoria del «cervell com a ordinador» amb la teoria de Freud):

> «... en el cas de la informàtica, la idea de la 'ment com a programa' s'endinsa en el sentiment de les persones de qui és l'actor quan aquestes actuen. Ambdues ciències ofereixen models de ment que tenen alguna cosa a dir sobre fins a quin punt estem determinats per les forces exteriors. Ambdues influeixen en la manera com la gent pensa respecte a les seves frustracions i als seus desencisos, les seves relacions amb la família i amb la feina».

Aquesta caracterització de la «ment com a cervell» es manté en equilibri gràcies a una tendència per dotar les màquines de qualitats humanes, al capdavall és la finalitat última de la Intel·ligència Artificial. Turkle (op.cit.p.199) descriu dues respostes típiques als ordinadors, en una de les quals els nens, els fanàtics dels ordinadors i els informàtics tendeixen a desenvolupar cert antropomorfisme:

> «Howard creu que si fem que el sistema sigui prou complicat, l'operació simultània de milions de programes en interacció podria crear en una màquina "la sensació de sorpresa ...que fa que la majoria de les persones creguin que tenen lliure albir, fins i tot una ànima"»

Hall i Cooper (1991) indiquen que hi ha una tendència que això passi amb més freqüència quan la gent té problemes en utilitzar l'ordinador, i també observen un efecte relacionat amb el gènere, segons el qual és més probable que els homes descriguin els ordinadors en termes psicològics en lloc d'objectius, en comparació amb les dones, quan han tingut experiències satisfactòries. Els nostres móns de fantasia estan plens de robots i de sintetitzadors de la parla i ara està molt de moda l'experiència sintètica de les «realitats virtuals». Ja el 1976, Weizembaum (pp.1-16) va descriure la manera com els seus col·legues consultaven el software ELIZA per resoldre els seus problemes personals i professionals tot i que sabien que totes les respostes havien estat pre-programades per especialistes informàtics que no tenien cap noció de psicologia. La manera com dotem les màquines de sentiments humans pot semblar atractiva, malgrat ésser còmica, (un fenomen que no es limita als ordinadors com sabem pel «sketch» de John Cleese en el qual colpeja el seu cotxe amb un pal per haver-se-li espatllat el motor, mentre l'escridassa: «Ja t'havia advertit...!»). Hi ha quelcom lleugerament més sinistre en la manera com culpem regularment «l'ordinador» de tota una sèrie d'errors, des de l'obtenció inexplicada del saldo bancari d'un client, fins a informació falsa sobre les dades bancàries o els antecedents criminals conservats en una base de dades. L'ordinador esdevé una excusa per no assumir la responsabilitat dels errors les conseqüències dels quals poden ser extremadament greus per als individus. El que encara és més sinistre és que, al capdavall, la teoria del «cervell com a

2924

ordinador» comporta una visió reduccionista de la natura de la identitat humana:

> «Aquesta filosofia substitueix el concepte de l'ànima immortal amb una forma alternativa d'immortalitat. Hi ha una possibilitat remota que els càlculs d'una ment humana puguin realitzar-se mitjançant un mitjà que no sigui el cervell. Un facsímil o una personalitat humana pot conservar-se en un programa d'ordinador. Totes les coses vives transmeten als seus descendents un programa d'autoreproducció als seus gens. Els éssers humans, a més a més, poden deixar algunes pistes sobre les seves personalitats als llibres, a les fotos, a les teories, i a altres artefactes culturals. Estem familiaritzats amb la idea d'interactuar amb aquests artefactes per tal de recollir alguna informació sobre una persona morta des de fa molt temps. El concepte de la interacció amb una representació dinàmica de l'intel·lecte i de la personalitat d'un individu és suficientment original com per ser pertorbador. Planteja qüestions morals, metafísiques i científiques pròpies.» (Johnson-Laird, op.cit. p.391-2).

En altres camps, els efectes de dotar els ordinadors amb un poder semblant al del talismà poden comportar conseqüències més immediates i pràctiques, que gairebé son pertorbadores. Un problema fonamental per a aquells que treballen en el món de la borsa és encertar el moment adequat per comprar i vendre accions. Es tracta d'un principi d'especulació informada: vendre al preu més elevat possible i comprar al preu més baix (les apostes augmenten a través del sistema de «fixació de dates» que permet vendre abans de comprar!). La millor indicació de possibles canvis en els preus (a part de les dades que podem obtenir sobre els resultats d'una empresa o l'estat de l'economia a partir d'informació publicada, de xafarderies o de feina de detectiu) és la tendència del mercat (quan el preu disminueix probablement continuarà fent-ho, i viceversa). El malson comença quan ens equivoquem de ple en apostar, conservem les nostres accions perquè el preu està disminuint, però atès que no deixa de disminuir al final ens trobem amb una gran quantitat d'accions a uns preu que han tocat fons (o venem el que encara no ens pertany quan els preus baixen i comprem quan arriben al preu mínim per tal de completar el pacte!). Els mercats es mouen molt de pressa i, abans, l'activitat d'un intermediari financer produïa constantment adrenalina quan aquest intentava desesperadament fer tractes al millor moment possible (als problemes que suposava prendre la decisió correcta s'afegien els problemes per atreure l'atenció d'un altre intermediari per tal de poder actuar segons la seva decisió). L'ordinador va oferir una solució clara al problema. Les compres i les vendes es podien programar perquè tinguessin lloc de manera automàtica: les vendes, especialment, es podrien estintolar mitjançant un llindar de preu baix, de tal manera que les accions es poguessin vendre automàticament en assolir un punt baix pre-determinat (independentment de si ens pertanyien o

2925

no). Es va posar molta fe en el sistema i això va donar lloc a la pitjor «crisi» financera des de la crisi de Wall Street els anys 30, és a dir, el «Dilluns negre», 19 d'octubre de 1987, un ordinador va donar l'ordre de vendre, va arrossegar altres ordinadors, aquests a la vegada van arrossegar-ne altres... i així successivament... arreu del món.

Els meteoròlegs britànics van tenir una experiència desafortunada semblant. El temps, com tots sabem, sempre és notícia a Gran Bretanya, així doncs, els nostres homes i les nostres dones del temps són una mena de celebritats nacionals. A Gran Bretanya és molt difícil preveure el temps, atesa la nostra posició al marge occidental d'Europa, on patim l'impacte de tots els fronts climàtics que venen de l'Atlàntic. Això vol dir que els meteoròlegs britànics s'enfronten a un problema fonamental: estan molt ben considerats, però tenen un percentatge d'èxit baix. Semblava que l'ordinador podria aportar una solució. Mitjançant la recollida de grans quantitats d'estadístiques durant cert període de temps, els meteoròlegs van poder construir un model informàtic del nostre sistema del temps: a partir d'aquest model podien preveure el resultat probable de qualsevol nombre de combinacions de variables climàtiques. El percentatge d'èxit de les prediccions del temps va augmentar. Al mateix temps va augmentar la fe en el model informàtic. Llavors, el 10 d'octubre de 1987, algú va trucar per informar que a França hi havia un huracà i que semblava que es dirigia cap a Gran Bretanya. «Hem rebut una trucada per advertir-nos de l'arribada d'un huracà», va dir Michael Fish a la televisió de la BBC, «però no es preocupin, no és possible que arribi aquí». El país es va aixecar el dia següent amb escenes de devastació, amb arbres desarrelats i teulades destrossades com a conseqüència de les pitjors tempestes del segle. Simplement, la fe dels meteoròlegs en el model informàtic era tan cega que un huracà real que es dirigia cap a nosaltres a través de la costa francesa no va tenir prou força per qüestionar-lo.

L'ordinador també ha estat considerat com una solució potencial per al problema més bàsic i més constant de l'educació: com adaptar l'ensenyament a les necessitats de cada estudiant en un sistema d'escolarització massificada. Tot i que pot haver-hi un desacord considerable sobre la natura dels coneixements, i per tant sobre la natura de l'aprenentatge i dels mètodes més eficaços per ensenyar, hi ha consens pel que fa a la importància d'adaptar allò que s'ensenya amb allò que l'estudiant necessita aprendre. A Gran Bretanya, aquest problema s'articula de diferents formes, segons els diferents punts de vista de les persones sobre la finalitat de l'educació i, per tant, segons els diferents valors educatius. Per exemple, hi ha un desacord bàsic sobre «qui decideix què necessiten aprendre els estudiants». Aquells que creuen que la finalitat de l'educació és preparar els joves

2926

per fer una contribució valuosa a la nostra societat en la vida adulta volen assegurar-se que els estudiants adquireixen els coneixements i les tècniques necessaris per satisfer les necessitats del mercat laboral. Poden caracteritzar això com el dret dels estudiants a un currículum ampli i equilibrat, però de fet creuen en una selecció predeterminada i obligatòria d'informació i conceptes que han de ser «lliurats» i avaluats en termes de rendibilitat. Aquest plantejament ha esdevingut una política nacional, recollida en la Llei d'Educació de 1988 com el nostre Currículum Nacional. Estableix que és necessari combinar l'ensenyament amb les necessitats dels professors per tal d'assegurar-ne una bona motivació, reduir la pèrdua de temps per part dels professors, i maximitzar els nivells d'assoliment dels estudiants a l'hora d'aprendre el currículum. En canvi, aquells que creuen que la finalitat de l'educació és encoratjar l'assoliment individual i maximitzar el potencial humà voldran assegurar-se que les experiències educatives valen la pena intrínsecament i que contribueixen que els estudiants se sentin realitzats personalment. També poden caracteritzar això com el dret dels estudiants a la igualtat d'oportunitats, però de fet creuen en un currículum centrat en l'alumne, en el qual els aprenents prenen el control del seu propi aprenentatge (plantejant els seus propis problemes, prenent decisions sobre els mètodes de recerca i buscant solucions). En fer això, experimenten la intensitat del compromís intel·lectual i adquireixen els processos intel·lectuals que constitueixen l'aprenentatge. En aquest plantejament liberal i humanista l'èmfasi en l'individu pressuposa que l'ensenyament no només ha d'adaptar-se a les necessitats de cada estudiant, sinó que són ells qui l'han de determinar.

L'ordinador, igual que un talismà, ha inspirat fe i aspiracions en persones que defensen ambdues filosofies educatives. En molts casos, ha atret tant la seva imaginació que han rebutjat les preguntes i les advertències de col·legues més escèptics. Això sovint ha estat ben senzill de fer perquè els que no hi creuen rarament tenen prou coneixements sobre tecnologia per ser capaços de fer una crítica eficaç. Les aspiracions són irresistibles: si només es materialitza una petita part d'allò que ens han promès, experimentarem uns avenços genuïns en oportunitat educativa.

Els humanistes liberals diuen que la Tecnologia de la Informació pot alliberar els aprenents. Els estudiants podran seleccionar les seves matèries d'estudi, accedir a la informació necessària a partir de bases de dades situades localment en CD-ROM o en grans ordinadors connectats al seu microordinador a través de cables de fibra òptica. El seu entorn WIMP, amb una interfase de software estàndard fàcil de manipular, els permetrà sintetitzar i analitzar informació

mitjançant recerques amb una paraula clau i/o rutes d'hipertext, prou flexibles per adaptar-se als seus estils d'aprenentatges preferits. Amb un software genèric potent -processadors de textos, bases de dades multimèdia, paquets de gràfics, fulls de càlcul i software de control/model basat en Logo- podran plantejar els seus propis problemes, enunciar i verificar hipòtesis, arribar a conclusions i trobar solucions. A les aules d'avui dia i del demà, els nens treballaran en col·laboració amb els seus companys i els seus professors, recolzats per aquestes eines poderoses de la Tecnologia de la Informació. Adquiriran poder perquè el hardware i el software els alliberaran de les limitacions del desenvolupament del control motriu i cognoscitiu. Ampliaran la capacitat del seu professor per proveir «bastiments» per al seu aprenentatge, per tal que cada cop puguin dedicar més temps a activitats de la seva «zona de desenvolupament pròxim» (Vygotsky, 1986; Bruner, 1985). Podran editar els seus escrits mitjançant un software d'autoedició i impresores làser; dissenyar, construir i controlar les seves invencions (algunes de les quals poden fer guanyar grans quantitats de diners); composar i tocar la seva pròpia música (sense l'avorrit aprenentatge de l'harmonia i del contrapunt); i potser fins i tot podran fer més coses. A més, els estudiants disminuïts físics podran aconseguir les mateixes coses que els seus col·legues, perquè un software de disseny especial i a mida de l'usuari «amb un sol interruptor» no només superarà la seva discapacitat, sinó que també els oferirà les mateixes oportunitats de millora de l'aprenentatge que als seus companys. Teòricament, tot això és possible.

Els capitalistes del lliure mercat reclamen moltes d'aquestes coses però tenen una perspectiva lleugerament diferent. Els polítics i els professors seran capaços d'identificar les necessitats dels estudiants i d'estructurar les seves tasques d'aprenentatge perquè s'adaptin exactament a les seves necessitats. Si un estudiant té un problema en la matèria de matemàtiques, un paquet interactiu de vídeo o un sistema expert podrà explicar i fer proves fins que el problema es resolgui, en resposta a les necessitats precises de l'estudiant. (El 1985 vaig veure un dels primers programes d'aquest tipus als Estats Units, una sèrie de sis vídeo-discos interactius per ensenyar els estudiants com fer fraccions.) Els móns del treball i de l'escola es fusionaran parcialment. Les escoles seran (i són) capaces d'oferir als seus estudiants experiència directa del lloc de treball a través dels lligams amb la indústria local i el comerç, utilitzant la nova tecnologia per permetre els estudiants treballar en projectes comercials conjunts amb l'empresa, i proporcionant formació a les escoles per als treballadors de l'empresa. El grau fins al qual cal animar els estudiantes perquè plantegin els seus propis problemes i desenvolupin autonomia en la solució de problemes i en la presa de

2928

decisions és discutible, però és essencial preparar els estudiants per al món laboral del segle XXI, on les màquines duran a terme les tasques domèstiques i on hi haurà una recompensa per pensar individualment i per ser capaços de treballar bé en equip. La Tecnologia de la Informació permet el desenvolupament d'aquestes tècniques. La rendibilitat de l'escolarització millorarà. Amb ajuda de la Tecnologia de la Informació els professors podran dedicar més atenció individual als estudiants, malgrat l'augment del nombre d'estudiants per classe: primer, perquè els ordinadors augmentaran el temps de motivació dels estudiants i el temps que estaran «treballant», la qual cosa permetrà que els professors dediquin més temps a ensenyar a alumnes en concret i menys al control d'una multitud; i segon, perquè els materials per a l'aprenentatge obert, que consisteixen en paquets multimèdia de software, material de curs i documents impresos, augmentarà considerablement les oportunitats de l'alumne per estudiar sol, i permetrà els professors gestionar l'aprenentatge amb una combinació de periodes de temps per a l'ensenyament de contacte i sense contacte. (Ja s'han fet alguns avenços en aquesta direcció en l'educació superior a Gran Bretanya, per fer front a l'augment substancial del nombre d'estudiants sense contractar més personal docent o, confiem, sense que augmenti el nombre d'abandonaments d'estudiants.) Teòricament, això també és possible.

Actualment, a Gran Bretanya, hi ha certa confusió en el sistema educatiu com a resultat de les reformes educatives més importants des que es va establir l'escolarització massiva a final de segle. La introducció de la Tecnologia de la Informació forma part integral d'aquestes innovacions. A més, la societat en conjunt també està passant per un periode de canvis extraordinàriament ràpids i no tenim gaire idea de com serà la vida en les societats capitalistes avançades del segle XXI. (Per exemple, ja hi ha indicis que la nova tecnologia no augmenta la necessitat de treballadors en equip autònoms, podria passar que el cas contrari fos cert i que les màquines fessin més «feines intel·ligents», el que comportaria un augment de feines domèstiques poc remunerades, moltes de les quals podrien ser a temps parcial o temporals). Algunes escoles han fet molts esforços per assolir les aspiracions de la Tecnologia de la Informació esmentades més amunt (tot adoptant una varietat d'escales de valor inspirades de forma diferent en les dues perspectives filosòfiques descrites), però s'ha avançat relativament poc en el sistema d'escolarització en general. Les demandes per a la formació de professorat són enormes.

* * *

Els avenços en la Tecnologia de la Informació a l'Educació britànica han estat promoguts per la política del govern. No ha estat una política especialment coherent, principalment perquè la van dissenyar

2929

i posar en pràctica tres departaments diferents del govern, que sovint semblava que es fessin la competència: el Departament de Comerç i Indústria (DTI), el Departament de Treball (ED) i el Departament d'Educació i Ciència (DES, ara anomenat Departament per a l'Educació (DFE). Però hi ha hagut una mena de congruència, perquè en aquest camp hi ha hagut un alt nivell de diversos tipus de suport durant més d'una dècada. Les polítiques per a la Tecnologia de la Informació només són una part, tot i que una part significant, d'unes reformes d'abast molt més ampli del sistema educatiu en conjunt. Aquestes inclouen dues reformes en la pràctica educativa, com l'especificació d'un Currículum Nacional, i reformes en l'administració educativa que han passat el control de l'educació de les Autoritats d'Educació Locals (LEAs), responsables davant els Comitès d'Educació escollits localment, a cada escola en concret (sota el control del govern central). Els diners per dur a terme aquestes reformes s'han obtingut tot retallant les subvencions del sistema educatiu en conjunt, així doncs, per exemple, el manteniment dels edificis escolars s'ha negligit fins a tal punt que les teulades tenen goteres i que els criteris de seguretat han baixat de nivell (fins i tot, hi ha hagut un cas recent d'un professor que es va trencar l'esquena en caure per un forat del terra de l'aula, vegeu Preston, 1992). L'antagonisme i la frustració expressats per alguns professors a causa de la pressió que patien per tal que utilitzessin els ordinadors s'ha associat clarament a la pèrdua de moral com a conseqüència del deteriorament del seu salari, de l'escassetat de llibres i d'altres recursos, i d'un atac constant per part dels polítics i dels mitjans de comunicació al sistema educatiu en general i als professors en concret.

La quantitat de diners procedents del govern central dedicats a la posada en pràctica de polítiques per a la Tecnologia de la Informació en l'educació ha estat considerable: un total de 177 milions de lliures esterlines en 12 anys. El DES va endegar el programa de Microelectrònica en l'Educació (MEP) 1980-86 (23 milions de lliures en 6 anys) per desenvolupar software i materials de formació. El DTI va incorporar el Micros en programes escolars el 1981 i el 1982 (15 milions de lliures en 3 anys) que subvencionava la meitat dels ordinadors de gairebé totes les escoles secundàries i primàries del país. Altres iniciatives significants incloïen: subvencions del DES primer per a la Microelectrònica en la Unitat de Suport de l'Educació (MESU) 1987-89 i després per al Consell Nacional per a la Tecnologia Educativa (NCET) 1989-; i de nou, per part del DES, la Beca de Suport a l'Educació (90 milions de lliures en 6 anys) per pagar els Professors Consultius en Tecnologia de la Informació que treballen juntament amb els professors a les aules, i per pagar una quantitat considerable de hardware nou. El DTI va continuar dedicant diners a l'Educació per adquirir hardware i software, a molt curt termini cada mes de març

2930

més o menys partint d'una base anual, per tal de fer bon ús dels diners no utilitzats al final de l'any financer.

A més, . ED va subvencionar considerablement el desenvolupament de l'educació professional i tècnica, que incloïa una quantitat substancial de fons per a hardware i software. La seva Iniciativa Educativa de Formació Professional i Tècnica (TVEI) pilot en un nombre reduït d'escoles del 1983 al 1987 (240 milions de lliures en 4 anys), tenia com a objectiu el desenvolupament de les habilitats tècniques dels estudiants, mentre que al mateix temps pretenia introduir canvis radicals en els estils d'ensenyament i d'aprenentatge; això va anar seguit del projecte d'Extensió TVEI, 1987-97, que està incorporant tota la resta d'escoles al projecte amb una disminució important de fons per escola (900 milions de lliures en 10 anys).

La inspiració d'aquestes despeses en Tecnologia de la Informació a l'Educació prové de ministres del govern ambiciosos, de l'administració radical conservadora Thatcher, que aparentment creien que el desenvolupament de la Tecnologia de la Informació podria rejovenir les fortunes de la nació britànica... o, com a mínim, que crearia una imatge pública d'ells mateixos com a ministres dinàmics i ambiciosos. L'ordinador, com a talismà, sembla haver acaparat la imaginació tant dels ministres com del públic en general. El programa del DTI que subvencionava la meitat dels microordinadors de les escoles primàries, va tenir tant d'èxit que va costar el doble d'allò que s'havia estipulat. Els pares, els alumnes, els directors i les comunitats locals es van reunir per organitzar vendes de coses de segona mà i per vendre bitllets de rifes per aconseguir els fons «necessaris». L'eufòria va ser tan gran que l'arribada de l'ordinador a l'escola sovint era una ocasió important: un professor amic meu no s'ho podia creure quan un dia el director el va cridar perquè anés al seu despatx abans de començar les classes, li va ensenyar l'ordinador que encara estava a la caixa i li va dir que un fotògraf del diari local arribaria a les 11.30 aquell matí per fotografiar els nens utilitzant l'ordinador! El poder de l'ordinador com a talismà pot haver augmentat proporcionalment a l'escala dels problemes econòmics nacionals. Si Gran Bretanya pogués desenvolupar una indústria informàtica (que s'aixequés gràcies a l'adquisició per part del Govern d'ordinadors britànics per a les escoles)... i si tots els joves poguessin adquirir habilitats en tecnologia... potser podríem començar a competir amb l'èxit força extraordinari de l'economia japonesa. El meu col·lega Ian Stronach invoca el tema de la màgia i del ritual en un document titulat «Educació, Formació Professional i Recuperació Econòmica: el cas contra la bruixeria» (Stronach, 1989), en el qual compara les reivindicacions fetes en un anunci del Programa de Formació de Joves (MSC, 1986) de dos anys de durada amb una descripció d'un ritus d'iniciació dels Indis Navajos. «Tracy Logan ...una típica noia de 16

2931

anys, mitjançant el «programa de formació subvencionat de dos anys de durada del nou YTS» havia d'esdevenir la salvadora de la nació «tot aprenent com fer negocis lluny (dels japonesos).»

Quins són els resultats d'aquestes polítiques? Quant entusiasme estava justificat i quant entusiasme roman encara a la Gran Bretanya dels 90? En les darreres eleccions, l'educació va ser un tema important al calendari polític, i molts polítics van associar el debilitament de l'economia a un suposat deteriorament dels criteris educatius. Però ara el debat se centra en els mètodes d'ensenyament a les nostres escoles (Alexander i col., 1992) i en el sistema de formació de professors (DFE, 1992). La recerca d'una solució màgica encara continua, però el poder de l'ordinador com a talismà per inspirar fe en els polítics i reunir diners potser està desapareixent. Cal una avaluació no apassionada dels resultats d'una dècada de política: quin és exactament l'estat actual del desenvolupament de la Tecnologia de la Informació en l'Educació britànica?

* * *

Les polítiques respecte a què cal ensenyar en relació a la Tecnologia de la Informació i les persones que han d'ensenyar-la, a primera vista, ja existeixen. El 1989, l'Inspectorat de Sa Majestat va establir unes bases àmplies filosòfiques liberal-humanistes per a la Tecnologia de la Informació, a més de cinc objectius específics:

> «i. Enriquir i ampliar l'aprenentatge a través del curriculum, tot utilitzant la tecnologia per recolzar el treball en col·laboració, l'estudi independent i la revisió de les idees inicials, així com permetre que els alumnes treballin a un nivell més exigent, tot eliminant algunes tasques de rutina;
>
> ii. Ajudar els joves a adquirir confiança i plaer en la utilització de la TI, a familiaritzar-se amb algunes aplicacions quotidianes i a ésser capaços d'avaluar el potencial i les limitacions de la tecnologia;
>
> iii. Promoure la flexibilitat i l'amplitud de mires necessàries per adaptar-se al ritme cada cop més ràpid del canvi tecnològic i per aprofitar-lo, alhora que cal tenir presents les implicacions i les conseqüències ètiques per als individus i per a la societat;
>
> iv. Aprofitar el poder de la tecnologia per ajudar els alumnes amb necessitats educatives especials o discapacitats físiques a fi que augmenti la seva independència i desenvolupin els seus interessos i les seves habilitats;
>
> v. Ajudar els alumnes interessats a dur a terme un estudi detallat de la informàtica i a dissenyar sistemes de TI per solucionar problemes.»(HMI, 1989,p.2)

Aquest document, potser com a anticipació d'una reducció de les oportunitats en l'especificació posterior del Curriculum Nacional,

posava èmfasi en la importància del «paper crític de la Tecnologia de la Informació en la potenciació del procés d'aprenentatge a tots els nivells i a tota una àmplia sèrie d'activitats que inclouen, encara que van més enllà, el Currículum Nacional.» (ibid, p.2). La Tecnologia de la Informació es va incorporar al Currículum Nacional de dues maneres.

Primer, com a Objectiu d'Assoliment 5 en el currículum de Tecnologia:

> «Els alumnes han de poder utilitzar la capacitat de la tecnologia de la informació per:
>
> • Comunicar i manipular informació.
>
> • Dissenyar, desenvolupar, explorar i avaluar models de situacions reals o imaginàries.
>
> • Mesurar quantitats físiques i controlar el moviment.
>
> Han de poder emetre judicis informats sobre l'aplicació i la importància de la tecnologia de la informació i sobre el seu efecte en la qualitat de vida.» (NCC, 1989)

Segon, com a un dels temes transcurriculars, a través de la seva incorporació a l'ensenyament d'altres matèries del currículum nacional, tal com s'especifica als programes d'estudi i més generalment com a una eina d'aprenentatge genèric:

> «La tecnologia de la informació també ha d'estudiar-se a les matèries centrals i a les bàsiques.» (ibid, paràgraf 5.5,p.25)

La intenció que cada professor esdevingui un professor de tecnologia de la informació es llegeix amb dificultat en la guia no estatutària de la tecnologia de la informació, la qual exigeix que les escoles tinguin tant «una política de la TI» com «un pla de posada en pràctica de la TI» que han «d'identificar les contribucions de les matèries al desenvolupament de la capacitat de la TI.» (NCC, 1990, secció CI)

Posar en pràctica aquestes polítiques pel que fa a què cal ensenyar i quins professors han de participar-hi són, evidentment, figues d'un altre paner. Hargreaves (1991) ha destacat l'escala i la complexitat d'allò que s'exigeix als professors. Les especificacions detallades dels objectius d'assoliment de 3 matèries centrals i de 7 matèries bàsiques per a deu cursos diferents, juntament amb un model d'avaluació contínua amb Tasques d'Avaluació Estàndard addicionals als 7, 11, 14 i 16 anys, ja és exigir prou (especialment per als professors de primària, que han d'ensenyar totes les matèries). Quan s'afegeixen 5 temes transcurriculars (sense incloure la tecnologia de la informació), la logística del problema és enorme. S'especifica el contingut, però no l'organització de l'ensenyament i de l'aprenentatge, que en teoria dóna llibertat al professorat perquè ensenyi a través de temes integrats. Amb tot, a la pràctica, això

2933

esdevé complicat a causa de la necessitat d'assegurar-nos que s'han cobert tots els objectius d'assoliment. D'altra banda, es pot estalviar molt de temps si s'integra l'ensenyament a través de diverses matèries, i per als professors de primària que han d'ensenyar tot el currículum, això ofereix beneficis reals. (Quan Hargreaves va escriure el seu llibre, hi havia 17 Objectius d'Assoliment a Ciències, 14 a Matemàtiques i 5 a Anglès (les tres matèries centrals), i 5 «branques» en l'Objectiu d'Assoliment de Tecnologia 5 per a la Tecnologia de la Informació, que cal ensenyar i avaluar en deu cursos des dels 5 als 16 anys. Això ha estat simplificat i ara només hi ha 4 Objectius d'Assoliment a Ciències, 5 a Matemàtiques i 5 a Anglès, però els professors de primària encara han de fer front a un enorme exercici de logística.)

Els problemes pràctics de recordar tot el que cal ensenyar i de trobar el moment i el lloc per introduir-ho al currículum són considerables. La resposta al problema ha estat la producció d'un gran nombre de fulls i de graelles de planificació. Aquelles produïdes especialment per a la tecnologia de la informació generalment intenten combinar les referències de «comunicar», «manipular informació», «modelar», «mesura i control» i «avaluar aplicacions i efectes» amb els objectius d'assoliment de les matèries centrals i bàsiques. Per exemple, el paquet *Focus on IT* produït pel NCET en col·laboració amb la LEA de South Glamorgan (NCET, 1990) inclou un full resum per a cada un d'aquests temes, en el qual a la banda dreta hi col·loca les matèries i les codifica una a una segons el «desenvolupament de les branques», l'«aplicació principal» o l'«aplicació marginal». L'Educació Física, per exemple, rep un codi d'aplicació menor per a «manipulació d'informació» i un codi d'aplicació principal per a «mesura i control». Actualment, s'està elaborant una segona sèrie de fulls i de graelles de planificació per recolzar l'avaluació de la tecnologia de la informació al currículum nacional (vegeu, per exemple, *Planning for Assessment: IT and the National Curriculum*, de la LEA de South Glamorgan, 1992).

A part d'aquests problemes pràctics, hi ha un problema més greu: els professors no tenen prou coneixements ni prou comprensió de la tecnologia de la informació per planificar tasques d'aprenentatge, mitjançant equips de software especials, que ensenyaran (o examinaran) les 5 branques de l'Objectiu d'Assoliment de la TI al nivell apropiat per a cada alumne. Murray (1992) en la seva recerca indica que molts professors no van poder adaptar activitats i software de la TI a les branques del currículum nacional ni van poder calcular el seu nivell d'assoliment. Diu:

> «Aquesta interrelació complexa entre les branques, els tipus de software i les activitats a classe de la TI posen en evidència el fet que cal

2934

una comprensió especialitzada si volem que els professors entenguin i transmetin la capacitat de la TI tal com està definida als documents del Currículum Nacional.» (ibid.p.97)

Estem experimentant el llegat inevitable d'una política que ha invertit molts més diners en hardware i software que en formació del professorat. L'estudi de Murray deixa clar quin és el grau de necessitat de formació del professorat si es vol ensenyar el Currículum Nacional per a la Tecnologia de la Informació de manera satisfactòria.

Si mirem en retrospectiva és fàcil dir que la política no era eficaç -de fet, molts de nosaltres ja ho vam dir aleshores i experimentem la falsa satisfacció de poder demostrar, deu anys després, que teníem raó.

Un tret curiós d'aquesta negligència general de la formació del professorat ha estat la diferència del grau de negligència entre la formació permanent i la inicial. Aquest és un tret de la política de la Tecnologia de la Informació a l'Educació que no es limita a Gran Bretanya. L'enquesta de l'IEA demostra que només les persones procedents de 4 d'un total de 14 països podien respondre que: «tots els professors que es llicencien actualment han estat formats (en TI) durant la seva formació inicial com a professors.» (Pelgrum i Plomp, 1991, op.cit.p.54). En el seu informe sobre el MEP (1987, inèdit) Richard Fothergill examina les raons que hi ha darrera aquest fet a Gran Bretanya:

«Encara que l'estratègia incloia una referència a l'activitat per a la formació inicial del professorat, en general el MEP deixava de banda aquesta àrea. En canvi, es posava èmfasi en la formació permanent (INSET), atès que era l'àrea a la qual es podia causar més impacte en el curt període de temps disponible. Es confiava que les institucions encarregades de la formació inicial de professors triarien i utilitzarien els materials i l'estil desenvolupats per a l'INSET».

Sembla que el grau de necessitat de formació era tan elevat que els professors que llavors ensenyaven a les escoles tenien prioritat respecte a aquells que encara estaven en formació. Pel que sembla, els polítics, que han subestimat els problemes que això comporta, han donat per suposat que els ordinadors i els materials en actiu serien «escollits i utilitzats» a la formació inicial. Mentre que el MEP va dedicar els seus esforços principalment a la «formació de formadors» per als professors en actiu, va deixar de banda la necessitat de formar els formadors dels futurs professors. És probable que el nucli del problema es trobi en les idiosincràsies de la divisió de responsabilitats entre els departaments del govern i les entitats de finançament. Mentre que el DES era responsable de l'assignació dels fons al sistema d'escolarització, no era responsable de la distribució de fons a l'educació superior, que era el terreny del Comité de Beques

2935

de la Universitat (més tard Consell de Finançament de la Universitat i Consell de Finançament de *Colleges* i Politècnics), i com a conseqüència d'això, potser no ha volgut o no ha pogut canalitzar recursos envers les institucions per a la formació inicial del professorat. Apart d'una quantitat inicial del Departament de Treball (?) per a hardware el 198X (?), les institucions per a la formació inicial del professorat no van rebre cap suport per al treball de desenvolupament en la Tecnologia de la Informació fins després de la publicació de l'enquesta de l'Inspectorat de Sa Majestat (HMI) (DES, 1988) i de l'informe del Grup d'Experts per a la TI en Formació Inicial de Professors (conegut com l'Informe Trotter, DES, 1989a). Aquest darrer recomanava que les Institucions de Formació Inicial de professors formulessin i posessin en pràctica polítiques institucionals per tal d'assegurar que tots els futurs professors adquirissin coneixements bàsics associats a la TI i les tècniques i la competència per aplicar-los a l'aula; que aquestes polítiques fossin recolzades activament pel personal veterà de les institucions; i que es contemplés la supervisió i l'actualització d'aquestes polítiques de forma constant. Trotter va especificar les competències que els aspirants a professors havien d'adquirir, les quals van esdevenir les competències especificades en TI per als professors acabats de llicenciar, en els criteris d'acreditació per part del Consell per a l'Acreditació de l'Educació del Professorat (DES, 1989b). Des de llavors, el Consell Nacional per a l'Educació Tecnològica (NCET), que treballa sovint en col·laboració amb l'Associació per a la Tecnologia de la Informació a l'Educació del Professorat (ITTE) ha creat un nombre de cursos per als professors adjunts i els tutors en educació inicial de professors. El NCET també ha fundat el Projecte Inicial d'Educació del Professorat i de Nova Tecnologia (INTENT), 1990-92, del qual en sóc Coordinadora (INTENT, 1991).

Evidentment, assignar diners al hardware i al software en lloc d'assignar-los a la formació del professorat va ser un pas totalment lògic per als polítics, que aparentment consideraven l'ordinador com un talismà amb el poder de produir avenços extraordinaris en el camp de l'educació. Com més fe tenien en el poder de la màquina per provocar canvis en l'educació per si mateixa, menys probabilitats hi havia que s'adonessin de la necessitat de formar el professorat perquè el pogués utilitzar. És possible que inicialment semblés que l'ordinador podria arribar a substituir els professors, que hauria d'estar disponible per als estudiants però no requeriria cap habilitat psicològica dels professors. I no s'ha perdut tot, ni de lluny: Gran Bretanya actualment gaudeix dels resultats satisfactoris de la política dels avenços en el desenvolupament del hardware i del software. El microordinador Acorn BBC va introduir-se a les escoles britàniques perquè era un dels tres ordinadors especificats que podia adquirir-se amb fons del DTI a

principis dels anys 80. Malgrat que l'empresa va patir greus pèrdues quan va intentar penetrar al mercat americà el 1987-88, ha tornat a estabilitzar-se des que Olivetti la va comprar, i ara té un pacte d'associació limitada amb Apple. La màquina Acorn BBC ha tingut dues influències positives clares en la TI a l'educació a Gran Bretanya: ens va estalviar haver d'utilitzar el DOS (discutiblement, un dels principals obstacles per als usuaris de nous ordinadors i un estàndard per a tots els ordinadors IBM, encara que recentment ha millorat considerablement gràcies a la introducció de la interfase «Windows»), i el port del seu usuari ens permetia connectar-hi perifèrics com per exemple coixins sensibles a la pressió (que actuen com a teclats alternatius) i tortugues i altres robots per a treballar en el control de l'ordinador.

La màquina Acorn BBC, malgrat les grans limitacions d'un sistema de 8 bits amb 32k de memòria, va oferir a l'emergent indústria britànica de software per a l'Educació un entorn versàtil, que incloia una pantalla VDC en color. Els diners, l'energia i la imaginació que el MEP va dedicar al desenvolupament de software, utilitzant antics professors i educadors com a dissenyadors que treballaven en col·laboració amb programadors professionals, va produir un gran nombre de paquets de software. Van proliferar les petites empreses de desenvolupament de software i molts centres informàtics de les Autoritats Locals d'Educació van introduir-se al camp del desenvolupament de software, i així, quan va finalitzar el MEP, hi havia moltes possibilitats per aquelles persones amb experiència. Malgrat que, inevitablement, part del software desenvolupat era dolent, ja tècnicament o potser, el que és més greu, pel que fa als objectius i al disseny educatius, hi havia certs paquets de gran qualitat. El seu nombre va augmentar a mesura que els dissenyadors i els desenvolupadors provaven les seves idees a les aules i superaven els fracassos inicials d'imaginació que probablement són un tret constant de l'avenç tecnològic (fixeu-vos en els dissenys de carruatges sense cavalls produïts pels primers dissenyadors d'automòbils). Quan finalment es va retirar la subvenció per al desenvolupament de software (en acabar el MEP i el programa de suport de software de dos anys de durada del DTI) moltes de les petites empreses van patir fracassos, i el desenvolupament de software no ha estat l'activitat central ni per al MESU ni per al NCET, posteriors al MEP. Amb tot, algunes empreses van sobreviure juntament amb un o dos consorcis LEA (especialment la Unitat Consultiva de Hatfield i el RESOURCE a Doncaster), i actualment existeix un nombre considerable d'excel·lents paquets de software disponibles per a les escoles britàniques a preus molt més baixos que aquells que l'abast del mercat feia preveure, com a mínim fins fa poc. El posterior desenvolupament de l'ordinador Arquimides d'Acorn, amb el nou sistema operatiu RISC,

2937

ha permès als creadors britànics de software educatiu partir dels seus primers coneixements i experiència i produir alguns programes notables, com el processador de música *Notate* (Longman Logotron), el paquet multimèdia *Genesis* amb aplicacions com la *Battle of the Somme* i *Bonjour France: Ma Ville* (Oak Solutions), i el paquet d'art *Revelation* (Longman Logotron). Seguint les lliçons d'Apple, Acorn ha establert protocols per a la interfase Arquimides, la qual assegura que un cop hem après a utilitzar el programa trobarem un entorn familiar quan utilitzem programes nous. En definitiva, l'ordinador Arquimides és potent, té una gamma de software excel·lent disponible al mercat i és potencialment fàcil d'utilitzar perquè un cop els professors dominen «l'Arqui», segurament experimentaran menys problemes tècnics. Un estudi realitzat el març de 1990 (DES, 1990) va indicar que els Acorns BBC o l'Acorn BBC Master perfeccionat representaven un 69% dels ordinadors a l'escola primària i un 46% a l'escola secundària. L'ordinador britànic més utilitzat després d'aquest en l'educació, la Màquina de Recerca *Nimbus*, compatible amb IBM i que s'ha especialitzat bàsicament en l'ús de software genèric potent, representava el 13% dels ordinadors a les escoles primàries i el 21% a les escoles secundàries. L'Arquimides i l'A3000 (de la mateixa sèrie) només suposaven el 10% dels ordinadors a les escoles secundàries i el 3% a les primàries. Tanmateix, des d'aleshores l'Arquimides ha augmentat la seva quota de mercat.

La política del govern ha tingut un altre resultat positiu important, relacionat amb el desenvolupament d'una base britànica forta de creació de hardware i de software: les empreses d'informàtica multinacionals gairebé no s'han establert a les escoles britàniques. Gràcies a la subvenció únicament d'ordinadors fets a Gran Bretanya i gràcies al MEP i a la canalització del suport envers les escoles (encara que fossin petites) a través de les Autoritats Locals d'Educació, el govern va eliminar els incentius comercials i va evitar que empreses com IBM, DEC-Digital i Apple s'introduissin a les escoles del país. Els tipus de preocupacions manifestades freqüentment als Estats Units i a Austràlia sobre els imperatius tecnicistes i funcionalistes dels interessos comercials a l'educació no tenen gaire ressò a Gran Bretanya atès que actualment el problema és relativament insignificant.

* * *

Encara que és obvi que no té sentit disposar de bones màquines o d'aplicacions de software potents per a l'educació si els professors no són competents i no estan segurs de si mateixos en utilitzar la tecnologia de la informació, tampoc no tindria gaire sentit que els professors esdevinguessin competents si les seves noves tècniques no tinguessin utilitzacions educatives valuoses. Aquest va ser un dels

problemes inicials a l'hora de persuadir els professors del valor educatiu dels ordinadors -el software disponible no era per si mateix prou convincent. En jutjar el desenvolupament de l'ús de la TI hem de fer front al vell problema de què ve primer, l'ou o la gallina. Una condició prèvia essencial per al desenvolupament professional del professor és disposar d'un nombre apropiat de recursos d'alta qualitat, encara que només amb això no n'hi ha prou. Al principi, els professors no només no tenien gaire accés als ordinadors per al seu ús personal durant l'horari escolar, sinó que generalment no podien disposar d'ordinadors perquè els utilitzessin els seus alumnes a la classe. Quan una escola primària adquiria un ordinador, normalment es col·locava en una taula de rodes i es traslladava a cada classe per a tot un dia, o mig dia, cada setmana (si la classe estava al pis de dalt o a un altre edifici el professor probablement mai no veuria l'ordinador). Quan una escola secundària adquiria un petit nombre d'ordinadors, normalment es col·locaven en un laboratori d'informàtica i els professors que els volien utilitzar havien de «reservar» l'aula negociant amb el professor d'Informàtica que tenia prioritat quan havia de fer els exàmens d'Informàtica (observeu la «cientificació» dels ordinadors en l'ús de la paraula «laboratori» en lloc de classe). Aquests eren els escenaris en els quals els jocs de l'estatus i del territori abans esmentats podien desenvolupar-se i florejar. Ara, el nivell dels recursos de hardware i de software ha millorat considerablement (tot i que els patrons diferencials d'ús a les escoles primàries i secundàries encara són els patrons d'ús predominants). Les estadístiques del govern indiquen que el nombre mitjà d'ordinadors a les escoles primàries britàniques va passar de 2,5 el 1988 a 4,3 el 1990, i a les escoles secundàries de 23 el 1988 a 41 el 1990 (DES, 1992). A França trobem xifres similars per als mateixos anys, amb un augment d'1 a 2 ordinadors a les escoles primàries, de 12 a 17 a les escoles secundàries inferiors, i de 18 a 30 ordinadors a les escoles secundàries superiors; pel que fa als Estats Units, trobem un increment de 12 a 17 a les escoles primàries, de 15 a 21 a les escoles secundàries inferiors i de 21 a 33 a les escoles secundàries superiors (Pelgrum i Plomp, 1991, p21).

Tanmateix, la manca de hardware informàtic bàsic encara representa un greu problema per a l'ús eficaç de la Tecnologia de la Informació a l'educació britànica. Això és especialment preocupant si tenim presents les ambicioses polítiques de curriculum. L'Informe per a l'Oficina Parlamentària de Ciència i Tecnologia (POST, Annex 1, 1991) manifesta la necessitat:

> «Per tant, hem arribat a la conclusió que el nombre mínim d'ordinadors necessaris per satisfer les demandes del Curriculum Nacional ja especificades ha d'assolir unes proporcions ordinador/alumne d'1:25 a totes les escoles primàries i d'1:20 a les escoles secundàries. Per

2939

aconseguir plenament l'objectiu d'utilitzar la TI per incrementar la qualitat de l'aprenentatge a tot el curriculum, haurem d'obtenir unes proporcions ordinador/alumne d'aproximadament 1:6 a les escoles primàries i d'1:5 a les secundàries» (p.45).

De fet, la mitjana d'ordinadors per alumne a les escoles britàniques de primària ara és de 1:40 (comparat amb 1:67 el 1988 i 1:107 el 1985); i a les escoles secundàries és de 1:18 (comparat amb 1:32 el 1988 i 1:60 el 1985). Segons això semblaria que les escoles secundàries tenen els recursos suficients per satisfer únicament els requisits estatutaris del curriculum, mentre que les escoles primàries tenen una manca greu de recursos (vegeu també Coupland, 1990).

Els recursos de software no estan tan limitats per la manca de diners com per la competència i les predileccions dels professors. Segons l'enquesta del mes de març de 1990 (DES, 1991, paràgrafs 20 i 23) el processador de textos és el software més estès a les escoles primàries i secundàries -superat només per l'ús dels «exercicis pràctics i dels trencaclosques» dels nens de 5 anys. Aquest és el segon tipus de software més freqüentment emprat (excepte pel que fa a les edats compreses entre 13-17 anys), en tercer lloc tenim el software de manipulació de dades, seguit de prop a les escoles secundàries pel software de disseny per ordinador. Durant la setmana prèvia a l'enquesta es van esmentar usos d'altres tipus que no superaven un 10% de la mostra en cada cas. Això pinta un panorama més aviat depriment, especialment quan sabem que molts professors encara utilitzen processadors de textos, no perquè els nens escriguin directament a la pantalla, tot aprofitant l'habilitat d'esborrar i tornar a escriure fàcilment i de manipular l'estructura de les seves composicions bloquejant i movent el text, sinó com a una màquina d'escriure per produir bones còpies, ben impreses i per exhibir-les a les parets de la classe. Sortosament, aquesta enquesta es va fer fa deu anys, i és possible que els desenvolupaments recents de software, com per exemple els paquets per a l'Arquímides que he esmentat abans, hagin atret l'atenció dels professors i que aquests s'hagin comportat de manera més aventurada.

El desenvolupament inadequat del professorat en l'ús de la Tecnologia de la Informació és, amb tot, un tret constant en cert nombre d'enquestes i d'informes que s'han publicat en els darrers dos anys, a nivell nacional i internacional. La recerca de Murray abans esmentada va destacar la gravetat del problema a Gran Bretanya, tot evidenciant l'abast de la manca per part dels professors dels coneixements i de la competència necessària per ensenyar i avaluar el Curriculum Nacional. L'Associació Nacional d'Inspectors i d'Assessors per a Informàtica en l'Educació (NAACE,1990) va veure que només el 46% de les escoles tenia un coordinador de Tecnologia de la Informació «plenament competent»; i, en relació a

2940

«l'ensenyament de la TI tal com es descriu a les ordres estatutàries» del Curriculum Nacional, l'evidència que van recollir els va portar a la conclusió que «no hi ha cap base de matèries fiable, ni per a l'ensenyament de la capacitat de la TI, ni per a l'administració de les SATs (Tasques d'Avaluació Estàndards)».

Tot i que l'informe de l'enquesta de l'Associació Internacional per a l'Avaluació de l'Assoliment Educatiu (IEA) a 19 sistemes educatius (Pelgrum i Plomp, 1991, op.cit.) no proporciona cap indici que ens permeti fer un judici sobre el nivell de desenvolupament de la docència, implica que existeixen alguns problemes fonamentals. Després d'indicar que el model de «cascada» s'utilitza en un gran nombre de sistemes educatius, aconsella que «les anàlisis futures tinguin com objectiu investigar l'eficàcia d'aquesta estratègia»; i després continua: «la formació relacionada amb els ordinadors fa referència principalment a les aplicacions, l'anàlisi de problemes i la programació. És extraordinari que els aspectes pedagògics/instructius siguin els temes menys comentats, encara que els professors usuaris esmenten aquests temes més sovint que els no usuaris.»

Tornem al problema de l'ou i la gallina, qui és el culpable del nivell tan baix de desenvolupament de la Tecnologia de la Informació a l'Educació britànica: manca de recursos o manca de formació del professorat? La quantitat relativament petita d'inversió *inicial* en formació del professorat en actiu i la no inversió en formació inicial del professorat són, sens dubte, dues de les causes principals. Els primers micros DTI dels programes de les escoles primàries requerien que dos professors de cada escola acceptessin l'oferta de fer dos dies de formació: mitjançant un procés conegut amb el nom de «cascada». Se suposava que després tornaven a les seves escoles per formar els seus col·legues, però no s'especificaven el temps per fer-ho ni la manera de fer-ho, i la «cascada» va perdre tot el seu valor (vegeu MacDonald, i col. 1988). El nivell de subvenció era igual de baix per a la formació permanent a les escoles secundàries, excepte en aquelles poques escoles que formaven part de la fase pilot del projecte TVEI del Departament de Treball. Tanmateix, encara que s'haguessin dedicat més recursos a la formació en actiu, no és del tot segur que haguessin estat eficaços. L'informe del HMI sobre el prestigiós projecte *Education 2000* de capital privat, dut a terme a sis escoles secundàries de Hertfordshire n'és un exemple instructiu. *Education 2000* incloia entre els seus objectius:

> «Proporcionar un entorn d'aprenentatge ric amb un èmfasi especial en la contribució de la nova tecnologia»

i

2941

«Proporcionar el desenvolupament del personal a fi d'equipar els professors perquè treballessin en aquest entorn educatiu nou i establir un model que es perpetués per si mateix per a aquest desenvolupament del personal» (DES,1991).

Tanmateix, els guanys educatius, segons el HMI, després de quatre anys de fases «exploratòries», «pilots» i «principals» (1985-89) han estat decebedors, com a mínim en relació al desenvolupament del personal:

«La formació permanent s'ha centrat fonamentalment en la familiarització amb els ordinadors i en l'adquisició de tècniques de processament de text. Cal una experiència més àmplia si es vol aconseguir la integració total de la TI al currículum. L'ús de la tecnologia no ha comportat un canvi ràpid o significatiu en els plantejaments de l'ensenyament. *La tecnologia pot contribuir al procés de canvi però no el provoca, com algunes persones creien.* Els esdeveniments que han tingut lloc han concentrat l'energia del personal, sense comportar nous estils d'ensenyament.» (ibid.pp.2/3, la cursiva és meva).

Per conseqüent, una altra explicació possible del baix nivell de desenvolupament professional del professorat, segons l'informe del HMI sobre l'*Education 2000*, és que la gent potser pensa que la Tecnologia de la Informació indueix canvis, pel simple fet d'utilitzar-la. Això està directament relacionat amb la metàfora del talismà que he utilitzat en aquest document: es creu que l'ordinador per si mateix *proporcionarà* una resposta al problema educatiu central del canvi d'estils de docència, de tal manera que allò que s'aprengui s'adapti a les necessitats de l'aprenent.

* * *

Sembla que cada cop hi ha més evidència que la formació *permanent* ha de ser especial si volem que sigui eficaç en el desenvolupament professional del professorat en Tecnologia de la Informació. Pelgrum i Plomp (p.68) destaquen «la importància de les interaccions constants entre els usuaris de la innovació durant la posada en pràctica», i assenyalen que és un tret que es repeteix en la recerca dels processos de canvi dels darrers cinquanta anys (resumit a Fullan, 1982). En el mateix informe posen èmfasi en el fet que cal experiència pràctica per tal que els professors adquireixin seguretat i competència:

«Molts programes de formació permanent insisteixen massa en els aspectes tècnics dels ordinadors, mentre que no dediquen gaire atenció a la integració dels ordinadors a la pràctica diària de la classe i a les tècniques per seleccionar i avaluar el material de curs. Els professors necessiten molt suport per superar els seus problemes (inicials) d'incertesa i les seves preocupacions sobre les relacions canviants alumne/professor i sobre la justificació». (Pelgrum i Plomp, op.cit., p.4)

342

L'enquesta NAACE planteja el problema de proporcionar formació permanent en un àmbit que evoluciona constantment. En cert sentit, això és una ampliació del problema de l'ou i la gallina, atès que el desenvolupament tecnològic i el desenvolupament professional han d'avançar en harmonia, o com a mínim al mateix ritme. Amb tot, pel que fa als professors de «totes les matèries», l'anàlisi del NAACE considera això com un problema més fonamental de relacionar l'ús de les eines de la tecnologia i les necessitats conceptuals en cada disciplina:

> «Donat que la capacitat de la TI ha de distribuir-se a través de qualsevol i de totes les matèries, tots els professors hauran de ser conscients de l'aplicació de la TI a les seves pròpies matèries. Aquestes qualitats no poden adquirir-se a no ser que els professors estiguin qualificats en la manipulació de hardware i de software pertinents. Per tant, per a ells l'INSET ha de ser un projecte espiral en el qual l'adquisició de tècniques de TI comporti una sensibilització del potencial de la seva pròpia matèria, que al seu torn crei la necessitat d'assolir més coses en l'ús de la TI» (NAACE,op.cit., p.9).

La recerca duta a terme pel Projecte STCA sobre el grau d'eficàcia de la formació permanent sembla confirmar aquest punt. Es va fer el seguiment de professors que havien assistit a cursos després de tres i sis mesos i es va veure que encara que els professors diguessin que els havia agradat el curs i que havien après moltes coses, no necessàriament havien progressat en la utilització de la TI en les seves classes. La conclusió va ser:

> «Si no es tenen en compte els temes pràctics (incloent-hi la gestió de les aules) i tot el paquet de suport (incloent-hi el temps, el finançament, els recursos i l'accés), el resultat serà que els professors estaran convençuts de la vàlua de la TI, però no podran utilitzar la TI a les seves classes» (STAC, 1991, p.2).

Un altre factor important és el bloc emocional i les preocupacions que molts professors experimenten quan comencen a utilitzar la Tecnologia de la Informació, la qual cosa planteja, tal com diu l'informe POST, «problemes de la pròpia imatge i de la seguretat en si mateix, així com d'informació» (POST, 1990, op.cit., p.33).

2943

Tres estratègies dobles: un model de formació permanent per a la Tecnologia de la Informació

Basant-nos en aquesta evidència, el desenvolupament professional del professorat en Tecnologia de la Informació ha de tenir en compte tres «estratègies dobles»:

• Estratègia doble I:

L'adquisició per part dels professors de coneixements teòrics sobre l'ús de l'ordinador ha de *combinar-se* amb molta experiència pràctica en l'ús del software. (Això, com he dit anteriorment, no és fàcil quan l'accés dels professors als recursos és limitat).

• Estratègia doble II:

Al mateix temps que els professors adquireixen competència en l'ús del software i del hardware, han d'utilitzar els ordinadors a la seva pràctica docent diària. Això ens assegura que han de fer front a problemes de gestió de la classe associats amb l'ús de l'ordinador, incloent-hi el problema, de vegades complex, de la integració de les tasques «dissenyades» per l'ordinador amb altres tasques d'aprenentatge dissenyades pel professor.

• Estratègia doble III:

Al mateix temps que els professors experimenten amb les maneres d'utilitzar la Tecnologia de la Informació a la seva pràctica docent, han de tenir moltes oportunitats de comentar els seus plans i els objectius educatius en classes específiques, i d'expressar qualsevol reserva que tinguin sobre la vàlua de les activitats relacionades amb la TI. Això té en compte les possibles tensions entre la imatge pròpia i els valors d'un professor, i la seva imatge de l'ordinador i les seves assumpcions intel·lectuals pel que fa als valors que suposa l'ús de l'ordinador.

M'agradaria destacar dues iniciatives per al desenvolupament professional del professorat en Tecnologia de la Informació utilitzades a Gran Bretanya, que incorporen, de manera diferent, aquestes tres «estratègies dobles»:

1. La Beca de Suport a l'Educació (ESG) per a la Tecnologia de la Informació, 1988-94. L'ESG proporcionava als professors que utilitzaven la Tecnologia de la Informació, suport amb assessors experimentats, que treballaven juntament a les classes. (Cada LEA va establir un equip que incloïa professors de primària i professors de secundària de totes les matèries del curriculum.)

2. El Projecte d'Autonomia en l'Aprenentatge de l'Alumne amb Microordinadors (PALM), 1988-90 (Extensió PALM, 1990-92). El PALM pretenia que els professors fessin recerca en l'acció sobre quin ús feien de la Tecnologia de la Informació amb el suport de professors-facilitadors dirigits per mi com a coordinadora del projecte. El NCET va establir el PALM en associació amb les LEAs de Cambridgeshire, d'Essex i de Norfolk i la seva seu estava a la Universitat d'East Anglia (Somekh, 1991, 1991; Somekh i Davies, 1991).

El programa ESG, 1988-94, ha estat, i és, una iniciativa de política major que implica totes les 107 (?) Autoritats Locals d'Educació del país. El Departament d'Educació i Ciència (ara el Departament per a l'Educació) ha proveït una quantitat substancial de fons tant per als ordinadors (29 milions de lliures durant el periode 1988-91) com per als assessoraments al professorat (30 milions de lliures durant el periode 1988-91), de tal manera que, amb una bona gestió dels recursos, els professors han pogut disposar de formació permanent juntament amb una millora de l'accés a les instal·lacions de Tecnologia de la Informació. Inicialment, els fons de la DES depenien de la subvenció addicional de cada Autoritat Local d'Educació amb un percentatge del 30% del total, i aquest element de subvenció local va augmentar posteriorment fins al 40%. Durant els dos primers dies d'aquest programa, es van nomenar prop de 700 assessors per al professorat. L'administració dels fons i l'organització de la feina dels assessors s'ha controlat localment i això ha suposat modificacions a la pràctica: per exemple, la quantitat de temps passat a la classe per part d'un assessor durant el periode 1988-90 oscil·lava entre el 10% i el 80%, encara que la majoria va establir una pauta de tres dies la setmana a les escoles. Amb tot, un programa nacional d'entre una i dues setmanes de cursos de formació a l'any, coordinat pel Consell Nacional per a la Tecnologia Educativa, ha comportat un nivell força elevat de coherència en els objectius i els propòsits. La vàlua de l'element de formació permanent del programa ESG rau en l'estratègia del suport a l'escola una per una. Els professors aprenen a utilitzar els ordinadors, a les aules, juntament amb un assessor que comparteix els seus interessos d'especialització (per exemple, primària, Ciències, Música), i que és capaç de conversar amb ells sobre els propòsits educatius de l'ús de la Tecnologia de la Informació en una classe especial, i d'avaluar els resultats de la classe. En el seu informe provisional (DES, op.cit.,1992) els Inspectors de Sa Majestat observen que, a més de la seva feina a les escoles, els assessors oferien una «gran varietat de modalitats i de nivells de treball (de formació permanent)» (p.13, para.48). Les poques critiques negatives fetes al seu informe són testimoni de l'èxit de l'estratègia, atès que estan

2945

relacionades amb els trets de la cultura de les escoles sobre les quals els assessors podien exercir un control molt limitat. Per exemple:

- «La importància de crear un clima apropiat era una cosa que no sempre acceptaven totalment els directors o les LEAs.» (para.6,vii.)

- «La divulgació i la consolidació subsegüents a les escoles han resultat més dificultoses.» (para.6,ix.)

- «A algunes escoles, la mala pràctica curricular representava un enorme repte per a la introducció de la bona pràctica per part dels assessors.» (para.6,ix).

El Projecte PALM, 1988-90, es va fer a una escala més petita que l'ESG, amb la participació de només 24 escoles en tres LEAs. El NCET va subvencionar una coordinadora (jo mateixa) i una Secretària, amb seu al CARE, suport a la mateixa escola (software, discos, etc., refrescos a les reunions un cop acabades les classes, diners per a les substitucions dels professors que duien a terme la recerca) i també dos congressos de cap de setmana per als professors participants. Les LEAs van subvencionar un professor de la seva escola perquè pogués treballar durant dos anys amb professors com a facilitador, i recursos addicionals (diferents segons les LEAs, però que incloïen uns diners per a substitucions a dues LEAs i una petita quantitat de hardware a dues LEAs, no a les mateixes dues). Apart de la seva escala més petita, les principals diferències entre els programes PALM i ESG eren (i) que el PALM utilitzava la recerca en l'acció com a estratègia per combinar el desenvolupament del professorat amb el desenvolupament del currículum en Tecnologia de la Informació; i (ii) que el PALM gairebé no proporcionava a les escoles ordinadors addicionals (les que els rebien eren totalment a la discreció de l'Inspector de la LEA competent). A través d'un ventall de mètodes (com l'observació a les classes, l'enregistrament de cintes de nens treballant, les entrevistes amb nens i professors, la fotografia, els enregistraments de vídeo, les anotacions i els diaris), els professors del projecte van recollir dades que examinarien i analitzarien més tard, sense les pressions de la situació docent. Els professors treballaven en col·laboració ja sigui amb els seus col·legues a l'escola o amb un dels professors-facilitadors del PALM (Funcionaris del Projecte). Van desenvolupar el seu ús de la TI mitjançant la planificació d'estratègies d'acció partint de la base d'allò que havien après de la seva recerca. Aquest enfocament satisfeia perfectament els requisits de la primera i de la segona «estratègies dobles»: (i) es posava èmfasi en el desenvolupament d'estratègies de classe, encara que hi havia suport disponible per a la utilització d'un software i d'un hardware específics -això significava que els professors adquirien tècniques de la TI quan, i perquè, les necessitaven en la seva pràctica docent; i (ii) l'èmfasi en la recerca de col·laboració de l'ús eficaç

2946

de la TI assegurava un alt nivell de discussió sobre els processos curriculars i permetria que els professors desenvolupessin el seu ús de la TI juntament amb les teories i els valors en desenvolupament per a la seva utilització, els quals s'adequaven als seus valors educatius previs. El projecte oferia un fort incentiu per a l'ús de la Tecnologia de la Informació, però el ritme i la direcció del desenvolupament estaven controlats pel professor. Igual que amb l'ESG, un dels factors crucials de l'estratègia PALM era la relació de treball entre el professor a la seva classe i el professor de suport que venia de l'exterior. El projecte PALM ha publicat 36 informes sobre la feina de recerca i de desenvolupament, realitzats pels professors del projecte, a la sèrie *Teachers' Voices*. Estan redactats en un estil fàcil de llegir, dissenyats per a altres docents, i són una bona base de discussió per als temes pedagògics plantejats per l'ús de la Tecnologia de la Informació (especialment, si tots els professors que segueixen un curs de formació llegeixen un estudi i informen al grup sobre els temes que planteja, vegeu Somekh, en premsa). La sèrie inclou estudis d'un ampli ventall de temes: per exemple, treballar amb un grup de nens i nenes de 9 anys per fer un diari (Fuller, 1991); explorar els usos possibles d'un paquet de software d'Art a una classe d'estudiants de 8 anys, per a molts dels quals l'anglès és la segona llengua (Marshall, 1990); investigar la vàlua de l'ús del software «processador de música» amb els estudiants de 14 anys, pel que fa als seus avantatges i als seus efectes pràctics en la creativitat (Osborne, 1990); recercar i desenvolupar el paper de Coordinador de la Tecnologia de la Informació, tot recolzant els col·legues perquè la utilitzin en tot el currículum, a l'escola secundària comprehensiva (Griffin, 1990). El PALM també ha publicat un paquet de materials que proporcionen informació i consell sobre la realització de projectes de recerca en l'acció (PALM, 1990).

Es pot discutir el fet que els governs, tant de Gran Bretanya com d'altres països, no hagin sabut invertir prou diners en la formació del professorat perquè consideraven la introducció dels ordinadors a les escoles com un problema tècnic. A primera vista, tal com ja he suggerit, els polítics de principis dels 80 poden haver assumit que els ordinadors suposarien una alternativa als tutors: ensenyant tècniques i provant-les, en forma d'aprenentatge programat. En aquest cas, les qüestions de pedagogia haurien esdevingut simples qüestions de disseny de programa, i s'hauria considerat que les responsabilitats dels professors eren simplement endollar, posar en marxa i carregar els software. A un altre nivell, és poc probable que els polítics entenguin la complexitat de l'aula i de la vida institucional. Aquest context fa que els temes pedagògics que envolten la utilització de l'ordinador siguin tan complicats i tinguin tants nivells: els professors no només han de planificar i d'organitzar l'ús dels ordinadors per part dels

2947

alumnes per a les tasques d'aprenentatge, sinó que també han d'integrar l'ús de l'ordinador amb altres tasques de classe com a part de les experiències d'aprenentatge planificades d'entre 25 i 35 nens i nenes, i han de fer-ho dintre de les normes i de les pràctiques acceptades a la seva escola. Les tres «estratègies dobles» per a la formació del professorat descrites anteriorment són necessàries a causa d'aquest context complex. Sabem, gràcies al treball seminal de Jackson (1968) que, apart d'allò que puguin aprendre, a la classe els nens i les nenes aprenen a fer front al «retard, la negació, la interrupció i la distracció social». I del treball de Doyle (1979) sabem que els professors i els estudiants normalment negocien el currículum mitjançant un sistema complex de concessions mútues que podria caracteritzar-se com a «intercanvi gradual d'actuacions». En aquesta situació, no és sorprenent comprovar que els ordinadors de vegades es poden utilitzar a les aules simplement com a part dels sistemes de motivació o de recompensa. Els ordinadors, igual que els llibres, no necessàriament són les millors eines de classe: potser els estudiants hauran de concentrar-se intensament en els llibres o en els ordinadors abans que no puguin experimentar l'aparició de la creació i la cognició que Prawat (1991) anomena, «l'estat d'ànim culminant òptim que presenten aquells que estan totalment absorts en una tasca específica». Els professors necessiten una tècnica pedagògica considerable si volem que els ordinadors «canviïn la natura de l'aprenentatge» (DES, 1989b op.cit.) dins de les limitacions de les aules.

Però fins i tot aquesta anàlisi és massa mecanicista i no té present les emocions profundes i el joc de poder que, com he descrit al principi d'aquest document, sorgeixen degut a l'amenaça i a la mística de l'ordinador com a talismà del segle XX. Si volem que el desenvolupament professional del professorat en Tecnologia de la Informació sigui eficaç, ha d'anar més enllà de les competències de la Tecnologia de la Informació, i fins i tot més enllà de les habilitats pràctiques i intel·lectuals necessàries per gestionar l'aprenentatge i la pedagogia. Els professors han de comprendre el poder de l'ordinador-talismà dins del joc que habitualment forma part de la vida social i institucional. Aquells que volen formar part de la imatge no tecnològica necessitaran el suport d'un grup, perquè corren el risc de perdre poder i poden experimentar una sensació d'amenaça; aquells que acceptin l'ús de l'ordinador patiran l'atac immediat, encara que reduït, d'aquells col·legues intimidats per les seves aules d'informàtica noves i pel nou argot tecnològic. El sistema normal de jocs socials és auto suficient perquè els individus pretenen que no existeix. Tal com va escriure R.D. Laing (1970, p.1):

> « Estan jugant a un joc. Estan jugant a no jugar cap joc. Si els demostro que veig que de fet hi estan jugant, infringiré les normes i em castigaran. He de jugar al seu joc, he de fer veure que no veig el seu joc».

2948

Quan les actituds ambivalents envers els ordinadors i els subterfugis resultants esdevenen part d'aquest joc més extens, els motius i els objectius poden arribar a ser molt difícils d'identificar.

El desenvolupament professional eficaç del professorat en l'ús de la Tecnologia de la Informació només pot tenir lloc quan els motius i les emocions dels individus, i la dinàmica del joc de poder institucional, es tenen en compte. La tercera «estratègia doble» pretén reduir les tensions personals tot permetent que els individus integrin la seva competència en Tecnologia de la Informació amb els canvis en la seva pròpia imatge, d'ells mateixos i els seus valors. En altres paraules, parlant dels seus plans per a l'ús de l'ordinador, i sentint-se lliures per expressar les reserves i compartir els problemes, seran capaços de desenvolupar teories que clarificaran la finalitat educativa d'allò que estan fent i mantindran la seva motivació. En el marc institucional, aquest procés ha de formar part d'una estratègia global per a la gestió del canvi. Les necessitats dels individus, tant tàcites com explícites, hauran de ser enteses i justificades, *però només* de manera que tinguin sentit dins de l'àmplia política del desenvolupament institucional.

Al Programa de Formació Inicial del Professorat i de Noves Tecnologies (INTENT), els tutors de desenvolupament del personal i els directors procedents de cinc institucions de formació inicial del professorat han treballat conjuntament per recolzar el desenvolupament professional en aquest sentit. A través del treball en estreta col·laboració, els tutors de desenvolupament del personal han pogut ajudar els col·legues, tenint en compte les seves necessitats individuals, dins del marc de treball d'un pla global de desenvolupament encoratjat i recolzat (encara que no necessàriament desenvolupat o controlat) pel director. Mai no es poden superar tots els problemes del canvi institucional, però es pot crear un clima de treball honest i de col·laboració, que començarà a eliminar les pautes dels jocs de poder institucionals; i això afavorirà el desenvolupament professional i curricular efectiu amb la TI. (Per a una descripció detallada de les estratègies desenvolupades i els temes plantejats en una de les institucions de l'INTENT vegeu Coveney, 1992a, 1992b; Vaughan, 1992a, 1992b; Rothery, 1992a, 1992b; Stratta, 1992; Bullock, 1992; i Ghaye, 1992.)

* * *

L'ordinador, en part per la seva qualitat similar al talismà, pot tenir el poder de provocar canvis radicals en el sistema escolar. La natura anti-educativa de les aules és, diria jo, una de les raons principals per la qual és difícil que els professors utilitzin les eines de la Tecnologia de la Informació per millorar la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants. El 1971, Illich va argumentar que

2949

haviem de «desescolar» la societat, que ell considerava com un mecanisme de control i de divisió social notablement anti-educatiu:

> «L'escola s'apodera dels diners, dels homes (sic) i de la bona voluntat disponible per al educació i, més, desencorat ja altres institucions perquè no assumeixin tasques educatives. La feina, el lleure, la política, la vida de ciutat i, fins i tot, la vida de família depenen de les escoles pel que fa als costums i als coneixements que pressuposen, en lloc de convertir-se ells mateixos en mitjans d'educació» (Illich, 1971, pp.15-16).

Amb la Tecnologia de la Informació disposem dels mitjans per desenvolupar un sistema educatiu alternatiu. Teòricament, ja no és necessari que un professor treballi a una classe de 30 estudiants. A Gran Bretanya, cada cop hi ha més interès en idees com l'aprenentatge «flexible» o «obert», en el qual els estudiants treballen de forma més independent, i tenen accés a un ventall de recursos que inclouen una varietat d'eines de Tecnologia de la Informació i un professor (EATE, 1991). Amb un portàtil relativament barat, prou lleuger per poder-lo transportar en una bossa, accés a biblioteques de «llibres», «fotos» i «música» a través de xarxes informàtiques en línia o CD-ROM (a casa i a l'escola), i amb un «ensenyament» addicional per part de sistemes experts que utilitzen instal·lacions multimèdia, els estudiants podrien trobar-se amb els seus professors diàriament per a les tutories i passar la resta del dia aprenent de forma independent (a casa o a l'escola). En un futur molt proper, l'obstacle perquè això succeeixi no seran els recursos, sinó les estructures socials, no serà la manca d'eines potents disponibles, sinó les rutines establertes, les expectatives i les necessitats emocionals dels éssers humans. Les escoles a Gran Bretanya obren a les 9 del matí i tanquen a les 4 de la tarda, amb una pausa d'una hora per dinar, durant la qual els estudiants es queden a l'escola i els professors se'n fan responsables. Recentment, s'ha intentat canviar aquesta pauta en concordança amb altres països europeus, als quals l'escola comença a les 8 de matí i acaba a les 2 de la tarda, sense pausa per dinar. La resistència per part dels pares, de les comunitats locals i de la policia ha estat considerable -simplement, les escoles a Gran Bretanya actualment ofereixen un important servei social perquè tenen els joves ocupats i sota control mentre els pares estan a la feina.

Independentment de si estem d'acord o no amb Illich en el sentit que les escoles són anti-educatives i són un mitjà per perpetuar les estructures de classe de la nostra societat, és evident que hi hauran poques millores fonamentals en la qualitat de l'ensenyament fins que no hi hagi un canvi fonamental en l'estructura de l'escolarització. El desenvolupament professional del professorat és un factor crucial per desencadenar els canvis necessaris en les oportunitats d'aprenentatge dels estudiants, però al capdavall, els professors estan limitats pel context cultural i institucional dintre del qual

2950

interactuen amb els estudiants. Atès que és un talismà cultural tan poderós, només queda la possibilitat que l'ordinador pugui catalitzar un canvi radical en aquest context: si la societat del segle XXI necessita una mà d'obra més culta per mantenir el seus sistemes informàtics, les estructures de l'escolarització hauran de canviar forçosament. L'alternativa no és gens prometedora: si els professors i les escoles no són capaços de produir una mà d'obra més culta dins de les limitacions de les estructures actuals, potser serem testimonis del desenvolupament d'uns sistemes informàtics que només requereixin un nombre reduït de controladors molt cultes. Si això és així, ens haurem de sotmetre al malson d'Illich:

> «Envoltat d'eines totpoderoses, l'home queda reduït a una eina de les seves eines. Cada una de les institucions que havien d'exorcitzar un dels dimonis primitius ha esdevingut un taüt poc segur i que es tanca automàticament per a l'home. L'home està tancat dins de les caixes que fabrica per contenir els mals que Pandora va deixar escapar. Ens embolica la negror de la realitat en la boira contaminada produïda per les nostres eines. De sobte, ens trobem en la foscor del nostre propi parany» (Illich, op.cit.p.10).

Vull ser optimista. Les estructures dels bancs, de la indústria manufacturera i de les empreses estan canviant radicalment (vegeu Handy, 1989) -així doncs, per què no hauria de canviar l'escolarització? Si podem assegurar una bona qualitat en el desenvolupament professional del professorat amb la Tecnologia de la Informació, la professió docent estarà preparada pel canvi radical i el podrà dur a terme. Per tant, acabaré amb l'exemple d'un dels projectes educatius actuals més interessants i innovadors a Gran Bretanya (Springford, 01:YLS0001). A Flag Fen, prop de Peterborough a Cambridgeshire, uns arqueòlegs estan excavant en una «illa» de troncs de fusta de 3000 anys feta pels homes que suporta un edifici de fusta ben conservat, unida a la costa mitjançant un dic, al costat de la qual s'han trobat «unes magnífiques espases trencades i uns esquelets de gos empalats... aparentment sacrificats en algun tipus de ritual.» (Springford, 1991). L'excavació està oberta als visitants, juntament amb un museu que té més de 300 articles que inclouen joies i armes de l'Edat de Bronze. La LEA de Cambridgeshire ha endegat un projecte de col·laboració amb l'equip d'excavació, coordinat per Paul Springford, un assessor educatiu que treballa estretament amb les escoles del programa ESG. El Grup Directiu inclou Maggie Holling, inspectora de la LEA d'Història i Paul Mitchell, el delegat d'educació a Flag Fen. Primer, es van establir comunicacions electròniques que utilitzaven el sistema Campus 2000 entre Flag Fen i un nombre d'escoles de Cambridgeshire, la qual cosa permetia els estudiants fer preguntes directament als arqueòlegs. Això va resultar especialment útil a l'hora d'investigar i de redactar informes com a resultat de les visites a l'excavació. La necessitat d'un accés ràpid a més informació

2951

va provocar la creació d'una base de dades d'informació al Campus 2000 que s'amplia i s'actualitza constantment. Des de llavors els professors i els alumnes de Cambridgeshire cada cop realitzen una feina més variada i innovadora sobre la cultura de l'Edat de Bronze. Per exemple, el projecte Flag Fen al College Community Coleridge de Cambridge s'estenia a tot el currículum, i incloïa treballs, del camp de la Ciència, sobre els mètodes per datar els objectes antics a través de l'evidència fòssil i la datació amb carboni radioactiu; de l'Art i de la Tecnologia, sobre els mètodes de l'edat de bronze per fer ceràmica, tenyir i teixir; i de la Música, sobre la composició de melodies per als instruments de vent primitius. El projecte va culminar en una exposició que incloïa un model a escala d'una casa de l'Edat de Bronze que «havia de desinfectar-se regularment per evitar que les seves parets empastifades de pintura es desintegressin». (Springford, op.cit.). Amb fons del Projecte de Desenvolupament de Sensibilització Europea de l'Oficina Central de la Comunitat Europea, els vincles de les comunicacions electròniques amb Flag Fen s'han estès al museu arqueològic de Moesgaard, prop d'Aarhus, a Dinamarca (Campus 2000 apartat de correus 01:EIE002) on el material víking i els objectes prehistòrics inclouen un «cos de fang». Altres grups europeus que formen part de la xarxa del projecte inclouen: el museu de cultura costaner de Roervik, a Noruega; l'escola primària del consell de De Bourne, a Leeuwarden, a Friesland, Holanda; i dues escoles, Katrinedalskole i Sortedam, a Copenhaguen, Dinamarca. El Projecte Flag Fen és un exemple de com la Tecnologia de la Informació posa els estudiants en contacte amb els coneixements actualitzats sobre l'Edat de Bronze, els ajuda en les seves recerques sobre les tecnologies i la cultura primitiva, estimula gran quantitat de treballs transcurriculars, i estableix una xarxa de connexions entre els nens i les nenes i els arqueòlegs interessats en l'Edat de Bronze en altres tres països europeus. Espero i crec que serà un bon presagi de la nostra habilitat per fer bon ús de la Tecnologia de la Informació a l'Educació en el futur.

Agraïments

Vull donar les gràcies a Gareth Davies i Paul Springford del Centre de Tecnologia de la Informació en Educació, LEA de Cambridgeshire, per la seva ajuda en les discussions preliminars d'aquest document i per la informació actualitzada que m'han donat sobre les iniciatives actuals de les escoles de Cambridgeshire.

2952

Referències bibliogràfiques

ALEXANDER, ROBIN; ROSE, JIM; WOODHEAD, CHRIS (1992): *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: a discussion paper*. Londres, Department of Education and Science.

BRUNER, JEROME (1962): «Psichology and the Image of Man», a *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge MA, Hardward University Press.

BRUNER, JEROME (1985): «Vygotsky: a Historical and Conceptual Perspective» pp 21-34, a WERTSCH, JAMES V., *Culture Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Londres, Cambridge University Press.

BULLOCK, ELIZABETH (1992): «Computers and the Teaching of History in Primary Schools» *DITTE, núm 1, p.33-40*. Coventry, National Council for Educational Technology.

COCKBURN, CYNTHIA (1991): «The Gendering of Technology», a MACKAY, H.; YOUNG, M.; BERMAN, J.: *Understanding Technology in Education* (pp.41-65). Londres, Falmer.

COURLAND, JON (1990): «The Implications of the National Curriculum for the Use and Management of IT Resources in Schools». *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 6, num.1 (pp.98-102).

COVENEY, ROD (1992a): «Managing Staff Development Within Initial Teacher Training Courses: Reflections on Conflicting Priorities». *DITTE*, num.3 (pp.23-34). Coventry, National Council for Educational Technology.

COVENEY, ROD (1992b): «Ways into Staff Development: Exploring Ambiguity in Managing Top Down - Bottom up' Tensions in Initial Teacher Training Institutions». *DITTE*, num. 5. Coventry, National Council for Educational Technology.

CULLEY, L.A. (1988): «Girls, Boys and Computers». *Educational Studies*, vol. 14, num. 1 (pp.91-95).

DES (1988): *A Survey of Information Technology within Initial Teacher Training: A report of Her Magesty's Inspectorate*. Londres, HMSO.

DES (1989a): *Information Technology in Initial Teacher Training. The reportof the expert group chaired by Janet Trotter*. Londres, HMSO.

DES (1989b): *Initial Teacher Training: Approval of Courses*. Circular 24/89. Londres, Department of Education and Science.

DES (1990): *Education 2000 in Hertfordshire, a Report by HMI*. Circular 247/91. Londres, Department of Education and Science.

DES (1991): *Statistical Bulletin: Survey of Information Technology in Schools*, núm. 11. Londres, Department of Education and Science.

DES (1992): *The Impact of the Information Technology in Schools Initiative, 1988-1990, a Report by HMI*. Londres, Department of Education of Science.

DFE (1992): *Initial Teacher Training (Secondary Phase)*. Circular 9/92. Londres, Department for Education.

DOYLE, WALTER (1979): «Classroom Tasks and Students' Abilities», dins PETERSON, P.L.; WALBERG, H.J.: *Research on Teaching: concepts, findings and implications*. National Society for the Study of Education. EUA, McCutchan.

EATE (1991): *Flexible Learning in Initial Teacher Training. EATE Dissemination Study n.6*. Londres, Employment Department.

FOTHERGILL, RICHARD (1987): *Report of the Microelectronics Education Programme*. Newcastle, MEP.

FULLAN, MICHAEL (1982): «The Meaning of Educational Change». *OISE Press*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

FULLER, DAWN (1991): *Committed to Excelle: a study of child aprendizaje using «Desktop Publishing» Programs*. Norwich NR4 7TJ. PALM Publication, CARE, University of East Anglia.

GHAYE, ANTHONY L. (1992): «Tales from the Riverbankers: Children and Teachers Becoming Critical with the Aid of the Microcomputer». *DITTE*, núm. 4. Coventry, National Council for Educational Technology.

GRIFFIN, ELAINE (1990): *By Hook o by Crook: Putting IT into the Curriculum*. Norwich, PALM Publications, CARE, University of East Anglia.

HALL, JOAN; COOPER, JOEL (1991): «Gender, Experience and Attributions to the Computer». *Journal of Educational Computing Research*, vol. 7, núm. 1 (pp.51-60).

HANDY, CHARLES (1989): *The Age of Unreason*. Londres, Business Books.

HARGREAVES, DAVID H. (1991): «Coherence and Manageability: Reflections on the National Curriculum and Cross-curricular Provision». *The Curriculum Journal*, vol. 2, núm. 1 (pp.33-42).

HMI (1989): *Information Technology from 5 to 16, Curriculum Matters 15*. Londres, HMSO.

ILLICH, IVAN D. (1971): *Deschooling Society*. Londres, Pelican.

INTENT (1991): «Initial Teacher Training and New Technology (Project INTENT)». *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 7, núm. 4 (pp.255-257).

JACKSON, P.W. (1968): *Life in Classrooms*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston.

JOHNSON-LAIRD, PHILIP N. (1988): *The Computer and the Mind: an Introduction to Cognitive Science*. Cambridge MA, Harvard University Press.

KUHN, THOMAS, S. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions* (segona edició). Chicago i Londres, University of Chicago Press.

LAING, R.D. (1970): *Knots*. Londres, Penguin Books.

MACDONALS, B.; BEATTIE, C.; SCHOSTAK, J.; SOMEKH, B. (1988): *Department of Trade and Industry Micros in Scholls Support, 1981-84: an Independent Evaluation*. Norwich, CARE, University of East Anglia.

MARSHALL, MARLIES (1990): *Developing Image: developing child creativity and autonomy with ordenadores*. Norwich, PALM Publications, University of East Anglia.

MSC (1986): Advertisement for the new 2-year YTS. Guardian (28-1-86).

MURRAY, D. (1992): «It Capability in Primari Scholls - a Case of Something Lost in the Translation». *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 8, núm. 2 (pp.96-103).

NAACE (1990): «The State of Readiness of Teachers to deliver IT and the Resource Implications». Compilat per Derek Esterson per a la NAACE i presentat a la Universitat d'Aston al Seminari ESRC (22/23 d'octubre de 1990).

NCC (1989): *Technology: National Curriculum Council Consulation Report, November 1989*. Nova York, NCC.

NCC (1990): *Non-Statutory Guidance: Information Techology Capability*. Nova York, National Curriculum Council.

NCET (1990): *Focus on IT*. Coventry, National Council for Educational Technology.

OLSON, JOHN (1988): *Schoolworlds, Microworlds: Computer and The Culture of the Classroom*. Oxford, Toronto i Nova York, Pergamon.

OSBORNE, GEOFF (1990): *Don't Touch the Dongle! - pupils autonomy in using the Atari 1040STFM microprocessor and the C-Lab Notator music software*. Norwich, PALM Publications, CARE, University of East Anglia.

PALM (1990): *Supporting Teacher Development Through Action Research: a PALM Resource for Advisory Teachers*. Norwich, PALM Publications, CARE, University of East Anglia.

PELGRUM, WILLEM J.; PLOMP, TJEED (1991): *The Use of Computers in Education Worldwide: Results from the IEA «Computer in Education» Survey in 19 Education Systems*. Oxford, Pergamon Press.

POST (Parliamentary Office of Science and Technology) (1990): *Technology for Teaching*, vol. 2: Annexes.

PRAWAT, RICHARD S. (1991): «The Value of Ideas: The Immersion Approach to the Development of Thinking». *Educational Researcher*, vol. 20, núm. 2 (pp.3-10).

PRESTON, MIKE (1992): «Rotten floor ends a carees: council taken to court in case que highlights buildings crisis». *Times Educational Supplement*, 12/6/92, p.4.

ROSENTHAL, N.R.; DEMETRULIAS, D.M. (1988): «Assessing gender bias in ordenador software». *Computers in the Schools*, vol. 5 (pp. 153-163).

ROTHERY, ANDREW (1992a): «Monitoring and Evaluating of Information Technology in Initial Teacher Education.» *DITTE*, núm.3. (pp.35-44).Coventry, National Council for Educational Technology.

ROTHERY, ANDREW (1992b): «Information Technology in Initial Teacher Education at Worcester -Evaluation of a Significant Year». *DITTE*, núm.4. Coventry, National Council for Educational Technology.

ROZACK, THEODORE (1986): *The Cult of Information: The Folklore of Computers ant The True Art of Thinking*. Londres, Paladin Grafton Books.

SALOMON, GAVRIEL (1992): «Computer's first decade: Golem, Cametol, o the Promised Land?» Invited Division C Address, at the conference of the American Educational Research Association. San Francisco, abril.

SOMEKH, BRIDGET (1991): «Pupil Autonomy in Learning with Microcomputers: rethoric or reality? an action research study». *Cambridge Journal of Education*, vol.21, núm.1 (p.47-64).

SOMEKH, BRIDGET (en premsa) «Teachers Generating Knowledge: Constructing Practical and Theoretical Understanding from Multi-site Case Studies». Es publicarà a Chris Day, Pam Denicolo i James Calderhead, es proporcionaran el títol i l'editor.

SOMEKH, BRIDGET; DAVIES, RICHARD (1991): «Towards a Pedagogy for Information Technology». *The Curriculum Journal*, vol.2, núm.2, (pp.153-170).

SOUTH GLAMORGAN LEA (1992): *Planning for Assessment: IT and the National Curriculum*. ACCE, Cefn Road, Mynadchdy, Cardiff CF4 3HS.

SPRINGFORD, 01:YLS001 -número de l'apartat de correus electrònic de Paul Springford en el Campus 2000 per a informació sobre el Projecte Flag Fen.

SPRINGFORD, PAUL (1991): «Messages from Flag Fen». *Questions*, Juny 1991, (pp. 10-11).

STAC (1991): *Effective In-service Education for Teachers in Information Technology: a Guide Schools*, de Jim Ridgway i Don Passey, STAC Project, University of Lancaster. Coventry, National Council for Educational Technology.

STRATTA, ERICA (1992): «Primary Initial Teacher Education and Technology: Computers and the Teaching of History». *DITTE*, núm.1, (pp.27-32). Coventry, National Council for Educational Technology.

STRONACH, IAN (1989): «Education, Vocationalism and Economic Recovery: the case against witchcraft.» *British Journal of Education and Work*, vol.2, núm.1, (pp.5-31).

SUTTON, ROSEMARY, E. (1991): «Equity and Computers in the Schools: a decade or research». *Review of Educational Research*, vol. 61, núm. 4, (pp.475-503).

TURKLE, SHERRY (1984): *The Second Self: Computers and the Human Spirit*. Londres, Toronto i Nova York, Granada.

VAUGHAN, GAY (1992a): «Profiling: a Mechanism for Professional Development of Students?». *Cambridge Journal of Education*, vol.22, núm.2.

2956

VAUGHAN, GAY (1992b): «Can Professional Development be Achieved through Course Development?» *DITTE*, núm. 4. Coventry, National Council for Educational Technology.

VYGOTSKY, LEV (1986): *Thought and Language*. (Original Russian edition, 1934.) Cambridge MA i Londres, MIT Press.

WIEZENBAUM, JOSEPH (1976): *Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation*. Londres, Penguin Books.

2957

Abstracts

En esta ponencia, a partir de la conceptualización del ordenador como el talismán del siglo XX, como «un objeto dotado con los ocultos poderes de las influencias planetarias... (usado) para alejar el mal o traer suerte a quien lo posee» da una visión amplia y compleja de la tecnología de la información en la educación en Gran Bretaña. La perspectiva del talismán permite repasar distintas situaciones generadas en ámbitos tan diferentes como la meteorología o la economía mediante la utilización de las tecnologías de la información, a la vez que evidencia los aspectos sociales, económicos, emocionales y afectivos relacionados con el uso lúdico o profesional del ordenador. Finalmente, intenta dar luz a los problemas de la formación inicial y permanente del profesorado en tecnología de la información, haciendo referencia a distintos planes y proyectos de utilización del ordenador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo plantea un modelo de formación permanente en esta área teniendo en cuenta las distintas dimensiones del problema.

À partir de la conceptualisation de l'ordinateur comme le talisman du XX siècle, comme «un objet doté de pouvoirs occultes des influences planétaires... (utilisé) pour éloigner le mal ou porter chance à celui qui le possède»... cet exposé donne une vision ample et complexe de la technologie de l'information dans l'éducation en Grande-Bretagne. La perspective du talisman permet de revoir des situations diverses dans des domaines aussi différents que la météorologie ou l'économie grâce à l'utilisation des technologies de l'information, tout en mettant en évidence les aspects sociaux, économiques, émotionnels et affectifs liés à l'utilisation, ludique ou professionnelle, de l'ordinateur. Enfin, l'auteur essaie d'éclairer les problèmes de la formation initiale et continue des professeurs en technologie de l'information, en faisant référence à différents plans et projets pour l'utilisation de l'ordinateur dans les processus éducatifs et d'apprentissage, il propose ainsi un modèle de formation permanente dans ce domaine en tenant compte des différentes dimensions du problème.

Starting from the conceptualisation of the computer as the talisman of the twentieth century, as "an object endowed with the occult powers of the influence of the planets... (used) to ward off evil or bring good luck to those who possess it", this paper provides a broad, complex view of information technology in education in Britain. The talisman perspective allows a review of different situations generated in spheres as far apart as meteorology or economy through the use of information technologies and, at the same time, shows the social, economic, emotional and affective aspects related to the use of the computer for play or work. Lastly, it attempts to throw some light on the problems of the initial and continuous training of information technology teachers with reference to different plans and projects for the use of the computer in teaching and learning processes, while proposing a model for continuous training in the field, bearing in mind the different dimensions of the problem.

2958

El discurs regulatiu a l'Aula. El gènere i el discurs regulatiu a la classe de matemàtiques

Anna Escofet Roig*

0. Presentació

Aquest article pretén estudiar el discurs regulatiu a l'aula. Concretament, es vol observar si determinades característiques socials en el grup d'alumnes porten a l'ús diferenciat del discurs regulatiu del mestre.

El nostre interès en aquest tema ve determinat pels estudis que, des d'òptiques teòriques diferents, s'han fet sobre el llenguatge i el sexisme a l'aula. Els estudis fets en territori espanyol diferencien, generalment, dos nivells d'anàlisi, un primer nivell de comportaments no verbals i un altre de comportaments verbals. Mentre que el primer nivell té en compte la distribució de nens/es a l'aula, el tipus d'activitats que es porten a terme, els moviments dels alumnes, etc., el segon estudia el tipus i nombre de frases dirigides a nens/es, les preguntes, els comentaris, les amonestacions, els elogis... A partir de l'observació de la realitat, els estudis acaben proposant unes pautes per evitar l'ús del llenguatge i de les actituds sexistes a l'aula. Tot plegat és molt interessant, però ens sembla que pot ser estudiat amb més profunditat. Això ens ha portat a pensar en aquesta situació des d'una perspectiva diferent. Nosaltres volem estudiar aquest punt, però insistint només en una part del discurs pedagògic i des d'una perspectiva teòrica concreta.

---

* Anna Escofet és llicenciada en Pedagogia per la Universitat de Barcelona. Actualment és professora associada al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i està vinculada activament a la secció d'investigació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la mateixa universitat. Investiga i publica en el camp de la sociologia de l'educació.

Adreça: Plaça de les Cols núm. 15 3r. 2a. Vilanova i la Geltrú 08800. Barcelona. Telèfon: 814 38 49

2959

L'òptica de la qual partim i que emmarca teòricament aquesta investigació és la teoria creada per Basil Bernstein els anys seixanta, i desenvolupada fins a l'actualitat. Aquesta teoria s'inscriu en el camp de la sociologia de l'educació i fa una anàlisi del sistema educatiu com a eix fonamental de transmissió cultural.

Si ens centrem en el tema que titula aquests fulls, hem de començar per parlar dels dos tipus de discursos que aquesta teoria distingeix a l'escola, el discurs regulatiu i el discurs instruccional. Dit de manera poc elaborada, el discurs instruccional és aquell que engloba els continguts que es transmeten a l'escola, mentre que el discurs regulatiu fa referència a la transmissió d'un conjunt de normes, valors, actituds ... És un discurs que té molt a veure amb tot allò que no és explícit i evident, que es relaciona amb els conceptes de poder i control i que està intimament relacionat amb els mecanismes de transmissió i reproducció cultural.

La nostra suposició és que el sexisme a l'educació és un component molt més intrínsec a la relació educativa del que podem pensar inicialment i que treballar per eliminar-lo significa qüestionar les mateixes bases de l'escola i contribuir a la reflexió sobre el trencament social necessari per a l'eliminació de les diferències sexuals (per no parlar de les diferències socials, culturals ...) no només a l'escola sinó també a la societat. I això és ben difícil ja que, des de la visió teòrica que ens emmarca, la societat està dividida en classes a causa de la divisió social del treball. Hem de remarcar que aquesta divisió en classes de què parlem no representa només una distinció entre una classe mitjana o burgesa i una classe baixa o obrera, sinó que la divisió és molt més subtil i representa entendre la societat com una divisió en categories socials dominants i categories socials dominades. La finesa d'aquesta descripció ens permet distingir un continu de categories laborals i també ens permet repensar altres situacions de manera molt clara, com veurem a l'exemple que us presentem a continuació, proposat pel mateix Bernstein[1].

Si pensem en una família, hi podem distingir diverses categories, entre les quals hi ha la categoria gènere (ex.: home-dona), la categoria funció (ex.: pare-fill), la categoria edat ... i a més, hi podem distingir les relacions entre aquestes categories, com ara la relació d'edat (ex.: relació pares-fills), la relació de funcions (ex.: relació entre germans), i d'altres.

---

(1) Bernstein, B. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure, 1990, pàg. 31-33.

2860

Aquest conjunt de categories pot ser entès com una divisió social del treball, que està definida per les relacions dins de cada categoria, determinades pel control, i per la relació entre categories, relació que alhora està determinada per les relacions de poder. Si les categories són especialitzades (ex: pare-mare-nen-nena-edat) són també molt diferents i portaran, en aquest exemple, a edats molt especialitzades. Com més especialitzades siguin les categories, més diferents seran entre elles.

A l'exemple apareixen dos conceptes bàsics: poder i control. Els principis de poder i control són traduïts en el procés de transmissió cultural en principis de comunicació que alhora es distribueixen desigualment entre les classes socials, posicionant i oposant aquests grups en el procés de la seva reproducció.

Poder i control es tradueixen en dos nous conceptes: classificació i emmarcament. Parlar de les relacions entre categories ens porta a parlar del terme classificació. Parlar de les relacions dins una categoria porta a parlar del terme emmarcament. La classificació fa referència a una jerarquització en categories i a les relacions entre aquestes. L'emmarcament es refereix als individus que estan posicionats en cada una de les categories i a les relacions entre ells. Ambdós conceptes poden estar fortament o dèbilment marcats. Així, si la classificació és forta hi ha un fort aïllament entre categories, i si l'emmarcament és fort hi ha un fort posicionament dins de cada categoria. De manera inversa passa quan classificació i emmarcament són dèbils.

La regulació que fan les classes socials de la distribució del poder i dels principis de control genera, distribueix, reprodueix i legitima els principis dominants i dominats que regulen les relacions en i entre els grups socials. Aquest procés ve determinat per la comunicació, però com que aquesta comunicació es dóna en grups que estan posicionats per la divisió social del treball, no es produeix una relació comunicativa «pura», si és que pot existir, sinó que inclou una transmissió de principis que regulen la relació entre els grups socials i els situa i consciencia en la divisió social, en les relacions que tindran en cada grup i entre els grups, i en les seves formes de consciència. A l'escola, també produeix el mateix tipus de relació comunicativa. Com més endavant veurem, la transmissió cultural que té lloc a l'escola situa els diferents agents educatius en categories socials dominants i categories socials dominades. Així, hi ha la categoria *mestre* i la categoria *alumne*, la categoria *director* i la categoria *bidell*, i dins de la categoria *alumne* també es produeix una estratificació. En el cas que ens ocupa, la categoria social dominant és la pertinença al gènere masculí i la categoria social dominada és la pertinença al gènere femení. La nostra suposició és que, pels motius

2961

explicats, l'escola tracta de manera diferent els nens i les nenes, i ho veurem en una recerca feta per a observar aquest tema en relació al discurs regulatiu escolar.

Per aconseguir aquest propòsit ens basem en les teoritzacions de Bernstein i en estudis pràctics de col·laboradors i deixebles d'aquest sociòleg. Al llarg de l'explicació dels fonaments teòrics es veuran referències concretes a aquests autors. Concretament, són Mario Díaz, Ana Morais i les seves col·legues portugueses i Emília Ribeiro Pedro. A més, hi ha referències a d'altres autors que han treballat seguint la teoria bernsteiniana.

Concretant ja una mica més en la definició del discurs regulatiu, i utilitzant paraules de Díaz (tesi doctoral, 1983), el discurs regulatiu específic regula les pràctiques a través de les quals es legitima i manté una determinada distribució de poder entre categories i un ordre dominant regulatiu en el context de reproducció del discurs educatiu.

Per poder entendre aquesta definició en tota la seva amplitud, començarem per explicar a les planes següents cada un dels conceptes bàsics que hi apareixen i el context teòric general en el qual s'inscriu la mateixa. Aquesta serà una explicació breu, l'objectiu de la qual és centrar els termes fonamentals de la teoria bernsteiniana del discurs pedagògic.

Un cop feta aquesta introducció a la teoria, ens centrarem en la descripció de la investigació realitzada, per explicar-ne les hipòtesis, la metodologia i els resultats.

1. Marc teòric

Aquest apartat inclou els conceptes bàsics que són necessaris per poder dibuixar de manera clara el sistema educatiu i per poder explicar com esdevé mecanisme principal de transmissió cultural. Per començar, ja no parlarem més de sistema educatiu sinó que utilitzarem el concepte de dispositiu pedagògic.

2962

1. *El dispositiu pedagògic*

El dispositiu pedagògic és la condició necessària per a la producció, reproducció i transformació de la cultura, i proporciona la gramàtica intrínseca del discurs pedagògic a través de tres tipus de regles. Aquestes regles estan relacionades jeràrquicament i són les següents:

- Regles de distribució. Regulen la relació fonamental entre el poder, els grups socials, les formes de consciència i pràctica, i les seves produccions i reproduccions.
- Regles de recontextualització. Regulen la constitució del discurs pedagògic específic.
- Regles d'avaluació. Estan constituïdes per la pràctica pedagògica específica.

Tot i que ara no aprofundirem en detall aquestes regles i la seva important funció en la constitució del discurs pedagògic, cal no oblidar el paper que juguen i tenir-les en compte per fer determinades anàlisis teòriques, i observar com el coneixement esdevé contingut, tant instructiu com regulatiu, a ensenyar a l'escola.

2. *El discurs pedagògic*

Avançant un pas més en un esquema imaginari que ens porta de la teoria a la pràctica, hem de parlar del discurs pedagògic. Ja hem dit que hi ha una primera instància teòrica, el dispositiu pedagògic, que legitima el procés de transmissió cultural. El pas següent en aquest esquema és la traducció del dispositiu en el discurs.

[2]El discurs pedagògic és una modalitat de comunicació especialitzada mitjançant la qual s'efectua la transmissió/adquisició de coneixements. Dit d'una altra manera, el discurs pedagògic és el dispositiu dominant per a la regulació de la reproducció cultural i educativa (Díaz, 1983).

Seguint la teorització, el discurs pedagògic no pot ser identificat amb cap discurs específic, sinó que és la base per a la generació de textos i pràctiques educatives recontextualitzades. Com a base per aquesta generació, el discurs pedagògic té ordres constitutius: el discurs instruccional i el discurs regulatiu. El primer regula la transmissió de competències i habilitats especialitzades i el segon

(2) BERNSTEIN, B. *La construcción social del discurso pedagógico*. Ed. Mario Díaz. Bogotà El Griot, 1990

2963

regula la forma com es construeix un ordre, relació i identitat social. Ambdós tipus es tractaran amb més profunditat posteriorment.

3. La pràctica pedagògica

Abans d'entrar a parlar dels dos tipus de discursos ja esmentants, ens sembla que hem de fer una referència a la pràctica pedagògica ja que és la forma de realització del discurs pedagògic i el medi de la seva reproducció.

Com veiem, hem avançat un pas més en el dibuix de l'esquema imaginari. Del dispositiu pedagògic al discurs i d'aquest a la seva realització tangible, la pràctica pedagògica.

Aquesta pràctica també conté de manera constitutiva els dos tipus de components esmentats en el discurs. Els components instruccional i regulatiu del discurs pedagògic són les categories determinants de la pràctica pedagògica.

> «Con este término (práctica pedagógica), generalmente, nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela.»[3]

A més dels components regulatiu i instruccional, hi ha unes regles que determinen les pràctiques pedagògiques. Aquestes són les regles de relació social i les regles discursives.

Les regles de relació social regulen la ubicació de l'alumne en un ordre legitim i especific amb respecte a normes legitimes o patrons de conducta, de caràcter o de relació social. Les regles discursives regulen el procés del discurs pedagògic a l'escola, és a dir, regulen la selecció, seqüenciació, ritme i criteris de l'accés del coneixement escolar. Ambdós tipus els podem trobar de manera clara als dos tipus de pràctiques descrites.

4. El discurs i la pràctica instruccional

Com ja hem dit, el discurs instruccional regula la transmissió de competències i habilitats especialitzades. Dit d'una altra manera, el

---

(3) Díaz, M. «De la práctica pedagógica al texto pedagógico». A: *Revista Pedagogía y saberes*. Núm. 1, pàg. 15. Bogotà.

2964

discurs instruccional és una categoria de la pràctica pedagògica que controla la transmissió, l'adquisició i l'avaluació del coneixement específic (fets, procediments, pràctiques i judicis) bàsic per a l'adquisició de competències especialitzades (Díaz, 1983).

Les pràctiques instruccionals pressuposen l'existència de categories especialitzades de transmissors i adquisidors, amb relacions específiques entre els mateixos, determinades, com ja hem dit, per les regles jeràrquiques (o de relació social) i les regles discursives.

Segons les variacions d'aquestes regles i de les relacions entre transmissors i adquisidors, es produeixen diferents tipus de pràctica instruccional.

Tot i que ara no s'explicaran, les esmentem; són les pràctiques instruccionals directes (o pedagogia visible) i les pràctiques instruccionals indirectes (o pedagogia invisible). En la pedagogia visible, el tret principal és que l'educador centralitza a les seves mans el procés educatiu, i els alumnes han de seguir les directrius que els vénen marcades, mentre que en les pedagogies invisibles el procés educatiu segueix per un camí d'acords mutus entre educador i educands.

5. El discurs regulatiu

Aquest regula la forma com es construeix un ordre, relació i identitat social de les categories i pràctiques en el context de reproducció.

Com diu Díaz (1983), el discurs regulatiu a l'escola subratlla la producció d'una subjectivitat específica a través de la producció i la reproducció de normes i valors, que un cop adquirits, s'espera que esdevinguin els principis generatius de les relacions i pràctiques socials legitimades. Això comporta l'organització del coneixement i la producció d'actituds entre d'altres factors importants.

Respecte a les pràctiques regulatives, aquestes tenen la seva funció socialitzadora en valors, normes, pràctiques i motivacions inherents a l'organització del temps, espai i discurs de l'escola. Espai i temps són dos conceptes claus en les pràctiques regulatives i les seves tipologies.

Quant al concepte d'espai, el primer a dir és que el discurs regulatiu s'ha de situar en un lloc de reproducció (l'escola, tradicionalment, i en aquest estudi també), aquest lloc constitueix la dimensió espacial de la qual ara volem parlar. En aquesta dimensió es donen un seguit

2965

de relacions espacials, desglossables en les relacions entre l'escola i altres contextos, i les relacions dins de l'escola. Quant a les relacions entre l'escola i altres contextos, la primordial és la relació amb la família, que pot estar més o menys emmarcada. Així, per exemple, en aquest apartat hi ha l'existència d'APA, la invitació o no d'especialistes a fer xerrades, les activitats extraescolars i la seva tipologia ...

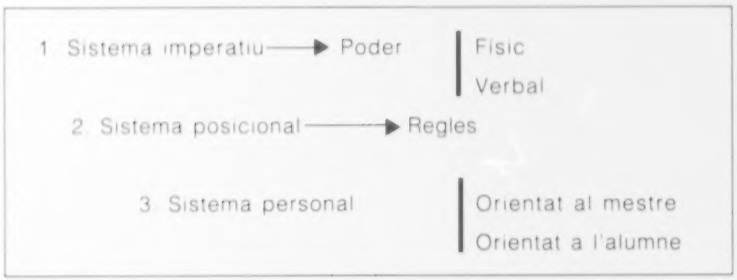
Quant a les relacions dins de l'escola, la regulació de l'espai crea diferents localitzacions en què els agents educatius estan distribuïts. En general, la distribució forta de l'espai està basada en característiques fixes i especialitzades (edat, gènere, discurs...), això porta a relacions horitzontals fortes on el poder està investit en relacions verticals.

Quant al concepte de temps, la dimensió temporal del discurs regulatiu també diferencia les relacions transmissions/adquisidors.

Encara podem caracteritzar una mica més els conceptes de discurs instruccional i regulatiu a partir d'un estudi sobre els mateixos que va fer Ribeiro Pedro a la seva tesi doctoral. Basant-se en la teoria de Bernstein i en conceptualitzacions de Lundgren, Ribeiro arriba a desglossar els components del discurs regulatiu i del discurs instruccional i observa com l'ús que es fa de l'un i de l'altre varia segons l'assignatura, la classe social predominant a l'aula i el grau d'ensenyament (primari i secundari).

A tall d'exemple, adjuntem els punts que aquesta autora descriu com a claus en la interpretació del discurs regulatiu[4].

Gràfic 1



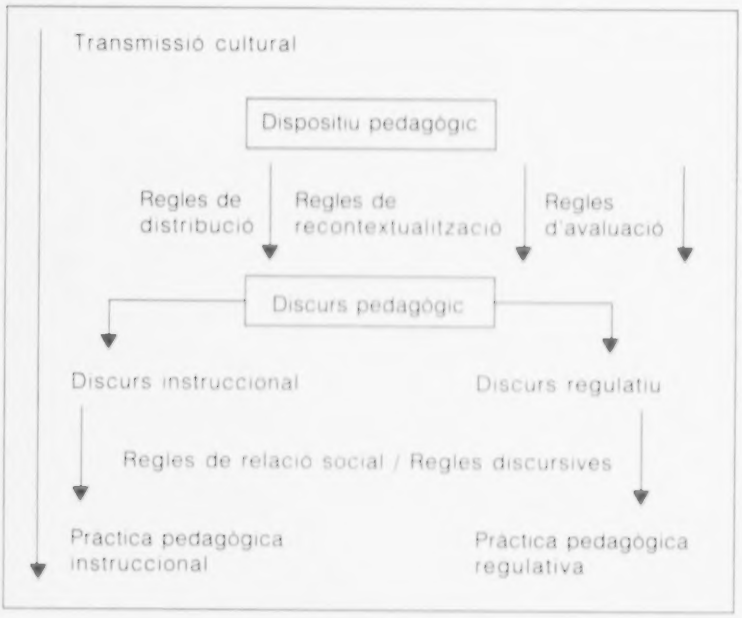
(4) Ribeiro Pedro, E. *Social stratification and classroom discourse*. Estocolm: Liber Laromedel Lund, 1981, pàg. 220

2966

Com s'observa, Ribeiro distingeix tres nivells d'anàlisi, que corresponen a tres tipus diferents d'interaccions a l'aula. La diferència que hi ha entre elles és que la relació entre els rols varia en la importància que es dóna a les relacions jeràrquiques d'adquisició d'aquests. Així, en el control personal cada membre crea el seu propi lloc i les relacions comunicatives són obertes; mentre que en el control posicional els rols són assignats segons l'estatus i les relacions comunicatives també estan d'acord amb aquest, de manera que el sistema de posicions constitueix un medi de reproducció d'aquestes i de l'estabilitat compartida pel grup (Bernstein, 1977).

Fins aquí, l'exposició del dispositiu pedagògic. A l'esquema en recordem els trets constitutius bàsics.

Gràfic 2



Recordem que, com ja hem dit, en el procés de transmissió cultural els principis de poder i control són traduïts en principis de comunicació que es distribueixen desigualment entre les classes socials, posicionant i oposant els grups socials en el procés de la seva

2967

reproducció. Per tant, aquí radica l'explicació de la desigualtat dels grups socials. En el nostre cas, la desigualtat de gèneres.

Aquests són els fonaments teòrics generals en què es basa la investigació, a continuació expliquem la metodologia i les hipòtesis.

2. La investigació

Com ja hem explicat, una de les dimensions del discurs pedagògic és la regulativa. El nostre centre d'interès ha estat l'estudi d'aquesta dimensió, centrant-nos en una aula de 3r d'EGB i en una assignatura concreta, la classe de matemàtiques. Per portar a terme l'estudi, hem estat a 6 hores de classe, observant i anotant allò que passava i enregistrant els diàlegs que hi havia. Cal concretar, que per a la nostra investigació només ens interessaven aquelles situacions de diàleg que eren iniciades per la mestra i dirigides a tota l'aula, una part de la mateixa, un alumne o un grup d'alumnes però exposades a nivell general. Tot i estar recollides les altres situacions, no han estat tingudes en compte.

Un cop transcrites les cintes, hem codificat les conductes verbals observades d'acord amb dues característiques. La primera és el tipus de conducta lingüística usada i la segona fa referència a qui va destinada la conducta (nen, nena o grup). Quant a la primera part, ha estat codificada de la manera següent (veure gràfic 3).

Concretant una mica més, el sistema imperatiu es distingeix perquè fa visible les relacions de poder en què es basen les relacions jeràrquiques entre el transmissor (mestre) i l'adquisidor (alumne). El sistema posicional fa referència a la regulació de la conducta de l'adquisidor d'acord amb unes regles específiques que regulen l'estatus, contextos específics i invariàncies culturals determinades i legitimades per un grup social. I per acabar, el sistema personal determina relacions basades en l'individu i no en l'estatus, de manera que els atributs rellevants de l'adquisidor són subjectivats.

A partir d'aquesta codificació, ja podem passar al detall de les hipòtesis i a l'estudi dels resultats.

2968

Gràfic 3

1. Sistema imperatiu → Poder		Físic	ex.: bufetada
		Verbal	manaments ex.: calla!
			amenaces ex.: si no calles, surts fora de la classe
2. Sistema posicional	Regles bàsiques	negociació	general
			específica a l'estatus edat sexe relació d'edat
			ex.: estem d'acord en què els nens no poden dir paraulotes?
		explicació	
			ex.: si estem d'acord en què els nens no poden dir paraulotes, a partir d'ara no en direm.
	Avisos	generals	
			ex.: no està bé dir paraulotes.
		específics a l'estatus	edat sexe relació d'edat
			ex.: els nens no poden dir paraulotes.
3. Sistema personal	Orientat al mestre	classe	ordre atenció
		ex.: estic molt cansat a causa del soroll que feu i no podrem continuar treballant...	
		subgrup	ordre atenció
		ex.: estic molt cansat a causa del soroll que feu i no podrem continuar treballant...	

2369

3. Sistema personal (cont.)		alumne	ordre atenció ex.: estic molt cansat ja que en Joan no calla i no podrem continuar treballant
	Orientat a l'alumne	interpersonal	classe ex.: si no pareu de parlar, no podreu pensar les respostes
			alumne ex.: si no pares de parlar, l'Anna no pot pensar tranquil·lament
		intrapersonal	cognitiu afectiu activitat ex.: aquesta és una pregunta molt difícil, però em sembla que la Marta és capaç de contestar-nos-la

Hipòtesis

La nostra hipòtesi és que el discurs regulatiu es diferencia segons el gènere dels alumnes, tant a nivell quantitatiu com qualitatiu. Com a categoria social dominant, el gènere masculí rebrà les realitzacions del discurs regulatiu de manera diferent que el gènere femení, amb més quantitat, i a nivell qualitatiu en rebrà més basades en estratègies de control personal.

Això s'ha d'explicar més. Si acceptem que, a causa de la divisió social del treball, el gènere esdevé una categoria social, i també acceptem que l'escola és l'eix de transmissió cultural, podem explicar el perquè del tractament diferenciat dels alumnes segons aquesta categoria.

Seguint en la mateixa línia, el tractament diferenciat dels alumnes d'acord amb la categoria social gènere es pot trobar a qualsevol dimensió escolar, i el discurs regulatiu n'és una part ben interessant i important per analitzar. Podem suposar que els nens rebran més atenció que les nenes. Es a dir, en la relació grup-mestre, els nens rebran més vegades que les nenes un enunciat lingüístic procedent del

2970

mestre. Aprofundint una mica més, suposem que aquests enunciats podran ser classificats dins del sistema personal en el cas dels nens més vegades que en el cas de les nenes, la qual cosa continuarà demostrant com les nenes estaran posicionades més fortament en la seva categoria social que els nens.

La mostra

Com ja hem dit, les nostres dades es basen en sis hores de classe de matemàtiques d'una aula de 3r d'EGB d'una escola pública. Aquesta escola té una pedagogia de tipus invisible i a l'aula hi ha 33 alumnes, dels quals 20 són nens i 13 són nenes, tots ells de parla catalana i de classe mitjana. És important assenyalar aquesta homogeneïtat entre els alumnes, ja que així les diferències que hi puguin haver a nivell de discurs regulatiu, seran més fàcils d'analitzar segons el condicionant social explicat.

Resultats

Per analitzar les dades obtingudes, hem aplicat la graella explicada abans, que categoritza els enunciats lingüístics emesos per la mestra en un doble sentit: en relació al tipus de control i al destinatari de l'enunciat. Recordem que d'acord amb el primer tret, podem tenir:

- Sistema de control imperatiu, que fa visible les relacions de poder en què es basen les relacions jeràrquiques entre el transmissor (mestre) i l'adquisidor (alumne).
- Sistema posicional, que fa referència a la regulació de la conducta de l'adquisidor segons unes regles específiques que regulen l'estatus, contextos específics i invariàncies culturals determinades i legitimades per un grup social.
- Sistema personal, que determina relacions basades en l'individu i no en l'estatus, de manera que els atributs rellevants de l'adquisidor són subjectivats.

Segons el destinatari, podem distingir el nen, la nena o el grup. Recordem també que només tenim en compte aquells enunciats lingüístics de la mestra que es produeixen en situació grupal. Un darrer punt a distingir és que hem tractat de manera diferenciada dos tipus d'enunciats lingüístics més, l'un engloba els enunciats lingüístics amb què la mestra va explicant allò que s'ha de fer durant l'estona de classe i l'altre engloba les intervencions que fan els alumnes a nivell grupal de manera espontània. Ambdós els hem tractat de ma-

2971

nera diferenciada ja que considerem que són interessants de tenir en compte com a tals. A més, en el primer cas, el destaquem com a diferent i no englobable en cap tipus de sistema de control ja que la mestra utilitza molts cops aquest tipus de relació amb el conjunt d'alumnes; si ho haguéssim d'unir amb alguna categoria, ho posariem amb el control de tipus personal, però en sentit estricte no considerem que s'hagi d'unir.

Passem ja a l'anàlisi de cada sessió. Comparant els resultats de cada sessió, amb proves de x^2 podem fer els comentaris següents:

• Quant als enunciats lingüístics dirigits als nens i a les nenes, en analitzar cada sessió per separat podem observar que presenten diferències significatives a la segona i a la quarta sessió (p= 0,0274 i p=0,003 respectivament). És a dir, en les dues sessions esmentades, hi ha més enunciats lingüístics dirigits als nens que a les nenes.

A més, el temps d'intervenció global en considerar totes les sessions també presenta diferències significatives (p= 0,0091), havent-hi en conjunt més enunciats lingüístics dirigits als nens que a les nenes.

• Quant al tipus de sistema de control i a les diferències observades, hem de fer primer un comentari general.

Podem observar que gairebé no s'ha usat el control posicional, de fet, només en dues sessions podem categoritzar els enunciats en aquest sistema, i a més, amb baixa freqüència. Això pot ser interpretat des de l'òptica del tipus de pedagogia que practica l'escola, ja que, en ser una escola amb pedagogia de tipus invisible, la relació mestra-alumnes és molt més negociada i, per tant, les estratègies de control de tipus personal predominen.

Un segon comentari de caire global és l'oscil·lació que podem observar en les freqüències d'un o altre tipus de sistema de control. Així, per exemple, la sessió quarta presenta un nivell alt de control imperatiu. Això s'ha d'explicar segons el tipus de tasca que es porta a terme aquell dia: per la mateixa dinàmica grupal, si l'activitat és més lliure, la mestra crida molt més a l'ordre que en activitats més dirigides.

Explicat això, passem ara a l'anàlisi de cada sistema de control. Cal assenyalar que les estratègies de control de tipus personal no presenten en absolut diferències significatives; i que en les estratègies de control de tipus imperatiu no hi ha una tendència clara.

Quant al sistema de control posicional, ja hem dit que només dues sessions presentaven estratègies de control d'aquest tipus. En observar-les, podem veure que en una d'elles hi ha diferències

2972

significatives (p=0.0302), en el sentit que les estratègies de control s'han dedicat més a les nenes que als nens.

• Un darrer punt a analitzar és el que fa referència als enunciats que els alumnes han dirigit de manera espontània a la mestra en moments d'interès grupal. Val a dir que això només ha passat a les dues primeres sessions, i que les produccions dels alumnes han estat del tipus d'afirmacions relacionades amb allò que la mestra estava explicant. En analitzar les sessions, veiem que en les dues hi ha diferències significatives (p=0,0018 i p=0,001) pel que fa al temps total usat en cada sessió, però, a més, les diferències es mantenen tant per al temps mitjà per intervenció com per al temps global corresponent a les dues sessions.

En general, i observant els resultats, podem dir que la nostra hipòtesi tendeix a confirmar-se. És a dir, el discurs regulatiu es diferencia segons el gènere dels alumnes, tant a nivell quantitatiu com qualitatiu. A l'apartat següent entrarem més en el detall d'aquesta tendència.

3. Conclusions

El nostre objectiu ha estat l'estudi del discurs regulatiu i de les diferències que presenta en la seva realització d'acord amb una categoria social bàsica, el gènere dels alumnes. Per fer-ho, ens hem centrat en una aula de 3r d'EGB i en una assignatura concreta, la classe de matemàtiques.

La nostra hipòtesi ha estat que el discurs regulatiu es diferencia segons el gènere dels alumnes, tant a nivell quantitatiu com qualitatiu.

En analitzar els resultats, hem vist certes tendències que apuntaven en aquest sentit:

• Quant als enunciats lingüístics dirigits als nens i a les nenes, en analitzar cada sessió per separat podiem observar que es presentaven diferències significatives en dues sessions, en què hi havia més enunciats lingüístics dirigits als nens que a les nenes. Això es mantenia en considerar la globalitat del temps dedicat a cada tipus d'enunciats.

• Quant al tipus de sistema de control, en el sistema de control posicional, una de les sessions presentava diferències significatives, en el sentit que les estratègies de control s'han dedicat més a les nenes que als nens.

2373

Repassant els resultats, podem concloure dient que tot i que no totes les sessions presenten diferències significatives respecte a cada un dels punts estudiats, hi ha certs punts que no es poden obviar. El predomini d'enunciats lingüístics dirigits als nens i la posicionalitat de les nenes per sobre del nens, són elements que apunten en la direcció de la nostra hipòtesi.

El fet que la hipòtesi no s'hagi pogut acceptar en tots i cada un dels punts estudiats es deu, al nostre parer, a dues qüestions metodològiques. La primera d'elles és el baix nombre de sessions estudiades. La segona fa referència al tipus d'escola escollida per a la investigació, una escola amb pedagogia de tipus invisible. Possiblement la variació d'aquest segon factor i l'estudi d'escoles amb pedagogies més visibles on les diferències socials són més marcades, ens permetria aprofundir en la comprovació de la hipòtesi. Tot i això, ens sembla important remarcar que, fins i tot en una escola pedagògicament visible, hàgim trobat certes diferències causades pel gènere dels alumnes.

Tot plegat ens permet retornar a la idea original que guiava aquesta recerca. Emmarcar-nos en la teoria sociològica bernsteiniana ens permet estudiar i repensar l'escola, i la relació educativa, des d'una perspectiva que dóna molta importància a les estructures que conformen qualsevol sistema. El sistema escolar està estructurat molt fortament, de manera que qualsevol relació que s'hi dóna està determinada per les estructures. Un dels punts crucials a l'escola, determinat per tant pels mecanismes de poder i de control que s'hi exerceixen, és el llenguatge. Sense relació comunicativa no hi ha educació i ja que el llenguatge és la base de la comunicació, també és la base de la relació educativa. L'estudi del llenguatge, de les seves formes i també de les seves estructures, es fa necessari per poder pensar la relació educativa.

La importància de tenir en compte el factor sociològic (des de l'òptica bernsteiniana) en la interacció mestre-alumne ens porta a considerar que la desigualtat entre categories socials (clàssicament només considerem la classe social, però hi ha dues categories socials més de vital importància: el gènere i la llengua materna) es pot treballar a l'aula. Aquesta consideració implica una reorganització de la relació educativa, reorganització que s'ha de fer en profunditat, ja que l'escola no fa més que reproduir les desigualtats que es donen a la societat. Repensar els conceptes d'espai i de temps, fer visibles les jerarquies de poder i de control que s'exerceixen a l'escola de manera implícita, reorganitzar el discurs de l'aula... són alguns dels punts a què una perspectiva sociològica ens fa sensibles.

2974

L'ús de pedagogies de tipus més invisibles, en terminologia bernsteiniana, o de tipus més actives, en terminologia més clàssica, pot permetre una millor adaptació dels alumnes a la nova realitat escolar. A més, cal repensar la mateixa relació educativa (jerarquies, espais, temps...) i buscar models que permetin relacions menys marcades en categories socials —reproducció, al cap i a la fi, de la mateixa realitat— i més obertes a la interacció.

Elaborar propostes per millorar la interacció educativa a l'aula des del punt de vista sociològic, ens permet aprofundir en el treball per a l'educació no sexista, ja que comprendre la realitat escolar com la reproducció dels esquemes socials ens permet introduir canvis en la concepció de l'escola i dels eixos que la fonamenten. El treball a fer es basa en una anàlisi en profunditat del llenguatge (el que es transmet i el que s'adquireix), que és fonamental, i també passa per una reflexió sobre les divisions socials que es viuen a l'escola, per una reconceptualització dels conceptes d'espai i de temps, i dels usos del poder i control.

Ser conscients del silenci que s'imposa a les alumnes; fer visible el joc de rols escolars; repensar els horaris, les assignatures, el discurs a l'aula, les relacions amb els altres educadors,... el clima escolar, en definitiva. Això està en la mà de tots, només es necessita començar.

4. Bibliografia

ADLAM, D.: *Code in context*. Londres: Routledge and Kegan, 1977.

ATKINSON, P.: *Language, structure and reproduction*. Londres: Methuen, 1985.

BERNSTEIN, B.: *Class, codes and control*. Vol. 1,2,3 i 4. Londres: Routledge and Kegan, 1975-1991.

Poder, educación y conciencia. Barcelona: El Roure, 1990.

BERNSTEIN, B.; DIAZ, M.: «Hacia una teoría del discurso pedagógico». *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, 1985, pàg. 107-154.

BRANDIS, W.; BERNSTEIN, B.: *Selection and control. Teacher's rating of children in the infant school*. Londres: Routledge and Kegan, 1974.

COX, C.: *Basil Bernstein. Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE, 1988.

2975

DIAZ, M. (ED). *Basil Bernstein. La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá. El Griot, 1990.

«De la práctica pedagógica al texto pedagógico». A: Revista *Pedagogia y Saberes*, núm.1, 1991, pàg. 14-27.

«Sobre el discurso instruccional». A: *Revista Colombiana de Educación*, núm.17, 1r semestre de 1986, pàg. 141-161.

A model of pedagogic discourse with special application to the Colombian Primary Level of Education. Londres, 1983. (Tesi doctoral no publicada).

DOMINGOS, A.M.: *A teoría de Bernstein*. Lisboa. Fundaçao Calouste Gulbenkian, 1986.

RIBEIRA PEDRO, E.: *Social stratification and classroom discourse*. Estocolm. LiberLàromedel Lund, 1981.

2976

Abstracts

Este documento pretende estudiar el discurso regulativo en el aula. Concretamente, se quiere observar si determinadas características sociales en el grupo de alumnos determinan el uso diferenciado del discurso regulativo por parte del maestro. La óptica desde la que partimos y que enmarca teóricamente esta investigación es la teoría creada por Basil Bernstein durante los años 60, y desarrollada hasta la actualidad.
Nuestra suposición es que el sexismo en la educación es un componente mucho más intrínseco a la relación educativa de lo que podemos pensar inicialmente, y que trabajar para eliminarlo significa cuestionar las mismas bases de la escuela y contribuir a la reflexión sobre el cambio social necesario para la eliminación de las diferencias sexuales (por no hablar de las diferencias sociales, culturales, ...) no solamente en la escuela sino también en la sociedad.

Palabra clave: Discurso regulativo. -Sexismo- Didáctica de las matemáticas.

Le but de cet ouvrage, qui étudie le discours régulateur dans la classe, est de déterminer si les caractéristiques sociales des élèves conditionnent le discours des professeurs.
La ligne de recherche suit les travaux du Dr Basil Bernstein et du Sociological Research Unit de l'Université de Londres.
Nous sommes partis de l'hypothèse que dans l'éducation le sexisme constitue une part très importante de la relation pédagogique et qu'il ne pourra être éliminé qu'en remettant en cause les fondements de l'école.

Mots clés: Discours régulateur. -Sexisme- Didactique des mathématiques.

This report presents a study of regulative discourse in the classroom, attempting to see whether some of the social characteristics of the student group determine the differential use of regulative discourse on the part of the teacher.
The research line is based on the work of Dr. Basil Bernstein and the Sociological Research Unit at the Institute of Education of the University of London.
We argue that sexism in education is a very important factor in pedagogical relations and that working to eliminate it means questioning the entire basis of education.

Key words: Regulative discourse. -Sexism-

2977

Envers una anàlisi sòcio-semàntica de la pràctica a l'aula

Emilia Ribeiro-Pedro*

Introducció

El discurs de l'aula ha estat un camp de recerca establert durant molt de temps. Tal com diu Cazden (1988:2) «l'estudi del discurs de l'aula és l'estudi d'aquell sistema de comunicació», tot fent referència a les relacions socials que tenen lloc a l'aula. Però tot i que podem dir que una característica comuna de la majoria dels estudis de recerca de l'aula és que dedica una atenció considerable al context social d'allò que es descriu (vegeu, per exemple, Barnes, 1976), crec que aquest context social només s'analitza localment com si existís en un espai social buit més ampli. És a dir, l'aula no es considera com una part d'una xarxa institucional molt més complexa, sinó com un diàleg quasi mecànic entre participants socials en un entorn que disposa dels seus propis recursos. Fins i tot quan s'utilitzen conceptes com control i poder per descriure les relacions entre els professors i els estudiants, (el treball realitzat per Sinclair i Coulthard, 1975, n'és un exemple), aquests conceptes s'utilitzen de tal forma que no conceptualitzen la natura social (i política) d'aquestes relacions.

Aquestes són algunes de les raons per les quals l'estudi al qual fa referència aquest document em sembla força pertinent, malgrat el fet que es va realitzar fa més de deu anys, com a part de la meva tesi doctoral (Ribeiro-Pedro, 1981). Es tractava d'un estudi sobre el discurs de l'aula, és a dir, sobre la pràctica a la classe, atès que el meu punt de vista era, i és, que bàsicament tota la classe és pràctica verbal lingüística, i al capdavall pràctica comunicativa en la qual els participants han de ser capaços de representar papers especialitzats.

---

* Va treballar amb B. Bernstein i amb V. Lundgren en el desenvolupament dels instruments teòrics per a l'anàlisi del discurs de l'aula. Entre les seves publicacions destaca *Social Stratification and Classroom Discourse. A Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*. Lund: CWK Gleerup, 1981.

Adreça: Universitat de Lisboa. Facultat de Lletres. Dpt. d'Estudis Angloamericans. Ciutat Universitària. 1699 LISBOA

2978

De fet, la pràctica a l'aula és un tipus de pràctica especialitzada i institucional. Ser o no ser capaç de representar aquests papers especialitzats significa ser o no ser capaç de construir el camí per a l'èxit de l'escola.

Aquest estudi en concret, que abans he esmentat, es concentrava en la relació existent entre l'estratificació social i el discurs de l'aula i tenia com objectiu dur a terme una anàlisi sòcio-semàntica del discurs de l'aula. Perquè una anàlisi sòcio-semàntica? Què és una anàlisi sòcio-semàntica? Poder representar certs papers significa poder produir significats apropiats i legítims. Aquesta és una condició bàsica per a la participació de qualsevol persona en un context qualsevol, per tant també al context escolar, amb els seus agents especialitzats (professors/transmissors, estudiants/adquiridors, per exemple), els seus significats especialitzats (saber, per exemple, que molt sovint una pregunta formal és, de fet, una ordre i que el professor és un interrogador que coneix les respostes per endavant) i les seves pràctiques especialitzades (la pauta de pregunta/resposta, per exemple). Però un context no existeix aïllat d'altres contextos; ben al contrari, existeix en estreta relació (visible o invisible) amb d'altres. Evidentment, això és cert pel que fa a l'escola. Les relacions entre el context escolar i els contextos socials dels estudiants són essencials, especialment durant els primers anys d'escola. En aquest sentit, la producció contextual de significat està relacionada amb la producció intercontextual de significat. I això crea una relació de continuïtat/discontinuïtat potencial entre contextos. Quan analitzem el discurs de l'aula cal tenir en compte aquests aspectes i, de fet, aquest és el tema que tracta l'estudi al que fa referència aquest document. Més concretament, es va fer un esforç per tal d'analitzar la manera com les pràctiques comunicatives a les aules s'especialitzen en pràctiques sòcio-semàntiques i de quina manera aquestes pràctiques sòcio-semàntiques es distribueixen i s'interpreten quan es té en compte la procedència social dels estudiants.

Dades

Es van recollir dades de tres escoles primàries de Portugal: una escola de classe mitjana-alta, una escola de classe mitjana/baixa-mitjana i una altra de classe treballadora (és a dir, una escola d'una zona pobra). A cada escola, es van observar, es van enregistrar i es van transcriure tres classes de portuguès i tres classes de

2973

matemàtiques. Per tant, en total, es van veure divuit classes. La unitat d'anàlisi va ser el moviment, definit per la seva intenció específica. El nombre total de moviments recollit va ser de 5.172. D'aquests, 3.004 els va fer el professor i 2.168 els estudiants.

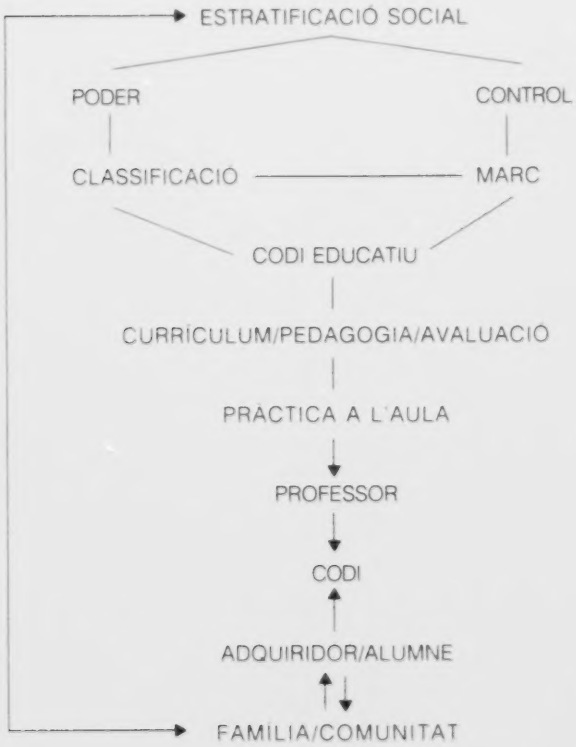
Marc de treball teòric

Atès que el meu punt de vista conceptual és que el llenguatge és una pràctica social, vaig seleccionar com a teoria guia, de la qual se'n deriven el marc de treball conceptual i els mecanismes heuristics, la teoria del codi basada en les categories de poder i de control desenvolupades per Bernstein (1980). En aquesta teoria és essencial el tema de la reproducció cultural de les relacions de classe a la família, a l'educació i a la feina, així com el tema de la interrelació entre les institucions de producció i de reproducció cultural. En el plantejament d'aquestes qüestions, Bernstein va rebre les influències de diversos teòrics: Durkheim el va influir en la manera com percep les connexions entre els sistemes simbòlics, les relacions socials i l'estructuració de l'experiència. Whorf va proporcionar coneixements generals per a l'estudi de les relacions entre l'estructura del llenguatge i l'estructura de percepció; G. Mead, que va afirmar que el nen adquireix els valors de la societat juntament amb el sistema comú de símbols que existeix en el llenguatge, va ser una font bàsica d'inspiració; finalment, la teoria marxista l'ha influït en la manera com accepta que l'accés als sistemes simbòlics, el seu control, la seva orientació i la seva transformació estan regits per les relacions de classe que existeixen a la societat.

A partir d'aquests factors que donen forma a la seva perspectiva, Bernstein centra els seus estudis en la gestió del coneixement i en el paper representat per la gestió del coneixement en la reproducció de les relacions socials i per la comunicació en la reproducció d'aquestes relacions. El llenguatge, com a codi principal de comunicació, també és el principal mecanisme de socialització. Aprendre a parlar significa per a cada nen aprendre una actitud amb la qual fer front al món, amb la qual fer-se un lloc a la societat i amb la qual interioritzar el seu accés al coneixement. Tal com diu Halliday (1973), el nen aprèn a *significar*. En la teoria del codi de Bernstein és essencial la necessitat de mostrar de quina manera les relacions de classe generen, distribueixen i legitimen distintes formes de comunicació -un concepte clarament diferenciat del concepte de varietat i de competència del

2980

llenguatge. Això és el que Bernstein pretén fer: investigar de quina manera la regulació de classes de la distribució de poder i la dels principis de control són actives en la generació de principis de comunicació «dominants» i «dominats». Per tal de dur a terme la recerca, desenvolupa un model per a la teoria del codi que queda il·lustrat en l'esquema següent:



Alguns dels conceptes del model il·lustrat més amunt són essencials per a la comprensió del treball a que fa referència aquest document. Per tant, intentaré clarificar alguns d'ells. La definició més general de codi a partir de la qual poden obtenir-se codis específics és la següent:

2931

El codi és un principi regulador adquirit de manera tàcita que selecciona i integra significats pertinents, la forma de la seva realització i contextos evocadors. En aquesta definició és crucial la integració de tres nivells analíticament diferenciats: significats (per exemple, relacions referencials), mitjans de realització (per exemple, mecanismes de comunicació) i pràctiques interactives. La definició implica relacions de domini. Els significats pertinents impliquen significats irrellevants (legítim/il·legítim), les formes de realització impliquen formes apropiades i inapropiades (legítim/il·legítim) i el mateix passa en el cas dels contextos. Per conseqüent, el codi, des d'aquest punt de vista, implica relacions de poder que classifiquen els principis de comunicació en una jerarquia de legitimitat.

Per tal de crear codis específics, Bernstein modifica la definició general:

- Pràctiques interactives (contextos)
- Orientació als significats (significats pertinents)
- Producció textual (formes de realització).

L'orientació als significats es defineix com a relacions de referències privilegiades i que privilegien. Aquests significats són privilegiats pel fet que tenen una prioritat contextual i privilegien perquè confereixen poder relatiu en una escala de dominant/dominat. Per tal de definir els codis específics, llavors, cal considerar una realització d'aquestes orientacions. Bernstein distingeix entre dues orientacions: la primera implica una relació directa entre els significats i una base material específica (orientacions limitades); la segona implica una relació indirecta entre els significats i una base material específica. A més, argumenta que encara que aquestes orientacions se situen, estan distribuïdes, són legitimades i es reprodueixen pel mètode de producció, no s'originen en aquestes relacions. Creu que aquestes orientacions tenen el seu origen en les agències de control social; en les cosmologies religioses de les societats simples (orientacions elaborades) i en els sistemes d'afinitat (orientacions limitades).

Després de diferenciar les orientacions als significats, Bernstein especifica els principis generals que regulen les realitzacions d'aquestes orientacions. Considera que les pràctiques interactives d'aquest model consisteixen en dos trets analíticament separables: la divisió social del treball i les relacions socials. Utilitza el concepte de classificació per escriure els principis de la divisió social del treball i el concepte de marc per escriure el principi de les seves relacions socials.

2982

La classificació es defineix al nivell més general com la relació entre categories. La relació entre categories ve determinada pel seu grau d'aïllament. Per tant, quan existeix un gran aïllament entre categories, cada categoria es distingeix clarament, es delimita explícitament i té la seva pròpia especialització distintiva. Quan no hi ha gaire aïllament, les categories són menys especialitzades i, per tant, disminueix el seu grau de diferenciació. En el primer cas, Bernstein parla d'una classificació forta i en el segon cas parla d'una classificació dèbil. Des d'aquest punt de vista, el principi de classificació ve determinat pel grau d'aïllament. Si hi ha una modificació en la força de l'aïllament, canvia el principi de classificació. Aleshores, el tema central és saber què crea, legitima, manté i reprodueix l'aïllament. Bernstein creu que la relació de poder crea, legitima, manté i reprodueix l'aïllament i, per tant, el principi de classificació. Els intents per modificar l'aïllament evocaran les relacions de poder que provaran de restablir el principi de classificació.

Bernstein dóna molts exemples de classificació forta i dèbil. Les relacions de gènere poden ser més o menys especialitzades i, per conseqüent, poden diferir en el seu principi classificador. Els discursos educatius poden ser més o menys especialitzats i, per conseqüent, poden diferir en el seu principi classificador i el mateix passa amb la seva divisió social del treball. L'agència del mètode de producció pot ser més o menys especialitzada en funcions discretes i, per conseqüent, pot diferir en el seu principi classificador. També podem parlar de relacions entre agents en termes d'un principi de classificació. Per tant, el principi de classificació es realitza en el principi de la divisió social del treball, independentment de si les seves categories són categories de discurs, categories de funció, categories de gènere o categories d'agència. D'aquesta manera, Bernstein vincula la distribució de poder, els principis de classificació i la divisió social del treball.

El marc fa referència a la regulació de les relacions socials que Bernstein percep en termes de dos trets interrelacionats: un tret interactiu i un tret de situació. En aquesta teoria les relacions socials crucials de la reproducció de la cultura estan en la família, l'escola i la feina. El marc, des d'aquest punt de vista, regula la transmissió, l'adquisició i l'avaluació, independentment de si és a la família o a l'escola, i les relacions de comunicació entre elles. Per tant, el marc regula les pràctiques pedagògiques i, conseqüentment, els principis de comunicació. D'aquesta manera, el marc és una realització dels principis de control.

El marc fa referència al control en les pràctiques educatives (selecció, seqüència i ritme) de les relacions socials, ja siguin relacions de pares i fills o de professors i alumnes. Quan el marc és fort, el

2983

transmissor regula explícitament els trets diferenciadors del principi interactiu i de situació que constitueixen el context comunicatiu, és a dir, el context de l'aula (trets de situació), les pràctiques comunicatives interactives (trets interactius). Quan el marc és dèbil, l'adquiridor té més control sobre la regulació. El marc regula allò que es considera comunicació legítima en la relació pedagògica, i per tant, allò que es considera pràctica legítima.

Ara podem veure que la distribució de poder constitueix els principis de classificació i, conseqüentment, de la divisió social del treball, ja sigui dels discursos o dels agents, professors/alumnes, i que el principi de control constitueix el marc i, conseqüentment, les relacions socials de la pràctica pedagògica.

Amb la següent fòrmula general poden establir-se codis específics (Bernstein, 1980):

$$\frac{O^{E/R}}{\pm\, C/M^{ie}}$$

O: és l'orientació als significats elaborats/limitats (relacions de referència privilegiades/que privilegien)

C: és el principi de classificació

M: és el principi de marc

(±): fa referència als valors de C i M respecte a la força (fort/dèbil)

i/e: *i* fa referència als valors interns de M dins d'un context comunicatiu, per exemple, família, escola i feina; *e* fa referència als valors externs de M, és a dir, a la regulació de les relacions de comunicació entre contextos comunicatius, per exemple, família/comunitat i escola; escola i feina.

Bernstein considera que l'educació formal sempre es transmet a través d'un codi elaborat perquè la seva orientació sempre és elaborada, pel fet que els seus significats (relacions referencials) sempre tenen una relació indirecta amb una base material específica. Tanmateix, les realitzacions queden determinades pels valors de marc i de classificació. Així doncs, un codi elaborat no és necessàriament un mecanisme reproductor de classes per a l'alienació i l'exclusió de la classe treballadora més baixa o el privilegi d'una classe dominant. Que ho sigui o no depèn dels valors de classificació i de marc que controlen el procés de transmissió i d'adquisició. El codi s'adquireix mitjançant relacions de marc i a través de les seves pràctiques

2984

interactives s'adquireixen tant el principi de classificació com el de marc.

Quan la classificació i el marc són molt forts, el coneixement educatiu només es refereix a ell mateix -i aquest concepte de coneixement pot tenir un efecte diferenciador en la motivació dels nens per aprendre, segons la seva classe social. Quan els valors *interns* de marc són molt forts, el ritme de transmissió serà molt fort i això posarà en marxa el ritme d'adquisició previst, que al seu torn actuarà de manera selectiva en l'aprenentatge de nens que provenen de diferents classes socials. A més, quan el ritme és fort, l'alumne ha de fer deures escolars fora de l'escola, a casa. La llar ha de secundar l'escola i proporcionar un entorn pedagògic adequat. Quan la llar no pot proveir aquest entorn, el nen pot no aprendre i això probablement estarà associat a la classe social de procedència del nen. Quan el ritme és fort, els nens que no poden seguir probablement no assoliran una competència plena en el codi i presentaran una *realització* menys abstracta del mateix. Per tant, quan el marc és fort, els seus principis de ritme probablement produiran realitzacions diferents del codi, segons la procedència social del nen i, d'aquesta forma, el codi reproduirà la divisió (classificació forta) entre treball mental i manual. Els principis de ritme no només determinen la natura del text, el qüestionari pregunta/resposta de la transmissió; també regulen qui adquireix el text.

Quan el valor *extern* de marc és fort, el professor té poder per regular quina part, fora de l'escola, pot ser activa en el context pedagògic i per informar dels seus continguts. Quan això es combina amb una classificació forta, només es consideraran de valor alguns trets d'aquesta part; certs trets de l'exterior s'assemblaran a l'interior de l'escola. Com a conseqüència d'això, els trets de les famílies i de les comunitats de la classe treballadora probablement perdran valor i es percebran de manera negativa, amb la qual cosa és poc probable que les competències dels nens es realitzin en el context pedagògic i es consideraran com a formes educatives no legítimes. D'aquesta manera, el valor extern del marc regula qui té veu a l'aula i, per tant, qui parla.

Xarxes per a l'anàlisi

Partint d'aquest marc de treball teòric, es va dur a terme una recerca inicial de les dades recollides a les escoles primàries por-

2985

tugueses. Les dades es van examinar per tal de respondre a qüestions com les que segueixen: Quins són els significats que es produeixen a les classes estudiades? Quin tipus de relacions de poder es poden detectar a través de l'intercanvi comunicatiu? Quin tipus de pràctiques interactives es desenvolupen? Quins principis de marc es poden identificar? Quins valors es creen, es mantenen, es legitimen i es reprodueixen mitjançant l'intercanvi entre els diferents agents a l'aula? En el decurs d'aquesta recerca inicial, es va veure que calia fer una distinció entre el *discurs instructiu específic* (D.I.E.) i el *discurs regulador* (D.R.). A més, calia desenvolupar eines per a una anàlisi més sistemàtica de les dades i per a una anàlisi que connectés els nivells lingüístic i semàntic de descripció.

Per fer la distinció entre el discurs instructiu específic i el discurs regulador, he recorregut als conceptes de Bernstein pel que fa a aquests termes. Específicament, de la manera com els utilitzo, el primer fa referència al tema específic que s'ha d'ensenyar i d'aprendre (el discurs de la classe de matemàtiques, de la classe d'història, de la classe d'educació física), mentre que el segon té la funció de regular les relacions socials a l'aula i de transmetre els valors morals. El discurs regulador, segons Bernstein (1975) pot estar constituït per una combinació o una especialització de mètodes de control: imperatiu, posicional o personal. Com més fort és el marc, és més probable que el discurs regulador estigui constituït per mètodes imperatius i posicionals; com més dèbil és el marc, és més probable que el mètode personal s'utilitzi per crear un discurs regulador. Com més s'utilitzi el mètode imperatiu, més acostumat estarà el nen a la subordinació a través de l'ús del poder explícit. Com més s'utilitzin els mètodes posicionals, més acostumat estarà el nen a les normes, que regulen una classificació forta de les categories socials, com per exemple, edat, sexe, relació d'edat, alumne, professor, pares, etc. Com menys visible sigui la base de poder del control, més personal és el control, és a dir, més disfressat. Com més implícita sigui la jerarquia, el control s'exercirà més a través de la comunicació personal i això crearà un ús especialitzat, que té moltes implicacions. Quan hi ha possibilitats que això succeeixi, segons Bernstein, és menys probable que tingui lloc amb alumnes de classe treballadora i més probable que tingui lloc amb alumnes de classe mitjana. En aquest sentit, en la tesi de Bernstein els nens prenen posicions diferents segons el discurs de l'aula i en el mateix. Això passa perquè la seva classe social de procedència actua selectivament en les realitzacions del codi elaborat de l'escola i, per tant, en allò que s'adquireix i que es reprodueix a través d'aquest codi.

Tal com s'ha dit més amunt, vam haver de desenvolupar eines per a l'anàlisi sistemàtica de les dades. En resposta a aquesta necessitat, es van crear dues xarxes -ambdues es van construir amb l'ajuda de

2986

Basil Bernstein. La finalitat de la primera xarxa era proporcionar els conceptes per a l'anàlisi del D.R., mentre que la segona proveïa els conceptes per a l'anàlisi del D.I.E. De fet, la primera xarxa es va utilitzar per analitzar sistemàticament divuit classes de portuguès i de matemàtiques a les tres escoles primàries. Els resultats de l'anàlisi s'estudien en aquest document. La segona xarxa simplement es va validar mitjançant el seu ús per a l'anàlisi de tres classes de portuguès, de les tres escoles primàries. En aquest document es presenta aquesta xarxa i es discuteixen els resultats inicials, tot i que encara són limitats.

Juntament amb les dues xarxes esmentades, es va desenvolupar una tercera per completar les dues primeres. Atès que els discursos de l'aula no tenien lloc de manera aïllada, sinó en un context específic, una anàlisi detallada d'aquests discursos ha d'incloure l'anàlisi del context en el qual tenen lloc. D'aquí que aquesta tercera xarxa, descrita més avall, faci referència al context pedagògic. Val a dir que no la vaig emprar per a l'anàlisi de les meves dades a l'estudi descrit aquí i, per tant, no presenta resultats. Tanmateix, l'he inclosa amb l'esperança que sigui útil per a altres acadèmics que vulguin dur a terme una anàlisi sistemàtica de dades de l'aula.

Xarxa per a l'anàlisi de contextos pedagògics

La comunicació a l'aula té lloc en un context pedagògic. Així doncs, el context pedagògic és un context comunicatiu. Qualsevol context sempre està format per uns trets de situació/interacció. En l'estructura del context pedagògic vam triar tres unitats d'anàlisi (veure esquema a la pàgina següent):

1. Una unitat organitzativa.
2. Una unitat pedagògica.
3. Una unitat material.

Tot context pedagògic pressuposa una divisió de treball per part dels alumnes, que regula les unitats pedagògiques de transmissió. La divisió del treball per part dels alumnes es fa explícita en la unitat organitzativa, així com en les relacions socials dels alumnes. Aquesta unitat organitzativa pot estar constituïda per un sol alumne, un subgrup d'alumnes o la classe. Dependrà de la manera com la jerarquia i el control es facin explícits o implícits. Si la unitat és un alumne, cada alumne treballa per si sol sense interacció amb la resta. Cada alumne pot fer el mateix treball diferent. Si la unitat és un subgrup, més d'un alumne treballa conjuntament, però no la totalitat de la classe. La unitat pedagògica fa referència a les relacions socials pedagògiques.

2987

Dins de cada una d'aquestes unitats podem fer una altra distinció per veure si cada unitat és estable durant la classe o si hi ha variacions durant la mateixa. El context pedagògic també pressuposa l'espai assignat a l'alumne per a moviments. Si aquests moviments estan dominats pel professor, l'alumne es considera passiu, però també es pot assignar un espai a l'alumne per iniciar moviments. En aquest cas un moviment es pot definir segons les opcions disponibles. Així doncs, si els moviments estan dominats pel professor, l'alumne té les opcions limitades.

- UNITAT ORGANITZATIVA (Divisió pedagògica del treball)
  - INTEGRAT
    - AÏLLAT Estable/Variable
    - SUBGRUP Estable/Variable
    - CLASSE Estable/Variable
    - ALTRES Estable/Variable
  - HOMOGENI
    - AÏLLAT
    - SUBGRUP
    - CLASSE
    - ALTRES
  - ESPECIALITZAT
    - AÏLLAT
    - SUBGRUP
    - CLASSE
    - ALTRES

- UNITAT PEDAGÒGICA: ALUMNE (Relacions socials pedagògiques)
  - ACTIU Alumne/Relacions entre alumnes
  - PASSIU Alumne/Relacions entre alumnes
- UNITAT MATERIAL (Instruments pedagògics)
  - LLIBRE DE TEXT Professor/Classe
  - PISSARRA Professor/Classe; Professor/Alumne; Alumne/Alumne

Podríem fer una altra distinció associant la xarxa de la unitat pedagògica amb la xarxa de la unitat organitzativa. Per treball pedagògic homogeni entenem que tots els nens realitzen la mateixa activitat, per treball pedagògic integrat entenem que es fa una feina interdependent, i per treball pedagògic especialitzat entenem que hi ha activitats especialitzades per a cada alumne.

El tercer tret del context pedagògic fa referència a l'instrument pedagògic, és a dir, a la unitat material. Els instruments pedagògics poden variar, amb tot, els essencials són el llibre de text i la pissarra. El llibre pot utilitzar-se per part del professor o de la classe. A través de l'ús de la pissarra poden interactuar el professor, la classe i l'alumne.

Encara que podem obtenir hipòtesis simplement a partir del context pedagògic, de fet és difícil preveure quines són les opcions escollides en aquesta xarxa. Dependrà del discurs, de les pràctiques discursives, que a la vegada (fem hipòtesis) són una funció de la composició social de la classe i dels trets de situació i d'interacció.

Xarxa per a l'anàlisi del discurs instructiu específic

Com hem dit abans, el *discurs instructiu específic* (D.I.E.) fa referència als principis d'allò que es transmet i s'adquireix (per exemple, português i matemàtiques). La xarxa del D.I.E. variarà necessàriament segons el discurs instructiu específic. La xarxa que vam desenvolupar per al D.I.E. és la següent:

- ESTRATÈGIES
  - CENTRE D'ATENCIÓ GENERAL
    - RELACIONS CONSTITUTIVES
      - P O -> It/et/Ilt
      - A C -> It/et/Ilt
    - RELACIONS INSTRUMENTALS
    - RELACIONS REGULADORES
  - CENTRE D'ATENCIÓ ESPECÍFIC
    - DIAGNOSTICAR
    - FER HIPÒTESIS
    - IL·LUSTRAR
    - AVALUAR
    - INTERPRETAR

A l'esquema, la primera opció es divideix en *P* i *A* que signifiquen pregunta i afirmació, i cada pregunta i afirmació es divideix en *I t, et* i *I It*, que indiquen limitat al text, elaborador de text i lliure de text.

Definició d'opcions

Aquesta xarxa permet una opció entre dos sistemes primaris basats en les estratègies instructives del professor: centre d'atenció central i específic. El sistema de *centre d'atenció general* fa referència a les relacions intertextuals dins del D.I.E. En el cas de la nostra classe, el centre d'atenció específic és un llibre de lectura. Tanmateix, cada professor té una opció de parlar o bé sobre el concepte i la funció de la lectura, o bé sobre el concepte i la funció d'un llibre en termes més generals, o sobre ambdós. En termes més generals, el text instructiu específic pot situar-se en un concepte més general en un moment donat, com per exemple, el començament d'una lliçó, en el decurs de la classe o al final de la classe. El sistema *del centre d'atenció específic* està relacionat amb els principis, les activitats i les operacions específics que formen la substància del text instructiu i que els alumnes suposadament han d'adquirir.

Pel que fa al centre d'atenció general, és difícil de crear amb antelació un sistema de classificació concret i la seva xarxa, atès que això dependrà de la forma concreta del centre d'atenció general. En el cas d'una de les nostres classes, de la qual vam obtenir la xarxa, com a exemple il·lustrador, el centre d'atenció general es posava en *el* llibre i el centre d'atenció específic en *un* llibre de lectura específic. Les subcategories relacionades amb el centre d'atenció general, de la xarxa descrita més amunt, constitueixen una conceptualització de la manera com el llibre es tracta ideològicament: què és el llibre, com s'ha de cuidar, quina és la seva funció, etc. En aquest cas, el sistema primari es divideix en un altre sistema secundari que presenta tres opcions: constitutiva, instrumental i reguladora. D'altra banda, el centre d'atenció específic es divideix en cinc opcions: diagnosticar, fer hipòtesis, il·lustrar, avaluar i interpretar. Aquestes representen la manera o les maneres com els professors plantegen la substància del text instructiu que se suposa que els alumnes han d'adquirir.

Resultats

Es van observar diferències entre les escoles de les àrees mitjana-alta, mitjana-baixa i de la zona pobra. Es va poder veure la realització de totes aquestes opcions a les classes de portuguès que van tenir lloc a l'escola de classe alta; quan analitzem l'escola de la zona pobra, les eleccions de la subxarxa bàsicament es redueixen a l'avaluació. Tant el sistema secundari del centre d'atenció general com el del centre

d'atenció específic es divideixen en preguntes i afirmacions. De fet preguntar és una estratègia per iniciar, elaborar, avaluar i canviar un text, un mètode per enfocar i verificar. El model pregunta/resposta pertany al joc tradicional del llenguatge de l'aula, i fa que el discurs de l'aula sigui un artefacte més aviat complex, on les ordres es donen en forma de preguntes, on el que pregunta coneix les respostes i el que respon és conscient que el que pregunta coneix les respostes. Les preguntes i les afirmacions poden limitar-se al text, poden elaborar text i poden estar lliures de text. La major part de les preguntes i de les afirmacions de la nostra escola de la zona pobra es limiten al text, però a l'escola primària de classe alta hi podem trobar les tres opcions.

Xarxa per a l'anàlisi del discurs regulador

La segona xarxa relacionada amb els principis morals -és a dir, els principis a través dels quals es constitueixen, es mantenen, es reprodueixen i es legitimen les relacions socials de transmissió i d'adquisició- es va dissenyar per tal d'analitzar el discurs regulador. Encara que considerem que tots els discursos pedagògics són mètodes de control, el discurs regulador fa que aquest control sigui visible i és una condició necessària per a qualsevol transmissió. En la xarxa prevista per a la seva anàlisi, es tenen en compte tres sistemes principals: el sistema de control imperatiu, el sistema de control posicional i el sistema de control personal, com es pot veure en l'esquema de la pàgina següent.

Els subsistemes de la xarxa regulen les funcions dels tres sistemes principals.

Sistema Imperatiu

Aquest sistema constitueix un mètode que crea una relació social entre el transmissor (T) i l'adquiridor (A). Per exemple, A no té cap opció, excepte el desafiament explícit de l'autoritat. Les realitzacions d'això fan visibles les relacions de poder entre T i A. La seva funció no és explicar ni qualificar els arguments del comportament o l'activitat que es requereix d'A, només manar. L'opció bàsica és el càstig verbal o el físic. Quan el càstig és físic, té una realització no verbal. Implica un atac físic per part de T a A i/o la retirada física d'A d'una activitat, una relació o un context. Aquesta opció és una negació plena de la persona. Quan l'opció és verbal, es realitza essencialment a través d'ordres i d'amenaces. En el cas de les ordres, els trets de l'entonació són importants per determinar el tipus d'ordre. Les ordres poden tenir moltes realitzacions lingüístiques, des de la

2991

- 1. SISTEMA IMPERATIU
  - PODER
    - Físic
    - Verbal
      - Ordres
      - Amenaces
        - Explícit
        - Implícit
        - General
- 2. SISTEMA POSICIONAL
  - NORMES
    - Argumentació
      - Negociació estatus Específic
      - Explicació
    - Anunci
      - General
      - Estatus específic
- 3. SISTEMA PERSONAL
  - ORIENTAT ENVERS EL PROFESSOR
    - Classe
      - Ordre
        - Cognoscitiu/ Afectiu/Context
      - Atenció
        - C/A/C
    - Subgrup
      - Ordre
      - Atenció
    - Alumne
      - Ordre
      - Atenció
  - ORIENTAT ENVERS L'ALUMNE
    - Interpersonal
      - Classe
        - Reflexiva C/A/C
        - Cooperativa
        - Sol·licitant
      - Alumne
        - Reflexiu
        - Cooperatiu
        - Sol·licitant
    - Intrapersonal
      - Cognoscitiu
        - Confirmar
        - Negar
      - Afectiu
        - Confirmar
        - Negar
      - Activitat
        - Confirmar
        - Negar

petició imperativa a una petició complexa. Tot i que les amenaces normalment apareixen a un nivell explícit, com a l'exemple «O pares o marxes», poden assumir realitzacions implícites com «T'estem esperant, Thomas!», on l'entonació juga un paper clau.

2992

De fet, el control imperatiu es distingeix per dos trets: (1) no es realitza cap norma i (2) «A» no té cap opció; per tant, és necessària l'afirmació de les relacions de poder que fa explícita la jerarquia. El sistema de control imperatiu fa visibles les relacions de poder en les quals es basa la relació jeràrquica entre T i A.

Sistema posicional

Aquest sistema constitueix un mètode de control posicional que fa referència al comportament i a l'activitat d'«A», a les normes específiques que regulen el seu estatus (edat, sexe, relacions d'edat), a les normes específiques que regulen un context específic o a normes culturalment generals i inamovibles que s'esperen de membres d'una societat específica i legitimades per aquesta societat. Aquestes normes poden ser culturalment específiques a un segment d'aquesta societat (per exemple, «Un noi tan maco com tu no ha de comportar-se d'aquesta manera» o «Què diria el teu pare del teu comportament?»). Aquestes normes poden simplement anunciar-se o poden argumentar-se (per exemple, «Se suposa que els nens no ploren»). El tret distintiu del control posicional és que les característiques interpersonals i intrapersonals de les relacions de control entre T i A no són el centre d'atenció explícit del control.

La primera opció és entre les normes argumentades i les normes anunciades. Si una norma és argumentada, llavors la mateixa norma dóna una explicació (per exemple: «No és just fer trampes»). Si la norma s'anuncia, només es dóna l'enunciat de la norma (per exemple: «A partir d'ara, he decidit que haureu de netejar els vostres pupitres cada divendres»). Dins de l'opció argumentada, distingim entre dos argumentacions de la norma: negociació (per exemple, «Podem posar-nos d'acord pel que fa aquesta norma?») i explicació (per exemple, «Altrament tothom ho farà»). En el cas de la negociació, l'argumentació prové d'un acord previ respecte a la norma. Llavors tindrem quelcom semblant a «Això va en contra de la decisió d'ahir que feia referència als nens de la vostra edat». Quan es proporciona una explicació, per algun motiu es dóna l'argumentació de la norma. Tant la negociació com l'explicació condueixen a subxarxes idèntiques.

Sistema personal

El sistema se centra explícitament en el transmissor (T) i en l'adquiridor (A) com a individus, en lloc d'explícitament en els estatus formals de la relació. Mentre que en el control posicional l'objectiu és un estatus formal i l'individu és l'argumentació, en el cas del control personal l'objectiu és l'individu i l'estatus és l'argumentació. De fet, el control posicional està invisiblement present al control personal. El transmissor tendeix a centrar-se en les intencions, les motivacions, les aspiracions, la identitat i el pensament de l'adquiridor.

2993

El control personal funciona fent que l'adquiridor s'adoni quan perjudica o pertorba un altre. Un requisit bàsic per al control personal, a diferència del control posicional, és l'emmascarament de les relacions de poder, d'aquí que aparentment s'obrin i es creïn relacions que semblen menys jeràrquiques entre T i A.

Obrim la xarxa amb una distinció entre l'interès centrat en el professor i l'interès centrat en l'alumne. *L'interès centrat en el professor* dóna lloc a una xarxa regulada per la divisió social del treball que té lloc a la classe: classe, subgrup o alumne. Cada una de les opcions de la xarxa subsidiària condueix a una subxarxa idèntica. *L'interès centrat en l'alumne* condueix a opcions intrapersonals o a opcions interpersonals. L'opció intrapersonal es realitza a través d'una estratègia que se centra en els trets subjectius d'un alumne o en la seva activitat. Igual que en la subxarxa interpersonal, les opcions inicials depenen de la divisió social del treball dels alumnes que té lloc a la classe en aquell moment. Cada una de les opcions d'aquesta xarxa dóna lloc a una xarxa subsidiària idèntica. Aquest sistema d'interès depèn de la seva socialització prèvia: requereix que el nen sigui capaç de crear i de mantenir les relacions de funcions; requereix que el nen pugui produir i rebre el discurs necessari per al mètode; i pressuposa que l'adquiridor pugui fer front a un context els límits del qual no són explícits, sinó que poden ser confusos o ambigus. La xarxa subsidiària intrapersonal té opcions que indiquen els atributs de l'alumne que són el centre d'atenció per al professor: cognoscitiu, afectiu i activitat.

Resultats

La xarxa semàntica per a l'anàlisi de les estratègies del control regulador es va aplicar a totes les classes de les tres escoles primàries seleccionades. Els resultats es poden resumir de la següent forma:

Es van poder detectar diferències entre les escoles, tant pel que fa a la distribució dels tres sistemes principals de control -l'imperatiu, el posicional i el personal- com pel que fa a la distribució de les diferents opcions dins de cada sistema. Aquesta anàlisi també va tenir en consideració la diferenciació eventual de la distribució dels moviments reguladors entre els dos discursos instructius específics -portuguès i matemàtiques. Podiem preveure que l'especificitat d'ambdós discursos instructius implicaria l'ús de diferents estratègies del discurs regulador. Amb tot, les diferències entre la distribució van ser insignificants.

Les estratègies del control imperatiu van ser molt importants dins de les estratègies de totes les escoles, però dominaven el discurs

regulador de l'escola de la zona pobra. Les estratègies de control posicional van ser les menys freqüents, però tot i això tenien cert pes tant a l'escola de classe mitjana-alta com a la de classe mitjana-baixa. Moltes de les realitzacions lingüístiques de les estratègies de control posicional de l'escola de classe mitjana-alta van revelar la utilització de principis argumentats, mentre que a les altres dues la majoria de les estratègies de control posicional van ser essencialment anuncis, i no es van argumentar els principis. Les estratègies de control personal van dominar el discurs regulador de la classe mitjana-alta i van ser menys freqüents a l'escola de l'àrea pobra.

A partir d'aquestes afirmacions, vam poder identificar, a les tres escoles, similituds i diferències. Primer, a les tres escoles va ser possible mostrar una funció similar de les estratègies de discurs regulador: garantien la reproducció de cert tipus de coneixement, de cert tipus de divisió social del treball i de cert tipus de sistema de valors. Aquestes estratègies socialitzadores han d'adquirir-se conjuntament amb el discurs instructiu específic i a través del mateix. Així doncs, independentment de l'escola, la reproducció continua, no s'ha de qüestionar la jerarquia i els papers han d'entendre's a mesura que es transmeten.

Segon, la diferència està en la manera com es fa això, és a dir, la manera com els alumnes adquireixen allò que se suposa que han d'adquirir. La diferència rau en la constitució del procés de transmissió, la transmissió de poder. En el cas de l'escola de classe mitjana-alta, el poder estava disfressat, els alumnes eren individus amb veu, se'ls «persuadia» perquè entenguessin lliurement allò que havien d'aprendre -predominaven les estratègies de discurs regulador personal. En el cas de l'escola de classe treballadora, simplement aprenien una jerarquia, molt explícitament -predominaven les estratègies de discurs regulador imperatiu. Encara que les bases de reproducció seran les mateixes -els alumnes se socialitzaven en el mateix codi social general independentment de l'escola i de la classe social- la constitució d'aquesta reproducció diferia segons l'escola i la classe social. Era diferent pel que fa a les opcions semàntiques escollides i pel que fa a la natura de les seves realitzacions lingüístiques. Per tant, també s'especialitzaven en un codi especial. Evidentment, jo era conscient de la importància del professor i de la necessitat de tenir en compte l'espai de què disposava el professor per fer el discurs. Amb tot, aquest espai semblava ser més aviat limitat.

A totes les escoles la funció de les estratègies del discurs regulador era la mateixa: posicionar els alumnes per rebre instrucció o cert tipus d'instrucció. A l'escola de l'àrea pobra, el professor assumia que les ordres podien satisfer aquesta finalitat -el posicionament

2995

dels alumnes per adquirir cert tipus d'instrucció. A les escoles de classe mitjana-alta el professor «sabia» que els alumnes eren capaços i com més conscient n'era, utilitzava més estratègies elaborades; l'ús de les estratègies de control personal i de les normes argumentades il·lustren aquesta afirmació.

Conclusió

La tesi projectada en aquest document és que qualsevol recerca sobre el discurs a l'aula ha de considerar la classe com a una matriu de relacions socials històricament incrustades i, per tant, com a una xarxa molt complexa de components socials i institucionals. Al mateix temps, la classe s'ha de considerar com a context organitzat on es reprodueixen, es mantenen i es legitimen els significats a través de la divisió social del treball, entre agents que asseguren la qualificació i la socialització amb objectius i valors específics. L'aula és, en aquest sentit, un context sòcio-semàntic on els significats es classifiquen i s'emmarquen dins de la realització dels dos tipus bàsics de discurs: el discurs instructiu específic, la natura del qual dependrà de la natura específica del contingut del currículum i el discurs regulador la funció bàsica del qual consisteix a aconseguir la normalització dels significats legitimats.

Aquestes són característiques universals de l'aula i del discurs de l'aula, la realització del qual varia atès que depèn de la procedència social dels estudiants, de la continuïtat o de la discontinuïtat simbòliques entre el seu codi familiar i el codi escolar i de les conseqüents expectatives diferenciades del professor. Aquesta variació és la que pretenia analitzar l'estudi al qual fa referència aquest document, tot respectant les característiques socials de l'escenari institucional concret. El que és més important, però, és que va proporcionar eines per a la recerca del discurs de l'aula, considerat com a context sòcio-semàntic, en aquest camp de recerca.

2996

Referències bibliogràfiques

BARNES, D. (1976): *From Communication to Curriculum*. Londres, Penguin.

BERNSTEIN, B. (1975): *Class, Codes and Control. Vol 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres, Routledge, Kegan & Paul.

BERNSTEIN, B. (1980): «Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model». *Pedagogical Bulletin*. 7. Universitat de Lund.

CAZDEN, C. (1980): *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

HALLIDAY, M.A.K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*. Londres, Edward Arnold.

RIBEIRO-PEDRO, E. (1981): *Social Stratification and Classroom Discourse. A Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*. Lund, CWK Gleerup.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Londres, Oxford University Press.

2997

Abstracts

Este documento describe básicamente un estudio que realicé hace ya algunos años y cuyo objetivo general era analizar la práctica en el aula como una práctica semántica e institucional donde los participantes (profesores/transmisores y alumnos/receptores) deben ser capaces de desempeñar papeles especializados específicos y de producir significados apropiados si desean alcanzar el éxito escolar. El marco teórico en el que se basaba este estudio es la teoría de códigos de Basil Bernstein, con quien colaboré a fin de obtener tres esquemas de análisis de datos. Los datos utilizados en el estudio fueron recogidos en tres escuelas primarias en Portugal: una escuela de clase media alta, una escuela de clase media baja y una escuela localizada en una zona pobre y deprimida. Se observaron, grabaron, transcribieron y analizaron dieciocho lecciones de portugués y matemáticas. La tesis básica que presenta este documento al describir el estudio del discurso en el aula, es que el aula es un contexto organizado y sociohistórico donde dos discursos —el discurso didáctico específico y el discurso regulador— aseguran la capacidad y socialización de los estudiantes con metas y valores específicos. Entretanto, la realización de estos discursos varía según la estratificación social de las escuelas y los antecedentes sociales de los estudiantes. Al analizar los datos del aula, el objetivo de este estudio era detectar los componentes de esta variación. No obstante, su objetivo más amplio era crear las herramientas a través de las cuales fuese posible la investigación del discurso en el aula percibido como un contexto sociosemántico.

Cet article décrit fondamentalement une étude effectuée il y a quelques années pour analyser le discours dans la classe d'un point de vue socio-sémantique et institutionnel. Pour réussir à l'école, les participants au cours (enseignants/transmetteurs et élèves/acquéreurs) doivent être capables de jouer un rôle spécifique et de produire les significants appropriés. Cette étude s'inscrivait dans un cadre théorique: la théorie du code de Basil Bernstein, avec qui j'ai collaboré pour obtenir trois schémas d'analyse. Les données utilisées dans l'étude avaient été réunies dans trois écoles primaires au Portugal: la première accueillait des élèves appartenant à la bourgeoisie aisée, la deuxième des élèves de classe moyenne et la troisième ceux d'un quartier pauvre. Dix-huit cours de portugais et de mathématiques furent observés, enregistrés, transcrits et analysés. La description de cette étude du discours dans la classe illustre la thèse suivante: la classe constitue un contexte socio-historique et organisé où deux discours — le discours didactique spécifique et le discours régulateur — assurent la qualification et la socialisation des élèves, leur inculquant des valeurs bien précises dans un but spécifique. La réalisation de ces discours varie suivant la stratification sociale des écoles et le milieu des élèves. L'analyse des informations recueillies visait à détecter des composantes de cette variation. L'étude avait toutefois une portée plus large, le but étant aussi de créer des outils permettant d'étudier le discours dans la classe en tant que contexte socio-sémantique.

This paper basically describes a study I carried out some years ago, the overall aim of which was to study classroom practice as a socio-semantic and institutional practice, where participants (teachers/transmitters and students/acquirers) must be able to play specific specialized roles and produce appropriate meanings if they are to achieve school success. The theoretical framework on which the study was based is the code theory of Basil Bernstein with whom I collaborated to derive three networks for the analysis of data. The data used in the study were collected in three primary schools in Portugal, one upper-middle class school, one low-middle class school and one slum area school. Eighteen lessons in Portuguese and Mathematics were observed, tape-recorded, transcribed and analysed. The basic thesis this paper presents in describing the study of classroom discourse is that the classroom is a socio-historical and an organized context where two discourses - the specific instructional discourse and the regulatory discourse- ensure the qualification and socialization of students with specific goals and values. Meanwhile, the realization of these discourses varies according to the social stratification of the schools and the social background of the students. In analysing classroom data the goal of the study was to detect components of this variation. However, its broader aim was to create tools through which the investigation of discourse in the classroom perceived as a socio-semantic context would be possible.

BEST COPY AVAILABLE

Planificació Universitària i Administració Pública. Elements conceptuals i antecedents a l'Amèrica Llatina[1*]

Hugo Casanova Cardiel*

1. L'Administració Pública com a camp disciplinari[1]

L'anàlisi de la planificació universitària, ha estat empresa des de diversos camps del coneixement; disciplines com la pedagogia, la sociologia i l'economia, li han ofert categories i han contribuït a estudiar-la. Tanmateix, a l'àmbit de l'Administració Pública, són pocs els treballs que s' han elaborat a l'entorn d'aquesta temàtica. En aquest sentit, es pretén en el treball aproximar-se a l' estudi de la planificació universitària des de la perspectiva de l'Administració Pública, que és el camp disciplinari que més se li apropa. Tot això no implica l' exclusió de categories i conceptes d'altres camps disciplinaris; amb aquestes notes es busca acostar-se als referents conceptuals i històrics que donen sentit a la pràctica i la reflexió sobre la planificació a l' Amèrica Llatina.

Com a camp d'estudi, l'Administració Pública ha estat interpretada des de perspectives diverses que no sempre han contribuït a

---

* Nascut el 1957, l'autor és llicenciat en Administració i mestre en Administració Pública per la Facultat de Ciències Polítiques i Socials de la UNAM. Actualment és investigador del Centre d'Estudis sobre la Universitat i professor de la Facultat de Comptadoria i Administració de la Universitat Nacional Autónoma de Mèxic. Ha publicat diversos articles sobre política educativa superior a revistes especialitzades.

Adreça: Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Edificio de la Biblioteca Nacional, 4º piso. Centro Cultural Universitario, 04510 México, D.F.

(1*) Una primera versió d'aquest treball s'inclou al llibre *Planeación Universitaria en México. La administración pública y la UNAM, 1970-1976*, que publicarà la UNAM.

(1) D'acord amb el criteri d'autors com Waldo i Guerrero, en aquest text s'escriu administració pública per fer referència a diverses accions governamentals i Administració Pública per referir-se al seu estudi.

2999

desenvolupar-la. Des de la fallida concepció dicotòmica -que separava política i administració- fins a la confusió conceptual entre objecte i estudi -que designa amb el mateix terme disciplina i objecte d'estudi[2]- l'administració ha enfrontat posicions teòriques que l' han col·locat en una situació poc precisa a l'àmbit de les ciències socials.

Els primers estudis referits a l'Administració Pública com a camp disciplinari, van ser realitzats per autors com Wilson, Goodnow i Willoughby als Estats Units, Moreland a Anglaterra i Weber a Alemanya, els quals van contribuir, en diversos sentits, al naixement de la disciplina. Però aquests autors van establir les seves argumentacions en una concepció errònia de l'administració pública, assumint una dicotomia entre política i administració que va confondre els límits i el sentit de l'Administració Pública durant més de cinquanta anys.

Així, a «El estudio de la administración», assaig presentat per Wilson el 1887, es va establir, a més d'un important antecedent a l'estudi de l'Administració Pública, el fonament de la dicotomia a què hem fet referència: «L'administració és la part més ostensible del govern; és el govern en acció; és l'executiu, operant, l'aspecte més visible del govern... El camp de l'administració és un camp de negocis. Està apartat de les disputes i lluites de la política...l'administració és fora de l'àmbit propi de la política. Les qüestions administratives no són qüestions polítiques»[3].

En el mateix sentit, W.H. Moreland assenyalava que «...la política decideix sobre els objectius que seran aconseguits, l'administració posa la política en execució o per dir-ho d'una altra manera realitza

---

(2) El 1967 la conferència sobre «Teoría y Práctica de la Administración Pública...», convocada per l'Acadèmia Americana de Ciències Polítiques i Socials, va arribar, entre d'altres, als acords següents: 1) L'administració pública és una disciplina acadèmica, però també és un camp d'exercici... 2) El camp de l'administració pública no pot definir-se fora del sistema polític en conjunt. 3)... la vella bifurcació del govern i dels assumptes públics en política i implementació és errònia. Veg. Enrique González Pedrero. Universidad, política y administración. México: UNAM, 1970, pàg. 35. Els anys vuitanta Guerrero va classsificar dues dimensions d'anàlisi de l'administració pública: 1) com a objecte d'estudi, identifica i defineix les relacions socials plasmades en l'acció governamental i 2) com a estudi de l'objecte, sistematitza i explica les categories que sorgeixen d'aquestes relacions. Cf. Omar Guerrero. *La Administración Pública del Estado Capitalista*. Madrid: Fontamara, 1981, pàg. 19. En el mateix sentit vegeu: E. Jeannetti. «La formación profesional de cientistas políticos y de los administradores públicos». A: F.J. Paoli (coord.). *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. México: UNAM-CIIH-M.A. Porrúa, 1990.

(3) W. Wilson. «The Study of Administration». A: *Political Science Quarterly, II*, 1887, cit. per P. Muñoz Amato. *Introducción a la adminstración pública*. México: FCE, 1956, pàg. 16.

3000

coses»[4]. A «Politics and Administration» Goodnow plantejava que la voluntat de l'Estat s'expressava mitjançant la política i s'executava mitjançant l'administració: «Aquestes dues funcions del govern poden ser designades respectivament, per propòsits de conveniència, com a política i administració. Política es relaciona amb les polítiques o expressions de la voluntat de l'Estat. Administració es relaciona amb l'execució d'aquestes polítiques»[5].

La dicotomia va ser, doncs, el primer intent per sistematitzar l'estudi de l'Administració Pública, però les pretensions dels autors d'aquest corrent per desvincular el govern de continguts polítics i per aquest camí dotar d'un caràcter «asèptic» la disciplina van resultar frustrades. D'acord amb Guerrero[6] la dicotomia, a més de ser només descriptiva i no explicativa, no aprofundia en la divisió que sosté l'existència de l'administració pública: la separació entre l'Estat i la societat. Amb l'afany de replantejar l'estudi de l'Administració Pública des dels anys quaranta, autors com Dimock, White i Gaus, entre d'altres, van refusar el caràcter dicotòmic de la disciplina, cosa que va donar lloc a un nou concepte que buscava unificar allò que estava dividit. La idea de política pública, no obstant això, va integrar en un concepte únic la separació entre l'Estat i la societat, i va unificar el que és públic i el que és privat; per a Guerrero «...el defecte de la política pública va ser identificar allò que és inconfusible; és a dir, és tan cert que l'administració pública és a la vegada administració i política, com ho és que ambdues integren una estructura dual, però inconfusible»[7].

Cal fer referència també a d'altres autors importants, com ara Dahl i Simon, que van qüestionar l'ortodòxia fins aleshores viscuda a l'estudi de l'Administració Pública. Poc temps abans de la dècada dels cinquanta, Dalh sintetitzava en tres punts la problemàtica de la disciplina: la impossibilitat d'excloure les consideracions normatives com havia suposat el corrent dicotòmic, la necessitat de considerar l'estudi del comportament humà i no només les qüestions tècniques, i la poca solidesa de principis pretesament universals a partir d'estudis localistes[8].

---

(4) W.H. Moreland: «The Science of Public Administration», pàg. 414, cit. per O. Guerrero, op. cit., pàg. 36.
(5) F. Goodnow, «Politics and Administration», pàg. 18, cit. per O. Guerrero, op. cit., pàg. 42.
(6) O. Guerrero, op. cit., pàg. 45-46.
(7) Ib., pàg. 48.
(8) R.A. Dahl, «The Science of Public Administration: Three Problems» Public Administration Review, 7 I-II, cf. D. Waldo, «Administración Pública» a *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar, 1974, pàg. 67.

També a final dels anys quaranta, Simon criticava els anomenats principis de l'Administració Pública i, encara que qüestionava àmpliament la dicotomia política-administració, proposava un esquema semblant amb la distinció entre judicis de fet i judicis de valor[9].

Davant dels problemes d'identitat i creativitat dels anys seixanta i setanta respectivament[10], Guerrero proposa, com a alternativa per a l'estudi de l'Administració Pública, un replantejament que prengui com a base la filosofia política dels segles XVI i XVII, filosofia que es fonamenta en la divisió de l'Estat i la societat.

Tant Bodino com Hobbes els segles XVI i XVII, respectivament, van emprendre l'estudi de la monarquia absoluta partint de la desvinculació entre la vida política i la vida civil. Al mateix temps Hegel i Marx van aprofundir en l'estudi de la divisió entre l'Estat i la societat, que ja Rousseau i Tocqueville enfocaven mitjançant l'anàlisi dels sistemes republicans, sorgits de la societat davant del poder de l'Estat[11]. Aquests autors coincideixen en dos aspectes que resulten essencials per a l'administració pública: la divisió entre l'Estat i la societat, i el concepte de l'administració pública com a delegació de l'Estat a la societat.

Així, com a disciplina, l'Administració Pública des de la seva perspectiva més àmplia estudia el govern, estudia l'administració pública que sorgeix com a forma de mediació entre l'Estat i la societat davant de la seva irresoluble separació. L'administració pública que es constitueix en la delegació de l'Estat en la societat i pren forma en l'executiu, és com afirmava Wilson a final del segle passat: el govern en acció. Per tant, l'administració pública té una naturalesa dual, implica política i administració: relaciona l'Estat i la societat mitjançant la direcció administrativa i el domini polític. L'acció governamental de direcció implica l'harmonització i coordinació administrativa del conjunt social; l'Estat mitjançant l'administració pública, planifica i enllaça l'aparell productiu de la societat (o si més no fa de mitjancera entre els seus factors). De manera simultània, l'administració pública té una posició de domini polític que sorgeix de les contradiccions socials i que il·lustra el caràcter antagònic entre

---

(9) H. Simon, Administrative Behavior: A Study of Decition-making Process in Administrative Organization, cf. D. Waldo, op. cit., pàg 68.

(10) La crisi d'*identitat* va sorgir a partir de la separació entre la disciplina i l'objecte. Amb altres paraules, va desaparèixer l'objecte d'estudi i els treballs de l'època es van limitar a l'anàlisi de la mateixa disciplina. Aquesta situació va conduir a una crisi de *creativitat* a la década següent caracteritzada per la improductivitat.

(11) Sobre aquests autors vegeu la completa revisió que presenta O. Guerrero, op. cit., pàg. 69, 90, 110-111 i 226-234.

3002

l'Estat i la societat. La síntesi d'aquesta dualitat, expressada en fets concrets com l'educació pública, la salut i l'habitatge entre d'altres, constitueix l'acció del govern: l'objecte d'estudi de l'Administració Pública.

2. La planificació i l'Administració Pública

Sorgida a l'esquema del racionalisme capitalista, la planificació es va constituir d'origen com un instrument regulador de l'activitat econòmica del capitalisme modern. Els plantejaments de Max Weber a l'entorn de la civilització occidental i el desenvolupament del capitalisme, van introduir el principi de racionalitat com a element característic de l'activitat econòmica i política capitalista. Concretada en la recerca del benefici, la racionalitat deu la seva evolució als avenços de la tècnica i es condiciona al seu desenvolupament, que a la vegada es nodreix gràcies al mateix capitalisme per les possibilitats de benefici que ofereix[12]. A l'àmbit de l'economia, la racionalitat s'expressa «quan discorre d'acord a un fi racional, o sigui segons un pla»[13]. Així mateix, cal una tècnica racional que «significa una aplicació de mitjans que conscientment i segons un pla està orientada per l'experiència i la reflexió, i en el seu grau òptim de racionalitat pel pensament científic»[14].

En termes polítics, la racionalitat de l'Estat capitalista s'expressa en el domini de la burocràcia que, com a quadre administratiu, es compon de funcionaris individuals caracteritzats per una sèrie de regulacions[15] que permeten

> «la forma més racional d'exercir-se una dominació... amb precisió, continuitat, disciplina, rigor i confiança, calculabilitat... intensitat i

(12) Max Weber. *La ética protestante i el estilo del capitalismo*. México: Premia Editora, 1981, pàg. 13-14.

(13) Max Weber. *Economía y sociedad*. Vol. I. México: Fondo de Cultura Económica, 1974, pàg. 46.

(14) Ib., pàg. 47.

(15) Relació amb el càrrec simplement objectiva, jerarquia administrativa rigorosa, competències rigorosament fixades, seleccionats lliurement segons la qualificació professional, retribuits en diners i prestacions, el càrrec és l'única o principal professió, perspectives d'ascens, separats dels mitjants administratius i sense apropiació del càrrec, rigorosa disciplina i vigilància. Cf. Max Weber, ib., pàg. 176.

3003

extensió al servei; aplicabilitat formalment universal a tota mena de tasques; i susceptibilitat tècnica de perfecció per aconseguir l'òptim en els resultats»[16].

Conjugant aquests principis de racionalitat que es pretenen neutres i objectius, la planificació ha passat de plantejaments ideals a una realitat característica de la nostra època, anant de l'àrea econòmica a tots els camps socials. La planificació s'ha estès i promogut des de l'esfera estatal i particularment s'ha convertit en un instrument del govern i ha passat a complir funcions de direcció i domini.

Per a Karl Manheim -que desenvolupa les tesis weberianes-, «La racionalitat d'una sèrie d'activitats presenta dos criteris: a) l'organització funcional per a un fi i b) una conseqüent calculabilitat des del punt de vista d'un espectador o un tercer disposat a intervenir»[17]. Segons Manheim, la planificació constitueix una tendència inevitable de la societat capitalista, i en aquest sentit precisa un caràcter democràtic. Així l'aposta és per una planificació democràtica, que consisteix a posar aquesta tècnica al servei de les majories, i enfrontar amb la raó la irracionalitat social i confiar en la planificació com a instrument de canvi social[18].

Per a Habermas, que també emprèn el principi de racionalitat plantejat per Weber, «la progressiva 'racionalització' de la societat depèn de la institucionalització del progrés científic i tècnic»[19]. Així, la racionalització significa l'ampliació dels àmbits socials que queden sotmesos als criteris de la decisió racional i de la industrialització del treball social[20]. Segons Habermas, la planificació «tendeix a la instauració, millora o ampliació dels sistemes d'acció racional»[21] que en termes de l'exercici estatal implica «El domini manifest d'un Estat autoritari (que) es veu reemplaçat per les coaccions manipuladores d'una administració tècnico-operativa»[22].

La racionalitat imposada amb bases científiques i tècniques s'expressa de manera preponderant en l'acció governamental

---

(16) Max Weber.ib., pàg. 178.
(17) Karl Manheim. *El hombre y la sociedad en época de crisis*. Buenos Aires. La Pléyade, 1969, pàg. 40-41. Cit. per Cristina Puga. «Crítica de la democracia y discurso planificador». A: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, abril-juny de 1986, núm. 124, pàg. 101.
(18) José Medina Echavarría. *Discurso sobre política y planeación*. México. Siglo XXI, 1972, pàg. 109.
(19) Jurgen Habermas. *Ciencia y Técnica como «Ideología»*. Madrid. Tecnos, 1989, pàg. 53.
(20) "Es tracta de la implantació del tipus d'acció que és la racional respecte a fins» ib., pàg. 53.
(21) Ib.
(22) Ib., pàg. 90.

3004

mitjançant la planificació, la fi de la qual suposa atènyer la màxima racionalitat i eficàcia. Tanmateix, les tendències evolutives de l'activitat interventora de l'Estat, com també la creixent interdependència d'investigació i tècnica que converteix les ciències en la primera força productiva[23], han transformat la planificació en part de l'aparell de dominació política, que busca amb base en la «tècnica» legitimar la seva acció i imposar-la com a ideologia dins del conjunt social.

La planificació es constitueix, així, en instrument de legitimació per a l'Estat, que, davant la creixent incapacitat per justificar i legitimar la seva autoritat basada en normes positives, es veu obligat a incorporar-se a un procés que en termes generals es jutja adequat, racional i generalment intel·ligible, i ha de recórrer «cada cop més, per legitimar l'autoritat a allò que Luhmann ha denominat 'legitimitat per procediment'»[24].

En aquest sentit, la planificació abasta en termes formals l'espai que mitjança entre les lleis, que tendeixen progressivament a fixar els darrers objectius, i la complexa acció executiva que necessita senyals específics d'actuació, constituïts per: «els programes i plans que es converteixen en el moment principal de l'acció del govern»[25].

La planificació com a funció és considerada per d'altres autors «inherent al procés de governar»[26] i institucionalitzar-la és (el fet explícit i conscient de planificar) característica del capitalisme modern, on la planificació es projecta com un instrument de govern «racional».

A l'administració pública capitalista, la planificació va sorgir sota una modalitat «indicativa» o «flexible», es va diferenciar de la «imperativa» que va caracteritzar la planificació centralitzada socialista[27]. La planificació «indicativa» sorgida a França va nodrir

---

(23) J. Habermas, op. cit., pàg. 81.

(24) Hans N. Weiler. «La economia política de la educación y el desarrollo». A: *Revista Perspectivas*. Vol. XIV, núm. 4. París. Unesco, 1984, pàg. 490.

(25) Giorgio Pastori. A: N. Bobbio. *Diccionario de Política*. México. Siglo XXI, 1985, pàg. 19.

(26) P. Muñoz Amato, op. cit., pàg. 105 i N. Ardito et. al. «La planificación para el desarrollo y los instrumentos reales de acción gubernamental». A: ILPES, OEA, BID. *Experiencias y problemas de planificación en América Latina*. 2a ed. México. Siglo XXI, 1979, pàg. 107-109.

3005

de manera particular l'anomenada planificació «global» o del «desenvolupament», que es va promoure als països subdesenvolupats[28]. Principalment a partir de la postguerra, països occidentals com França, Itàlia, Anglaterra i Alemanya, van generar programes sectorials que implicaven el desenvolupament en algun grau de la planificació, cosa que va consolidar de mica en mica aquest procés com un mecanisme racionalitzador de l'acció del govern.

---

(27) La planificació o planejament central va sorgir a l'URSS el 1929 en desenvolupar-se el primer pla quinquenal, i es va estendre després de la Segona Guerra Mundial a la resta dels països socialistes. El caràcter centralitzat de l'economia socialista atorgava qualitats específiques a la planificació centralitzada que la diferenciava radicalment de la generada als països occidentals. El *Diccionario Crítico del Marxismo* defineix la planificació com «un procés voluntari d'adaptació de la producció a les necessitats socials, definides com aquelles que una col·lectivitat pot i desitja satisfer, atès el nivell de la seva tècnica i de la importància dels seus mitjans de producció» V.A. Guillén. *La planificación central*. México. UNAM, 1986, pàg. 3.

(28) A l'América Llatina, la planificació «global» va sorgir en la perspectiva desenvolupadora de la dècada dels anys seixanta, que suposava com a model a seguir el dels països capitalistes, per a la qual cosa es requeria ajustar i modernitzar les estructures econòmiques subdesenvolupades. En aquest sentit els Estats Units van crear l'Aliança per al Progrés (ALPRO) amb la finalitat explícita de «procurar una vida millor a tots els habitants del continent» (pàg. 32). La «Carta de Punta del Este», impulsada en el si de l'Organització dels Estats Americans oferia abundosos préstecs per als països de l'América Llatina, condicionats a «la formulació i execució d'un programa de desenvolupament» (pàg. 39). Així, la necessitat de planificar quedava «suggerida» des de l'exterior, cosa que va generar un planejament formalista i «al vapor» veg. Alonso Aguilar Monteverde. *Problemas Estructurales del Subdesarrollo*. México. UNAM, 1979. L'Institut Llatinoamericà de Planificació Econòmica (ILPES) assenyala tanmateix que la planificació va sorgir gràcies a una «consciència creixent» i al reconeixement del planejament com a instrument eficaç per orientar les reformes estructurals, com també la creixent complexitat de les funcions del sector públic que requereixen un marc de coordinació. Veg. ILPES. *Discusiones sobre planificación. Informe de un seminario*. 16a ed. (Santiago de Xile, del 6 al 14 de juliol de 1965). México. Siglo XXI, op. cit., pàg. 9-11.

3006

3. La planificació de l'educació superior

Administració de l'educació

En la seva dimensió pública l'educació se situa a l'àmbit de l'acció de l'Estat[29], concretant la seva existència mitjançant l'administració de l'educació. De la mateixa manera que l'administració pública fa de mitjancera entre l'Estat i la societat, l'administració de l'educació enllaça el sector educatiu de l'Estat i la societat. L'administració de l'educació superior, conseqüentment, vincula el sector corresponent de l'Estat i la societat; i no obstant assumir a l'àmbit universitari trets específics, conserva les característiques essencials de l'administració de l'educació. Segons Sander, l'administració de l'educació «coordina les activitats del subsistema educacional de l'Estat, per a l'assoliment dels objectius socials»[30].

La dualitat de política i administració, pròpia de l'administració pública, que expressa funcions de direcció i domini, es concreta en l'acció del govern cap al sector educatiu per mitjà de l'administració de l'educació.

L'estructura orgànica i institucional del sector educatiu, el seu cos burocràtic, els recursos destinats a l'educació, com també els mecanismes d'operació, constitueixen els principals factors de l'administració de l'educació, que en una complexa relació articulen de manera concreta el sector estatal amb la societat.

L'administració de l'educació s'expressa de manera específica a les institucions educatives, on es materialitza la relació entre el sector educatiu estatal i la societat demandant d'educació. Així, les institucions educatives es constitueixen en un dels espais on es verifiquen i confronten les accions governamentals amb les demandes

---

(29) En relació a l'acció educativa de l'estat, Torres afirma que «Durant el segle XIX i especialment el segle XX, l'educació s'ha convertit cada vegada més en una funció de l'estat. Com a tal, l'educació és subsidària de l'estat, i aquest la regeix, l'organitza i la certifica». C.A. Torres. «La educación y las teorías del Estado (implicaciones en la investigación sobre política educativa)». A. *Rev. Perfiles Educativos*. Núm. 1, nova època. México. CISE-UNAM, 1983, pàg. 26. Al mateix temps Tedesco planteja que «... a l'América Llatina el desenvolupament educatiu va estar vinculat més al sistema polític i ideològic que al sistema productiu» en el qual «... l'Estat va tenir un paper protagonista a la satisfacció de les demandes educatives». J.C. Tedesco. «El rol del Estado en la educación». A. *Rev. Perspectivas*. Vol. XIX, núm. 4. París. UNESCO, 1989 (72), pàg. 496.

(30) B. Sander. «Administración de la educación y transformación social». A. *Rev. La Educación*. OEA, núm. 65, 1973, pàg. 75.

socials, demandes que, al seu torn, impacten l'exercici quotidià de govern, atorgant característiques particulars i distintives a l'administració generada a cada institució que, no obstant això, en termes generals conserva els trets propis de l'administració pública[31].

En aquest sentit, l'administració que es desenvolupa a les institucions d'educació superior ha estat objecte de diverses anàlisis que, sobretot a partir de la dècada dels setanta, prenen com a referent l'Administració Pública com a camp disciplinari del fenomen administratiu universitari[32].

En termes retrospectius els plantejaments a l'entorn de l'administració de l'educació i l'administració de l'educació superior, han tingut un paral·lelisme amb els generats a l'administració pública. La dicotomia entre política i administració va prendre cos al sector educatiu assignant un valor instrumental a l'administració de l'educació, on l'administració es reduïa a executar els principis dictats per la política. Des d'aquesta idea, l'administració de l'educació era concebuda com un conjunt de tècniques que garantien la racionalitat i l'eficiència de qualsevol institució educativa. En aquest sentit, Sander proposa un esquema d'anàlisi[33] que resulta molt il·lustratiu quant a l'impacte dels enfocaments gerencials a l'àmbit educatiu, que d'altra banda encara són vigents a certes institucions.

A partir de la dècada dels seixanta, sorgeix un corrent que qüestiona aquests enfocaments, i obre un vessant més ampli a l'estudi de l'administració de l'educació i visualitza el seu camp disciplinari: el de l'administració pública. Aquesta visió sustentada en els enfocaments contextuals de l'administració pública d'autors com Feital

---

(31) Amb aquesta perspectiva i partint del caràcter públic de l'educació, resulten frustrats els intents d'analitzar l'administració de l'educació partint dels principis de l'administració privada o empresarial.

(32) Entre els autors d'aquesta interpretació trobem els brasilers Feital Pinto i Benno Sander i el mexicà Carlos Pallán Figueroa.

(33) L'esquema descriu quatre criteris que han orientat en termes històrics l'administració educacional: a) Rendibilitat, nodrida de l'anomenada administració científica; b) Rendiment, basat en el corrent administratiu de les relacions humanes; c) Adaptabilitat, vinculada amb el corrent del desenvolupament organitzacional; i d) Pertinença, relacionada amb les ciències socials i culturals. Veg. B. Sander. «Gestión y administración de los sistemas educacionales: problemas y tendencias». A: *Rev. Perspectivas*. UNESCO, vol. XIX, núm. 2,1989, pàg. 243-245.

3008

Pinto[34], determina dues dimensions per a l'anàlisi de l'administració de l'educació: interna i externa. En aquesta línia, a partir d'una recapitulació d'alguns autors[35], Pallán presenta una nova proposta on integra quatre factors: interns, institucionals, interinstitucionals i externs, la interrelació dels quals és empresa per l'administració de l'educació [36]. El caràcter polític de l'administració de l'educació és ratificat pel mateix Sander, que en el seu «paradigma multidimensional» situa les quatre dimensions que, interactuant entre si, integren l'administració de l'educació: econòmica, pedagògica, política i cultural[37].

L'administració de l'educació, en suma, implica igual que l'administració pública, política i administració, exercint a l'àmbit educatiu en general i a l'universitari en particular, les funcions de direcció i domini que caracteritzen l'administració pública. L'administració de l'educació fa de mitjancera entre el sector educatiu de l'Estat i la societat i, com l'administració pública, té dues dimensions: com a camp d'exercici i com a objecte d'estudi.

Planificació de l'educació

Davant la creixent racionalització de l'Estat i particularment de l'acció governamental a Occident, la conseqüència obligada a l'àmbit educatiu va ser la planificació de l'educació que va tenir un impacte específic al nivell educatiu superior. Les altes expectatives en

---

(34) Rogerio Feital Pinto realitza un estudi els anys seixanta sobre trenta autors llatinoamericans on destaca la rellevància d'allò que és polític de l'administració, i demostra que «el factor primordial de l'efectivitat de les institucions públiques és la funcionalitat política». Les categories identificades a la seva anàlisi són: internes o organitzacionals i externes o sociopolítiques. Veg. B. Sander «Administración de la educación» op. cit., pàg. 67-69.

(35) Pallán reprèn textos de Jaime Castrejón, Darcy Riveiro, Olac Fuentes, Benno Sander i Rourke i Brooks, que coincideixen en l'agrupament de tres factors sobre l'administració de l'educació superior: interns, institucions i externs. C. Pallán: *Bases para la administración de la educación superior en América Latina: el caso de México*. México: INAP, 1978, pàg. 28-32.

(36) Els factors interns són els mitjans determinats per la institució (normes, tècniques i procediments). Els factors institucionals són les finalitats determinades per la institució (docència, investigació, difusió). Els factors interinstitucionals són elements diversos determinats per la institució que obeeixen a motivacions del medi social i interrelacions amb d'altres institucions. Els factors externs són elements que provenen del sistema social i constitueixen el marc on es desenvolupen els tres primers (polítics, jurídics, econòmics, sociològics, culturals). Veg. C. Pallán, op. cit., pàg. 32-35.

(37) B. Sander: «Gestión y administración de...» op. cit., pàg.245.

3009

l'educació com a factor de desenvolupament, van impulsar el naixement d'un mecanisme que es pretenia objectiu i neutral amb el propòsit central de donar eficiència i racionalitat a l'acció governamental. Les fites en aquest sentit van ser definides a l'acabament de la Segona Guerra Mundial, a l'entorn de la «reconstrucció» i el «desenvolupament», plantejaments que van tenir una gran rellevància per als organismes internacionals[38] acabats de crear.

Als països europeus la necessitat de la reconstrucció va motivar que els seus governs recorreguessin al mecanisme de la planificació, amb la pretensió de manejar de manera eficient el finançament internacional[39].

En el món, i particularment a l'Amèrica Llatina, es va promoure intensament la ideologia del desenvolupament, el fi prioritari de la qual era el creixement del producte interior brut. Aquest propòsit, des de la perspectiva «desenvolupadora», s'aconseguiria pel camí de la industrialització, el qual, a més d'aquestes inversions, requeria mà d'obra qualificada: sota aquesta lògica, l'educació quedava connectada en una posició funcional davant l'economia.

Els primers intents per planejar l'educació van sorgir a l'Amèrica Llatina el 1956 durant la Segona Reunió Interamericana de Ministres d'Educació que es va celebrar a Lima, Perú[40]. En aquesta reunió «va ser recomanada per primer cop a nivell regional la idea del planejament de l'educació»[41]. Entre 1957 i 1960 es van succeir d'altres trobades convocades per la UNESCO: a Nova Delhi, Washington i Bogotà prenien

---

(38) Organització per a la Cooperació Econòmica Europea (OCDE), Banc Interamericà de Reconstrucció i Foment (BIRF), Organització d'Estats Americans (OEA), Banc Interamericà de Desenvolupament (BID) i dependent originàriament de la Lliga de les Nacions posteriorment Organització de les Nacions Unides (ONU), la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), veg. M. Pérez Rocha. *Educación y desarrollo, la Ideología del Estado Mexicano*. México. Linia, 1983, pàg. 134.

(39) P.H. Coombs. «¿Qué es la Planeación Educativa? Una caracterización inicial». IIEP, París. A. *Antología de planeación educativa*. Cuadernos de Planeación Universitaria, 3a època, any 3, núm. 1, abril 1990), pàg. 30.

(40) La «Declaració de Lima» establia la necessitat del «plantejament integral», recomanant als governs dels Estats membres de l'OEA la preparació d'«un pla integral d'educació que abasti tots els nivells educatius» i l'establiment als ministeris d'educació d'«un departament de planejament destinat a formular els plans integrals». «Declaració de Lima», maig de 1956, a Diez Hochleitner. «La planificación de la educación en América Latina». *Seminario-taller de integración de estudios sobre el estado del planeamiento educativo en América Latina y el Caribe*. Vol. II. Ponencias. Caracas: CINTERPLAN, 1990, pàg. 15.

(41) R. Diez Hochleitner. «Una mirada regional». A. *Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación. La experiencia en América Latina*. París: Institut Internacional per al Planejament de l'Educació, UNESCO, 1964, pàg. 49, cit. per M. Pérez Rocha, op. cit., pàg. 135.

3010

força les idees de «planejament sistemàtic» i «planejament integral» de l'educació, idees que van culminar en la Conferència General de la UNESCO el 1960 amb el pronunciament oficial sobre l'educació com a factor de progrés[42], i el reconeixement «(del) programa de planificació educativa com el de màxima prioritat entre les activitats d'aquesta organització»[43].

El paral·lelisme entre l'administració pública i l'administració de l'educació es va ratificar a l'Amèrica Llatina a partir de la dècada dels seixanta, amb la correspondència entre l'anomenada planificació per al desenvolupament i la planificació educativa. Els plantejaments de l'Aliança per al Progrés creada el 1961 al si de l'OEA, emfasitzaven la funció educativa, instant cada país a «adoptar un pla integral d'educació per aconseguir objectius precisos a la dècada següent, a fi d'elevar el nivell cultural dels pobles»[44]. Com s'ha dit abans, les inversions que oferia l'ALPRO quedaven condicionades a l'elaboració de plans, els quals van ser desenvolupats per els governs de l'Amèrica Llatina de manera formalista buscant respondre a les condicions externes i sense un suport real en les particularitats i necessitats locals[45].

A la dècada dels seixanta proliferen les accions entorn de la planificació educativa. En l'àmbit internacional es van crear dos organismes dedicats a promoure aquest enfocament: la Secció de Planejament Educatiu de l'ILPES i l'Institut Internacional de Planejament de l'Educació (IIPE) de la UNESCO. Així mateix es van succeir una sèrie d'esdeveniments que sota diverses modalitats imposaven un esquema al qual se sotmetien els països llatinoamericans[46].

---

(42) Veg. M. Pérez Rocha, op. cit., pàg. 136.
(43) R. Díez Hochleitner, «La planificación...» pàg. 12.
(44) R. Díez Hochleitner, «Una mirada regional...»
(45) "hi ha qui assegura que el pla va ser una sorpresa per a alguns secretaris d'Estat, les dependències dels quals hauran de realitzar tasques que en realitat no han estat estudiades ni molt menys aprovades». Veg. A. Aguilar Monteverde, op. cit., pàg. 39.
(46) El 1962 es va celebrar el segon «Curs Regional de Capacitació en Planejament de l'Educació» a l'ILPES i es va establir la Comissió Especial per a l'Educació de l'OEA, els acords de la qual van ser assumits per la Tercera Reunió Interamericana de Ministres d'Educació a Bogotà. El 1963, l'IIEP va organitzar el seminari «Els problemes i l'estratègia del planejament de l'Educació: l'experiència de l'Amèrica Llatina», mentre que el 1965 el Banc Interamericà de Desenvolupament realitzava al Paraguai una taula sobre «L'educació avançada i el desenvolupament a l'Amèrica Llatina». Aquest mateix any, l'OCDE organitzava a Lima el seminari «Problemes de Planificació de Recursos Humans a l'Amèrica Llatina i al Projecte Regional Mediterrani». El 1966 l'IIPE va realitzar a París el seminari «Els aspectes de la mà d'obra en el planejament educatiu» i el 1968 la UNESCO va organitzar la conferència sobre «Planeación de la Educación», veg. M. Pérez Rocha, op. cit., pàg. 136-160.

Sorgits des de final dels anys quaranta, els plantejaments de l'«economia de l'educació» predominants a l'època establien «una relació directa entre economia i educació considerada com a 'cosa mercantil', com a sotmesa al procés de desenvolupament econòmic i com una manera d'augmentar la productivitat del treball»[47].

Aquests principis es van expressar concretament en la planificació educativa dels anys seixanta per mitjà dels enfocaments tècnics de «planificació de recursos humans» (PRH) i d'anàlisi de despesa-benefici» (ACB). En termes sintètics l'enfocament PRH partia del principi que «perquè augmenti la producció es requereixen quantitats adequades de tipus especials de força de treball que poden ser distingits, almenys en part, pels seus antecedents educatius»[48] en tant que l'ACB o enfocament de «taxa de rendiment» considerava que el «valor productiu de l'educació es conceptualitza en forma de «capital humà» que implicitament pot ser aplicat amb un efecte igual a una gran varietat de rols ocupacionals»[49].

Aquests enfocaments desenvolupats a Europa i als Estats Units, principalment, van tenir un gran impacte als països de l'Amèrica Llatina, el governs dels quals van promoure l'assimilació de tècniques que de manera recurrent demostraven una mínima capacitat d'aplicació a la regió. Va ser el cas del Projecte Mediterrani Regional (PMR), la metodologia del qual va ser aplicada sense èxit a l'Argentina i al Perú[50]. El PMR va ser impulsat per l'OCDE, sobre la base de la «planificació de recursos humans» per ser aplicat a Portugal, Espanya, Itàlia, Grècia, Iugoslàvia i Turquia, els països menys desenvolupats d'Europa. Sustentat en la metodologia de l'expert nord-americà Parnes, el PMR va ser tanmateix infructuós, a causa principalment de les errònies avaluacions sobre el creixement del producte intern brut i de la «manca de coneixements per calcular els requeriments de recursos humans»[51].

Des de l'enfocament de «planificació de recursos humans» van sorgir a més del PMR altres models que van tenir un gran impacte en la planificació educativa llatinoamericana. És el cas del model Correa-Tinbergen-Bos, del model Harbison-Myers, dels models de programació lineal (principalment els treballs d'Adelman i Bowles) i

---

(47) A. Dridiksson. *La planeación de la educación en México*. Mèxic. Universidad Autónoma de Sinaola, 1987, pàg. 47.

(48) D.R. Snodgrass i D. Sen. «El análisis de la planeación de recursos humanos en los países en desarrollo: el estado del arte». A: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, CEE, Mèxic. vol. X, núm. 4, 1988, pàg.55-87.

(49) Íb.

(50) Veg. M. Pérez Rocha, op. cit., pàg. 151.

(51) D.R. Snodgrass i D.Sen, op. cit., pàg. 52.

3012

del model d'ajustament de recursos humans (desenvolupat per Freeman)[52].

L'enfocament d'«anàlisi de despesa-benefici» va tenir, com l'enfocament de PRH -del qual en constituïa una alternativa- un ampli impacte a l'Amèrica Llatina. Sustentat en els principis de la teoria econòmica, va ser desenvolupat àmpliament per autors com ara Blaug, que pels volts de 1967 en plantejava la pertinença. L'estimació de la taxa de retorn de la inversió en educació prioritzava, tanmateix, el càlcul del màxim benefici econòmic de les inversions, «cosa que naturalment deixa de banda d'altres aspectes de l'educació»[53].

Un enfocament alternatiu va ser l'anomenat de «demanda social» (DS) que, encara que previ al PRH i l'ACB, promogut a final dels anys cinquanta, va ser desplaçat per l'aparent racionalitat de les tècniques noves. Sota l'enfocament DS -que constituïa una alternativa no sustentada en principis econòmics com els dos anteriors- la presa de decisions educatives i ocupacionals quedava en mans dels individus involucrats en un sistema descentralitzat, que mostrava entre d'altres avantatges «els de respectar la sobirania del consumidor i la d'evitar la possibilitat d'errades massives provocades per estimacions errònies dels planificadors centrals»[54]. No obstant això, entre les crítiques a l'enfocament DS, s'insistia en la subordinació d'aquest a les forces del mercat de treball, ja que en quedaven a la mercè els diversos grups sòcio-econòmics i transmetien a la funció educativa les distorsions pròpies del mercat[55].

L'objectiu de satisfer la demanda social sobre la base de les projeccions de la taxa de creixement de la població, deixava fora, a més, una sèrie d'elements externs que al capdavall van demostrar ser fonamentals per a l'anàlisi i la projecció dels serveis educatius.

Els enfocaments emparentats amb l'economia de l'educació també van sofrir durant els anys seixanta l'enfrontament amb una realitat que ultrapassava els càlculs tècnics. Els factors polítics que des de la planificació es consideraven aliens a la «precisió» i a l'«efectivitat» van demostrar aviat la seva validesa pel fet d'obligar al replantejament d'una «tècnica» que en tot moment va ser política. La planificació dels anys seixanta, que havia pretès dissenyar

(52) Una revisió a fons de les característiques d'aquests models és la presentada per D.F. Snodgrass i D. Sen, op. cit., pàg. 43-47 i G. Labarca, «Planificación de Recursos Humanos. Técnica e Ideología» A *La Educación Burguesa*. México. Nueva Imagen, 1979, pàg. 239-262.

(53) G. Labarca, op. cit., pàg.82.

(54) D.F. Snodgrass i D. Sen, op. cit., pàg. 67.

(55) Ib., pàg. 68-69.

3013

l'espectacular expansió dels sistemes educatius a nivell mundial, va quedar ultrapassada per una realitat que «havia fet més per incrementar el nombre de desocupats i subdesocupats educats, que per accelerar les taxes de creixement econòmic»[56].

En la perspectiva actual, el debat sobre la planificació educativa a l'Amèrica Llatina parteix de la crítica als models dissenyats des dels anys cinquanta, caracteritzats per una visió «modernitzadora» que va pretendre, mitjançant la «tècnica» aplicada a l'educació, assolir uns nivells més alts de desenvolupament. En aquests sentit, Morales afirma: «trenta anys de planejament de l'educació segons una concepció del desenvolupament que reprodueix els paradigmes de modernització de les societats del Nord no han tingut l'èxit esperat»[57].

Les pretensions racionalitzadores de la planificació educativa s'han qüestionat reiteradament davant la seva incapacitat per incidir en el desenvolupament dels països que van veure en aquesta tècnica el mitjà per superar condicions de retard. La planificació de l'educació s'ha constituït, a la pràctica, en part del sistema polític i ideològic de l'Estat capitalista, donant certa dosi de racionalitat a l'acció governamental i ratificant-ne el caràcter de mecanisme de control que dóna suport a les estructures vigents. A l'àmbit educatiu s'ha expressat de manera peculiar la necessitat de l'Estat de legitimar-ne l'acció per vies racionals. Les accions governamentals al sector educatiu han estat reiteradament sustentades en la planificació de l'educació, «tècnica» que, tanmateix, ha demostrat poca efectivitat i validesa pel que fa al desenvolupament de l'educació, tot i posant l'accent en la funció de control i legitimació. En aquest sentit la planificació de l'educació ha cobert en l'àmbit de la seva competència la necessitat de l'Estat de legitimar i justificar com a racionals certes decisions que integren l'educació a l'estructura econòmica i política[58]. La planificació ha permès a més la legitimació d'«una concepció del canvi social com un procés asèptic d'evolució social vinculat l'economia però al marge de les contradiccions de la igualtat, equitat i participació a la societat»[59].

La diversitat dels camps des d'on ha estat emprès l'estudi de la planificació de l'educació, i la conseqüent multiplicitat de formes d'interpretar-la, ha implicat la necessitat d'apropar-se en termes

---

(56) H.M. Levin. «La crisis de identidad de la Planeación educativa». A: *Revista de Intercambio Académico*. Núm. 2, juliol-setembre de 1983.

(57) D.A. Morales-Gómez. «Hacia nuevos modelos de planeamiento de la educación. El papel de la Investigación». A: *Rev. Perpectivas*. París. UNESCO, vol. XIX, núm. 2, 1989, pàg. 211.

(58) D.A. Morales-Gómez, op. cit., pàg. 213 i H.N. Weiler, op. cit., pàg. 490.

(59) D.A. Morales, op. cit., pàg. 214.

3014

conceptuals al caràcter i la tipologia de la planificació. En aquest sentit, és pertinent remetre's a les propostes que, sobre el particular, va expressar el 1981 el Congrés Nacional d'Investigació Educativa[60]. Partint de la caracterització de Friedman entorn dels corrents oposats de racionalització i canvi per emmarcar els processos de planificació, s'observen sis categories diferents. Al primer corrent s'inclouen: a) planificació administrativa, que suposa que els problemes de l'organització són deguts a desviacions en els procediments establerts, per la qual cosa posa èmfasi en esquemes administratius com el control de línies d'autoritat i de recursos; b) planificació sistemàtica, que assigna a l'organització un caràcter integral (en un sistema), el qual requereix d'un constant equilibri intern i extern. Aquesta condició implica una gestió complexa, que s'ajuda de models matemàtics i de simulació; c) planificació projectiva o de tendència històrica, la qual suposa que el futur està en funció de les tendències històriques, i estableix conseqüentment un horitzó retrospectiu per projectar després les tendències al futur. Al corrent del canvi, s'inscriuen al seu torn: a) planificació innovadora, la qual parteix del dinamisme de l'organització, i tendeix a donar les condicions per a la seva constant evolució i canvi; b) planificació dialèctica, que parteix de la crítica a les estructures vigents, i a la necessitat d'impulsar el canvi organitzacional de forma immediata i radical; c) planificació prospectiva, que considera el futur com «un domini de l'acció i de la llibertat», obre la possibilitat d'«inventar futurs», i assenyala la necessitat d'identificar les condicions propícies o adverses per verificar-lo.

Tot i que cal reconèixer que les modalitats abans descrites difícilment s'expressen de forma clara i unívoca, és possible afirmar que a l'igual que la planificació nacional, la planificació de l'educació superior a l'Amèrica Llatina ha assumit en termes generals els trets del corrent racionalitzador. En l'àmbit institucional, en aquest cas universitari, l'administració institucional s'ha servit també principalment dels enfocaments conservadors de la planificació. La convergència institucional amb l'Estat en aquest sentit no resulta casual, significa valer-se dels beneficis de la tècnica, evitant-ne les modalitats amb risc, buscant dotar de racionalitat l'administració universitària i articulant de forma pretesament tècnica la universitat amb l'Estat.

La problemàtica de la planificació educativa no és tanmateix privativa de l'Amèrica Llatina. A l'àmbit de la planificació internacio-

---

(60) «Planeación de la Educación (Documento base)». A: *Memoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Fundación Javier Barros Sierra, 1981, pàg. 431-432.

3015

nal, Weiler ofereix una problematització sobre la planificació educativa, la qual suggereix que el corrent racionalitzador ha assolit imposar-se de forma hegemònica. A partir de l'anàlisi de tres variables: participació, execució i reforma[61], aquest autor expressa que la planificació educativa està inserida directament en un context de valors, opcions i conflictes, per la qual cosa és clar que la seva pretesa neutralitat no existeix i, per tant, en un sentit ampli, suposa continguts polítics. La *participació* implica el nivell d'intervenció activa de la societat al disseny i formulació de les línies que orienten la funció educativa. El nivell de participació expressa en termes de la relació Estat-societat, un conflicte on l'Estat «tendeix a estructurar la relació amb la societat per aconseguir el màxim control i la màxima legitimitat»[62]. En aquest sentit, l'Estat aspira a assolir un equilibri entre el control i la legitimitat, dissenyant acurats mecanismes per canalitzar la participació social sense comprometre el sentit original dels seus projectes. Així es promouen vies de representació i consultes, que donen validesa, almenys en termes formals, a l'exercici de govern. Tanmateix davant la dificultat per «organitzar» la participació, l'Estat tendeix a augmentar la funció de control, en detriment de la primera.

L'*execució* es refereix a la posada en marxa de la planificació. En el cas de l'educació, hi ha una sèrie de factors per aplicar els plans: a) El context polític de l'assignació i utilització dels recursos, que inclou principalment les incertes condicions en què el sector educatiu i de manera específica les institucions han de negociar els recursos necessaris per dur a terme els seus plans. b) La influència de la política internacional, que mitjançant formes de finançament extern incideix en les decisions educatives nacionals, condicionant de vegades el lliurament de recursos per invertir a determinades rúbriques[63]. c) La influència política de les burocràcies, que interactuant entre l'Estat i la societat enfronten una sèrie de contradiccions que impideixen la viabilitat de la planificació. Entre aquestes contradiccions se'n destaquen: l'oposició entre les relacions verticals tradicionals i la necessitat d'establir canals horitzontals de decisió; l'oposició entre la concepció de racionalitat de l'organització que assigna valors neutrals a la planificació, i l'afiliació real de les burocràcies governamentals a projectes i grups polítics; l'oposició de les

(61) H.N. Weiler, op. cit., pàg. 491-498.
(62) Ib., pàg. 492.
(63) Sobre això el Banc Mundial calculava per al 1980 que aproximadament el 9 % del pressupost per a educació dels països subdesenvolupats provenien de l'exterior. Veg. D.A. Morales-Gómez, op. cit., pàg. 212.

3016

tendències autonòmiques de les institucions i la seva dependència davant dels factors externs.

El tercer factor de la planificació el constitueix la *reforma*, factor que ostenta un caràcter favorable al canvi. Aquest efecte constitueix en essència una contradicció amb la planificació que tendeix a sustentar la continuïtat. Així la planificació educativa, teòricament fundada en decisions racionals i transparents «pot ser un dels procediments més eficaços de legitimació de l'*statu quo* i servir per impedir que produeixin canvis importants en els objectius dels qui exerceixen el poder»[64].

La descripció d'aquestes categories, a les quals podrien sens dubte afegir-se d'altres, constitueix una aproximació general a la problemàtica de la planificació de l'educació, i concretament a la planificació universitària, la qual, encara que assumeix especificitats, manté la problemàtica descrita al seu nivell.

Dependent de l'administració de l'educació, la planificació educativa assumeix les seves característiques. En aquest sentit, correspon a l'administració de l'educació superior que expressa l'acció governamental en aquest sector, la planificació educativa superior que busca atorgar racionalitat a aquest àmbit mitjançant mecanismes d'operativitat, coherència i coordinació. Aquesta relació, com aquí ha estat exposat, opera també a l'àmbit universitari on, mitjançant la planificació, es busca dotar de racionalitat l'administració institucional.

(64) H.N. Weiler, op. cit., pàg. 497

3017

Abstracts

Desde el campo disciplinario de la Administración Pública, se presenta en este artículo una reflexión conceptual e histórica sobre la administración y la planificación universitaria en la universidad latinoamericana. La separación entre el Estado y la sociedad, así como el carácter mediador de la administración educativa y universitaria, constituyen el punto de partida para abordar el estudio de la planificación universitaria, la cual desde la década de los 50, buscaría dotar de racionalidad a su propia administración. Sin embargo, desde esos años, prevalecería un enfoque conservador que caracterizado por el formalismo y una pretendida neutralidad, convertiría a la planificación en un mecanismo para legitimar la administración universitaria.

Palabras clave: Planificación universitaria - Administración universitaria - Administración pública.

Se plaçant du point de vue de l'Administration publique, l'auteur présente dans cet article une réflexion conceptuelle et historique sur l'administration et la planification universitaire dans l'université latino-américaine. Il part de la séparation entre l'État et la société et du caractère médiateur de l'administration éducative et universitaire pour aborder l'étude de la planification universitaire. Depuis la décennie des années cinquante, celle-ci essaierait de rationaliser l'administration universitaire. Une approche conservatrice, caractérisée par le formalisme et une prétendue neutralité, aurait néanmoins toujours prévalu, convertissant la planification en un mécanisme de légitimation de l'administration universitaire.

Mots-clés: Planification universitaire - Administration universitaire - Administration publique.

From the perspective of public administration, this article comprises a conceptual and historical reflection on the administration and university planning in Latin American universities. The separation of the state and society and the mediating character of the education and university administration form the starting-point for a study of university planning which has, since the 1950s, sought to rationalise university administration. However, since those times a more conservative outlook has prevailed, characterised by formalism and a supposed neutrality, converting planning into a mechanism for legitimising the university administration.

Key words: University planning - University administration - Public administration.

3018

BEST COPY AVAILABLE

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

3019

Historia de la Educación en España y América. Vol.I.*La Educación en la Hispania antigua y medieval*. Madrid, Fundación Santa María (Ediciones SM-Morata), 1992.

No fa gaire temps que comentàvem en aquestes mateixes pàgines l'aparició del primer volum de la *Historia de la Educación en España*, elaborada pel professor Capitán Díaz, catedràtic de la Universitat de Múrcia, i amb peu d'impremta de 1991. Llavors vàrem indicar els encerts i limitacions d'una obra redactada i elaborada per un únic i solitari autor. També en aquella ocasió lamentàvem la manca de la necessària col·laboració interuniversitària per tal de bastir, des de diferents horitzons i perspectives, una història de l'educació de caràcter interdisciplinari, i en què col·laboressin especialistes d'aquelles branques que, d'una manera o d'una altra, tenen afinitat i punts de contacte amb la història de l'educació.

Feliçment aquelles consideracions han tingut recentment l'adequat i corresponent contrapunt amb la presentació pública d'aquesta nova Història de l'educació a Espanya i Amèrica, de la qual ara s'ha acabat de publicar el primer volum dedicat a l'educació antiga i medieval. En aquest primer volum, presentat i coordinat pel professor B.Delgado, hi ha col·laborat tot un seguit de professors universitaris de diferents institucions superiors i acadèmiques. Entre els noms més significatius hi trobem humanistes de l'alçada de Miquel Batllori, llatinistes com Martínez Gázquez, arabistes com Joan Vernet, hebraistes com Díez Merino, sense oblidar tota una sèrie de noms importants en el camp de la tradició històrico-pedagògica com Àngeles Galino, Emilio Redondo, León Esteban, als quals s'afegeixen un grup de joves i prometedors professors, alguns tanmateix ja consolidats en l'actual panorama de la investigació. També hi participen -com és obvi i regular en aquests casos tractant-se d'una obra referida també a Amèrica- especialistes iberoamericans.

Certament, tots plegats han aconseguit una obra compensada, d'alt nivell i exigència, i que ve a omplir un dels buits més palmaris de la nostra tradició historiogràfica: la manca d'una història de l'educació a Espanya. D'altra banda, la qualitat científica dels seus redactors és la millor garantia per tal d'assegurar-nos que no ens trobem enfront d'una obra de retalls, feta a cop de tisora i elaborada únicament a partir de fonts secundàries tot renunciant als materials de primera mà. Per fi tenim la sensació que ens trobem davant d'una obra que si bé no és definitiva -no hi ha mai res definitiu en el camp de la inves

3020

tigació humanística-, almenys ha estat confiada a un equip de redacció competent i de reconeguda vàlua.

Aquest primer volum, dedicat a l'època antiga i medieval, aplega un total de 17 col·laboradors. Després seguiran dos volums més. El segon, sobre l'educació a l'Espanya moderna (segles XVI-XVIII) incorporarà les aportacions de 39 especialistes, mentre que el tercer i darrer volum -segons s'anuncia- reunirà un conjunt de 61 treballs referits a l'educació a l'Espanya contemporània. Per la quantitat i la qualitat dels seus col·laboradors l'obra en qüestió mereix, d'entrada, la nostra total confiança. Certament, els temps del treball individual i isolat -tal com feren aïllats en els seus gabinets i biblioteques, per exemple, insignes historiadors de l'educació com Rufino Blanco o Lorenzo Luzuriaga- s'han acabat per tal de donar pas a noves estratègies científiques organitzades al voltant d'un treball grupal, col·lectiu i interdisciplinari.

Però no només hem d'elogiar els mèrits d'una obra estructurada a partir de la investigació en equip, sinó que també cal significar la mateixa concepció d'una història de l'educació que -a manera de declaració de principis i intencions- apareix en les primeres pàgines de l'obra que ens ocupa. En efecte, el professor Delgado ha confegit un disseny proper al que podriem reconèixer com una història total de l'educació, això és, d'una història que no s'ha limitat a inventariar les distintes teories educatives dels pedagogs més coneguts, ni les disposicions legals més notables, ni les institucions docents més destacables. La seva pretensió de totalitat comporta la voluntat d'abordar l'educació com una fenomenologia radicalment humana, localitzada topogràficament a un *homo hispanus*, i que és entesa tanmateix com un entrecreuament de camins i tradicions en el qual incideixen, segle darrere segle, la família, l'Estat, l'Església, els teòrics de l'educació, els docents, els legisladors, les institucions, les organitzacions professionals, els ordesreligiosos,etc.Talcom reconeix el seu promotor, aquesta Història de l'Educació ha estat concebuda -i a partir d'aquí reproduïm textualment les paraules del professor Delgado- «como un todo, con una trabazón lógica interna, existen reiteraciones, contradicciones, enfoques diversos de las mismas cuestiones y estilos diferentes, inevitable todo ello al haber sido elaborada con el esfuerzo de plumas tan diversas. Estas deficiencias son las propias de las llamadas ciencias sociales, en las que los enfoques, los métodos y hasta las conclusiones suelen depender del talante y de los métodos de trabajo utilizados por cada investigador».

És evident, doncs, que la mateixa constitució multiforme de l'obra -un dels signes del

3021

temps de la cultura postmoderna, tal com diria molt possiblement Lyotard- pot ser un dels llasts de l'obra en qüestió. En qualsevol cas calia intentar-ho, i l'esforç -pendent encara l'entrega dels dos volums següents -ha estat certament reeixit. Des d'ara mateix caldrà llegir, per sempre més, aportacions com la que fa el professsor Redondo -mestre de tantes generacions universitàries- sobre el concepte i evolució de la història de l'educació, o les excel·lents i suggestives pàgines escrites per diferents autors sobre l'educació medieval hispana -una de les etapes més fructíferes, i a la vegada més desconegudes de la nostra pròpia tradició cultural-, així com el brillant capítol dedicat a la literatura didàctica medieval.

Cal ressaltar que cada apartat es completa amb un aparat crític -fonts i bibliografia secundària- més que suficient, la qual cosa possibilita al públic lector l'accés a tasques d'investigació més aprofundides. La mateixa presència d'un índex onomàstic al final facilita la consulta ràpida de l'obra. De tota manera és possible formular algunes objeccions i remarques. D'aquesta forma creiem que és discutible la inclusió de l'aportació pedagògica catalana medieval en el si de la tradició cultural de la corona aragonesa, quan se segrega d'aquesta justament el vessant valencià. Per què no han presentat llavors Llull com a mallorquí? Pòtser l'estructura medieval -tan important per la configuració posterior de la realitat històrica hispana- no està del tot resolta. I possiblement també -per aquests mateixos motius- hi trobem a faltar referències a algun autor de l'alçada, per exemple, d'un Arnau de Vilanova, precursor de la laicització del saber i promotor de la ciència empírica enfront de la ingerència eclesiàstica. També l'arnaldisme, junt al lul·lisme, configura -al notre entendre- la situació teològica, espiritual i pedagògica de la Baixa Edat Mitjana.

Però al marge d'aquestes consideracions de detall que afecten casuístiques molt concretes i específiques, hem d'agrair l'aparició d'aquest primer volum de la *Historia de la Educación en España y América*, i esperem la publicació immediata dels altres dos volums per tal de confegir un judici global de l'obra que, pel que sembla, serà d'allò més positiu.

Conrad Vilanou

3022

SIGUAN, Miquel (coord.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona/Editorial Horsori, 1992.

Del Seminari Internacional sobre Educació i Llengües que organitza -des de fa una sèrie d'anys- l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, sota el guiatge del professor Siguan, ens arriba aquest volum que recull les ponències i comunicacions presentades en el marc de les sessions corresponents al seminari celebrat l'any 1990 -la quinzena convocatòria per a ser més exactes- i que fou dedicat, de manera monogràfica, a una temàtica tan actual com la de l'escola i la migració a l'Europa dels 90.

L'obra -després d'una presentació a tall de pròleg del professor Siguan- inclou tres epígrafs. Un primer bloc sobre temes de caire general, un segon apartat sobre la immigració a Catalunya, i un tercer gruix d'aportacions -el més voluminós de tots- sobre la immigració a altres zones i països, si bé una majoria es refereix a àrees geogràfiques del sud d'Europa -França, Itàlia i Grècia, principalment-, sense oblidar però altres punts com alguna zona d'Alemanya o del Benelux.

Donar compte i raó d'un llibre d'aquestes característiques no és una empresa gens fàcil, atès que no tenim a les mans una monografia d'un únic autor sinó un conjunt d'aportacions -fetes des de diferents realitats socials, enfocaments i perspectives- que aborden -això sí- una temàtica comuna com són les relacions existents entre escola, llengua i immigració. Es tracta -en darrer terme- d'una obra de naturalesa comparativa que presenta distintes cares d'un mateix problema, però on hi manquen -al nostre entendre- unes conclusions generals, si més no de caràcter provisional, sense desmereixer, en cap cas, cadascuna de les valuoses conclusions -que a tall personal i individual- ofereixen els distints ponents del seminari.

D'entrada, val a dir que l'aparició d'aquest treball -com d'altres semblants- es pot inserir en l'horitzó cultural que ha generat -en aquests darrers temps- allò que s'ha convingut a identificar com a filosofia de la diferència, és a dir, aquell corrent de pensament que ha propiciat -d'un temps ençà- l'adveniment d'un nou marc cultural. La diferència -en contrast a les pretensions de la dialèctica- elimina les possibilitats d'absorbir tot allò antagònic, contrari i antitètic. Els pensadors de la diferència, d'altra banda, són conscients que la seva filosofia depèn i deriva, en bona mesura, de la diversitat d'universos lingüístics. En efec-

3023

te, el fet lingüístic -la mateixa pluralitat de jocs de llenguatge apuntada pel segon Wittgenstein- es troba a la base d'aquesta concepció diferenciada de l'home i de la societat. Així, doncs, resulta del tot lògic i normal connectar -tal com es va fer en el seminari que ens ocupa- llengua i diferència.

Són -els nostres- temps oberts a la diferència, malgrat que sempre hi ha qui, des d'actituds més o menys fonamentalistes, defensa discursos totalitzadors. El rebrot de la violència, la xenofòbia, la marginació social i d'altres comportaments insolidaris, no són més que manifestacions de rebuig d'aquest nou marc social, més tolerant i respectuós amb tot allò que siguin diferències individuals i col·lectives. En qualsevol cas, la valoració positiva de la diferència ha afavorit -en el camp de l'educació- les postures que emfasitzen allò divers, múltiple i plural, és a dir, el multiculturalisme pedagògic. D'aquesta manera hem acabat per descobrir, i a voltes redescobrir, tot un seguit de nous subjectes educatius: nens abandonats, dones maltractades, vells discriminats, delinqüents, malalts crònics i terminals, persones de color, disminuïts, pobres, marginats de tota mena, desvalguts, expatriats, refugiats i molts altres més.

Doncs bé, el llibre que tenim a les mans parteix de la constatació d'aquest fet, això és, del reconeixement públic de la diferència generada per uns fluxos migratoris constants -pal·pables a partir dels anys 60-, i que seguint corrents que van del sud al nord, i més recentment de l'est a l'oest, recauen sobre l'Europa occidental. I és obvi que la immigració implica reflexions pedagògiques. El mateix Siguan ho reconeix, en significar que l'escola continua sent el primer mecanisme d'integració social. Però aquesta integració no és fàcil, atès que hi ha un seguit de dificultats de tota mena generades per uns diferencials lingüístics, socials, culturals, ètnics i racials. La realitat comparada confirma aquesta situació. «Hay escuelas -escriu Siguan- en Luxemburgo en las que todos los alumnos inmigrados son portugueses. Hay escuelas en Francia en las que todos los inmigrados son árabes, aunque proceden de diferentes países del Magreb. Y hay escuelas en los suburbios londinenses en las que los alumnos hablan diez o doce lenguas distintas. Sea pequeña o grande la diferencia, sea uniforme o variada la población inmigrada, el problema de fondo es siempre el mismo: intentar la integración social y cultural de estos niños en la sociedad que los acoge» (pàg. 10).

La professora M. Rey, de la Universitat de Ginebra, afronta la complexitat i les perspectives de l'escola i la migració, tot reclamant un nou marc referencial intercultural on l'escola tingui un paper fonamental atès que pot actuar eficaçment com

3024

una espècie d'experiència microsocial, prèvia i anterior a la definitiva integració social dels infants i adolescents immigrats. Aquesta autora, que reclama un pluralisme lingüístic i multicultural obert a un diàleg no tan sols intraeuropeu sinó intercontinental, espera que l'escola -lluny d'actituds tancades que preconitzen una simple adaptació unilateral dels immigrants a la cultura dominant- respecti la llengua, creences i cultura dels mateixos immigrants en un ambient de solidaritat local i internacional. Res, doncs, de prepotències, ni d'imposicions de preteses cultures superiors. Les pràctiques etnocides, promogudes una i mil vegades al llarg de la història, comencen a ser refusades.

Aquesta manera de pensar -això és, la defensa d'un multiculturalisme pedagògic- apareix repetidament al llarg de les diverses ponències i comunicacions. Alan Wagner, representant de l'OCDE, també participa, des d'una perspectiva comparativa, d'aquesta mateixa sensibilitat, recomanant la conveniència d'incorporar a l'escola la diversitat cultural i lingüística dels immigrants, sense oblidar una desitjable i aconsellable participació dels pares i d'aquestes mateixes comunitats minoritàries en els afers escolars.

Per la seva banda Carmel Camilleri, de la Universitat París V, aborda les dificultats en l'escolaritat dels joves fills d'immigrants a Europa, des d'una perspectiva culturalista tal com li pertoca per formació i tradició, atès que ja va publicar l'any 1985 una interessant *Anthropologie culturelle et éducation*. Camilleri conclou que el fracàs escolar dels fills dels immigrants depèn, en bona mesura, de les relacions -no sempre fàcils- que tenen amb els seus professors que, generalment, desconeixen la cultura d'aquests joves. El desgavell es podria solucionar tot reflexionant sobre la significació de la diversitat cultural, aprofundint en l'estructura de cada cultura i en la manera com condicionen la vida d'altri.

Mercè Pujol, de les Universitats de Ginebra i Ottawa, presenta un treball sobre didàctica de llengües i moviments migratoris en el qual, recollint les orientacions del Consell d'Europa, proposa una didàctica integrada de les llengües, respectant l'especificitat de cadascuna i tenint en compte alhora tant l'aprenentatge de la llengua originària com la de la llengua oficial, generant-se així un marc teòric i conceptual de grans possibilitats.

Fins aquí hem donat una breu notícia dels treballs més significatius que integren la primera part del llibre dedicada a temàtiques generals. En el capítol segon, sobre la immigració a Catalunya, s'inclouen diversos estudis provinents de persones vinculades a institucions i organismes oficials, com el SEDEC o altres instàncies del Depar-

3025

tament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, així com diferents centres universitaris. Es tracta, pel comú, d'aportacions concretes i puntuals, destacant pel seu to introductori i generalista el treball de Joaquim Arenas sobre el plantejament de la immigració en el context d'una escola catalana -en llengua i contingut- oberta a una educació igualitària i interculturalista. Arenas apunta allò que cal fer per tal de portar endavant el seu projecte. La seva contribució es completa amb la de Mercè Belart, Lluïsa Rance i Maria Rocaspana sobre les línies generals de l'actuació pedagògica del SEDEC pel que fa als alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu català.

Desenvolupament del programa d'educació compensatòria, formació permanent i diversitat cultural, característiques generals de la immigració a la Catalunya dels anys noranta, descripció de l'ERAIM, programa coordinat a partir de 1988 entre diversos departaments universitaris per tal de desenvolupar investigacions interculturals sobre la immigració, són alguns dels aspectes que també integren aquest gruix d'aportacions referides monogràficament a la situació catalana, i que es poden seguir amb fruïció i aprofitament.

La tercera part del llibre -retolada sota l'epígraf d'altres països- incorpora més d'una dotzena de treballs, que aborden aquestes mateixes problemàtiques a diferents indrets d'Europa. És obvi que temàtiques com les derivades de la presència d'immigrants magrebins a França, així com les dinàmiques generades en contextos socials bilingües com el belga, apareixen amplament comentades en aquesta part del llibre que ens ocupa. Però el seminari -com a lloc de trobada i d'intercanvi de materials, estudis, anàlisis i experiències- no ofereix a consideració del públic lector una llista de suggeriments finals, més o menys sistemitzats, sinó que deixa cada lector en plena llibertat per tal de deduir-ne les conseqüències i conclusions oportunes. Si no ho han fet els organitzadors del seminari, ni el coordinador d'aquest volum, tampoc ho farem nosaltres. En qualsevol cas constatem -d'acord amb el que diuen molts dels participants en aquest seminari- que tot just s'acaba d'encetar un nou camp d'investigació: cal doncs aprofundir encara més perquè, pel que sembla, la immigració continuarà, i amb ella, les dificultats per aconseguir una adequada i respectuosa integració social.

Conrad Vilanou

3026

SPENDER, D.; SARAH, E.: *Aprender a perder.Sexismo y educación.* Barcelona, Paidós Educador, 1993.

El llibre que comentem ja només pel títol ens fa obrir els ulls i les orelles a un debat que circula per les aules i, en general, per tota la comunitat educativa i que encara està lluny de ser encarat amb seriositat pel conjunt de la societat: sexisme i educació en són els termes. I aquest és també el subtítol de la compilació de Dale Spender i d'Elizabeth Sarah, dedicada exclusivament a l'anàlisi del sexisme i feta amb un to crític i a partir de l'estudi rigorós de diferents situacions en les quals el predomini de la ideologia i de les formes sexistes fa que els col·lectius de nenes, noies i dones (alumnes i professores), siguin situades en la banda de **qui perd**. De manera que es demostra una vegada més que l'educació a Anglaterra, com també s'ha demostrat aquí, és en efecte, per a les nenes, noies i dones, un **aprendre a perdre**.

No pas per casualitat el llibre és una producció de dones, d'estudis fets per dones i de reflexió «a favor de les dones». Però en això no hi hauria cap valor especial si no hi hagués el referent del feminisme, amb les seves teories i amb el caràcter que té de moviment social, que li dóna consistència. Els objectius de fons són clars: posar en pràctica els principis feministes, començar per nosaltres mateixes, revaloritzar allò personal, reconèixer que l'experiència subjectiva és important, no solament per a les dones sinó per a l'ésser humà. Tot això, en relació amb l'educació. I, efectivament, l'anàlisi de l'educació del grup d'estudi feminista de què formen part les autores, està profundament arrelada en la seva experiència vital de l'educació; cosa que es nota en les exposicions que fan sobre cadascun dels temes que tracten.

Sempre en aquest punt de vista crític i de qüestionament, les compiladores divideixen el llibre en set parts. En el primer capítol, comencen mostrant la importància de les vivències subjectives quotidianes, en els **testimonis**. El record que Pippa Brewster té del seu pas per l'escola primària i secundària, i que exposa en forma autobiogràfica, tot fent referència a fets, sensacions, sentiments... viscuts per l'autora que arriba a afirmar que «el fracàs educatiu femení no és només un concepte, no és abstracte; és la nostra experiència personal». Irene Payne analitza la seva pròpia trajectòria escolar a la llum del feminisme i de les teories de classe de la sociologia de l'educació, com a noia de classe baixa que va a una Grammar School que, a més d'enfrontar-se a les qüestions ideològiques classistes i sexistes o els

3027

aspectes materials (uniforme, llibres, etc.), ha d'enfrontar-se als valors de la gent més propera (familiars, veïnat, etc.) reprovadors de l'educació de desclassament i més en el cas d'una dona.

El segon capítol conté aspectes de reflexió general sobre les **crítiques educatives feministes**. Tracten teòricament l'educació com a adoctrinament (Dale Spender), la ideologia sexista (Irene Payne), el paper de les institucions educatives (Dale Spender), sempre, però, en referència a la pràctica educativa.

En aquest capítol resulten força nous pel moment en què es troba, a Catalunya i a la resta de l'Estat espanyol, el tema de l'educació no sexista (reforma educativa, estudis de dones o de gènere des de les universitats, etc.), dos dels articles: el de Patricia de Wolfe i el d'Elizabeth Sarah-Marion Scott-Dale Spender. El de la primera, sobre les contradiccions de l'alumnat davant dels estudis sobre la dona, posa en evidència la incompatibilitat dels estudis de gènere de base feminista i la majoria dels mètodes existents en l'ensenyament-aprenentatge, les contradiccions entre els estudis sobre les dones i la lògica universitària androcèntrica. Justament ara que aquí, al nostre país, s'estan estenent les propostes dels estudis acadèmics de gènere. L'article de les altres tres autores és una defensa de les aules no mixtes i un planteiament d'alerta davant de les pràctiques coeducatives que reforcen models androcèntrics. I resulta especialment polèmic en una societat com la nostra, on la coeducació encara no està aclarida en termes pràctics i on parlar d'escoles separades sembla un retorn a les escoles tradicionals de segregació.

El tercer capítol ens presenta diverses anàlisis referides a les **professores**. Les carreres professionals o el fet que per a la majoria de persones d'un centre educatiu les professores són primer dones, les conseqüències d'això: la manca de respecte a les dones professores i fins al fet de ser encalçades pels propis companys (el tantes vegades denunciat assetjament sexual del qual semblava exempt el món de la cultura).

El **currículum**, l'escolar, el de les escoles de persones adultes, l'alfabetització, la incorporació de l'educació sexual, les matemàtiques com a disciplina amb expectatives sexistes... formen part de la temàtica abordada en el quart capítol. I l'**aula**, la interacció que s'hi dóna, les conductes del professorat, el llenguatge que generalitza en masculí, el silenci i el fet de parlar a classe, les pràctiques feministes a l'aula com a qüestionament del món quotidià, les influències de tipus sexista de fora de l'aula ... constitueixen el cinquè capítol.

Potser per a nosaltres, els dos darrers capítols, sobre

3028

l'**opressió racial i sexual** i **sexisme i heterosexisme**, són els que ens aporten més novetat temàtica i també perquè ens obliga a pensar en d'altres formes d'educació, menys encarcarades, davant dels perjudicis persistents i de les relacions de poder que fan que quan eduquem discriminem. Discriminem a partir d'aquell model que només considera «real» allò humà **central**: l'«arquetip viril» (el que representa la gent ocidental, especialment homes blancs, de classe mitjana i alta, adults...), mentre que allò humà **altre**, qui no respon al model androcèntric de fet o per comportament («aquelles negres cridaneres», com diu Grace Evans o les noies lesbianes, com analitza Lorraine Trenchard), queda en el racó dels problemes.

El llibre proposa, doncs, una educació suficientment oberta i amb voluntat comprensiva, no paternalista, com per abordar la realitat multicultural i multisexual sense rebuig ni proteccionismes moralistes vers les persones que, en qualsevol cas, avui encara estan movent-se en «territori advers».

Les diferents anàlisis i exposicions conviden certament a una autocrítica i a un replantejament de la tasca de docents que, dones i homes, duem a terme. Però, potser el valor que té el llibre en el seu conjunt és que actua o pot actuar en forma d'**avís**, ja que aquestes realitats de les quals ens parlen les autores d'**Aprender a perder** són realitats, en el fons i malauradament, molt vigents entre nosaltres, però datades tretze anys endarrere.

Les crítiques de les feministes angleses a l'escola mixta, de les quals havíem sentit a parlar tantes vegades, finalment ens arriben traduïdes en castellà, per poder ser divulgades entre nosaltres (professorat, alumnat i d'altra gent interessada), tretze anys després de la seva edició anglesa. És també de les poques vegades que un debat feminista adquireix, amb totes les atribucions reglamentàries, la categoria d'acadèmic, tot i que posa en dubte els supòsits que avui justament estan de moda entre la gent ensenyant, en relació a l'educació. I això es dóna de la mà d'una editorial tan poc dubtosa de feminista com la Paidós Educador.

Potser per influència anglosaxona -com tantes vegades sol passar -començarem a parlar ara, a més del sexisme, de l'heterosexisme o de l'androcentrisme. Potser inclourem, i no perquè en parli la Reforma educativa, el tema del racisme en les discussions de les docents feministes. Potser per a alguns dels companys docents que, sovint encara, fan aquelles «bromes» sobre les dones, el feminisme, etc., que tantes vegades hem hagut d'aguantar tant alumnes com professores, s'haurà acabat l'argument que hi ha temes, com fins ara i encara ara el sexisme, que no tenen rang d'acadèmic.

3029.

En aquest sentit, les recerques, les experiències, les tesis de doctorat de les autores i el seu prestigi i trajectòria intel-lectual, personal i professional, avalen els textos del llibre. A més, inciten a documentar-nos més, tot presentant una interessant bibliografia, lamentablement amb pocs títols traduïts al castellà i cap al català, que serveix de guia per saber més coses en la línea del que ens proposen a partir dels seus escrits.

En els darrers anys, a Catalunya i a la resta de l'Estat espanyol, han aparegut diversos llibres amb interessants aportacions de dones estudioses del sexisme en l'educació. Entre aquests llibres, hi predominen aquells en què, en els seus plantejaments discursius, hi ha expressada la voluntat d'igualtat com a objectiu. En el llibre *Aprender a perder* hi ha altres coses: per exemple, una demanda d'obertura, una exigència de respecte, un repte de solidaritat. I això, tot perdent la por i perdent, probablement, el respecte a les institucions socials i educatives sexistes, racistes, heterosexistes...

La nostra quotidianitat, la de les persones educadores, globalment està molt lluny del feminisme, molt lluny de l'antiracisme, molt lluny de l'anticlassisme... I molt a prop de l'androcentrisme. Per això, educar es converteix, i no solament per la forma que li donem -més o menys autoritària-, en un acte d'imposició i de dominació.

Aprender a perder pot ser una eina per aclarir, sense victimitzacions, qui hi surt perdent, en aquest acte educatiu discriminatori; perquè, encara que ens diguin coses que ja sabem, que vivim o que viuen persones que coneixem, les autores del llibre ens aporten un material imprescindible per educar i educar-nos, per damunt de les modes i les conjuntures, a partir de les realitats quotidianes personals i vitals, també en el món acadèmic.

Pilar Heras i Trias

UCAR, X.: *La animación sociocultural.* Barcelona, CEAC, 1972.

Xavier Ucar, professor de la Universitat Autònoma de Barcelona, autor del llibre que ens ocupa, és un reconegut especialista en temes relacionats amb l'animació sociocultural, des d'una perspectiva pedagògica. Així ho confirmen els diversos treballs publicats els darrers anys i la seva tesi doctoral, inèdita fins avui.

L'autor centra l'atenció en l'àmbit específic de l'animació sociocultural, disciplina que, malgrat ser relativament jove, va assolint maduresa a nivell institucional. Tracta de facilitar-

3030

ne una visió general dins del marc ampli i globalitzador de l'educació, aprofundint i descobrint nous enfocaments en temes ja estudiats per d'altres autors i presentant i analitzant nous temes susceptibles de futurs aprofundiments. Divideix el treball en tres grans apartats: el primer és fonamentalment epistemològic i hi fa una delimitació històrico-conceptual de l'animació sociocultural; en el segon analitza les relacions existents entre l'animació sociocultural i d'altres accions sociointerventives, com també amb algunes disciplines del món educatiu; en el tercer presenta un model sistemàtico-tecnològic de l'animació sociocultural. Completen l'obra una interessant reflexió a manera d'epíleg i una acurada bibliografia.

Al·ludeix a la «crisi de la civilització occidental» originada després de la II Guerra Mundial, caracteritzada per un polimorfisme social provocat per efecte de les variacions sofertes per la vida social en el darrer segle, com a punt de partida de l'animació sociocultural, animació que dóna resposta als desequilibris suscitats a causa de la crisi, en un context pluri i multiforme. Distingeix quatre tipus de factors contextuals que fonamenten l'aparició i el desenvolupament de l'animació sociocultural, i n'explica l'evolució i la forma actual com a metodologia d'intervenció socioeducativa: context socioeconòmic, context polític, context cultural i context educatiu.

El mot «animador» va ser utilitzat per primer cop a França l'any 1945. El terme «animació» apareix el 1955. A la dècada dels seixanta es va estendre pel món cultural francòfon amb la forma «animation socioculturelle», i la correspondència anglosaxona és l'expressió «socio-cultural community development».

A Espanya, l'animació sociocultural apareix els anys seixanta procedent de França, fonamentalment com una pràctica social i cultural, no com un concepte o una teoria, recollint tradicions anteriors lligades sobretot a l'educació d'adults i a la cultura popular. No es pot parlar de maduresa i vertadera configuració formal fins a la dècada dels vuitanta, moment en què l'Administració i el poder local seran els màxims impulsors d'iniciatives: congressos, seminaris, trobades, jornades, estudis i experiències en general en l'àmbit sociocultural. Actualment encara és difícil definir i precisar les pràctiques socioculturals lligades al terme «animació», i apareixen nous termes com ara «pananimacionisme» i «gestió cultural-animació sociocultural». El paper que es concedia a l'animació sociocultural (a partir d'ara AS) durant la dictadura estava associat a l'assoliment d'un «horitzó utòpic» lligat a transformació d'estructures, desenvolupament individual i col·lectiu, creació d'interrelacions; actualment l'AS està compromesa amb l'«aquí i ara

3031

utòpic», a la recerca de mètodes eficaços de treball, disseny d'estratègies d'intervenció, avaluació d'intervencions i de polítiques culturals, etc. L'AS constitueix un valor per si mateix, superant la concepció d'instrument exclusiu per al canvi.

El concepte d'AS se'ns presenta com un tema complex. En principi va prevaler la intervenció pràctica sobre la teorització, més tard les aportacions teòriques van augmentar progressivament i, actualment, la bibliografia sobre el tema és molt àmplia, cosa que ha permès que puguem parlar de certes fonamentacions científico-tècniques de l'AS. Els nombrosos esforços teòrics per aclarir el concepte i delimitar-lo ideològicament, en l'opinió de la majoria d'autors, no han donat els resultats desitjats, ja que es considera encara el concepte d'AS com a vague, multiforme, incipient, desestructurat, ambigu, polisèmic, una etiqueta, buit de significat, generalització precipitada, imprecís, heterogeni, poc científic... Moltes, d'altra banda, han estat les raons adduïdes per justificar l'estat actual, des dels autors que assenyalen que abasta realitats molt diverses, considerant-lo un fenomen social molt ampli (Barrado), passant pels qui al·ludeixen a la varietat de conceptualitzacions sobre la cultura lligades a les definicions d'AS (Arnanz), els qui fan referència a funció social, actitud, mentalitat, professió, conjunt de tècniques i mètodes específics, com a forma d'entendre l'AS (Monera), fins a qui l'atribueix a la manca de models de desenvolupament cultural i de paradigmes de desenvolupament comunitari (Petrus). Ucar opta per considerar més coherent afirmar la provisionalitat de les definicions que fins ara s'han donat sobre l'AS i insta que es continuï investigant sobre el lèxic, significat i contingut de l'AS, per aconseguir una major claredat i univocitat conceptual. Distingeix, a partir de la bibliografia existent del diferents autors, vuit procediments per conceptualitzar l'AS, i n'analitza cada procediment i els autors més representatius. Per a l'autor, malgrat reconèixer que és un terme polèmic i qüestionat, continua sent el més acceptat, el més unívoc i el que fa una al·lusió més clara al contingut a què es refereix. Apunta dues raons per a l'acceptació plena del terme «animació», la primera de caràcter «etimològic» i la segona de tipus «pragmàtic».

Xavier Ucar entén l'AS com «un procés susceptible d'intervenció tecnològico-educativa en una comunitat delimitada territorialment que té per objectiu convertir els seus membres, individualment i socialment considerats, en subjectes actius de la seva pròpia transformació i la del seu entorn, de cara a aconseguir millorar-ne la qualitat de vida». En destaca el caràcter educatiu, concebent

3032

l'AS com una «pràctica educativa global» que afecta tots els aspectes personals i socials; és a dir, que la intervenció sociocultural incideix «sobre tot el que és ideològic, econòmic, polític, cultural, social, relacional, etc.» Constitueix «un fenomen multidimensional», amb una clara «adscripció a l'àmbit de l'educació» en allò referent a «processos de transformació i canvi social».

Analitza les relacions entre l'AS i diferents disciplines específiques del camp educatiu i/o amb d'altres realitats de la vida sociocultural (educació permanent, educació formal, no formal i informal, educació d'adults, educació popular, educació en el temps lliure, pedagogia social, acció cultural, acció sociocultural, acció assistencial i acció cívica, extensió i difusió cultural, animació cultural, gestió cultural, política cultural, promoció social, promoció cultural, promoció participativa i promoció sociocultural, desenvolupament comunitari), i, pretenent aconseguir l'ordre davant un panorama tan confús, aprofita les relacions dels conceptes esmentats amb l'AS per delimitar-los.

Conscient que l'AS com a procés d'intervenció sobre les comunitats resulta «un fenomen multidimensional molt complex», veu la necessitat d'analitzar els elements teleològics i metodològics que participen en el seu desenvolupament amb els diferents col·lectius humans, tenint en compte per fer-ho com a elements fonamentals en qualsevol procés d'animació amb un grup humà, els següents: el desenvolupament de la conscienciació i el sentit crític, la participació, la integració social, la dinamització sociocultural, la innovació i la creació cultural, la utopia i la intervenció sociocultural, i les tècniques.

Tota intervenció sociocultural, sorgida d'un procés d'AS a partir d'intentar donar solucions a problemes que de manera conscient suporta un grup social i que pretengui ser efectiva, no pot estar lligada exclusivament a la intuïció, improvisació, atzar o casualitat, sinó que la reflexió, la planificació i l'execució sistemàtica han de presidir-la; per tant, la intervenció pot ser considerada com a tecnològica i, més concretament, pot constituir una «tecnologia social».

El professor Ucar, finalment, ens presenta un model sistemàtico-tecnològic d'intervenció sociocultural, definit per nivells -ideològic, psicosociològic, teleològic, estratègic, diagnòstic, d'intervenció operativa i d'avaluació-, obert, dinàmic, probabilístic, inserit en un ecosistema socioambiental que el condiciona, on totes les parts interaccionen per aconseguir un objectiu comú: «la millora de la qualitat de vida de les comunitats». Presumiblement, aquest model ens permetrà descriure, comprendre, analitzar i, per

3633

tant, avaluar qualsevol intervenció sociocultural.

És evident que el treball contingut en aquest interessant llibre és el resultat d'un enorme esforç investigador dut a terme amb rigor per l'autor, que ens facilita una proposta sistemàtica de l'AS, que ens permet tenir una visió global, tenint en compte tots els elements que s'interrelacionen i participen en la intervenció sociocultural per aconseguir millorar la qualitat de vida de diferents col·lectius humans.

El contingut de l'obra ens reporta una visió nova i actualitzada de l'AS., i es converteix en una referència vàlida per a estudis i treballs posteriors, com també en un manual imprescindible, a partir d'ara, per a qualsevol persona que tracti d'apropar-se a nivell teòric a l'animació sociocultural.

Javier Ventura Blanco

VALLS, Enric: *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, ICE de la UB/Editorial Horsori, 1993.

Aquesta obra ens apropa al tema dels procediments, dels quals tant es parla però tan poca cosa se sap, des d'una perspectiva educativa però amb una fonamentació psicològica que fa de l'obra un conjunt força entenedor. Aquesta combinació és possible gràcies a la formació de l'autor (doctor en Psicologia i llicenciat en Filosofia i Lletres) i a la seva experiència en aquest terreny (ha realitzat diversos treballs sobre aquesta temàtica, i la seva tesi doctoral versa sobre això), que deixa palesa al llarg del llibre, tot il·lustrant els diferents termes a la llum d'una extensa revisió bibliogràfica i aprofundint en els diferents vessants que ens poden ajudar a situar i comprendre els procediments.

Ens trobem, i així ho manifesta el mateix autor, davant un tema "relliscós", on sovint els termes són polivalents. És per això que l'esforç que fa l'autor per matisar què s'entén per destreses, tècniques, regles, mètodes, estratègies... fa encara més meritòria i interessant la seva aportació.

El llibre resulta amè, fàcil de llegir. Combina la reflexió pròpia de l'autor amb quadres i citacions aclaridores i amb exemplificacions pràctiques. És, des d'un punt de vista formal, una obra ben estructurada, la qual cosa facilita la comprensió de les temàtiques a tractar. De fet, hi ha dues parts ben diferenciades: la primera, més teòrica i conceptual, que fa referència a la naturalesa dels continguts procedimentals i la segona, més concreta, que aborda el tractament dels procediments en el curriculum.

3034

Fa referències constants a la reforma educativa que actualment ens ocupa i a les bases teòriques subjacents, tot parlant de l'obertura i la flexibilitat del curriculum i les fonts (sociològica, epistemològica, pedagògica i psicològica) que ajuden a seleccionar els continguts. Es mostra, doncs, claramant partidari de la Reforma Educativa i al·ludeix constantment als diferents nivells de concreció, advocant per una concreció i adaptació dels procediments segons les característiques del centre i dels alumnes.

A la primera part l'autor situa què s'entén per procediments i quines actuacions comprenen i quins trets els caracteritzen. En primer lloc, parteix de la definició donada pel *Diseño Curricular Base* («conjunt d'accions ordenades, orientades a la consecució d'una meta») i conceptualitza els procediments com a **continguts curriculars**, assenyalant que han de treballar-se com a tals, planificant-los, seqüenciant-los. A partir d'aquí, al llarg del llibre, Valls va moldejant la noció de procediments, desenvolupant amb arguments diversos les afirmacions que fa sobre els procediments, en tant que diu que són continguts, que poden ser físics i mentals, que consten d'una seqüència d'accions (i per tant, els coneixements previs resulten essencials per determinar-la), que s'orienten a la consecució d'una meta, que constitueixen el **«saber fer»**, que sorgeixen de l'automatització d'unes accions, que formen un continu respecte a altres continguts curriculars com són els fets i conceptes, que el que resulta realment difícil no és adquirir-los sinó saber aplicar-los a diferents situacions particulars... i un seguit més de trets que ens porten a identificar amb claredat en què consisteixen els procediments.

A continuació, aprofundeix en la conceptualització de procés, mètode, tècnica, regla, norma, destreses i estratègies i després veu si poden considerar-se com a procediments. Matisa els aspectes diferencials entre tots aquests termes.

I, finalment, caracteritza diferents tipus de procediments, malgrat ser conscient de la restricció que tota classificació imposa, i analitza quins han de ser objecte de tractament a l'escola i per què. Així ens trobem que tenen una clara finalitat educativa els processos controlats (*versus* els automàtics), els cognitius (*versus* els motrius) i els heurístics (*versus* els algoritmics).

Dins la segona part, en un primer moment hi ha una fonamentació teòrica dels procediments al curriculum. L'autor se situa en un posicionament constructivista i cognitivista: constructivista en tant que l'alumne ha de construir el seu **«aprendre a aprendre»** i això implica un treball molt diversificat (no limitar-se a fets i conceptes)

3035

i cognitivista en tant que cal **«ensenyar a pensar»** per tal que els alumnes siguin capaços d'amotllar-se i de reorganitzar la seva activitat segons les demandes canviants de la societat i de la proliferació de nous coneixements. Per això és millor proporcionar a l'alumne **«eines o estris mentals durables»** en lloc de repertoris materials que poden quedar fàcilment obsolets. Així, Valls, trasllada el principi de l'aprenentage significatiu als procediments (relacionant-ho amb l'ensenyament actiu de l'Escola Nova) i aprofundeix en la concepció dels procediments com a continguts a treballar explícitament en el curriculum, insistint en la necessitat de dotar-los d'intencionalitat educativa. Això ha de portar a planificar les activitats d'ensenyament-aprenentatge referides a procediments (seleccionant, seqüenciant i prioritzant els continguts) i, indirectament, a canviar les tasques del professor a l'escola. Però hi ha dificultats per treballar d'aquesta manera, com són la formació del professorat, centrada en continguts de naturalesa declarativa (i que fa del mestre un director o expositor del «saber» en lloc d'un guia o facilitador), el desconeixement d'aquesta filosofia i la necessitat no només d'un canvi curricular sinó també d'una renovació organitzativa.

Els darrers capítols d'aquesta primera part es refereixen a com ensenyar, aprendre i avaluar procediments.

Respecte a *com ensenyar-los*, l'autor insisteix que el professor ha de conscienciar-se de la seva funció de **bastir** i **ajustar** els coneixements que va construint l'alumne. Dins aquest apartat recull la classificació del pensament i de les activitats que el fan més competent segons Nickerson, Perkins i Smith d'acord amb l'objectiu que persegueixen, i estudia quins d'aquests programes ens serveixen per l'escola i de quina manera.

En un esforç per connectar amb la pràctica educativa més immediata, l'autor assenyala que per ensenyar-los com a continguts que són ha d'haver-hi una:

- Selecció: Cal fixar-se en els ja seleccionats al DCB, però conjugar-ho amb criteris com els següents: que contribuexin a assolir determinats objectius educatius; que hi hagi un equilibri entre procediments o destreses socials, intel·lectuals, motrius i afectives; que estiguin en funció de l'estructura de les matèries de l'àrea curricular (tenint en compte l'estructura lògica de les disciplines); que estiguin en funció de les necessitats de l'alumne i el context social; que estiguin en funció del nivell de desenvolupament evolutiu dels alumnes i que estiguin en funció del centre.

- Priorització: Constata que és diferent en cada centre ja que depèn de factors curriculars com l'aportació de l'àrea curricular als objectius, l'anàlisi de les característiques evolutives dels

3036

alumnes, l'anàlisi del context social i familiar dels alumnes, i la necessitat de treballar-los per a l'adquisició d'uns altres aprenentatges.

• Seqüenciació: A més de la pròpia pràctica i la guia que ha de suposar el projecte curricular de centre, cal tenir present que els procediments s'han de tractar globalment perquè tenen unitat i significació en si mateixos, que s'ha d'anar dels més simples i generals als més complexos i específics i s'ha de traduir la formulació general dels procediments en seqüències d'accions (quines coses concretes aprendran o han de fer). Fa, en aquest tram, una anàlisi sobre les teories de Piaget i Case, tot referint-se al nen com a investigador i a la importància de l'activitat rectora.

Respecte a *com aprendre'ls*, Valls fa una llistat d'una sèrie d'aspectes que són importants per a aquest aprenentatge, com són: la repetició o pràctica tant física com mental; l'observació i imitació de models, és a dir, el contacte amb objectes, situacions, símbols,...(sigui mitjançant assaig-error, immersió en experiència, imitació interessada de models...); la necessitat d'evocar coneixements previs i establir relacions; el fet de verbalitzar mentre es va aprenent (sobretot a les primeres etapes); l'activitat intencional de memòria, comprensió i recerca del sentit; la necessitat d'una intensa activitat de l'alumne (aprenentatge actiu); la inducció de l'anàlisi i reflexió sobre les actuacions i rebre una certa retroalimentació. De manera didàctica l'autor sintetitza el procés d'aprenentatge en l'axioma «primer jo (exposició), després junts (pràctica guiada) i finalment tu sol (pràctica independent)».

I finalment, respecte a *com avaluar-los*, s'estableixen uns graus de l'avaluació que passen per la possessió del coneixement suficient referit al procediment, en primer lloc, i, en una etapa més avançada, per l'ús i aplicació d'aquest coneixement en les situacions particulars.

En conjunt, es tracta d'una obra que s'endinsa en un tema complex, on sovint no hi ha un consens sobre el significat dels termes, i constitueix una aportació molt vàlida que aclareix de manera rigorosa conceptes i idees al voltant dels procediments. El lector notarà la similitud del llenguatge de l'autor amb el llenguatge emprat en els documents de l'Administració sobre la Reforma Educativa. Per tot plegat, resulta un bon material complementari per arribar a implantar els preceptes de la Reforma Educativa a les escoles.

Així doncs, és de lectura recomenada no només per a estudiosos i interessats en el tema sinó per a qualsevol educador que vulgui resoldre dubtes, posar en ordre què s'entén per procediments i orientar-se sobre com treballar-los.

Elena Cano

3037

BARCENA ORBE; BARRIO MAESTRE; GIL CANTERO; IBAÑEZ-MARTIN; JOVER OLMEDA. RUIZ CORBELLA; SACRISTAN GOMEZ: *La filosofía de la Educación en Europa.* Madrid, Dykinson, 1992.

La filosofia de l'educació -condemnada últimament a zones marginals de les disciplines pedagògiques- sembla que rebroti, i els seus fruits són certament d'allò més substanciosos. L'editorial Dykinson ha fet molt, i bo, per tal que aquest rellançament de la filosofia de l'educació sigui reeixit. Ara, sota el guiatge del professor Ibáñez-Martín, es presenta aquest llibre d'estructura comparativa i vocació clarament europeista. En efecte, aplegant una magnífica representació entre els millors especialistes - tant estatals com foranis- s'ofereix al públic lector una àmplia panoràmica de la situació de la filosofia de l'educació a Alemanya, Espanya, Itàlia i el Regne Unit, països i àrees geogràfiques de tradicions filosòfiques pròpies i específiques.

Destaca l'oportunitat i actualitat de les aportacions aplegades, referides cronològicament a etapes molt properes, fins i tot coetànies, atès que el periode analitzat correspon a la segona meitat del nostre segle.

CATEURA MATEU, Maria: *Por una educación musical en España. Estudio comparativo con otros países.* Barcelona, PPU, 1992.

La pedagogia musical viu, entre nosaltres, una meritòria i valuosa revifalla, atès el nombre i la qualitat de títols que -d'un temps ençà- s'incorporen al mercat editorial. I entre aquesta producció sobresurt -per mèrits propis- aquest excel·lent estudi de la professora Cateura. En efecte, la seva autora ha tingut la virtut i la destresa necessàries per conjuminar, en perfecta simbiosi, el mètode comparatiu i la tradició pedagògica musical.

No podia ser d'altra forma si considerem -a més- que l'origen d'aquest llibre fou una tesi que va obtenir el premi extraordinari de doctorat de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, i que fou dirigida pel professor Sanvisens que ara, en aquesta oportunitat, prologa el llibre en qüestió. Cal significar -d'antuvi- l'originalitat de l'autora en aplicar la perspectiva internacionalista -referida no només als països de la Comunitat Europea, sinó també a d'altres de capdavanters en la tradició pedagògico-musical com Hongria- a l'educació musical. Al redós d'aquest suggerent enfocament, destaquem el sentit i l'orientació humanístico-cul-

turalista que la professora Cateura dóna al seu gratificant i esperonador llibre, en el qual hi ha alguna cosa més que comparativisme i internacionalisme.

En efecte, també trobem una proposta planificadora sobre com i de quina manera s'hauria d'organitzar l'educació musical a casa nostra, ara que estem immersos en uns temps de crisi i de reforma del sistema educatiu. Aquests dos grans aspectes temàtics que configuren el llibre -és a dir, l'horitzó comparatiu i la proposta de planificació curricular- apareixen lligats i relacionats, atès que sense una visió de conjunt sobre el que succeeix arreu no es pot dibuixar, amb realisme i possibilisme, cap mena de pla alternatiu.

I això és el que aconsegueix la professora Cateura en aquest llibre: una reflexió seriosa i madura, feta després de molts anys d'estudis, anàlisis i comparacions, però alhora plena de il·lusions i iniciatives engrescadores, sobre les possibilitats i viabilitat entre nosaltres d'una pedagogia musical amb vocació universalista i humanística. I per aquesta empresa -és a dir, per estendre l'educació musical de qualitat a tot el sistema educatiu- la professora Cateura no ha escatimat afanys, ni treballs, ja que en diferents capítols descabdella aspectes tals com els lligams de la música amb el nostre entorn (tot analitzant la fenomenologia del fet musical des d'un plantejament sòcio-cultural), així com els pressupòsits psicopedagògics, històrics i metodològics que condicionen i determinen la importància de la música en la formació social i estètica de l'home, sense oblidar nogensmenys la seva vertebració curricular d'aquesta proposta de planificació articulada en tres nivells (infantil, primària, secundària). Les seves breus però alhora sistematitzadores consideracions finals són una mena de decàleg (al cap i a la fi no són més que deu suggeriments molt oberts) que tenen l'encert d'assenyalar els grans trets d'aquesta interessant i estimuladora proposta per a una educació musical a Espanya.

CERDÀ I MANUEL, Robert (coord.): *Projectes i projectes. Cap a la professionalització docent.* CEP de Sagunt, 1992.

D'entre l'extensa bibliografia pedagògica que aborda la qüestió curricular ens arriba, des de terres valencianes, aquesta aportació certament d'allò més atractiva i esperonadora. No es tracta d'un treball que es perdi en la pura especulació teòrica, ni tampoc d'una simple aplicació pràctica d'estar per casa, sinó d'un estudi àgil i intel·ligent com n'hi ha pocs. I això fugint de qualsevol erudició sobrera i sense perdre -en cap moment- quelcom tan important com la

3039

memòria històrica, ni el sentit ni la vocació radicalment democràtica. La mateixa dedicatòria d'aquest treball col·lectiu, senzill homenatge a una mestra com la Nieves Grifal -una de les moltes sacrificades i anònimes mestres d'aquest país, però d'una autoexigència professional no gens menyspreable- ho confirma plenament. Així doncs, aquest col·lectiu -tot seguint un compromís certament històric- reflexiona sobre l'actual realitat escolar, des del vessant de la seva reforma en una societat en canvis constants, i a la vista d'aquesta recent moda pel *curriculum*, tot interrogant-se per la necessitat d'una gramàtica general del *curriculum* i aprofundint en els aspectes relacionats amb els projectes educatius i curriculars de centre. Tot plegat molt planer, però alhora adient i interessant. Des del Principat no ens resta més que congratular-nos per la publicació de treballs com els que ha posat en marxa el Centre de Professors de Sagunt, amb la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, tot confiant rebre pròximament més notícies sobre el tremp pedagògic i les experiències educatives d'aquest País Valencià, certament molt proper, però, a voltes i dissortadament, un xic llunyà.

Educació, Activitats Físiques i Esport en una perspectiva històrica. 14è Congrés Internacional. International Standing Conference for the History of Education. Barcelona, del 3 al 6 de setembre de 1992. Edició a cura de Jordi Monés i Pere Solà. Barcelona, 1992, 2 volums.

L'infatigable Pere Solà, professor d'Història de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha estat -una vegada més- l'eix vertebrador d'un nou congrés científic. Promotor de les tradicionals *Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, va assumir el difícil repte d'organitzar la catorzena sessió de la *International Standing Conference for the History of Education*, que aprofitant l'avinentesa olímpica del 92 fou dedicada monogràficament a discutir -entre els dies 3 i 6 de setembre de l'any passat- l'educació, les activitats físiques i l'esport des d'una perspectiva històrica.

Ara donen notícia dels dos volums que recullen les diferents comunicacions i ponències que llavors foren discutides. Val a dir que la presentació del professor Solà -president del comité organitzador- sintetitza perfectament el bo i millor de les distintes aportacions que foren estructurades, d'altra banda, en els quatre nuclis temàtics que

5040

detallem a continuació. Grup A: Educació, teoria i pràctica físico-esportiva. Grup B: Les activitats físiques i els esports en la història de l'educació formal. Grup C: Les dimensions antropològiques, polítiques i socials de l'esport i l'educació física. Grup D: La perspectiva de gènere. Els aspectes de salut i higiene. Educació física i primera infància.

Es tractava -tal com ja hem dit- d'un congrés internacional, per la qual cosa es reuniren a casa nostra una excel·lent representació d'entre els millors especialistes de la història de l'educació física i l'esport, atès que tot i ser convocat per l'Associació Internacional d'Historiadors de l'Educació hi assistiren també historiadors pertanyents a l'àrea més específica de la història de l'educació física i de l'esport (ISHPES). Per tot això, pel fet de tenir unes magnífiques actes, per l'esforç constant i sacrificat, i no sempre reconegut, del professor Solà Gussinyer, i pel que representa de pas endavant per a la institucionalització i normalització d'una història sectorial -com és la història de l'educació física i de l'esport- hem de congratularnos de la celebració d'aquest 14è congrès, i de la publicació, en dos volums, d'aquestes oportunes i molt convenients actes.

ESCOLA NOVA CATALANA. 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica. Pròleg i tria de textos de Josep Gonzàlez-Agàpito. Vic, Eumo. Diputació de Barcelona, 1992.

La col·lecció *Textos Pedagògics* -que tant ha fet per la normalització de la bibliografia pedagògica- sembla que tanca, amb aquest volum, la generosa i fructífera llista de títols que ha anat publicant en aquests darrers anys. Mercès als esforços col·lectius de la casa EUMO -editorial dels Estudis Universitaris de Vic- i de la Diputació de Barcelona, podem llegir Dewey, Rousseau, Piaget, Fröbel, Montessori, Decroly, Comenius, Spencer, Freinet, Freud, Tolstoi, Kant, Durkheim, Claparède, Locke, entre d'altres autors, en català. I això sense oblidar els nostres propis clàssics pedagògics: Llull, Baldiri Reixac, Joan Bardina, Alexandre Galí, Eugeni d'Ors, Joaquim Xirau o Pere Rosselló. Fins i tot *L'escola moderna* de Ferrer i Guàrdia ha estat traduïda al català.

És evident que algun dia caldrà fer una valoració global i de conjunt sobre aquesta col·lecció, i la seva possible significació pel que fa a la recuperació i incidència dels diferents pedagogs en el panorama educatiu català. Mentres no arriba aquesta oportunitat -de ben segur que

3041

Temps d'Educació seria una bona talaia per fer-ne la valoració que proposem- comentarem aquest volum que ha coordinat el professor Josep Gonzàlez-Agàpito sobre l'escola nova catalana, des del començament de segle fins a les acaballes de la guerra civil.

I cal afegir que el compilador ha tingut l'encert de confegir a més d'una interessantíssima guia de lectura -en què s'analitzen successivament les diferents etapes de l'Escola Nova, la seva conceptualització i incidència als Països Catalans, així com les iniciatives de les diverses institucions públiques (Mancomunitat, Ajuntament de Barcelona, Generalitat republicana) a favor de la seva expansió i consolidació-, una curiosa tria de textos a partir d'un criteri temàtic certament captivador, i que fuig dels aplecs antològics més o menys tòpics i tradicionals. Vet aquí, doncs, perquè en aquesta història textual de l'escola nova catalana no figuren necessàriament els noms més coneguts, tot i que apareixen, per exemple, pedagogs de vàlua reconeguda com Palau Vera, Pau Vila, Rosa Sensat, Emili Mira o Artur Martorell.

En qualsevol cas, és l'interès temàtic el que presideix aquest volum que, d'altra banda, passa revista a algunes de les grans qüestions i aspectes que va abordar l'escola nova a casa nostra. Des de la descripció inicial de la vella escola tradicional fins al balanç final del mateix moviment de l'Escola Nova, desfilen un seguit de textos d'allò més oportú, i que, a hores d'ara, eren de difícil localització. La *Pedagogia Esportiva* de Josep Elias i Juncosa -l'insigne «Corradisses» de *La Veu de Catalunya*-, els *Principis de l'escoltisme* de mossèn Antoni Batlle, o el naturalisme pedagògic del conseller Ventura Gassol són una bona mostra del que diem. Paga la pena, doncs, tenir a mà aquest llibre on el lector trobarà una excel·lent tria de textos que, si se'ns permet, qualificaríem de rars si no de curiosos, però que tanmateix donen sentit a aquesta escola nova catalana.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan M.; MAYORDOMO, Alejandro: *Política educativa y sociedad*. Universitat de València, Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Serie minor, núm. 21, 1993.

No és aquesta la primera ocasió en què ens referim, des d'aquestes mateixes pàgines, a una obra publicada pel Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València. En efecte, la seva tasca publicista és certament encomiable, i fins i tot -gosem a dir-, envejable. Certament són pocs els depar-

3042

taments universitaris de la nostra àrea de ciències de l'educació que poden oferir -avui per avui- una tradició editorial i un catàleg de publicacions de l'alçària i qualitat que mostra aquest Departament, la qual cosa confirma la viabilitat -també entre nosaltres- de línies editorials exclusivament universitàries.

Ara els professors Fernández Soria i Mayordomo ens ofereixen un enfocament interdisciplinari sobre la política educativa, atès que consideren successivament els diferents aspectes i situacions que condicionen, d'una o altra manera, la política educativa, això és, els factors econòmics de l'educació, els canvis socioculturals i la conformació de les polítiques educatives, les dimensions democràtiques del sistema escolar i les perspectives ecològiques i territorials necessàries per a un correcte desenvolupament comunitari. Tal com es desprèn d'aquest plantejament se situa la política educativa en un context social, al marge d'interpretacions -més o menys tòpiques i usuals- que la emmarcaven en un quadre estrictament històrico-legislatiu.

D'ací el mèrit del llibre que ens ocupa. Els autors han sabut -tot fent seves les conclusions del seminari de la Universitat Internacional Menéndez Pelayo, de l'agost de 1990 sobre els grans dilemes de les polítiques educatives davant les noves realitats socials- respondre positivament a les actuals exigències d'una política educativa que no tan sols ha de contemplar el passat a través de la història de l'educació, sinó que, alhora i paral·lelament, ha de considerar el present i, fins i tot, el futur. En aquest sentit, la política educativa té alguna cosa de prospectiva. La política educativa és, doncs, una espècie d'anticipació d'un futur que, entre tots, construïm.

Aquesta nova concepció de la política educativa capgira la visió, més o menys comuna, que ha perdurat fins ara mateix. També les polítiques educatives poden respondre, activament i positivament, als reptes socials d'un futur que ja és aquí. Per Fernández-Soria i Mayordomo, la política educativa atresora una dimensió transformadora i anticipadora que, d'altra banda, recullen de l'obra de Víctor Guedez *Educación y proyecto Histórico-Pedagógico* (Caracas, Kapelusz, 1987), tot manifestant expressament que no és suficient «conocer el perfil actual y el previsible de nuestra sociedad para, con arreglo a él, diseñar las políticas de educación, sino que éstas deberán plantear acciones anticipadoras que concurran en el esfuerzo de lograr una sociedad mejor; sólo así cabe pensar en la educación como un medio de transformación social» (pág. 11).

D'aquesta manera la política educativa s'allunya progressivament del pes d'una tradició preponderantment jurídico-le-

gislativa, assolint un nou estatut epistemològic, i tanmateix curricular, que entèn la disciplina com a activa, crítica, innovadora i compromesa. Només per això paga la pena llegir el llibre que comentem. De ben segur que no en sortireu defraudats.

GONZÁLEZ ALCANTUD, José Antonio. *Tractatus ludorum. Una antropològica del juego*. Barcelona, Anthropos, 1993.

Aquest llibre s'inscriu en la línia d'aportacions que, des dels temps de Huizinga i Caillois, s'han fet sobre el joc. Tot seguint una línia de treball de clara ascendència francòfila, l'autor s'introdueix en el laberíntic món d'una cultura lúdica contestable històricament al llarg del temps però que, després de la racionalitat del materialisme històric i de l'estructuralisme, semblava tenir les hores comptades. La racionalitat no deixava lloc per tot allò atzaròs, contingent i aleatori.

Però les coses han canviat darrerament. Després del segon Wittgenstein, l'estatut del joc s'ha consolidat, i afecta tots els camps de la cultura, des de la lògica a la matemàtica, des de la filosofia a la teologia. Immiscit en aquest nou paradigma que ha revaluat tot allò relacionat amb el joc, González Alcantud ens proposa una revisió de la presència social del joc des dels orígens de la modernitat, aprofundint en la relació joc-societat. I això ho aconsegueix des d'una innovadora perspectiva i metodologia antropològico-social certament suggerent i abellidora.

De tota manera, aquest *Tractatus ludorum* -referit geogràficament a l'àmbit peninsular- té no tan sols l'encert de presentar una nova visió antropològica sobre el joc, sinó que també ens endinsa en la mateixa gènesi d'una pedagogia lúdica que si bé té inequívocs antecedents clàssics -el famós aforisme clàssic *ensenyar delectant* n'és un bon exemple- s'acabarà imposant a partir de la modernitat i, molt especialment, des de l'època de la Il·lustració, és a dir, quan el publicisme pedagògic d'autors reformistes de l'alçària dels Cabarrús, Jovellanos o Picornell, per exemple, recomanen -a cavall dels segles XVIII i XIX- la utilització del joc com a eina educativa.

De tot això, i molt més, versa el llibre que ens ocupa, que té -entre d'altres- el mèrit d'oferir-nos, a tall d'apèndix, una acurada i selecta bibliografia sobre el joc. En qualsevol cas, i des d'ara mateix, ens trobem davant d'un llibre de consulta i referència certament obligades. L'obra ben bé s'ho val.

3044

IMBERNÓN, F. (coord.); GIMENO SACRISTÁN, J.; ALFIERI, F.; BOLAM, R.; LALLEZ, R: *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona, Editorial Horsori, 1993.

Aquest volum -número 24 de la col·lecció Seminaris- recull les ponències presentades a les Jornades organitzades pel Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona, al final de març de 1990. Aquelles jornades van reunir una sèrie d'experts per tal de tractar el tema de la formació del professorat no universitari des d'una perspectiva comparada, i es van completar amb una taula rodona a la qual assistiren els responsables de la formació permanent del MEC i de les comunitats autònomes d'Andalusia, el País Basc i Catalunya. Ara, en el llibre que ens arriba -presentat pel professor Benedito i coordinat pel professor Imbernon, s'apleguen quatre estudis monogràfics: del professor Lallez sobre la formació permanent dels mestres i professors d'ensenyament secundari a França; del professor Gimeno Sacristán al voltant de la consciència i acció sobre la pràctica com a alliberació professional dels professors; del professor Bolam sobre models i estratègies de formació permanent de professors a la comunitat europea, referits concretament a les experiències anglesa i galesa; i finalment del professor Alfieri tot presentant el pla quinquennal de formació per a mestres italians. Ultra la significació i validesa d'aquests treballs monogràfics, cal destacar l'estudi preliminar del professor Imbernon sobre l'evolució de la formació permanent en els darrers temps, insistint pel que fa a la importància de les relacions entre l'autonomia i la dependència en les tasques de formació permanent del professorat i denunciant alguns dels perills que -des d'un consumisme desmesurat, per exemple- planen sobre la formació permanent. En qualsevol cas, serà bo restar atent al que succeeix més enllà de les nostres fronteres per tal de mantenir i millorar una tradició pedagògica arrelada a casa nostra, com a mínim, des d'aquelles converses pedagògiques que els mestres públics catalans ja organitzaren, per iniciativa pròpia, al començament del nostre segle.

3045

MARQUÈS SUREDA, Salomó: *L'Escola pública durant el franquisme. La Provincia de Girona (1939-1955)*. Barcelona, PPU, 1993.

Dins la sèrie d'Història de l'Educació de la col·lecció LCT (Lletres, Ciències, Tècniques), el professor Marquès Sureda, de la novella Universitat de Girona, ens presenta aquest breu però suggerent volum sobre l'evolució de l'escola pública gironina durant la primera etapa del franquisme. A hores d'ara, hem de lloar l'aparició d'obres com la que tenim a les mans i que, entre altres mèrits, tenen l'encert de fugir d'una tòpica visió generalista més o menys equívoca. Sovintegen desgraciadament les històries referides nominalment a Catalunya, però que en veritat redueixen la seva àrea d'influència a Barcelona, i ben poca més.

Així doncs, tot fugint de l'inveterat centralisme barceloní, Salomó Marquès ha sabut aplicar una depurada tècnica historiogràfica (acudint a fonts i documents de primera mà, com els llibres de visites d'inspecció corresponents a gairebé dos centenars d'escoles públiques de les comarques gironines, així com les circulars de la inspecció provincial, sense oblidar els llibres d'actes de les juntes municipals d'ensenyament i altres documents similars), fent-nos avinent la conveniència i utilitat dels estudis històrico-pedagògics d'àmbit comarcal i local. I tot això emmarcat adequadament en el context político-ideològic dels primers moments del nacional-catolicisme, és a dir, quan la influència de la *Falange*, a través del *Frente de Juventudes* i de la *Sección Femenina*, era més palesa. No hi ha cap mena de dubte: el règim sorgit del cop del 18 de juliol de 1936 es preocupa, des dels moments inicials, pel control de l'aparell escolar.

Des d'aquestes coordenades -és a dir, una actitud doctrinària, vigilant, intervencionista fins a extrems insospitats, que reforça el paper de la inspecció i tot allò que d'alguna manera asseguri la manipulació del sistema educatiu- s'entenen situacions i indexs com les que fan referència, per exemple, al procés de depuració que sofrí el magisteri gironí a conseqüència de la desfeta de 1939 (mestres separats definitivament del servei, trasllats forçosos, mestres suspesos de sou i feina temporalment, i altres mesures restrictives), tot concloent que un 40% del professorat gironí patí, d'una o altra manera, represàlies.

Però al marge d'aquestes dades tan il·lustratives i significatives, el llibre s'endinsa pels camins de la intrahistòria. Salomó Marquès ens descobreix els textos que utilitzaven les

3046

comissions depuradores per tal d'instruir i documentar uns processos certament inquisitorials. I no només això. Aspectes típics del pedagogisme del nacional-catolicisme (l'obligatorietat de la missa, el procés reeducador dels mestres i la seva adequació als principis del *Movimiento Nacional*, així com la proscripció de la coeducació i la interdicció del català), són també altres aspectes que afaiçonen el llibre que el professor Marqués Sureda ha confegit a partir, a més, de l'experiència i testimoni oral de 120 mestres i 240 alumnes entrevistats.

No ens trobem, doncs, davant un simple tractat teòric -escrit a cop de decrets i disposicions legals aparegudes a la premsa oficial, com a voltes succeix-, sinó d'una veritable història viva, a través de la qual es perfilen alguns dels trets rellevants de l'escola franquista. Des d'aquí només ens resta esperonar -especialment les noves generacions, nascudes després de la llarga nit del franquisme- a conèixer un episodi apassionant, però alhora dolorós i pesaros, de la nostra història més propera, i de la qual Sureda Marqués ha estat un rigurós i excel·lent notari.

QUINTANA CABANAS, José Mª (coord.): *Pedagogia familiar*. Madrid, Narcea, 1993.

El professor Quintana -un dels autors més prolífics de la literatura pedagògica actual- presenta, amb aquesta obra, una més de les seves suggerents i fructíferes empreses. Ara ens ofereix aquest volum, en què intervenen una desena de professors i especialistes en la temàtica, tot intentant recuperar antigues tradicions, certament oblidades per la pedagogia universitària. La pedagogia familiar -tan arrelada, des de sempre, i molt especialment després de Pestalozzi, a la mateixa història de l'educació i de la pedagogia- ha estat sovint negligida quan no bandejada, dels programes i reflexions pedagògiques. La mateixa crisi de la institució familiar, durant les dècades dels seixanta i dels setanta, va influir -qui en pot dubtar en aquestes alçades- molt poderosament en la seva precarietat.

Ara el professor Quintana -polèmic i incitador, com sempre- reivindica l'estatut epistemològic d'una pedagogia familiar incardinada en el panorama general d'una pedagogia general entesa com a ciència normativa, i allunyada tanmateix del que generalment es coneix per ciències de l'educació. Però és

3047

evident que més enllà d'aquesta interessant, però inacabable discussió, el llibre té molts altres encerts. Quintana analitza i caracteritza amb profunditat la naturalesa i viabilitat d'aquesta pedagogia familiar, que a més de la seva significació fonamental i global, està sociològicament condicionada, tot assumint una inequívoca dimensió moral. Quintana perfila, fins i tot, una filosofia de l'educació familiar oberta, certament, a la transcendència. Aquesta possibilitat, és a dir, un horitzó que no s'esgota ara i aquí es reflecteix en bona part de les aportacions que segueixen.

En efecte, el tractament dels diversos temes que confegeixen aquesta *Pedagogia Familiar* (la família com a àmbit de socialització, estils educatius paterns, les relacions familiars, pautes educatives a la família, l'educació sexual, la relació família-escola, etc.) s'encara des d'una perspectiva axiològica. Hi ha, en aquesta *Pedagogia Familiar*, una indubtable preocupació teleològica i moralitzadora arrelada en la mateixa tradició pedagògica cristiana, tal com es palesa -per exemple- en el capítol que sobre l'educació religiosa dels fills ha elaborat el professor Miguel Meler. D'aquesta manera, Quintana i el seu equip de col·laboradors -entre els que destaquen noms com el de Gaspar Mora- s'allunyen del que podria ser una pedagogia familiar postmoderna. Ras i curt: aquesta *Pedagogia Familiar* s'inscriu en una línia de pensament que, tot parafrasejant Leibniz, podem reconèixer, tanmateix, com a perenne.

SEITER, Wolfgang *Volksbildung und Educación popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1993.

Sota aquest llarg títol hi trobem la tesi doctoral de l'autor, professor de l'Institut de la Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt am Main. Es tracta d'un estudi històrico-comparatiu sobre l'evolució de l'educació popular entre ambdues ciutats, tot centrant-se en els diferents sistemes de formació i alternatives presentades per les diverses associacions privades que tanta importància tingueren en l'època d'entresegles. Aquesta història paral·lela -a la manera d'aquella altra història de dues ciutats de Charles Dickens, i bastida a partir d'un important treball d'arxiu- ens ofereix una panoràmica sobre l'origen i configuració de la burgesia liberal a casa nostra, a la qual segueix una aprofundida anàlisi de les diferents instàncies educatives que foren orquestrades -des de les distintes postures polítiques i ideològi-

3048

ques- per tal d'aconseguir l'alfabetització i culturalització de les classes populars d'aquella Barcelona que viu intensament tant el modernisme com el noucentisme.

D'aquesta manera, Wolfgang Seiter analitza cadascuna de les iniciatives que van concórrer -especialment entre 1880 i 1920- per tal de fornir un autèntic *Kulturkampf*, això és, una lluita per la cultura popular tan contrària, d'altra banda, al combat per la llum, o *heliomàquia*, orsiana. En apretada síntesi, Seiter dóna notícia de la situació de l'ensenyament públic, de la participació de l'associacionisme privat, ja sigui religiós com civilista, en la tasca educativa, tot incloent referències explícites a la contesa ideològica entre els diferents corrents -catolicisme, lerrouxisme, ferrerisme, etc.-, així com del fracàs (l'autor és possiblement aquí una mica agosarat en qualificar-lo tan negativament) del moviment d'extensió universitària barceloní.

I tot això sense oblidar -com a contrapunt, i constant punt de referència- l'experiència frankfurtiana. Bo seria que alguna editorial a casa nostra, traduís aquest important i suggerent llibre que, des d'ara mateix, constitueix un dels estudis més seriosos, aprofundits i suggerents que s'han escrit darrerament sobre la història i evolució de l'educació d'adults, i la cultura popular a la Barcelona contemporània.

TRILLA BERNET, Jaume: *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos, 1993 (Pedagogía de la investigación y de la comunicación).

Com el seu títol indica, aquest llibre planteja formes d'educació alternatives a l'escolarització, entenent que l'educació no es refereix només als infants i als joves, i que pot ser també relativa al lleure. El volum aplega articles diversos que poden ser llegits separadament, i que s'ordenen a partir de cinc temes: l'educació informal (tant en general com en àmbits concrets, com els mitjans de comunicació o la literatura infantil), el temps lliure i l'educació (el lleure no solament com a àmbit sinó també com a objecte d'educació, i les instàncies educatives implicades), l'animació sociocultural (la polèmica sobre el caràcter educatiu d'aquesta, i la relació amb l'educació permanent i la pedagogia social), l'educació d'adults (amb un article dedicat a Paulo Freire) i finalment l'educació i la ciutat (les relacions entre l'educació i el medi urbà, entorn agent i objectiu, generador de fonts de formació, així com les utopies pedagògiques).

Cal destacar l'interès d'aquest recull de textos pels seus plantejaments teòrics i la intenció polèmica.

3049

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. Es preferible presentar l'escrit en català i, si pot ser, adjuntant el disket.

4. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

5. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

6. Cal adjuntar algunes dades bio-bibliogràfiques de l'autor (unes 4 línies com a màxim) i l'adreça professional.

7. En un full a part s'adjuntarà un resum de l'article d'un màxim de 15 línies en castellà, anglès i francès, en un sol paràgraf.

8. Per tal de poder ser indexat a diferents Bases de Dades, cal donar alguns mots-clau de caire orientatiu.

9. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

10. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 1 exemplar de la revista.

11. La revista no es farà responsable de les idees i les opinions expressades en els articles.

12. Els treballs s'han d'adreçar a la redacció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n, 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

3050

TE,1

1r. semestre 1989. 308 pàgines

Índex

Monografia: *PAULO FREIRE*

- Presentació. *Ramon Flecha*
- La relació teoria-pràctica en la pedagogia de Paulo Freire. *Jaume Trilla*
- Freire i l'educació d'adults a Catalunya. *Jaume Botey, Alfons Formariz*
- De l'apostolat educatiu. El context cultural de l'obra de Paulo Freire. *Claudio Lozano*
- La influència de Paulo Freire en l'educació d'adults als països de parla anglesa. *Peter Jarvis*
- La pràctica educativa. *Paulo Freire*
- Discurs pronunciat a l'acte d'investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat de Barcelona. *Paulo Freire*
- Conversant amb Paulo Freire. *Ramon Flecha*
- Bibliografia

Tribuna: *EL PROJECTE PER A LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT*

- El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes. *Miquel Martínez*
- La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. *Sebastian Rodríguez*
- Consideracions sobre el curriculum en el Projecte de Reforma de l'Ensenyament. *Vicenç Benedito*
- Reforma educativa i formació del professorat. *Francesc Imbernon*

Reflexions i recerques

- El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès). *Bogdan Suchodolski*
- Literatura tradicional, escola i territori. *Gabriel Janer*
- CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de Mestres d'Educació Especial. *Feliciano A. Castillo*
- Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència. *Delio del Rincón*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

3051

índex

TE, 2

2n. semestre 1989. 400 pàgines

Monografia: *BASIL BERNSTEIN*
- Presentació. *José Luis Rodríguez Illera*
- Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *José Luis Rodríguez Illera*
- El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola. *Gunilla Dahlberg*
- Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació. *Paul Atkinson*
- Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein. *Cristian Cox*
- Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein. *Mario Díaz*
- La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem? *Alan R. Sadovnik*
- El curriculum en la societat tancada. *Philip Wexler*
- La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*
- Notes bibliogràfiques sobre l'obra de Bernstein. *José Luis Rodríguez Illera*

Tribuna: *EDUCACIÓ I VALORS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA*
- Presentació. *Josep M. Puig*
- Educació i valors. *Josep M. Puig*
- Educar moralment és educar democràticament. *Victòria Camps*
- La sortida del propi jo per establir una relació amb els altres. *Josep M. Rovira Belloso*
- L'ensenyament, ho vulgui o no, fa proselitisme. *Jaume Lorés*
- Pluralisme, tolerància i obertura són valors que poden adquirir universalitat. *Joan Mestres*
- Dotar l'educand de la capacitat de redecidir el que està bé o malament és donar-li una educació progressiva. *Josep Gonzalez-Agápito*
- L'educació en valors pot considerar-se un aprenentatge innovador. *Rafael Grasa*
- Taula rodona. *Josep M. Puig*

Reflexions i recerques
- L'humanisme liberal. *Pere Grases*
- Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof. *Pierre Clanché*
- Concepcions i raonaments en l'ús de sistemes de referència galileans. *Marina Castells*
- L'educació científica a l'escola primària. *Fiorenzo Alfieri*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

3052

TE, 3

1r. semestre 1990, 290 pàgines

Índex

Monografia: *L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES*

- Presentació. *Margarida Cambra i Miquel Llobera*
- Aprenentatge intercultural i competència discursiva. *Entrevista a Claire Kramsch. Margarida Cambra i Luci Nussbaum*
- Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera. *Miquel Llobera*
- La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya: Problemes i perspectives. *Michèle Pendanx*
- Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental? *Michèle Garabedian*
- "Bueno doncs, on commence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera. *L. Nussbaum*
- Fonaments per a la formació del professorat de llengües. *Henry G. Widdowson*
- Bibliografia comentada

Tribuna: *UNIVERSITAT I ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES*

- Elements per a l'anàlisi de les relacions entre la universitat i les administracions públiques. *Serafí Antunez*
- Les relacions entre universitat, administració pública i les necessitats de recerca i de formació avançada. *Ramon Juncosa*
- Entrevista a Eulàlia Vintró. *Serafí Antunez*

Reflexions i recerques

- Guies per a l'elaboració d'un currículum parcial (12-16). Geografia i educació per a les activitats de lleure. *Alberto Luis Gómez*
- La llengua i la literatura catalanes en els llibres de text de l'època franquista. *Joan Perera i Parramon*
- Investigar en organització educativa: algunes aportacions dels Estats Units. *Núria Borrell Felip*
- Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa. *Jorge Larrosa*

Recensions i notes bibliogràfiques

3053

índex

TE,4

2n. semestre 1990, 290 pàgines

Monografia: *L'EDUCACIÓ FÍSICA: A LA RECERCA D'UNA IDENTITAT*
- Presentació. *Conrad Vilanou i Torrano*
- Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives. *Miguel Angel Betancor León i Conrad Vilanou i Torrano*
- Cap a una pedagogia de l'esport. *Alexandre Sanvisens i Marfull*
- Fisiologia de l'exercici en l'infant i l'adolescent. Algunes consideracions. *Dr. Joan Ramon Barbany*
- L'educació física avui. Contingut. Finalitat i principis. *Jaume Casamort*
- Educació física i educació biològica. *Josep Roca i Balasch*
- Aspectes biològics de l'esport en edat escolar *Ferran A. Rodríguez*
- Educació física i globalitat de l'ensenyament. *Teresa Lleixà Arribas*
- El material com a mitjà d'aprenentatge i de relació pedagògica. *Javier Hernández Vázquez*
- Enlairament, vol i aterratge. Els nous esports californians i els adaptats: possibilitats educatives. *Julián Miranda*

Tribuna: *LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A L'ESTAT ESPANYOL*
- Presentació. *Iñaki Echebarria Aranzabal*
- La formació permanent del professorat: la proposta del Ministeri d'Educació i Ciència. *Joaquín Prats Cuevas*
- Formació permanent del professorat a Euskadi. *Fermín Barceló GAldakano*
- Formació permanent del professorat a Catalunya. *Joan Badia i Pujol i Irene Rigau i Oliver*

Reflexions i recerques
- Les bases de dades educatives i el «Thesaurus Català d'educació». *Joan Mallart i Navarra*
- La dissolució de l'educant. Assaig d'arqueologia de la novel·la alemanya de formació. *Anna Poca*
- La participació dels diferents agents educatius en el desenvolupament del currículum: un enfocament democràtic per planificar-lo. *Albert Cots*
- Bases filosòfiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilffred Carr. *Jorge Larrosa Bondia*

Recensions i notes bibliogràfiques

3054

índex

TE,5

1r. semestre 1991. 270 pàgines

Monografia: *FORMACIÓ I EMPRESA*
- Presentació. *Josep Maria Rotger Cerdà*
- Formació a l'empresa. Les relacions entre universitat i empresa. *Francesc Santacana i Martorell*
- Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a l'empresa. *Àngel Font i Francesc Imbernón*
- Recursos tecnològics i àudio-visuals per a la formació a l'empresa. *Antonio Bartolomé Pina*
- Formació professional dins de l'empresa: ¿Un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya. *Wilfried Kruse*
- Les polítiques de formació de les empreses espanyoles. *Oriol Homs*
- La formació a França. *Serge de Witte*
- L'evaluació de la formació a l'empresa. *Joan Mateo Andrés*

Tribuna: *EUROPA: ESPAI I TEMPS PER AL EDUCACIÓ, LA FORMACIÓ I LA RECERCA*
- Presentació. *Frederic J. Company i Franquesa*
- La dimensió europea a la universitat. *Frederic J. Company i Franquesa*
- Tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional a l'Europa comunitària. *Francesc Pedró*
- Algunes notes sobre la formació del professorat. *Salvador Carrasco i Calvo*
- La recerca educativa a la CEE. *Carme Vidal i Xifre*
- Apendix: Punts d'informació universitària europea a Catalunya.

Reflexions i recerques
- Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Jean Paul Bronckart i Bernard Schneuwly*
- Poder i participació als centres escolars. Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985. *Mariano F. Enguita*
- Educación moral i formació del professorat. *Jesús Violar i Josep M. Puig*
- La intel·ligència artificial i la seva aplicació en l'ensenyament. *Begoña Gros Salvat.*

Recensions i notes bibliogràfiques

3055

índex

TE, 6

2n. semestre 1991, 280 pàgines

Monografia: *INTEGRACIÓ ESCOLAR*
- Presentació. *Ignasi Puigdellivol*
- Les fronteres de la integració escolar. *Ignasi Puigdellivol*
- Integració escolar. *Moon K. Chang*
- L'educació Especial en el Regne Unit. *Seamus Hegarty*
- Autoconsciència. *Andrea Canevaro*
- Què hem après de l'avaluació del programa d'integració escolar? *Elena Martín, Gerardo Echeita, César Coll, Álvaro Marchesi, Mercedes Babio i Marisa Galán*
- El tractament de la diversitat a l'escola com a reflex de l'evolució de les concepcions psicopedagògiques. *Carles Monereo i Font*
- L'opinió dels professionals. *Joaquim Puig i Teresa Romeu*
- Reflexions sobre i des de la bibliografia. *Mercè Pallejà Guinovart i Caterina Lloret Carbó*

Tribuna: *PER UNA ALTRA LECTURA DE LES COSES. CONVERSES SOBRE L'ANDROCENTRISME I EL SEXISME EN L'EDUCACIÓ*
- Presentació. *Pilar Heras*
- Punts de vista. Sobre reflexions i vivències. *M. Subirats, N. Pérez, C. Lloret, M. Moreno, M. de Borja, G. Sastre, A. Carreño, M. Pallejà, C. Panchón, G. Alvaladejo, I. Porta, M. Rodríguez, A. Sopeña, P. Martín, A. Piguillem, I. Rigau*
- La reforma de les ciències socials en l'ensenyament secundari obligatori, un joc de paraules?. *Amparo Moreno Sardà*

Reflexions i recerques

- Ciència, tecnologia i escola: ¿Com es pot afavorir la col·laboració entre professors i investigadors?. *Miguel Anxo Santos Rego*
- El sistema educatiu davant les drogues: proposta d'intervenció. *Amando Vega*
- La maçoneria, escola de formació. La seva presència a la Catalunya del dinou. *Bonaventura Delgado i Conrad Vilanou*
- La comunitat de filosofia i pedagogia lingüística a Ludwig Wittgenstein. *Anna Poca*

Recensions i notes bibliogràfiques

3056

índex

TE,7

1r semestre 1992. 277 pàgines

Monografia: *INTERACCIÓ I INFLUÈNCIA EDUCATIVA*
- Presentació. *César Coll*
- Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *César Coll, Enric Bolea, Rosa Colomina, Inés de Gispert, Rosa M. Mayordomo, Javier Onrubia, M. José Rochera i M. Teresa Segués*
- Interacció educativa adult-infant en l'àmbit familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació. *Maria del Mar González i Jesús Palacios*

Tribuna: *EDUCACIÓ PER A LA PAU*
- Presentació. *Carme Romia i Agustí*
- L'educació per a la pau com a possibilitat. *Ramon Quilis*
- Cap a una Pedagogia de la Diversitat?. *Mercè Pallejà*
- Educació per la pau fora de l'àmbit escolar. *Alfons Banda*
- Educar en l'anàlisi i el tractament de conflictes. *Àngel Parra*
- Educació per a la pau i resolució de conflictes. *Xesús R. Jares*
- Actualitat en l'educació per a la pau a Galicia. *José Manuel Cid*
- Projectes d'educació per a la pau i els drets humans a Mèxic. *José Sotelo*
- "Muna a Europa". Un projecte per a la comprensió intercultural i la pau. *Inongo-Vi-Macome*
- L'Educació per a la pau, pot ingressar a la Universitat?. *Carme Romia i Agustí*
- Relació d'institucions que treballen per l'educació per la pau i els drets humans.
- Bibliografia general.
- Abstract general.

Reflexions i recerques
- Michael Foucault. Qüestions filosòfiques de l'educació. *James D. Marshall*
- Desenvolupament professional del professor universitari. *Vicenç Benedito i Antoli*
- L'educació i l'orientació per al treball. *Maria Lluïsa Rodríguez Moreno*
- Inspecció educativa i avaluació de centres i programes. Una proposta des de la LOGSE. *Miquel Sbert Garau i Miquel Vives i Madrigal*

Recensions i notes bibliogràfiques

3057

Índex

TE, 8

2n. semestre 1992. 368 pàgines

Monografia: *LA PEDAGOGIA UNIVERSITÀRIA*
- Presentació. *Sebastián Rodríguez Espinar*
- Els processos d'innovació a l'Ensenyament Universitari. *Miguel Ángel Zabalza Beraza*
- L'organització de l'ensenyament a la Universitat o el sistema de les capses xineses. *Miguel Ángel Santos Guerra*
- Tecnologia i metodologia en l'ensenyament universitari. *Antonio Bartolomé Pina*
- L'extensió universitària. *Ramón Flecha i Yolanda Tortajada*
- L'avaluació de l'ensenyament universitari des d'un enfocament institucional. *Mario de Miguel Díaz*
- La formació del professorat universitari: sinopsi d'un informe. *Virginia Ferrer Cervero*
- L'avaluació universitària: l'experiència de la Universitat de Barcelona. *Sebastián Rodríguez Espinar*
- Fonts d'informació sobre l'Ensenyament Superior. *Josep M. Rotger i Francesc Martínez*

Tribuna: *EDUCACIÓ PER A LA PREVENCIÓ D'ACCIDENTS*
- Presentació. *Montserrat Fortuny i Gras*
- Reflexions sobre la prevenció d'accidents en la infància. *Dr. Joan Picañol i Peirató*
- Seguretat viària i educació. *Josep Lluís Pedragosa*
- La seguretat als centres docents. *Teresa Tilló i Barrufet*
- Educació per a la seguretat i prevenció d'accidents a les institucions educatives. *Montserrat Fortuny i Gras*
- La responsabilitat civil del professorat. *Margarida Muset i Adel*
- Recursos sobre seguretat i prevenció d'accidents. *Pepita Bigordà, Montserrat Fortuny, Montserrat Queralt i Teresa Tilló*

Reflexions i recerques

- Construir representacions compartides entre igual. *Pilar Lacasa i Pilar Herranz Ybarra*
- Estudi sobre la investigació doctoral: 10 anys de tesis a Ciències de l'Educació a la Universitat de Barcelona (1979-1989). *Virginia Ferrer, Júlia Parrilla, M. José Rubio i Juana M. Sancho*
- La regulació de la vida escolar: el diàleg a les assemblees. *M. Cinta Portillo i Vidiella*
- Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Margarida Cambra i Giné*

Recensions i notes bibliogràfiques

3058

índex

TE, 9

1r. semestre 1993. 313 pàgines

Monografia: *TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ A L'EDUCACIÓ. UNA PERSPECTIVA EUROPEA*
- Presentació. *Juana M. Sancho Gil*
- Integrar la Tecnologia de la Informació en el currículum escolar. ¿un repte per a Europa? *Willem J. Pelgrum*
- Micromons i mons reals, una agenda per a l'avaluació. *Barry McDonald*
- La Tecnologia de la Informació al sistema escolar italià: problemes i perspectives. *Maria Ferraris*
- La integració escolar de les noves Tecnologies de la Informació. *Juan Manuel Escudero*
- La Tecnologia de la Informació a l'educació alemanya. *Norbert Meder*

Reflexions i recerques

- Fratografies: vint anys de sàtira a l'educació. *Carme Romia*
- Ensenyament-aprenentatge d'una segona llengua a l'escola. *Maria Pla Molins*
- Pedagogia crítica. Les polítiques de la resistència i un llenguatge d'esperança. *Peter McLaren*
- Els llibres de text de matemàtiques en llengua catalana durant el període 1899-1938. *Josep M. Núñez Espallargas, Jordi Servat Susagne*

Recensions i notes bibliogràfiques

3059

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral.

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Provincia .....
Professió .....

Forma de pagament:
- ☐ Domiciliació bancària *(empliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. .....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF .....
- ☐ Pagament amb targa de crèdit ☐ VISA ☐ MASTER CARD
- Data de caducitat ... / ... Nº .....
- ☐ Desitjo subscriure'm a Temps d'Educació per a l'any 1993 (números 9 i 10) al preu de 2.900 ptes. (3.400 ptes. per a l'estranger)

PREUS ESPECIALS PER A SUBSCRIPCIONS DES DEL NUMERO 1
Consulteu al telèfon (93) 435 23 11

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.L. c/ Rbl. Volart, 90-92 entr. 3a - 08041 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,
els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....

C.C.C. (Codi Compte Client)
Compte corrent/Llibreta núm. ..... Entitat ..... Oficina ..... DC ..... Núm. compte .....

Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Provincia .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

Signatura

3060

Monografia: [illegible]

[illegible] de Marta Baraut Moncusi, Rosset Juanola i Ferrer, Francesc Castro Andreu, Francesc Xavier Escudero Gavaldà, Rosa Gil Llopis, Francesc Hernàndez Martínez, Fernando Rodríguez [illegible]

Tribuna: [illegible]

[illegible] de Joan Manel Andrés Joan Ferrer i Ferrer, Joseph Gonzàlez Agustí, Jaume Trias Batlet, Sebastià Hernández Espinar, Miquel Martínez Martínez

Reflexions i recerques

[illegible] de Rendol Sanchez, Anna Escofet Roig, Emma Rosset Ferrer, Helena [illegible]

Recensions i notes bibliografiques

BEST COPY AVAILABLE

3061

UNIVERSITAT DE BARCELONA
[illegible]

TE, 11

Temps d'Educació

Revista
de la Divisió
de Ciències
de l'Educació

Universitat
de Barcelona

1r semèstre 1994
Núm. 11

Desenvolupament
professional dels docents

Educació i educació

BEST COPY AVAILABLE

3082

TE, 11

Consell editorial

Directora

Consell de Redacció

Coordinació Tècnica

Correcció Textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

306 3

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

1r semestre 1994
Núm. 11

Desenvolupament professional dels docents

Economia i educació

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

3064

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics, S.L.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B- 6986-1992
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impresió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

3065

ÍNDEX

Monografia: DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DELS DOCENTS, 5

Presentació, 7
Àngel Forner

La dimensió personal del canvi. Aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors, 11
Carlos Marcelo García

La investigació-acció, la formació i el desenvolupament professional del professorat. Superar l'hiatus entre la teoria i la pràctica, 41
Francesc Imbernon

Models de desenvolupament professional del professor, 59
Antonio Latorre Beltrán

El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva del professorat, 89
Àngel Forner (coord.), Imma Dorio, Ramona González, Antonio Latorre

Conversa amb Thomas S. Popkewitz. Els ensenyants i la reforma de la formació del professorat als EUA: professionalització i poder, 115
Virgínia Ferrer, Àngel Forner, Francesc Imbernon, Thomas S. Popkewitz

Tribuna: ECONOMIA I EDUCACIÓ. ELEMENTS PER A UN DEBAT EN TEMPS DE CRISI, 131

Presentació, 133
Conrad Vilanou

Educació i economia, una articulació complexa, 137
Hugo Casanova Cardiel

Crisi econòmica-crisi educativa, 147
Lluís Tort i Raventós

Descentralització educativa i integració europea, 159
Francesc Raventós i Santamaria

Educadores i educades en la subordinació als sistemes econòmics, 167
Antonieta Carreño i Caterina Lloret

Autonomia econòmica i model d'escola, 175
Maite Soler Cera

3060

El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació?, 185
Pilar Heras i Trias

Economia de l'educació. Una disciplina en formació, 191
Esteve Oroval

Opinions al voltant de les relacions entre l'economia i l'educació, 195
Javier Ventura Blanco

Reflexions i recerques, 213

Aproximacions al camp intel·lectual de l'educació, 215
Mario Díaz V.

Idees alternatives sobre alguns conceptes de biologia: "la formiga té pulmons petits", "les cèl·lules de l'elefant són més grans que les del ratolí", "un arbre no és una planta"..., 235
Jordi de Manuel Barrabín

La promoció professional del professorat de Secundària a Europa, 257
Ferran Ferrer

Aspectes econòmics de l'evolució del sistema públic d'ensenyament superior a Catalunya, 1985-1992, 271
Esteve Oroval i Jorge Calero

Recensions i notes bibliogràfiques, 309

3067

Monografia:

DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DELS DOCENTS

Coordinador: Àngel Forner

3063

Presentació

Àngel Forner

La previsió de dedicar aquest número monogràfic de *Temps d'Educació* al **Desenvolupament professional dels docents** respon senzillament a l'enorme interès suscitat sobre el tema.

Des de fa una dècada, en les societats occidentals la professionalització dels professors comporta un nou discurs, una renovada conceptualització i intents de canvi en molts aspectes de la pràctica docent.

Les funcions dels docents, les seves funcions professionals, sempre les hem vist determinades i referides a un estricte component pràctic, de vegades únicament a un simple component pràctic. Aquesta visió tan reductiva de la professió docent no solament comporta problemes a l'hora de referir-nos a professionalitat, sinó que ha connotat la docència d'un estatus pseudoprofessional per al qual només calia una molt superficial formació teòrica, la presència d'un bon grau vocacional (en el sentit d'una predisposició i d'un desig de servei als altres), i sobretot l'acumulació d'experiència. Aquesta connotació sempre ha estat molt circumscrita als docents de l'ensenyament primari, ja que en el nivells secundari i superior, l'estatus de docent quedava difuminat o reconvertit; sovint els professors dels nivells secundari i superior consideren que tenen una professió (geòleg, matemàtic, informàtic, etc.) i com a cosa afegida es dediquen a la docència.

El que fins aquí apunto vol explicar perquè la majoria de treballs que s'han fet i es fan sobre desenvolupament professional **(DP)** dels docents es dedica quasi exclusivament als docents dels nivells infantils i primari.

Tradicionalment la professionalització dels mestres no ha pogut, o no ha sabut, incorporar -de forma general- components crítics i intel·lectuals (d'elaboració), i de decisió i control (d'aplicació) sobre l'objecte propi de la seva actuació (l'educació). Al professorat se li ha donat la crítica ja feta (del que cal entendre per educació), se li ha prescrit la decisió (del que cal fer a l'escola) i se li ha retirat el control de la professió.

Ara bé, darrerament s'aprecia en el món dels ensenyants l'emergència d'una nova consciència col·lectiva, bé que inconnexa i atomitzada; l'extensió d'una mena de sentiment comú en el professorat respecte a l'ensenyament com a professió.

3063

D'entre les diverses exemplificacions a què podria recórrer per il·lustrar el naixement d'una consciència de professionalitat de la docència, n'esmentaré tres. D'una banda, el desplegament de la LRU quan reivindica la importància de la docència universitària i a la vegada estableix mesures concretes per incentivar-la (tot i la crítica que podem fer a l'aplicació dels incentius); de l'altra, el discurs programàtic de la LOGSE quan tracta explícitament de la professionalització dels mestres i professors, però, sobretot, quan estimula la col·laboració entre els docents de nivells educatius, en el sentit de col·laboració i participació entre professionals d'una mateixa entitat conceptual com és l'educació; i, en tercer lloc, l'enorme importància que a tot arreu està prenent el que denominem pedagogia universitària, és a dir, l'interès per estudiar i caracteritzar models teòrics i models pràctics de l'actuació professional dels docents universitaris.

L'interès pel professionalisme docent se centra en tots els nivells de professors del sistema educatiu: mestres d'educació infantil, mestres de primària, professors de secundària i de professional, professors d'universitat. La situació actual, però, és de debat (fins i tot de polèmica) entre les diverses concepcions de professió i professionalisme referides als docents.

Són diverses les maneres d'aportar propostes i alternatives sobre DP i de vehicular actuacions tendents al seu estudi teòric i pràctic. Hi trobem des d'iniciatives sindicals o de col·lectius organitzats, fins a la implementació en la formació inicial i continuada del professorat -també del professorat universitari- del discurs sobre professionalisme.

Les publicacions especialitzades (revistes i monografies) són una altra forma d'accés a la temàtica del DP. En aquest sentit la producció editorial dels últims deu anys és enorme, molt especialment als EUA. A l'Estat espanyol, a banda de les traduccions de produccions foranes, disposem d'un notable nombre d'autors que, des dels seus nuclis d'actuació (departaments universitaris, administracions educatives, organitzacions del professorat), contribueixen de forma destacada al debat entre les idees, l'articulació i les pràctiques del DP dels docents.

Quan, ara fa uns mesos, *Temps d'Educació* es va proposar dedicar un número monogràfic al DP dels docents i me'n va encarregar la coordinació, sabiem que la tria de temes i d'autors representaria una dificultat precisament per la gran quantitat i qualitat de col·laboracions possibles. Finalment, i després d'una tria sempre difícil, us podem presentar aquest monogràfic confeccionat amb les interessants aportacions dels autors de cadascun dels articles.

L'article de **Carlos Marcelo** presenta una resituació absolutament actualitzada de la major part dels temes que conformen el debat sobre desenvolupament professional dels ensenyants. I això a partir

3070

d'una acurada revisió crítica de les aportacions dels autors més destacats.

El segon article, elaborat per **Francesc Imbernon**, ofereix un suggerent discurs entre investigació-acció i desenvolupament professional. És un escrit ple de referents que imprescindiblement hem de tenir en compte davant la formulació de qualsevol alternativa sobre el DP dels docents.

A continuació, **Antonio Latorre** ens presenta una revisió dels models de DP actualment vigents en el debat sobre el professionalisme docent. Es tracta d'un treball magnífic tant per la seva lògica i coherència en la construcció com perquè estic convençut que la seva lectura serà de gran utilitat per a qualsevol membre de la comunitat educativa.

En quart lloc, apareix l'informe d'una investigació recent sobre DP realitzada en el nostre context més pròxim. Es tracta d'una recerca duta a terme per **Àngel Forner, Imma Dorio, Ramona González** i **Antonio Latorre**. Penso que és un treball ben estructurat i força interessant, que actua com a complement i alternativa als continguts teòrics dels articles anteriors.

Completa aquest monogràfic una aportació de caràcter interpersonal, ja que és el resultat d'una entrevista amb **Th. S. Popkewitz** que **Virgínia Ferrer**, **Francesc Imbernon** i jo mateix vàrem realitzar aprofitant la seva última estada a Barcelona. La cordialitat de Popkewitz i l'interès de les seves manifestacions, en aquest cas sobre professió i docència, fan molt oportuna la publicació d'aquesta entrevista.

3071

La dimensió personal del canvi: Aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors

Carlos Marcelo García*

Sembla que la paraula *canvi* apareix cada vegada més en el discurs pedagògic, i això és a causa del fet que, generalment, s'assumeix el canvi com un valor en si mateix. Les propostes de reforma busquen canvis en l'àmbit escolar i de classe, encara que sembla que existeix un consens més gran en la necessitat del canvi que en la direcció que aquest canvi ha d'adoptar. Molts professors es plantegen: canvi de què i per què? Sembla que el concepte *canvi* porta també implícita una desconsideració envers allò que de valor tenen les pràctiques educatives habituals dels professors.

Fullan (1991) reconeixia que qualsevol tipus de canvi en l'ensenyament, en el currículum, depèn en gran mesura dels professors.

Valgui aquesta introducció per plantejar una cosa que és -pensem- de sentit comú, però que moltes vegades s'oblida: de les múltiples dimensions que els processos de canvi tenen, cal prestar atenció a la *dimensió personal del canvi* si pretenem que alguna cosa canviï realment. La recent però fructífera línia d'investigació sobre el pensament del professor ens ha ensenyat que els professors no són tècnics que executen instruccions i propostes elaborades per experts. Cada vegada més s'assumeix que el professor és un constructivista (Clark i Peterson, 1986; Marcelo, 1987) que processa informació, pren decisions, genera coneixement pràctic, posseeix creences, rutines, etc. que influeixen en la seva activitat professional.

El concepte de *teoria implícita o subjetiva* ha anat guanyant terreny en la investigació sobre el pensament del professor, i ens pot servir per explicar millor el component personal i psicològic dels processos de canvi (Marrero, 1991). Els supòsits d'on es parteix són, més concretament:

---

* Catedràtic de Didàctica i Organització Escolar, especialitzat en investigació sobre formació del professorat, desenvolupa treballs relacionats amb el periode d'iniciació a l'ensenyament, així com sobre l'avaluació de les activitats de desenvolupament professional. Algunes de les publicacions més recents són: *Investigación en formación del profesorado*, Cincel, 1992; *Aprender a enseñar*, CIDE/MEC, 1991; *Introducción a la formación del profesorado*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989.

Adreça professional de l'autor: Departamento de Didáctica i Organización Escolar. Universidad de Sevilla. Av. San Francisco Javier s/n. 41005 Sevilla.

3072

• Es considera el professor com «un subjecte epistemològic», capaç de generar i contrastar teories sobre la seva pròpia pràctica.

• Es considera que aquestes teories són una agregació d'aspectes cognitius (coneixements, pensaments, finalitats, plans, expectatives, creences) que determinen i dirigeixen els processos i accions de presa de decisions.

• Existeix algun paral·lelisme entre les teories científiques i les teories subjectives (supòsits de racionalitat i reflexivitat, de validesa, de lògica inferencial) que hi estableix una igualtat funcional.

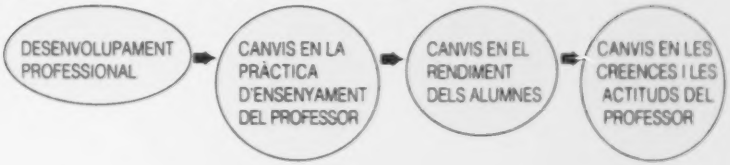
• La teoria subjectiva d'un professor es representa i aplica normalment d'una manera implícita, però es pot fer explícita a través de diferents formes de representació (verbal, gràfica, pictòrica), aplicant una varietat de tècniques de reconstrucció (per exemple, pensar en veu alta) (Kroath, 1989).

Els processos de canvi han de pretendre afectar, per tant, la teoria implícita o subjetiva dels professors, a més de buscar canvis més visibles a través de conductes. Fullan (1991) ho planteja així quan estableix que qualsevol innovació comporta inevitablement l'ús de *materials curriculars* diferents als emprats habitualment. Com a conseqüència d'això es pot produir un canvi més gran o més petit en la seva *pràctica d'ensenyament* sia en l'àmbit de destreses o en el de conductes, estils, etc., així com una modificació de les seves *creences o concepcions* educatives. I el canvi en aquests elements no és una tasca fàcil. En aquest sentit Fullan afirma que «*la gestió del canvi es fa difícil a causa que hem de tenir en compte els processos d'aprenentatge que són personals i causen ansietat per part dels individus que treballen en les organitzacions*» (1986, pàg. 75). Paral·lelament, Duffy i Roehler (1986) opinen que els professors refusen canvis que siguin complexos, conceptuals i longitudinals.

Sembla que hi ha coincidència entre els diferents autors respecte al fet que els processos de canvi han d'atendre *necessàriament* a allò que hem anomenat *la dimensió personal del canvi*, és a dir, l'atenció a l'impacte que la proposta d'innovació té o pot tenir en les creences i valors dels professors (Sikes, 1992). Tanmateix, ¿cal esperar a canviar les creences dels professors perquè posteriorment es decideixin a incorporar la innovació proposada en el seu repertori docent? Respecte a això, Guskey (1986) ens ofereix la seva proposta de model de canvi del professor que parteix del principi que les creences i actituds dels professors es modifiquen només en la mesura que els docents percebin resultats positius en l'aprenentatge dels alumnes.

3073

Figura núm. 1. Model de canvi del professor (Guskey, 1986)



Aquest model, que apareix a la figura núm. 1, presenta una orientació temporal del procés de canvi del professor. Quan es parla de millora no ens referim només a l'aprenentatge, al rendiment, sinó també a la motivació, participació, actitud envers l'escola, etc. Com afirma l'autor: «*El punt important rau en el fet que l'evidència de millora (canvi positiu en el resultat d'aprenentatge dels alumnes) precedeix generalment, i pot ser un pre-requisit perquè es produeixi un canvi significatiu en les creences i actituds de la majoria dels professors.*» (Guskey, 1986, pàg. 7).

Com es veu, Guskey parteix de la idea que els professors són capaços de modificar la seva conducta docent sense estar totalment convençuts que allò que estan fent repercuteixi positivament en els alumnes. És més, afirma que les innovacions o propostes de canvi han de ser «explicades» als professors amb la suficient claredat perquè aquests puguin dur a la pràctica les idees noves. Aquesta forma d'entendre el canvi pot ser adequada quan es tracta de canvis petits (Cuban, 1992), com introduir un nou llibre de text, modificar la distribució del temps a classe al llarg del dia, introduir modalitats noves de tasques per als alumnes, etc. En la nostra experiència, hem comprovat durant els seminaris que hem desenvolupat amb professors principiants que aquests es decidien a introduir a les aules aquestes innovacions més petites a què ens hem referit, com a conseqüència de la recomanació feta pel monitor del seminari (un altre professor del mateix nivell educatiu però amb més experiència i formació), o bé per un altre professor principiant company del seminari. Els professors, en aquests casos, incorporaven mètodes d'ensenyament del funcionament dels quals no estaven totalment convençuts, però que en observar el funcionament en la pròpia pràctica o en la d'altres, es decidien a acceptar-los o refusar-los.

Ens sembla que en aquells altres canvis que suposen assumir riscos, inseguretats (almenys temporals) d'ordre, de disciplina i de rendiment dels alumnes (un nou mètode de lecto-escriptura), els professors necessitaran més informació i temps per decidir-se a introduir-los. És en aquests casos que es parla de resistències al canvi, per referir-se a aquells factors que dificulten la incorporació dels professors a activitats i a l'organització dels ensenyaments nous. Rivas Navarro (1987), en una investigació en què va enquestar professors, va

3074

trobar cinc factors que restringien la capacitat d'innovació dels professors: en primer lloc, hi ha l'anomenada *insularitat artesanal*, cosa que té a veure amb la sensació dels professors d'estar aïllats, amb poca formació i poc coneixement científic, que determina inseguretat en la implantació i manca de suport. En segon lloc, la *disfuncionalitat operativa*, que es refereix als limitats beneficis que la innovació ofereix: escassa eficàcia de les innovacions, inadequades actituds dels alumnes, problemes d'ordre a classe. En tercer lloc, situa els *costos sensibles/beneficis diluïts*, és a dir, les càrregues apareixen més pronunciades sobre els beneficis que els professors perceben. En quart lloc, la *compulsivitat del sistema*, les dificultats del mateix sistema educatiu: legislació, exigències dels programes, excessiu treball diari, manca de temps. Finalment, els *restrictors instrumentals*: escassetat de materials didàctics, inadequats espais i mobiliari, etc.

Dels elements identificats per Rivas ens agradaria centrar-nos, tot seguit, en aquells que afecten *personalment* i influeixen en el professor com a persona que canvia en la mesura que aprèn. Volem plantejar aquí que *cal entendre el canvi i la innovació com un procés d'aprenentatge i de desenvolupament personal i professional en què els professors s'impliquen com a persones adultes*. Ens sembla que aquesta perspectiva ha estat escassament abordada en els treballs sobre innovació, així com sobre la formació del professorat. Tot seguit descriurem un dels puntals que, des del nostre punt de vista, sostenen i ajuden a comprendre el procés de formació del professorat tant inicial com permanent.

Teories de l'aprenentatge adult i desenvolupament professional

Recentment, Peterson, Clark i Dickson (1990) reconeixien la necessitat d'estudiar el procés d'aprenentatge dels professors com a persones adultes. També Oja (1991) mostrava la utilitat d'aplicar els estudis sobre l'aprenentatge i el desenvolupament adult per a la formació del professorat. Aquests autors, juntament amb aquells a qui ens referirem al llarg d'aquest article, ens adrecen a la necessitat de capitalitzar i d'incorporar als estudis sobre el professor, la seva formació, desenvolupament, millora i canvi, els principis, teories i models que al llarg dels darrers 30 anys s'han anat postulant des de la psicologia de l'aprenentatge adult (Villar Angulo, 1992).

3075

Resulta, per tant, necessari considerar que els professors són subjectes l'activitat professional dels quals els condueix a implicar-se en situacions formals i no formals d'aprenentatge. I és important tenir en compte aquest aspecte en la mesura que, com afirma Tiezzi (1992, pàg. 19), «*reconèixer que els professors són subjectes que aprenen, en lloc de mers implantadors o obstacles per al canvi, requereix que la investigació sobre el desenvolupament professional continuï investigant les formes en les quals els professors aprenen noves maneres de pensar l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts, així com les condicions que faciliten l'aprenentage dels professors*».

En primer lloc, i de la mateixa manera com s'ha investigat sobre diferents estils d'aprenentatge o, també, estils cognitius dels estudiants, ens podem referir a estils d'aprenentatge de les persones adultes. Així, Korthagen (1988) classificava els professors de la seva investigació en dos tipus d'*orientacions d'aprenentatge*: en primer lloc, identificava professors amb una *orientació interna*, que eren subjectes que preferien aprendre per si mateixos, sense directrius externes; l'extrem oposat el constituïen els professors amb una *orientació externa*, aquells que preferien aprendre mitjançant directrius externes: un supervisor, un llibre, un assessor, etc. D'altra banda, Huber i Roth (1991) ens parlen de dues possibles orientacions més de professors en aprendre: d'una banda, hi hauria els professors orientats a la *incertesa*, que és l'orientació d'algunes persones cap a situacions amb resultat incert, així com la tendència a prendre en consideració els punts de vista dels altres; en situacions d'aprenentatge, aquests subjectes prefereixen situacions cooperatives que els permetin elaborar diferents punts de vista i, fins i tot, integrar-los. D'altra banda, hi hauria els professors orientats cap a la *certesa*; aquests subjectes busquen la claredat i la seguretat, intentant seguir l'opinió de la majoria; en les situacions d'aprenentatge prefereixen situacions individuals o competitives, en les quals poden conservar les seves pròpies idees.

Els adults aprenen en situacions diverses, en contextos més o menys organitzats, en situacions formals, organitzades, planificades i desenvolupades en institucions formatives. En aquestes *situacions formals* es poden plantejar diferents modalitats d'activitats segons el nivell de responsabilitat i autonomia que posseeixin els adults. Així, des d'una situació controlada enèrgicament pel formador a causa de l'absència de competència i coneixement per part dels adults (professors), fins a situacions formals d'aprenentatge en què són els mateixos adults aquells que, dins d'un programa establert i negociat, poden dirigir l'activitat de formació en la mesura que posseeixen coneixements, experiències i motivació. Sens dubte, les activitats de formació poden variar segons el grau de competència, motivació, dependència dels professors com a persones adultes (Merriam i Caffarella, 1991).

3076

Sembla que aquest tipus de formació, que en activitats de desenvolupament professional sol adoptar la modalitat de curs de perfeccionament, assumeix la idea que l'aprenentatge adult i el canvi de les teories implícites es produeix com a conseqüència de fer conscient el professor de la debilitat o deficiència d'alguns components de la seva teoria subjectiva. Això s'aconsegueix comparant la teoria reconstruïda amb l'estructura ideal del seu equivalent científic. S'espera que això produeixi un fort desig de canvi i millora de la teoria deficitària del professor. Un cop definit el component deficitari de la teoria, i quan el professor es disposa a modificar-lo, se li proporcionen diverses alternatives d'acció derivades del coneixement científic validat. Per acabar, l'estratègia escollida s'aplica i practica en sessions d'entrenament supervisades i amb una reduïda complexitat (Kroath, 1989).

Tot i que els adults aprenguin (coneixements, destreses, actituds i disposicions) en situacions formals, sembla que és a través de l'aprenentatge autònom com l'aprenentatge adult es torna més significatiu. És en aquest sentit que Merriam i Cafarella afirmen que *«l'aprenentatge autònom és la manera com la major part dels adults adquireixen noves idees, destreses i actituds... a causa del fet que els que aprenen tenen la principal responsabilitat en la planificació, desenvolupament i avaluació de les seves experiències d'aprenentatge»* (1991, pàg. 41). L'aprenentatge autònom és un dels conceptes bàsics de l'educació d'adults, i s'ha caracteritzat com a aprenentatge centrat en l'alumne, aprenentatge independent, autoensenyament, etc. Els autors que el defensen assumeixen la necessitat de desenvolupar la capacitat d'una intel·ligència crítica, un pensament independent i una anàlisi reflexiva. Segons Tough (citat per Tennant, 1991), els adults aprenen de manera autònoma quan posseeixen:

- Els coneixements i la capacitat d'aplicar el procés bàsic de planificació, execució i avaluació d'activitats d'aprenentatge.

- La capacitat d'identificar objectius d'aprenentatge d'un mateix.

- La capacitat de seleccionar una estratègia de planificació.

- La capacitat de dirigir la planificació d'un mateix quan el curs d'acció és apropiat.

- La capacitat de prendre decisions vàlides quant a l'emplaçament i l'administració temporal de les activitats d'aprenentatge.

- La capacitat d'adquirir coneixements o tècniques mitjançant els recursos emprats.

- La capacitat de detectar i afrontar els obstacles personals i situacionals de l'aprenentatge.

- La capacitat de renovar la motivació.

3077

L'aprenentatge autònom inclou, com es pot observar, totes aquelles activitats de formació en les quals la persona (individualment o en grup) pren la iniciativa, amb o sense l'ajut d'altres, per planificar, desenvolupar i avaluar les seves activitats d'aprenentatge. Això té relació amb els estils d'aprenentatge en la mesura que l'aprenentatge autònom es produeix en gran manera en aquelles persones adultes amb un estil d'aprenentatge independent, amb capacitat per prendre decisions, capacitat per articular normes i límits de l'activitat d'aprenentage, així com una capacitat d'autodirecció i d'aprendre de la pròpia experiència.

No s'hauria d'entendre, ja ho hem apuntat anteriorment, que quan parlem d'aprenentatge autònom estem parlant d'una activitat realitzada en soledat. Al contrari, com afirma Knowles, «*l'aprenentatge autònom no és un procés aïllat, sinó que sovint demana col·laboració i suport entre els que aprenen, professors, recursos, persones i companys*» (citat per Merriam i Caffarella, 1991, 46).

Les teories que hem presentat anteriorment fan referència a l'aprenentatge humà sense tenir en compte les característiques tant de maduresa, cognitives o socials dels individus. Més concretament, no és que les desatenguin, sinó que tenen la intenció de ser generals i adaptables a qualsevol situació d'aprenentatge.

Pel que fa a l'aprenentatge de les persones adultes, i no hem d'oblidar que els professors ho són, no es pot dir que existeixi una única teoria de l'aprenentatge adult. Sembla que la teoria de l'aprenentatge adult que amb més freqüència s'ha comentat en relació amb l'aprenentatge dels professors és l'«andragogia», proposada per Knowles, i definida com «*l'art i la ciència d'ajudar els adults a aprendre*». Knowles fins i tot ha diferenciat l'andragogia de la pedagogia, sent la primera la ciència de l'educació dels adults, mentre que la segona seria la dels subjectes no adults. Aquesta teoria es fonamenta en cinc principis que poden resultar de molt interès per les seves possibilitats d'aplicació en l'àmbit de la *formació del professorat*. Aquests principis són:

1. L'autoconcepte de l'adult, com a persona madura, evoluciona des d'una situació de dependència cap a l'autonomia.

2. L'adult acumula un ampli ventall d'experiències que poden resultar un recurs molt ric per a l'aprenentatge.

3. La disposició d'un adult per aprendre està intimament relacionada amb l'evolució de les tasques que representen el seu paper social.

4. S'esdevé un canvi segons el temps a mesura que els adults maduren des de les aplicacions futures del coneixement cap a les aplicacions immediates. Així, un adult està més interessat en l'aprenentatge a partir de problemes que en l'aprenentatge de continguts.

3078

5. Els adults es motiven per aprendre per factors interns en lloc de per factors externs (Knowles, 1984, pàg. 12).

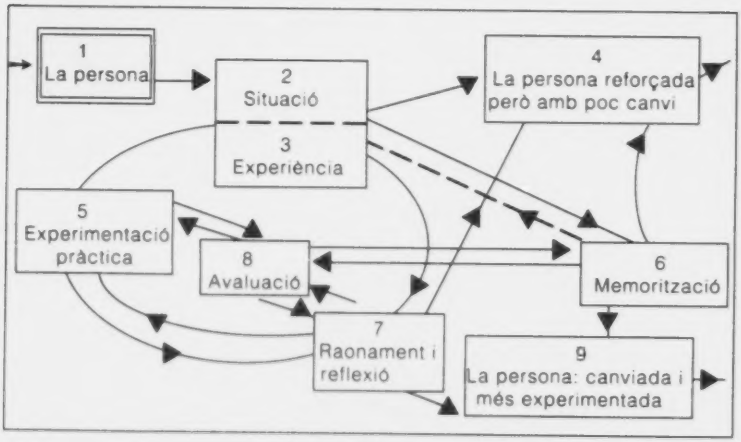
Si llegim amb atenció els principis de l'andragogia, podem adonar-nos de la importància que poden tenir per entendre, explicar, planificar i desenvolupar la *formació del professorat*. Així, cal destacar, com a *primer* principi, que els adults —professors inclosos— evolucionen des d'una condició de dependència en una altra d'autonomia. En el proper paràgraf presentarem les diferents teories que ens parlen de com les persones adultes passen per diferents *fases* i com cadascuna d'elles suposa una evolució en la seva maduresa personal. Què cal dir del *segon* principi enunciat per Knowles? Actualment no es pot entendre una activitat de formació del professorat en què no s'analitzi l'experiència quotidiana i propera dels professors. És més, gràcies a la investigació sobre el pensament del professor i les teories implícites, sabem que els docents generen coneixement pràctic a partir de la seva reflexió sobre l'experiència. Això té relació amb el *quart* principi enunciat per Knowles: l'aprenentatge dels professors ha de partir o tenir en compte problemes i necessitats percebuts pels mateixos professors. L'últim principi de Knowles ens adreça a la motivació per aprendre. És suggerent aquest principi en la mesura que confirma que els adults aprenen (significativament) només d'acord amb impulsos interns (gust per aprendre, intenció de superació) abans que per recompenses externes (en el nostre cas l'exemple més clar que podem posar és el de la recompensa econòmica als professors per justificar les hores d'activitats de perfeccionament).

Al costat de la teoria de Knowles, ens sembla d'interès referir-nos a la *teoria de Jarvis sobre l'experiència adulta* (Merrian i Caffarella, 1991). Per a aquest autor, tota experiència ocorre dins d'una situació, però no tota experiència acaba necessàriament en aprenentatge. Planteja que hi ha nou vies de resultat d'una determinada experiència. Les tres primeres treuen cap a respostes de no aprenentatge, i són: a) *presumpció*: el subjecte pensa que això ja ho sap; b) *no consideració*: no es té en compte la possibilitat de resposta; i c) *refús*: es refusa l'oportunitat d'aprendre.

En les altres tres possibilitats, la persona adulta aprèn, però és aquest un aprenentatge memorístic, i inclou les possibilitats següents: d) *pre-conscient*: una persona inconscientment interioritza alguna cosa; e) *pràctica*: es pot practicar una nova destresa sense aprendre-la; i f) *memorització*: adquisició i emmagatzemament d'informació. Per acabar, les possibilitats que generen aprenentatge significatiu i integrat serien les següents: g) *contemplació*: pensar en allò que s'està aprenent, sense requerir un resultat visible de conducta; h) *pràctica reflexiva*: té a veure amb la resolució de problemes, i i) *aprenentatge experimental*: aprenentatge d'una persona experimentant sobre l'ambient.

3073

Figura núm. 2. Model sobre l'experiència adulta de Jarvis (Merriam i Caffarella, 1991)



Segons la figura núm. 2, una persona adulta entra en una situació d'aprenentatge, i en pot sortir sense aprendre (4). També es pot anar des de l'experiència (3) a la memorització (6) i sortir-ne sense canvis (4) o amb canvis (9). Per a un nivell més gran d'aprenentatge, una persona pot anar de l'experiència al raonament i la reflexió (7), a la pràctica d'experimentació (5), a l'avaluació (8), a la memorització (6) i obtenir-ne canvis (6).

Aquest model, de nou ens ofereix informació per entendre que subjectes diferents poden reaccionar de diferent manera quan s'impliquen en una situació de formació, tal com abans hem plantejat.

Teories sobre les etapes de desenvolupament dels professors

Paral·lelament al desenvolupament de les diferents teories de l'aprenentatge adult, s'han elaborat diverses teories que s'apropen a l'estudi de les persones adultes. Les *etapes del desenvolupament* se centren en els aspectes cognitius i emocionals que distingeixen cada etapa del desenvolupament. Descriuen les transformacions que es produeixen en les formes de construir i donar sentit a l'experiència per part dels adults. Per a ells, la maduresa és un procés vers un tipus de pensament més universal i més capaç d'abordar relacions abstractes (Oja, 1989).

Tant les teories sobre el cicle vital de les persones adultes, a les quals més endavant ens referirem, com les del desenvolupament cognitiu proporcionen una informació imprescindible per explicar i comprendre millor les necessitats dels professors en cadascuna de les diferents etapes del seu desenvolupament. Així mateix, serviran de fonament quan plantegem, al final d'aquest article, el concepte de *trajectòria formativa* dels professors per referir-nos a la relació necessària que cal establir entre les demandes de cadascuna de les diferents etapes per on passen els professors, i les ofertes formatives adequades en aquestes necessitats.

Començarem per analitzar les diferents aportacions de diversos autors en relació a les *etapes del desenvolupament* de les persones adultes. En aquesta línia, s'entén que el desenvolupament és un procés que no és estàtic ni uniforme, sinó que es caracteritza per un canvi constant, i, per això, els models teòrics s'han de centrar a descriure i explicar la naturalesa dels canvis i els processos de canvi de les persones adultes. Pintrich (1990) ha enumerat algunes de les característiques del desenvolupament cognitiu de persones adultes, que presentem tot seguit:

1. El desenvolupament és un procés que es produeix al llarg de tota la vida, i no està limitat a certes edats.

2. El desenvolupament pot ser tant qualitatiu com quantitatiu.

3. El desenvolupament és multidimensional. Els canvis ocorren en moltes dimensions: biològica, social i psicològica.

4. El desenvolupament és multidireccional. Poden existir diferents models i trajectòries de desenvolupament, depenent de la dimensió que es tracti i de l'individu. El desenvolupament no ha d'estar necessàriament adreçat a una finalitat.

5. El desenvolupament està determinat per molts factors. Existeixen diferents causes del desenvolupament, incloses les biològiques, socials, psicològiques, físiques i històriques. Es produeixen interaccions complexes entre aquests factors de manera que els mateixos canvis en diferents subjectes poden tenir causes diferents.

6. Els individus són subjectes que construeixen i organitzen activament les seves històries personals. D'aquesta manera, el desenvolupament no és només funció dels diferents esdeveniments per on passa, sinó d'un procés dialèctic entre els múltiples factors ambientals i la construcció personal que els subjectes fan d'aquests factors (Pintrich, 1990, pág. 833).

La teoria de les etapes del desenvolupament assumeix en primer lloc que els éssers humans processen les experiències en què s'impliquen a través d'estructures cognitives que anomenen etapes. A més, aquestes estructures cognitives s'organitzen en una seqüència

3081

jeràrquica d'etapes des de menys complexes a més complexes, de manera que el desenvolupament ocorre primer dins d'una etapa en particular, i, posteriorment, es pot passar a l'etapa següent en la seqüència. Hi ha un aspecte d'especial importància, al qual Pintrich feia referència anteriorment, i és que el desenvolupament no és un procés automàtic ni unilateral, sinó que es produeix només per la interacció entre l'individu i l'ambient amb què interacciona. En el cas dels professors, els elements de l'ambient que influeixen en el seu desenvolupament són principalment els alumnes, juntament amb els companys, així com la seva pròpia concepció i motivació per aprendre. Finalment, i això és important en la mesura que s'entengui amb la suficient flexibilitat, la conducta es pot determinar i predir d'alguna manera per l'etapa del desenvolupament particular d'un individu (Sprinthall i Sprinthall, 1981).

Diferents autors han coincidit que, de les diferents teories sobre el desenvolupament, les que aporten més informació i permeten una adaptació més adient al desenvolupament de persones adultes són les *etapes de desenvolupament conceptual-intel·lectual-cognitiu* de Hunt, les *etapes del desenvolupament moral* de Kohlberg i les *etapes del desenvolupament del jo* de Loevinger.

Thies-Sprinthall i Sprinthall (1987), partint de les etapes identificades pels autors citats, han intentat posar-les en comú, de manera que s'entengui que les tres són complementàries en la mesura que es refereixen a diferents aspectes del desenvolupament humà. La figura núm. 3 pot ser d'utilitat per comprendre aquesta aportació.

Es pot observar que, sobre la base de les tres etapes de desenvolupament conceptual de Hunt, es poden reagrupar les diferents etapes de les altres dues escales de desenvolupament. Així, la *primera etapa* es caracteritzaria per un àmbit conceptual «concret», lligat a l'acció, amb una necessitat de control de les situacions, inseguretat i submissió a l'opinió dels que es consideren superiors. En la dimensió del desenvolupament del jo, aquesta etapa es caracteritza per un elevat conformisme amb les normes i regles socials imperants, com també pel desig d'agradar els iguals. Per acabar, des del punt de vista dels valors, els individus mostren igualment una tendència a identificar-se amb els valors i creences de la majoria, assumint de manera acritica convencionalismes socials.

No resulta difícil pensar en aquesta primera fase com aquella per la qual passen molts professors principiants, com també per suposats alumnes en pràctiques, quan s'inicien en la professió docent (Marcelo, 1991). Les situacions d'inseguretat i les preocupacions (més endavant tractarem específicament aquest aspecte referit a l'evolució de les preocupacions dels professors) representen el principal problema per afrontar com a docent (Oja, 1991).

3032

Figura núm. 3. Etapes de desenvolupament segons Hunt, Loevinger i Kohlberg (Thies-Sprinthall i Sprinthall, 1987)

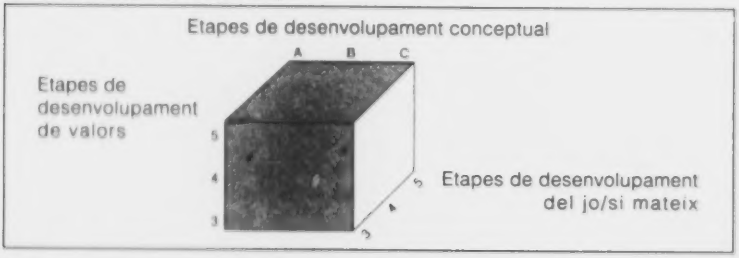
Etapa	Educació conceptual/ Hunt	Etapa	Jo/si mateix Loevinger	Etapa	Valors/caràcter Kohlberg
A	El coneixement s'entén com una cosa fixa i concreta. Ensenyament molt estructurat, instruccions detallades. Submissió com a alumne. No hi ha diferències entre teories i fets. Necessitat d'organitzadors avançats.	3	Alta conformitat social. Forta necessitat d'agradar. Si mateix com a seguidor d'altres. Emocions vanes i superficials.	Tres	Els valors s'orienten segons «la majoria». Valors dirigits per altres. Elevat etnocentrisme. Escassa habilitat per distingir entre convencions socials, i lleis i principis democràtics.
B	S'és conscient d'abstraccions. S'incrementa la capacitat per separar els fets, les opinions i les teories. Alguns problemes en l'actuació, però augmenta el raonament inductiu i deductiu. Més gaudi en indagació oberta.	3 / 4	Principi d'individualització. Desenvolupament vers l'autonomia de si mateix. Alguna apreciació d'idees abstractes i emocions complexes.	Quatre	Comprensió conscient de les lleis. Alguna capacitat per comprendre principis.
		4	Individualitzat com a si mateix. Autodirigit, competent, mitjana en rendiment.		
C	El coneixement des d'un enfocament d'èxit. S'empren múltiples solucions per resoldre problemes. Elevat nivell d'abstracció, simbolització. Balançentre temptatives i compromisos.	4 / 5 i 5	Interdependència mútua. Relacions interpersonals recíproques, riques i profunda «vida interior».	Cinc	Ús de principis democràtics per prendre decisions en una varietat de circumstàncies. Diferència entre lleis i principis des d'un punt de vista ètic.

3083 BEST COPY AVAILABLE

Una *segona etapa* està caracteritzada per una capacitat d'abstracció més gran, de diferenciar entre fets, opinions i teories. El subjecte adult comença a ser capaç de resoldre els seus problemes sobre la base d'un raonament inductiu i deductiu. Des del punt de vista personal, aquesta evolució es manifesta per una major autonomia, com també per una comprensió més conscient i relativa de les lleis i valors socials. La *tercera etapa* correspon a un nivell elevat de desenvolupament conceptual, abstracció, simbolització i capacitat de resolució de problemes. En l'àmbit social els subjectes són capaços de mantenir relacions interpersonals recíproques i riques que poden afavorir un clima de col·laboració.

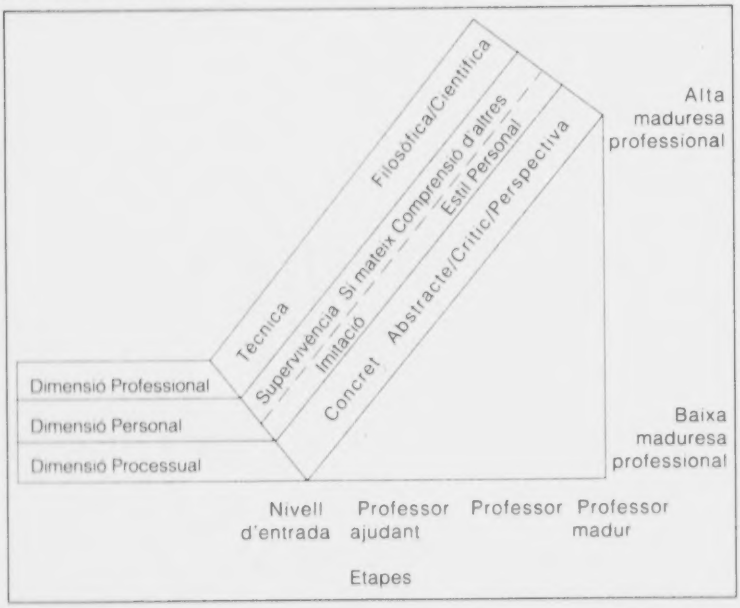
A més d'oferir-nos aquestes tres classificacions del desenvolupament (cognitiu, personal i moral) dels subjectes adults, Thies-Sprinthall i Sprinthall (1987) ens presenten un model aplicat al desenvolupament del professor (vegeu la figura núm. 4), que pot ser de gran utilitat per desenvolupar treballs d'investigació on es puguin analitzar les possibles combinacions de cadascuna de les etapes, com també els efectes que cadascuna té en d'altres variables professionals (trajectòria formativa del professor), didàctiques o organitzatives. Per aquesta línia s'inclinen Sprinthall i Sprinthall quan destaquen la necessitat de recuperar els dissenys ATI (*Aptitude Treatment Interactive*), en els quals l'aptitud seria el nivell de desenvolupament de l'individu. Això suposa que «*un currículum diferencial pot estimular el desenvolupament cognitiu i que diferents estratègies funcionen només per a grups particulars*» (Sprinthall i Sprinthall, 1981, 281). Però a més d'oferir possibilitats d'investigació, la combinació de les perspectives analitzades abans ens porta, de nou, a plantejar que no podem pensar en els professors com un col·lectiu homogeni, sinó que hi ha diferents nivells de maduresa personal i professional que els programes de formació del professorat han d'atendre i considerar. Per acabar, és interessant tenir en compte aquestes variables de desenvolupament quan es tracta d'*avaluar* activitats de formació del professorat, mentre puguin donar-nos informació útil per conèixer l'efecte dels programes que es desenvolupen.

Figura núm. 4. Tres aspectes del desenvolupament del professor (Thies-Sprinthall i Sprinthall, 1987)



3084

Figura núm. 5. Factors evolutius cap al desenvolupament de la maduresa dels professors (Pickle, 1985).



La tendència en aquests models és presentar l'evolució dels professors com a persones adultes, cap a nivells cada vegada més grans de maduresa. Per a Pickle (1985), com s'observa a la figura núm. 5, la maduresa dels professors s'assoleix mitjançant un procés d'evolució des d'una concepció tècnica i instrumental del coneixement fins a una concepció més científica o filosòfica. Des d'una preocupació per la supervivència i la imitació dels «superiors», fins a una més gran comprensió de si mateix i dels altres, com també a través del desenvolupament d'un estil personal.

Teoria sobre les etapes de preocupacions dels professors

El model CBAM (*Concern Based Adoption Model*) es caracteritza principalment perquè «*emfasitza, sobretot, la necessitat de comprendre les actituds i destreses dels professors, de manera que, activitats de suport com ara desenvolupament del professor*, coaching,

3085

proporcionar materials, etc., es poden relacionar directament amb allò que els professors perceben que necessiten. Històricament, als professors se'ls ha proporcionat sovint seminaris, materials i altres recursos basats en les necessitats d'altres en lloc de comprendre les necessitats pròpies dels professors» (Hall i Hord, 1987, pàg. 1).

Incorporem la referència al model CBAM en aquest apartat precisament per la consideració que fa del nivell personal en els processos d'innovació. En aquesta teoria, el concepte *preocupació* té un paper important en la mesura que assumeix que cal atendre les necessitats i demandes específiques dels professors que s'impliquen en processos de canvi. Una preocupació seria *«la representació composta de sentiments, inquietuds, pensaments i consideracions fetes a una qüestió particular o a una tasca»* (Hall i Hord, 1987, pàg. 58). S'assumeix que cada professor percep les situacions de manera diferent i s'hi implica segons el seu esquema de desenvolupament. Això ha de repercutir en el fet que la dinàmica del procés de canvi s'ha d'adaptar *necessàriament* a les preocupacions percebudes pels mateixos professors (Loucks-Horsley i Stiegelbauer, 1991).

Els orígens d'aquest model se situen en els treballs de Frances Fuller el 1955 en el Research & Development Center for Teacher Education de la Universitat de Texas (Rutheford i Hall, 1990). En uns estudis previs centrats en els problemes dels professors principiants, va trobar que els professors que són més madurs tenen diferents problemes i preocupacions que els principiants. A partir d'aquest treball es van identificar tres etapes de preocupacions per on passaven els professors: preocupacions sobre si mateixos, sobre les tasques i sobre els alumnes (Marcelo, 1991). A partir d'aquest treball, i sobre la base de centenars d'entrevistes i observacions, aquests investigadors van desenvolupar una escala de set etapes de preocupacions. Cal aclarir aquí que un mateix professor pot mostrar preocupacions en més d'una etapa, encara que n'hi ha una o dues que predominen. Les etapes són les següents:

0. PRESA DE CONSCIÈNCIA:	Poca preocupació o implicació sobre la innovació. No s'hi pensa gaire.
1. INFORMACIÓ:	Presa de consciència general sobre la innovació i l'interès per aprendre més detalls. El professor no sembla estar preocupat com a persona respecte a la innovació. Està interessat en els aspectes substantius: característiques generals, efectes, requisits...
2. PERSONAL:	El professor desconeix les demandes d'innovació: si serà capaç de complir aquestes demandes; i el seu paper en la innovació inclou l'anàlisi del seu paper en relació amb l'estructura de recompenses de l'organització, presa de decisions i conflictes

3086

	potencials amb les estructures existents. S'hi poden incloure aspectes referits al finançament o implicació del programa per a si mateix i per als companys.
3. GESTIÓ:	Es presta atenció als processos i tasques dels usuaris de la innovació, i el millor ús de la informació i dels recursos: aspectes referits a l'eficàcia, organització, gestió, horaris, demandes de temps.
4. CONSEQÜÈNCIA:	Es presta atenció a l'impacte de la innovació per als alumnes, per avaluar-los. Preocupa la pertinència de la innovació per als estudiants, l'avaluació del seu aprofitament i els canvis que calen per millorar aquest aprofitament.
5. COL·LABORACIÓ:	El tema és la coordinació i cooperació amb altres en l'ús de la innovació, amb el propòsit de servir millor els estudiants.
6. REENFOCAMENT:	Explorar avantatges addicionals de la innovació, possibilitats més grans de canvi o reajustament. El professor té algunes idees sobre alternatives a la innovació proposada o existent.

Les etapes de preocupacions dels professors segueixen una avaluació, encara que, com hem afirmat, podem trobar elevades preocupacions en més d'una dimensió. Per identificar les preocupacions dels professors existeix el Qüestionari de les etapes de preocupacions, que consisteix en una escala tipus Likert composta de 35 ítems, mitjançant la qual és possible obtenir una representació gràfica de les preocupacions dels professors. Així mateix, partint de les set etapes anunciades anteriorment, hem confeccionat un *Inventari de preocupacions de professors*, adaptat especialment per a professors principiants que s'ha emprat com una eina més en l'avaluació d'un programa de formació per a professors principiants (Marcelo, 1993). L'ús de les etapes de preocupacions s'ha emprat també per a l'avaluació d'innovacions tal com ens han informat Loucks i Melle (1982) i Mitchell (1988).

Teories sobre els cicles vitals dels professors

Una via complementària per comprendre l'evolució de les persones adultes, en particular dels professors, són aquells estudis que han pretès establir connexions entre les edats i cicles vitals dels

3087

professors i les seves característiques personals i professionals. En aquest sentit, les diferents investigacions fetes, com ens apunta Sikes (1985), han mostrat que «*diferents experiències, actituds, percepcions, expectatives, satisfaccions, frustacions, preocupacions, etc., semblen estar relacionades amb fases diferents de la vida dels professors i de la seva carrera*» (pàg. 29). Les investigacions sobre el cicle vital dels professors assumeixen, per tant, que existeixen diferents etapes en la vida personal i professional (Huberman i Schapira, 1986) que influeixen en el professor com a persona. Tanmateix, no s'ha d'entendre que cadascuna de les etapes o fases que tractarem a continuació són «d'obligat compliment». Hi ha influències personals, professionals, contextuals que influeixen en els professors. A això es refereix Huberman quan afirma que «*El desenvolupament d'una carrera és així un procés, no una sèrie d'esdeveniments. Per a alguns aquest procés pot semblar lineal, però per a d'altres hi ha balanceigs, regressions, atzucacs, declivis, discontinuïtats. El fet de trobar seqüències tipus no hauria d'amagar que hi ha persones que no deixen mai d'explorar, o que mai arriben a estabilitzar-se, o que es desestabilitzen per raons psicològiques (presa de consciència, canvi d'interessos, canvi de valors) o externes (accidents, canvis polítics, crisis econòmiques).*» (pàg. 142).

Sikes (1985) va desenvolupar un estudi per analitzar les diferents etapes per on passen els professors. La primera fase, compresa entre els *21 i 28 anys*, és una fase d'exploració de les possibilitats de la vida adulta, i d'iniciació d'una estructura estable de vida. Els problemes de disciplina són els que més preocupen els professors, a causa de l'absència d'autoritat; a més, els preocupa el domini del contingut. Aquesta és també una fase de socialització professional. La segona fase està compresa entre els *28 i 33 anys*, denominada per Levinson de transició. És la fase de l'estabilitat en el lloc de treball per a uns i la recerca d'una nova feina per a d'altres. Els professors, en aquesta fase, comencen a estar més interessats en l'ensenyament que en el domini del contingut.

Els professors en la tercera fase (*30 a 40 anys*) es troben en un període d'una gran capacitat física i intel·lectual, cosa que significa energia, implicació, ambició i confiança en si mateixos. És una fase d'assentament, normalització, en la qual els professors intenten ser més competents en el treball, i, de vegades, cerquen la promoció. Aquesta fase és especialment difícil per a les dones per la tensió que ocasiona la maternitat i l'atenció als fills. En aquest sentit val la pena destacar la investigació portada a terme per Pajak i Blase (1989), en la qual van intentar establir les relacions que s'institueixen entre la vida professional i personal dels professors. Aquests autors van trobar tretze factors que poden afectar tant positivament com negativament el treball dels professors. D'entre els que van afectar més positivament, se situa ser pare o mare, en la mesura que

3088

proporciona un sentiment de dedicació personal i una comprensió més gran envers els alumnes. El segon factor personal en ordre d'importància va ser contraure matrimoni, que per a molts professors proporciona estabilitat i confiança.

Però de la mateixa manera que per a molts professors el fet d'estar casats i tenir fills es valorava positivament, d'altres professors informaven que aquests factors havien tingut una influència negativa, especialment en el cas de les professores que eren mares. Així, aquests autors destaquen que «*els professors van dir que se sentien frustrats, cansats i culpables com a resultat d'intentar ser alhora pare i professor. Quan la situació es tornava especialment conflictiva, el paper que predominava normalment era el del pare, i les necessitats dels fills tenien prioritat sobre les dels alumnes. El fet que cap professor home informés que la seva paternitat havia tingut un impacte negatiu en el seu ensenyament probablement és un indicador de la responsabilitat desproporcionadament gran d'atenció a la mainada que s'assigna a la dona en la nostra cultura*» (pàg. 294).

La quarta fase és la compresa entre els *40 i 50-55 anys*. És la fase en què els professors ja s'adapten a la maduresa, i adopten nous papers a l'escola o en el sistema educatiu. Solen ser professors que mantenen els principis i els costums de l'escola, aquells en qui descansen moltes de les resposabilitats i ho fan perquè creuen que és el que han de fer. No obstant això, aquesta reacció no és igual per a tots. Alguns professors no s'adapten als canvis i es converteixen en amargats, crítics i cínics. La darrera fase és la compresa entre els *50-55 anys fins a la jubilació* i, fonamentalment, és una fase de preparació de la jubilació, en la qual els professors relaxen la disciplina, com també les seves demandes envers els alumnes.

Potser el treball més difós en els darrers anys en relació al cicle vital dels professors sigui la investigació duta a terme per Huberman (1989) a Suïssa mitjançant qüestionaris i entrevistes a 160 professors d'ensenyament secundari. Aquest és un treball que pretén superar l'aparent *linealitat* de les fases identificades per Sikes. A la figura núm. 6 apareix el model que sintetitza aquestes fases.

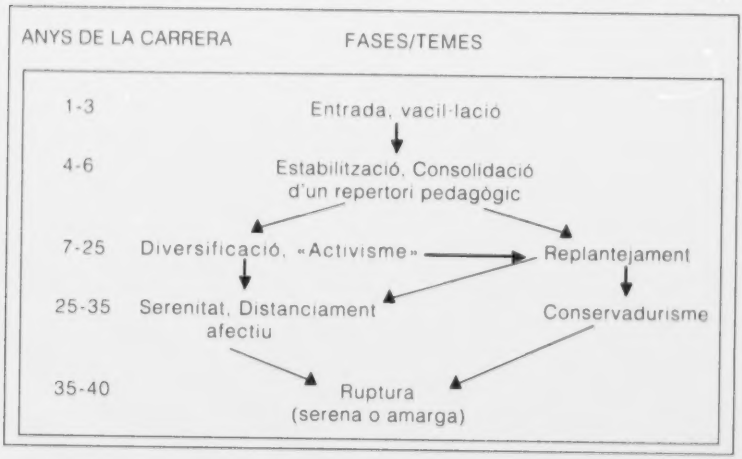
La primera etapa que identifica Huberman és, a l'igual de Sikes (1985), l'*entrada a la carrera*, que inclou les fases de supervivència i de descobriment. La supervivència es tradueix en el «xoc amb la realitat»: la preocupació per si mateix, les diferències entre els ideals i la realitat (Veenman, 1984). El descobriment tradueix l'entusiasme dels inicis, l'experimentació, l'orgull de tenir una classe pròpia, els alumnes, de formar part d'un cos professional. L'experiència d'entrada, segons Huberman, es pot viure segons els professors com a fàcil o difícil. Els que informen que és una etapa fàcil, mantenen unes relacions positives amb els estudiants, un considerable sentit de domini de l'ensenyament i l'entusiasme inicial.

3089

Els professors que informen que és una situació negativa, ho associen a una càrrega docent excessiva, a ansietat, a dificultats amb els estudiants, a molta inversió de temps, a sentiment d'aïllament, etc. Això és una cosa que hem constatat en el nostre estudi sobre el procés de socialització de professors principiants (Marcelo, 1991).

Entre els quatre i els sis anys d'experiència docent es produeix la fase d'*estabilització*. Sovint coincideix amb l'obtenció d'una posició permanent com a professors (aprovar unes oposicions), i amb el fet d'adquirir un compromís deliberat amb la professió. Aquesta etapa es caracteritza per un sentiment més gran de facilitat per desenvolupar les classes, domini d'un repertori bàsic de temes instruccionals, així com de ser capaç de seleccionar mètodes i materials escaients segons els interessos dels estudiants.

Figura num. 6. Etapes, fases i anys de la carrera docent (Huberman, 1990)



Els professors actuen en aquesta etapa de manera més independent, i, generalment, se senten raonablement ben integrats amb els companys i comencen a pensar en la promoció.

La tercera fase s'anomena *experimentació o diversificació*. És una fase que no és igual per a tots els professors. Alguns professors canalitzen les seves energies principalment a millorar la seva capacitat com a docents: diversifiquen mètodes d'ensenyament, proven noves pràctiques i sovint busquen fora de la classe un estímul professional. Un altre grup de professors centra els esforços a cercar la promoció professional a través de l'acompliment de funcions administratives. Un tercer tipus de professors es caracteritza perquè a poc a poc

3030

redueix els compromisos professionals, alguns dels quals deixen la docència o tenen una altra dedicació paral·lela. Per a aquests professors, aquesta fase suposa un *replantejament*, les característiques del qual poden anar des d'un lleuger sentiment de rutina a una crisi existencial real en relació amb la continuació en la carrera (Huberman, 1988).

La quarta etapa representa la *recerca d'una situació professional estable*, i es desenvolupa entre els 40 i 50-55 anys. És un període que pot ser de canvi més o menys traumàtic per als professors que sovint es qüestionen la seva eficàcia com a docents. També influeix el fet d'estar rodejats de gent més jove, tant per part dels estudiants (cada vegada arriben més joves) com dels seus propis companys. Hi ha dos grups de professors: el primer, caracteritzat per la *serenitat i distanciament afectiu*, es tracta, com apunta Leithwood (1992), més aviat d'un estat d'ànim en què els professors se senten menys enèrgics, fins i tot menys capacitats, però més distesos, menys preocupats pels problemes quotidians de la classe. Així mateix es produeix un distanciament afectiu respecte dels alumnes, provocat principalment perquè els alumnes veuen el professor més com un pare que com un igual. Són professors que es deixen de preocupar per la promoció professional i es preocupen més per gaudir amb l'ensenyament. Aquests professors es converteixen en la columna vertebral de l'escola, els guardians de les seves tradicions. Un segon grup, amb tot, en què els professors s'estanquen, es tornen amargats i és poc probable que s'interessin pel seu desenvolupament professional. És la fase anomenada *conservadurisme*: té a veure amb l'actitud d'alguns professors entre els 50 i 60 anys de queixa sistemàtica contra tot: els companys, els alumnes, el sistema. És una queixa no constructiva i, per tant, conservadora (Huberman, 1989).

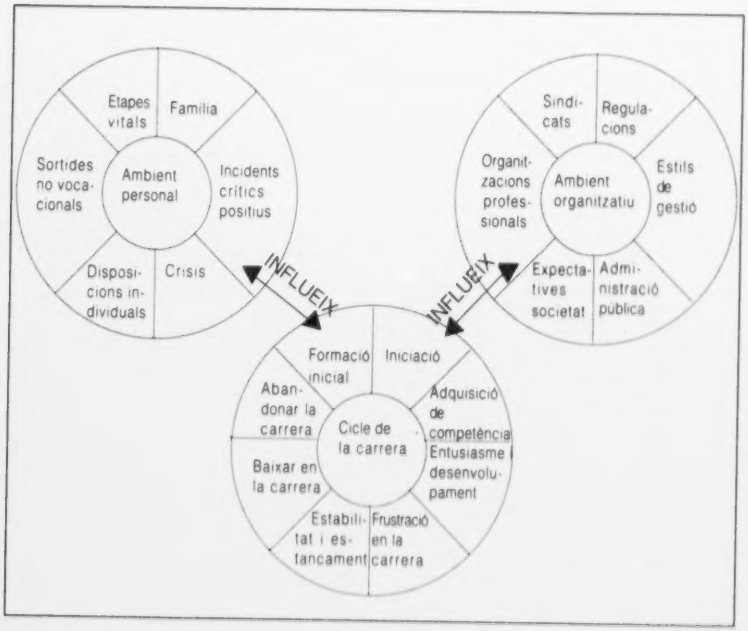
La darrera etapa que identifica Huberman és la *preparació de la jubilació*. Es troben tres patrons de reacció davant d'aquesta etapa: un és l'enfocament positiu, i suposa un interès per especialitzar-se encara més, preocupant-se més per l'aprenentatge dels alumnes, treballant més amb els companys amb què millor es porta. Un segon patró és el *defensiu*, i tot i ser similar a l'anterior, mostra menys optimisme i una actitud menys generosa cap a les experiències passades. Per acabar, Huberman troba els *desencantats*, gent que adopta patrons de desencantament respecte a les experiències passades, estan cansats i poden ser una frustració per als professors més joves.

Aquests estudis de Sikes (1985) i Huberman (1990) fan referència concreta a les diferents fases per on passen els professors segons les edats. Burke (1990) completa l'anàlisi anterior a través d'un model en què planteja que l'evolució del cicle vital del professor no és un procés unívoc, sinó que ha de ser entès segons dues grans dimensions: personal i organitzativa. Des del punt de vista *personal*,

3091

hi ha diferents factors que influeixen en els professors: les relacions familiars, les dificultats personals, les crisis, etc. L'ambient organitzatiu, d'altra banda, influeix en la carrera professional a través de les regulacions de la professió, els estils de gestió, les expectatives socials, etc.

Figura núm. 7. Dinàmiques del cicle de la carrera dels professors (Burke, 1990)



Un model de síntesi: l'aportació de Leithwood

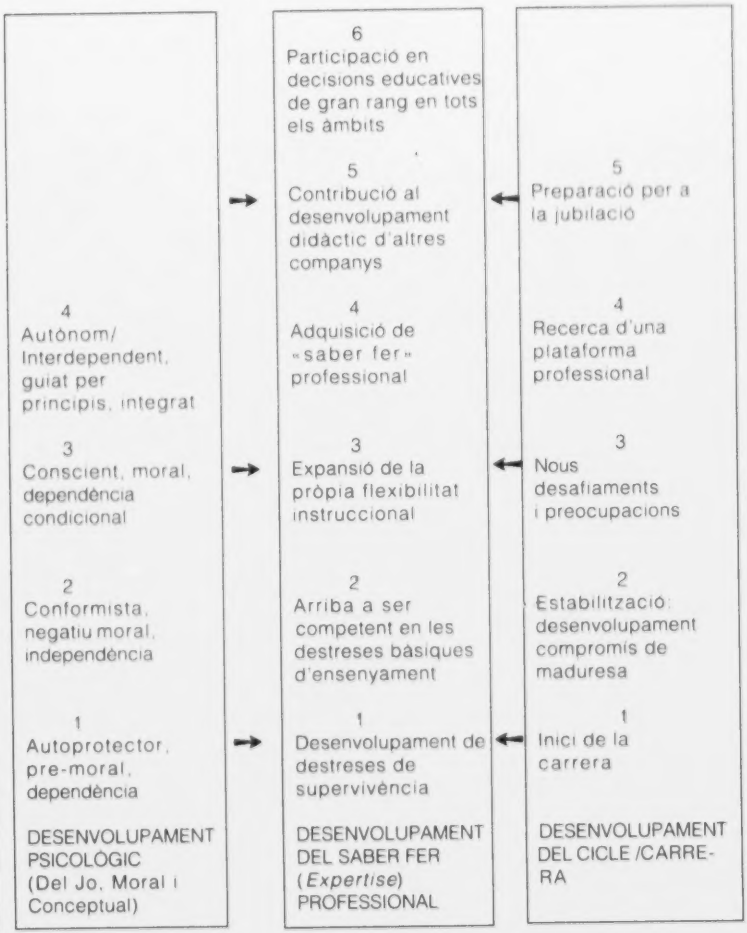
Hem descrit a les pàgines anteriors diferents teories i models tant sobre el desenvolupament de les persones adultes, especialment els professors, com sobre el cicle vital dels docents. S'han presentat inicialment dues tradicions diferenciades, encara que és evident que tenen molt a veure entre si. Els cicles cronològics estan sens dubte relacionats amb els cicles maduratius en l'àmbit personal, cognitiu o moral. Ja que avancem en la mesura que som capaços de relacionar i integrar coneixements, és per això que hem deixat per al final la

3092

proposta que recentment ha plantejat Leithwood (1922) en què intenta relacionar tres components bàsics per comprendre el desenvolupament professional dels professors.

S'observa a la figura núm. 8 que el desenvolupament de la competència professional és un procés en què es produeix una evolució, a l'igual del que passa en les diferents fases del desenvolupament

Figura núm. 8. Model d'integració del desenvolupament psicològic, cicles vitals i desenvolupament de la competència professional (Leithwood, 1992)



personal. Aquí, Leithwood identifica sis fases que tenen molta relació amb les etapes de preocupacions que anteriorment hem revisat dins del model CBAM. Per a Leithwood, la primera etapa suposaria el *desenvolupament de destreses de supervivència*, en què el professor arriba a dominar destreses de gestió de classe, a fer servir diferents models d'ensenyament, encara que els professors d'aquesta etapa siguin incapaços de reflexionar sobre l'elecció d'un model o un altre. En l'àmbit del desenvolupament personal, aquesta fase es correspondria amb la fase d'autoprotecció i concretisme cognitiu.

La segona fase seria la de *competència en les destreses bàsiques d'ensenyament*, i implica que el professor posseeix destreses de gestió de classe ben desenvolupades, destreses en l'ús de diferents models d'ensenyament i d'avaluació formativa dels alumnes. El tercer nivell s'anomena de *desenvolupament de flexibilitat instruccional*, i és aquell en què el professor té automatitzades les destreses de gestió de classe; és conscient de la necessitat de conèixer i fer servir altres models d'ensenyament, de manera que l'elecció d'un model d'ensenyament es fa a partir d'analitzar l'interès per als alumnes. Aquesta és una etapa que es relaciona amb una consciència moral més gran dels professors, com també per una implicació en activitats noves que li permetin un desenvolupament professional més gran. A la quarta fase, els professors adquireixen *competència professional* de manera àmplia i reflexiva, prenent la gestió de classe integrada en un programa, i no tractada de manera independent, així com es posseeix ja un domini expert en l'aplicació d'un ampli repertori de models d'ensenyament. L'avaluació dels alumnes es porta a terme de manera formativa i sumativa, fent servir una varietat de tècniques.

Si les etapes anteriors representaven un procés d'adquisició de competència professional a escala d'ensenyament, en les etapes següents el component didàctic deixa el lloc al d'assessorament. A l'igual de les etapes de preocupacions dels professors existeix una etapa de col·laboració, Leithwood, basant-se segurament en el model CBAM, encara que no ho reconegui explícitament, identifica l'etapa que anomena *contribució al desenvolupament didàctic dels companys*, en la qual el professor pot acomplir activitats d'assessorament, tutoria, supervisió de companys que es trobin en etapes prèvies. La darrera etapa del desenvolupament de la competència professional, Leithwood l'anomena de *participació en decisions educatives d'alt nivell* en el sistema educatiu.

Sembla que Leithwood (1992) peca d'optimisme en esperar que només els professors que arriben en aquest nivell de desenvolupament professional siguin els que participin en les decisions polítiques. No és així al nostre país —i temo que en molts altres països-. No obstant això, val la pena destacar les característiques que aquests professors posseeixen: tenen una preocupació per la millora de l'escola i accepten les responsabilitats necessàries per aconseguir aquest objectiu. Són

3094

professors amb habilitat per exercir liderat tant formal com informal amb grups d'adults, tant dins com fora de l'escola, amb un ampli marc conceptual per comprendre les relacions entre les decisions en diferents àmbits del sistema educatiu, i estan ben informats sobre política a diferents escales.

El model de Leithwood mostra que els professors són subjectes adults, que com a tals aprenen i s'impliquen en situacions formatives. A més, els professors, com a persones adultes, evolucionen al llarg de la vida. Aquesta evolució no només és fisiològica, sinó fonamentalment cognitiva, personal i moral. Així mateix, els professors, ja com a professionals de l'educació, evolucionen en l'adquisició de la competència professional necessària per desenvolupar amb eficàcia l'activitat docent.

Trajectòries formatives com a processos de desenvolupament professional

Hem plantejat que els professors es diferencien segons la maduresa professional i el grau de compromís que són capaços d'assumir, i això té a veure, d'una banda, amb la seva etapa de desenvolupament evolutiu (no amb l'edat necessàriament), i, d'altra banda, amb el moment del cicle vital en què es trobin. D'aquesta manera, ens sembla prioritari que les ofertes d'activitats de desenvolupament professional tendeixin a allò que hem anomenat *trajectòria professional (trajecte de formació planificat, en què conflueixen les iniciatives individuals dels professors amb les ofertes generals de les institucions de formació, encaminades a respondre a les diferents i especialitzades necessitats de formació, per permetre l'adquisició de competència professional que faciliti l'acompliment de diferents papers i funcions en el sistema educatiu per part dels professors)*.

La idea de les *trajectòries de formació* ens adreça, en primer lloc, a la necessitat de flexibilitzar les opcions formatives, de manera que puguin respondre a les demandes d'individus o grups en diferents moments de desenvolupament. Una classificació dels diferents nivells de desenvolupament professional podríem elaborar-la partint de les *etapes de preocupacions de professors* (Hall i Hord, 1987) que hem analitzat abans. Podríem parlar de quatre nivells de desenvolupament professional:

- Despreocupació, indiferència: professors amb un nivell baix d'inquietud pel seu desenvolupament professional, bé per refús manifest, bé per considerar que les ofertes de formació són poc atractives.

3095

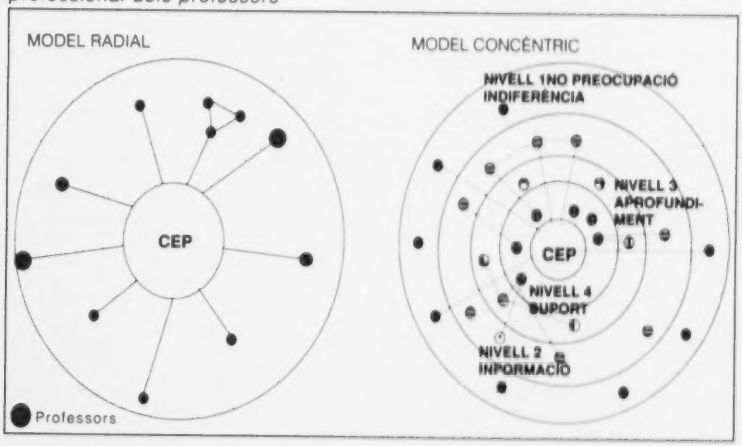
• Informació: professors amb una preocupació mínima per millorar, però amb un limitat nivell de compromís professional, que els pot portar a acceptar de participar en activitats de formació puntuals, però que no s'impliquen en activitats que requereixin més temps i dedicació (projectes d'innovació, seminaris, etc.).

• Construcció/aprofundiment: professors que han fet cursos d'iniciació en alguna àrea curricular, i que continuen treballant en grup, en seminaris permanents, en projectes d'innovació, assessorats per altres professors.

• Orientació/assessorament: correspondria aquest nivell a professors amb una trajectòria professional àmplia, d'implicació en projectes d'innovació, i que poden exercir tasques d'assessorament a d'altres professors que s'inicien en aquests projectes, de formador en cursos d'iniciació o de tutors de professors principiants (Marcelo i Sánchez, 1990; Sánchez, 1993).

Una limitació que pot tenir aquest plantejament és que s'entengui la trajectòria professional com una opció individual. Ens sembla que té sentit parlar també de *trajectòries grupals de formació*, en la mesura que responguin al treball fet per un grup de professors al llarg d'un temps determinat. Si és així, i tal com pretenem representar a la figura núm. 9, es passaria d'un *model radial* de comunicació entre les institucions de formació (centres de professors) i els professors, a un *model concèntric*. Les característiques d'aquest model serien tals que, sent el centre de professors la institució que coordina el procés de desenvolupament professional, es podrien establir connexions entre professors que se situen a les diferents escales de desenvolupament.

Figura núm. 9. Models radial i concèntric per a la planificació del desenvolupament professional dels professors



3096

D'aquesta manera, els professors en els nivells superiors de desenvolupament professional podrien fer tasques d'assessorament a grups de treball d'altres professors que s'inicien en el desenvolupament curricular o en investigació. També els grups de professors en l'àmbit d'*aprofundiment* podrien fer activitats de difusió dels seus treballs amb professors dels àmbits inferiors. Això es facilitaria reprenent la idea del MAPRE (mapa permanent de la renovació educativa), que permetria conèixer i documentar les diferents innovacions fetes pels professors (Fernández Pérez, 1988).

Hem afirmat abans la necessitat d'entendre el desenvolupament professional dels professors com un procés que no només implica individus sinó, fonamentalment, grups. Però perquè puguem planificar activitats de desenvolupament professional a les escoles cal que existeixin algunes condicions que facilitin el procés. Loucks i els seus col·laboradors (1987) han proposat algunes condicions que han de complir aquestes activitats.

En primer lloc, *cooperació i col·laboració*. La cooperació influeix perquè es creï un clima de suport individual i canvi organitzatiu, de manera que s'allunyi de la idea que el desenvolupament del professor és una activitat individual. La segona característica que plantegen Loucks et al. (1987) és la *capacitat d'experimentació i d'acceptar riscos*, és a dir, estar oberts a canviar i acceptar dur a terme a les classes alguna cosa nova. En tercer lloc, *incorporació del coneixement disponible*: les activitats de desenvolupament professional s'han de basar en els models procedents de la investigació i de la teoria (Louis i Miles, 1990). En quart lloc, es planteja la necessitat que existeixi una *adequada implicació dels participants en l'establiment d'objectius, desenvolupament, avaluació i presa de decisions*, amb la finalitat de facilitar la participació i la motivació inicial, encara que, com ja s'ha mostrat anteriorment, no és determinant. En cinquè lloc, *temps per poder treballar en les activitats de desenvolupament professional i per assimilar nous aprenentatges*. El temps és una necessitat i una limitació per al desenvolupament dels professors, ja que si no es dóna temps als professors és impossible que es pugui investigar o reflexionar. En sisè lloc, tota activitat de desenvolupament professional requereix *liderat i suport sostingut de l'administració*. El liderat representa la capacitat de membres del grup per dinamitzar, incorporar iniciatives, dirigir el procés. En setè lloc es requereix que existeixin *incentius i recompenses apropiades*, que contribueixin a motivar els professors, ja sigui mitjançant incentius econòmics, personals o professionals. En vuitè lloc, i a això ja ens hi hem referit abans, les activitats de desenvolupament professional haurien d'estar planificades *sobre la base dels principis de l'aprenentatge adult i dels processos de canvi*. En novè lloc, s'hauria de buscar la possible *integració dels objectius i necessitats individuals amb els objectius de l'escola i de la comarca (zona d'influència del CEP)*.

3097

Referències bibliogràfiques

BURKE, P. et al. (1990) (ed.): *Programming for Staff Development*. Londres: Falmer Press.

CLARK, C. M. i PETERSON, P. (1986): "Teachers' Thought Processes". A M. Wittrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 3a ed. (pàg. 255-296). Nova York: McMillan.

CUBAN, L. (1992): "Curriculum Stability and Change". A P. Jackson (ed.): *Handbook of Research on Curriculum* (pàg. 216-247). Nova York: McMillan.

DUFFY, G. i ROEHLER, L. (1986): "Constraints on Teacher Change". *Journal of Teacher Education, XXXVII (1)*, 55-59.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

FULLAN, M. (1986): "The Management of Change". A E. Hoyle i A. McMahon (ed.): *World Yearbook of Education 1986. The Management of Schools* (pàg. 73-86). Nova York: Kogan Page.

FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press.

GUSKEY, T. (1986): "Staff Development and the Process of Teacher Change". *Educational Researcher, 15* (5), 5-12.

HALL, G. i HORD, S. (1987): *Change in Schools*. Nova York: Suny Press.

HUBER, G. i ROTH, J. (1990): "Teachers' Classroom Activities and Certainty/Uncertainty Orientation". A C. Day et. al. (ed.): *Insight into Teachers' Thinking and Action* (pàg. 119-132). Londres: Falmer Press.

HUBERMAN, M. (1988): "Teacher Careers and School Improvement". *Journal of Curriculum Studies, 20* (2), 119-132.

HUBERMAN, M. (1989): "La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire". *European Journal of Teacher Education, 12* (1), 35-42.

HUBERMAN, M. (1990): "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción i previsión". *Qurriculum, 2*, 139-160.

HUBERMAN, M. i SCHAPIRA, A. (1986): "Ciclo de vida y enseñanza". A A. Abraham: *El enseñante también es persona* (pàg. 41-51). Barcelona: Gedisa.

KNOWLES, M. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.

KORTHAGEN, F. (1988): "The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching". A J. Calderhead (ed.): *Teacher Professional Learning* (pàg. 35-50). Londres: Falmer Press.

KROATH, F. (1989): "How do Teachers Change Their Practical Theories". *Cambridge Journal of Education, 19* (1), 59-69.

LEITHWOOD, K. (1992): "The Principal's Role in Teacher Development". A M. Fullan i A. Hargreaves (ed.): *Teacher Development and Educational Change* (pàg. 86-103). Londres: Falmer Press.

3038

LOUCKS, S. i MELLE, M. (1982): "Evaluation of Staff Development: How Do You Know it Took?". *Journal of Staff Development*, abril, 102-117.

LOUCKS-HORSLEY, S. et al. (1987): *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*. Andover: The Regional Lab. for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

LOUCKS-HORSLEY, S. i STIEGELBAUER, S. (1991): "Using Knowledge of Change to Guide Staff Development". A A. Lieberman i L. Miller (ed.): *Staff Development for Education in the '90* (pàg. 15-36). Chicago: Teacher College Press.

LOUIS, K. i MILES, M. (1990): *Improving the Urban High School. What Works and Why*. Chicago: Teacher College Press.

MARCELO GARCIA, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

MARCELO GARCIA, C. (1991): *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

MARCELO GARCIA, C. (dir.) (1993): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Memoria de Investigación. Universitat de Sevilla, Sevilla.

MARRERO ACOSTA, J. (1991): "Teorías implícitas' del profesorado y curriculum". *Cuadernos de Pedagogia, 197*, 66-68.

MERRIAM, S. i CAFFARELLA, R. (1991): *Learning in Adulthood*. Nova York: Jossey-Bass.

MITCHELL, S. (1988): *Applications of the Concern-Based Adoption Model in Program Evaluation*. Ponència presentada a la trobada anual de l'AERA.

QUA, S. (1989): Teachers: «Ages and Stages of Adult Development». A M. Holly i C. McLoughlin (ed.): *Perspectives on Teacher Professional Development* (pàg. 155-172). Londres: Falmer Press.

QUA, S. (1991): "Adult Development: Insight on Staff Development". A A. Lieberman i L. Miller (ed.): *Staff Development for Education in the '90* (pàg. 37-60). Chicago: Teacher College Press.

PAJAK, E. i BLASE, J. (1989): "The Impact of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment: A Qualitative Analysis". *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283-310.

PETERSON, P., CLARK, C. i DICKSON, W. (1990): "Educational Psychology as a Foundation in Teacher Education: Reforming an Old Notion". A S. Tozer, T. Anderson i B. Armbruster (ed.): *Foundational Studies in Teacher Education. A Reexamination* (pàg. 24-48). Nova York: Teacher College Press.

PICKLE, J. (1985): "Toward Teacher Maturity". *Journal of Teacher Education, 36* (4), 55-59.

PINTRICH, P. (1990): "Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education". A R. Houston (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education* (pàg. 826-857). Nova York: McMillan.

RUTHERFORD, B. i HALL, G. (1990): *Concerns of Teachers: Revisiting Theory After Twenty Years*. Trobada anual de l'AERA, Boston.

3093

SIKES, P. (1985): "The Life Cycle of the Teacher". A S. J. Ball i I. F. Goodson (ed.): *Teachers' Lives and Careers* (pàg. 67-70). Londres: The Falmer Press.

SIKES, P. (1992): "Imposed Change and the Experienced Teacher". A M. Fullan i A. Hargreaves (ed.): *Teacher Development and Educational Change* (pàg. 36-55). Londres: Falmer Press.

SPRINTHALL, N. i SPRINTHALL, L. (1981): "Educating for Teacher Growth: A Cognitive Developmental Perspective". A *Theory into Practice, 19* (4), 278-286.

TENNANT, M. (1991): *Adultez y aprendizaje. Enfoques psicológicos.* Barcelona: El Roure.

THIES- SPRINTHALL, L. i SPRINTHALL, N. (1987): "Preservice Teachers as Adult Learners: A New Framework for Teacher Education". A M. Haberman i J. Backus (ed.): *Advances in Teacher Education. Vol. 3.* (pàg. 35-56). Norwood: Ablex.

TIEZZI, L. (1992): *Conditions of Professional Development Which Support Teacher Learning.* Ponència presentada a la trobada anual de l'American Educational Research Association.

VEENMAN, S. (1984): "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Rewiew of Educational Research, 54* (2), 143-178.

VILLAR, L. M. (1992): "Los profesores y el cambio educativo: teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica". A J. M. Escudero i J. López (coord.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pàg. 97-121). Sevilla: Arquetipo Ediciones.

3199

Abstracts

En el artículo se llama la atención acerca de la necesaria dimensión personal del desarrollo profesional. Se revisan las aportaciones que diferentes teorías vienen haciendo para el desarrollo profesional de los profesores: las teorías sobre el aprendizaje adulto, sobre el desarrollo, los ciclos vitales, las etapas de preocupaciones de los profesores. Estas teorías sirven para fundamentar algunos aspectos referidos a la planificación del desarrollo profesional, destacando la necesidad de ahondar en el concepto de trayectoria de formación.

Palabras clave: Trayectoria profesional - Desarrollo profesional- Aprendizaje adulto.

L'article met l'accent sur la nécessité de donner une dimension personnelle au développement professionnel. Les solutions proposées par différentes théories pour le développement professionnel des professeurs sont ici révisées : théories sur l'apprentissage adulte, sur le développement, les cycles vitaux, les étapes de préoccupation des professeurs. Ces théories permettent de jeter les fondements de certains aspects de la planification du développement professionnel, en soulignant la nécessité d'approfondir le concept de parcours de formation.

Mots clés: Carrière professionnelle - Développement professionnel - Apprentissage adulte.

The article draws attention to the need for a personal dimension in professional development. The on-going contributions of different theories to the professional development of teachers are reviewed: theories on adult learning, on development, life cycles, the stages of teacher concerns. These theories serve as a grounding for a number of aspects related to planning professional development, emphasising the need for pursuing in greater depth the concept of a training career.

Key words: Professional career - Professional development - Adult learning.

3101

La investigació-acció, la formació i el desenvolupament professional del professorat. Superar l'hiatus entre la teoria i la pràctica

Francesc Imbernon*

Temps d'Educació, 11 1r semestre, 1994

Si analitzem, tant històricament com actualment, els processos d'investigació en la formació del professorat, trobem diverses concepcions sobre què és investigar en aquest camp, basades fonamentalment en la distinció entre una investigació *sobre* la formació del professorat i la investigació *en* la formació del professorat.

En la base d'aquesta distinció, que orienta un determinat enfocament investigador, hi ha la vella polèmica, tant epistemològica com ideològica, de la relació entre teoria i pràctica, entre investigació i realitat, entre qualitatiu i quantitatiu, entre relativisme i objectivisme, entre realisme i idealisme. Ens interessa en aquest article, per a l'anàlisi de com els processos d'investigació-acció poden ser un potent procés de formació, de desenvolupament professional i d'autonomia en la col·legialitat col·laborativa i compromesa amb el col·lectiu professional i amb l'entorn sòcio-polític, abordar el primer element: la relació entre la teoria i la pràctica.

La *relació teoria-pràctica* és un dels aspectes més analitzats i debatuts els darrers anys en el camp de la formació del professorat, sobretot a partir del ressorgiment dels estudis sobre el currículum, un nou concepte de pràctica, la reflexió sobre el compromís polític i social de l'educació i les propostes dels processos d'investigació en la pràctica que l'estudi del currículum ha de generar. Aquests processos d'investigació democràtica es mostren alternatius als processos investigadors des del poder establert, on existeixen processos de subordinació d'interessos, i on la teoria i la pràctica no sempre han anat juntes en el disseny i en el desenvolupament del currículum i en la conseqüent formació del professorat, i, al contrari, en massa ocasions, han predominat uns plantejaments excessivament

---

* Catedràtic de Didàctica. Des de fa anys es dedica a la formació del professorat. Recentment ha publicat *La formación del profesorado. Un reto a la reforma* (Laia) i com a coordinador *Modelos y estrategias de formación permanente del profesorado* (ICE/Horsori).

Adreça professional de l'autor: Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n. 08028 Barcelona

3102

teòrics allunyats de la problemàtica professional (en el sentit d'una aportació retòrica buida, de joc d'autocomplaença intel·lectual).

Actualment, l'anàlisi i el debat se centren en si ens inclinem cap a una concepció de la formació permanent del professorat considerada com una teoria pràctica o una pràctica teòrica, considerant evident que no pot existir hiatus entre teoria i pràctica i que la relació és biunívoca, però que la primacia d'una part de la relació farà decidir per on es comença el procés de reflexió.

El concepte de pràctica ha anat canviant al llarg del temps i depèn de l'enfocament ideològic i cognitiu amb què se n'afronta l'anàlisi: des d'un concepte de pràctica molt ampli i general, abstracte i descontextualitzat, passant per una pràctica sobre la qual es pot intervenir canviant la manera de comprendre-la, fins al concepte actual de pràctica com a praxi que sorgeix de situacions d'incertesa, contextualitzades, idiosincràtiques i en determinades circumstàncies particulars i que aglutina com un conglomerat compacte la reflexió sobre la base de criteris teòrics justificatius i l'acció.

No cal dir que en el camp de la formació del professorat ha existit el predomini d'un concepte de pràctica més general i descontextualitzat, que veu la pràctica com una conseqüència lògica de la teoria, ja que hi havia una concepció del binomi teoria-pràctica molt mediatitzada per l'enfocament d'investigació empírico-analític (per fer servir aquí la terminologia d'Habermas) en la formació del professorat, on se separava totalment la teoria i la pràctica en els processos de formació i d'investigació. La crisi d'aquest enfocament fa que ressorgeixi una nova concepció basada en els enfocaments interpretatius i crítics. Avui dia, en els predominants processos d'investigació de la formació del professorat, queda patent l'acostament i, fins i tot, la total integració de teoria i pràctica, però existeix el perill de canviar les formes, de fer servir i apropiar-se un nou llenguatge, i mantenir les concepcions, perill avalat per la moda, on els canvis superficials i d'adscripció nominal són, de vegades, més importants que els profundament arrelats en actituds socials, polítiques i ideològiques.

Per tant, actualment, en la formació del professorat, podem considerar la relació teoria i pràctica com una *amalgama* en el procés de formació permanent del professorat: la pràctica no es genera separada de la teoria, ja que tota pràctica s'ha de legitimar en una determinada teoria perquè aquella no sigui alienant ni reproductora d'altres pràctiques impròpies. En el camp professional del professorat, l'anàlisi de l'alienació, reproducció, innovació, alliberament que provoca l'acció de la pràctica serà fonamental per entreveure la teoria subjacent que hi ha, ja que tota teoria es converteix, explícitament o implícitament, en una pràctica política.

3103

Així doncs, podem afirmar que, superats els balboteigs de l'etapa anterior, la teoria-pràctica com a amalgama entra decididament en l'àmbit de la formació del professorat per la via de l'empirisme, a la qual s'uneix un aparell conceptual, cada cop més gran, i uns processos d'investigació. Aquesta metodologia d'investigació en la formació del professorat es legitimarà quan desenvolupi *teories i pràctiques formatives arrelades en l'experiència i situació dels implicats en la formació* i amb la finalitat de plantejar-se i resoldre els problemes que l'experiència i la situació plantegen amb una raó predominantment crítica i no només justificativa.

Stenhouse (1987) ho analitza des del punt de vista que la investigació només pot ser adequadament aplicada a l'educació quan desenvolupi una teoria que pugui ser comprovada pels professors a les aules. La investigació orienta aquesta acció generant processos d'investigació-acció (o almenys l'adopció d'una acció com un mode sistemàtic d'indagació).

Aquest aspecte apareix també corroborat per l'aportació posterior de Carr i Kemmis (1988), encara que ells ho expressen així: «...el punt principal de la investigació, per tant, no consisteix només a produir millors teories sobre l'educació ni pràctiques més «eficaces»; *la investigació educativa fa de la pràctica una cosa més «teòrica» en el sentit d'enriquir-la mitjançant la reflexió crítica,* sense que alhora deixi de ser «pràctica», per tal com ajuda a formular més concloentment els judicis que informen la pràctica educativa». Per tant, la investigació en la formació del professorat tindrà com a *finalitat la de desenvolupar teories arrelades a les situacions problemàtiques i les perspectives d'una nova pràctica educativa.*

Aquest concepte ens porta, en la nostra anàlisi, a considerar la *formació permanent del professorat més com una pràctica teòrica* que com una teoria pràctica, com podria ser predominant en els processos de formació inicials. En la formació permanent, on es viuen situacions problemàtiques contextualitzades i idiosincràtiques professionalment i socialment, derivades de la pràctica d'uns professionals, cal partir d'aquesta pràctica per aprehendre a poc a poc una teoria que farà la pràctica més coherent i permetrà una revisió (reflexió) crítica, convertint-se així en praxi.

I partir de la pràctica significa il·luminar un nou camí en la investigació, i aprofundir en els processos deliberatius no artificials i en la investigació-acció com a desenvolupament professional del professorat i com a compromís polític educatiu i social de canvi.

Un recorregut conceptualitzador sobre la investigació-acció

La investigació-acció és, actualment, un dels processos importants en la investigació *en i per a* la formació del professorat. Els antecedents de la investigació-acció els podem situar en un dels dos corrents epistemològics que han guiat tradicionalment el pensament científic, el positivista i l'interpretatiu. Cadascun manté un enfocament diferent a l'hora d'estudiar la realitat: mentre el corrent positivista identifica l'explicació científica amb l'explicació causal i deixa poc marge a les finalitats, l'interpretatiu privilegia les explicacions donades en termes de finalitats, d'intencions, de motius o de raons. La investigació-acció se situa en el segon.

Des del camp de la formació del professorat, l'interès pels processos d'investigació-acció es pot remarcar per d'altres motivacions: *l'avenç en l'educació i en la formació de la investigació orientada cap a les decisions col·laboratives, l'interès pel desenvolupament democràtic del currículum, l'aproximació entre teoria i pràctica i els nous enfocaments epistemològics.*

És important destacar que en la investigació-acció es pretén que el professorat passi de coneixedor i de dotat de raó instrumental que li permet ser transformador d'objectes, a l'*entesa entre professors i professores capaços de llenguatge i acció* (Habermas, 1990). La comunicació es converteix en premissa de la deliberació col·lectiva per propiciar la transformació.

La majoria dels autors coincideixen a atribuir l'origen de la investigació-acció als estudis fets per Lewin (1946) en una perspectiva psicosociològica. La concepció lewiniana de la investigació-acció exigeix la presència de tres característiques encara vigents: *s'ha de dur a terme en col·laboració amb els subjectes estudiats (**participació**); no s'ha de fer al laboratori (**implicació i democràcia**); i, abans i després del seu desenvolupament, cal constatar les actituds i comportament dels individus (**canvi individual i social**).* Per tant, les pràctiques d'investigació-acció han de tenir un caràcter sempre participatiu, un impuls democràtic decidit per la majoria i una contribució al canvi educatiu i social. Però no podem oblidar que la investigació-acció tindrà com a finalitat una funció de construcció del coneixement, un paper crític davant de la ciència anomenada tradicional, una funció de canvi social i una *funció de formació* (Goyette i Lessard-Hébert, 1988).

Però encara que va ser Lewin qui va encunyar l'expressió «Action Research» com un nou concepte d'investigació| la fa servir per descriure un enfocament d'investigació que, sense trencar amb el model tradicional empírico-analític, suposa, en el seu moment, una adaptació d'aquest model als programes d'acció social (Pini, 1981).

3105

Però els autors que han estudiat la història de la investigació-acció educativa (Kemmis, 1983; McTaggart, 1990; Thirion, 1980; Wallance, 1987) atribueixen les veritables fonts de la investigació-acció en el camp educatiu a John Dewey (un autor la lectura del qual es fa necessària per contrarestar el prejudici, el dogmatisme, la monotonia i la falsa concepció de llibertat), sobretot en la seva obra de 1929 *Sources of the Science of Education*, ja que hi apareixen les seves idees sobre el *caràcter democràtic de l'educació, l'aprenentatge en l'acció, la necessitat d'implicació dels professors en els projectes d'investigació i el pensament reflexiu i crític*. Per a Dewey, els problemes bàsics de la investigació són establerts per «les mateixes situacions socials reals que són conflictives i confuses» (Dewey, 1938).

A partir d'aquí es començarà a desenvolupar la pràctica de la investigació-acció; en destaquen els treballs de Corey, 1949; Shumsky, 1958 i Taba i Noel, 1957.

Durant la dècada dels cinquanta apareixen les primeres crítiques a la investigació-acció i existeix una pèrdua d'interès en el camp educatiu. Durant la dècada dels seixanta la investigació-acció perd molta influència, sobretot per l'emergència dels models gerencials, basats en l'eficàcia i del model d'innovació «recerca més desenvolupament (R+D)», que omplen el camp social i educatiu.

Posteriorment, es donaran circumstàncies d'enorme importància i l'avenç d'una nova filosofia de la ciència; la crisi del justificacionisme i la rotunda separació, en l'àmbit de la filosofia de la ciència, entre *context de descobriment i context de justificació*. El qüestionament del Cercle de Viena de la concepció «heretada» i la verificació de teories aprofundia més en la crisi. L'aparició amb força de l'instrumentalisme de Toulmin (1961, citat per Schulman, 1989) que afirmava que «la millor teoria científica no és necessàriament la que prediu o controla millor, sinó la que ofereix l'explicació més àmplia, convincent i coherent amb les proves disponibles». El plantejament paradigmàtic de Kuhn, els programes d'investigació de Lakatos, la teoria crítica d'Adorno i Habermas, la teoria pragmàtica de Feyerabend, la discussió sobre la societat postmoderna, etc., convulsionaran el món del coneixement i, per tant, el de la investigació. La crítica es feia consistent també per la ineficàcia de la investigació social des de l'enfocament positivista en la innovació dels processos pràctics.

Van ajudar a aquesta crítica certs àmbits externs a la ciència amb crítiques públiques sobre la utilitat de les ciències; per exemple, Martin Luther King va denunciar les ciències socials i els seus conreadors per haver-les convertit en instruments de dominació de l'home en comptes de facilitar i aconseguir l'emancipació humana i social.

3106

Ressorgirà, doncs, tímidament, la investigació-acció i des d'aleshores la seva importància ha anat augmentant en el camp educatiu i, sobretot, en el camp curricular i en els processos de formació del professorat (per ampliar-ne els orígens podeu veure Goyette i Lessard-Hébert, 1988). Aquest ressorgir, semblant a la crítica que es fa de l'enfocament de racionalitat científico-tècnica, ha suposat una concepció nova del que s'entenia per coneixement científic en el nostre camp i una visió diferent de la investigació en què l'acció i la investigació són els components bàsics d'una tasca que no s'ha de centrar només en l'acumulació de coneixement teòric per falsejar teories, sinó en una *acreació per contribuir a la millora social i a l'emancipació personal i col·lectiva dels éssers humans* (Bataille, 1981). Stenhouse (1979) ens dirà que «la investigació-acció és un tipus d'investigació en què l'acte d'investigació és necessàriament un acte substantiu, és a dir, l'acte interrogatiu és emprès amb l'obligació de beneficiar d'altres i no només la comunitat d'investigadors acadèmics». La investigació s'obria als investigadors i als problemes socials.

No vull estendre'm en la història de la investigació-acció, des dels seus orígens fins a la seva actual importància (vegeu la importància que ha assumit darrerament, al nostre país, la línia d'investigació-acció de l'Escola d'Educació de la Universitat de Deakin (Austràlia) o la del Centre de Recerca Aplicada a l'Educació (CARE) de la Universitat d'East Anglia (Anglaterra), fins i tot la seva institucionalització (Corey, Haag, Moser -aquest amb una orientació de tipus social i polític-, Elliott, Hook, Pini, Carr, Kemmis...), però sí destacar-ne la implicació en la formació i el desenvolupament professional del professorat.

La revisió de les obres que tracten sobre investigació-acció ens mostra un excés de denominacions (recuperadora, integradora, avaluadora, aplicada, operativa, cooperativa, conscienciadora, integral, distant, militant...), però existeixen, en general, dues línies que marquen diferències epistemològiques i ideològiques: l'una, basada en el *model lewinià* (Barbier, 1977; Chein et al., 1948; Werdelin, 1979) i una altra, en l'anomenada *escola anglesa* (Carr, 1985; Holly, 1984; Kemmis, 1988; McTaggart, 1990; Tripp, 1984).

La línia lewiniana es basa en els objectius de la investigació i n'estableix quatre tipus: la investigació-acció diagnòstica, la investigació-acció participativa, la investigació-acció empírica i la investigació-acció experimental. La classificació lewiniana, producte de la seva època, se'ns presenta com d'un pragmatisme no crític on no existeix una excessiva perspectiva de canvi social.

L'escola anglesa fa servir la teoria dels interessos d'Habermas, i estableix: la investigació-acció tècnica, la investigació pràctica, i la investigació acció crítica i emancipatòria. En aquest corrent parteix

3107

de la implicació de l'acció com a estratègia d'anàlisi del canvi social i de a qui serveix aquest canvi.

Aquestes dues línies marcaran el desenvolupament posterior dels diversos autors (Latorre, 1992).

Holly (1985), dins de l'escola anglesa, afirma que l'aplicació de la investigació-acció pot tenir un enfocament tècnic (el professorat es deixa guiar per experts per «augmentar-ne» l'eficàcia), o bé un enfocament pràctic (on existeix un assessor extern, una certa «neutralitat» i un desenvolupament dels interessos pràctics) o un enfocament crític (que se centra en la pràctica dels professors amb intenció emancipatòria en un marc socioeconòmic i en contextos no personalistes). Certs plantejaments d'investigació-acció comporten veure-la només com una bastimentada metodològica i no com un procés de col·laboració amb l'objectiu de transformació d'una determinada pràctica.

Però coincidim amb Carr i Kemmis (1988) quan ens diuen que la investigació-acció va més enllà de ser una simple metodologia, sinó que ha de ser una *reconceptualització profunda* de la relació entre teoria i pràctica i ser la base de la investigació des d'un enfocament crític. És en aquest enfocament on situem la investigació-acció en la formació del professorat com a desenvolupament professional autònom i col·laboratiu. No és possible des d'un enfocament tècnic, i certament dubtós des d'un enfocament estrictament pràctic. Carr i Kemmis (1988) ens diuen que «contràriament a l'investigador interpretatiu la finalitat del qual és la comprensió del significat del passat per al present, l'investigador en l'acció pretén transformar el present per produir un futur diferent. La investigació-acció és deliberadament activista». Aquesta característica de revolució silenciosa des de la base és la que s'introdueix els darrers anys en la formació del professorat.

Però no descartem que en la investigació-acció crítica hi pugui haver, amb el col·lectiu de professors, un assessor extern, amb característiques de pràctic reflexiu i no d'expert infal·lible, però aquest adquireix un paper diferent ja que pot oferir possibles teories i, per tant, reflexió, sobre el que estan tractant tots els participants, teories que no s'assumeixen si no són acceptades pel col·lectiu. Aquest tipus de pràctiques, les podem denominar una investigació-acció discreta a diferència de la investigació-acció emancipadora, col·legiada o col·laborativa. Grundy (1991) denomina la investigació-acció crítica com a investigació-acció emancipadora amb les característiques següents:

3108

TEORIA CRÍTICA	INVESTIGACIÓ-ACCIÓ EMANCIPADORA
Formació i divulgació de *teoremes crítics*.	La investigació-acció no fa servir la teoria per justificar la pràctica ni considera la pràctica com a teoria aplicada. Es tracta, més aviat, d'una relació recíproca en què teoria i pràctica s'informen entre si i són mútuament interdependents.
Organització de la il·lustració on s'apliquin els teoremes crítics o es provin d'una manera exclusiva mitjançant la iniciació de processos de reflexió duts a terme en determinats grups envers els quals s'orienten aquests processos.	I) La investigació-acció empra processos de reflexió en grup de comunitats amb interessos comuns. II) La il·lustració adopta la forma de punts de vista autèntics per al pràctic, tant respecte a la teoria com a la pràctica. III) El *facilitador* pot ajudar l'organització de la il·lustració, però el poder per determinar la veritat resideix en els pràctics, que són els àrbitres finals de l'autenticitat dels punts de vista adquirits.
Organització de l'acció: la selecció de les estratègies adequades, les solucions de les qüestions tàctiques i la direcció de la lluita política.	I) La investigació-acció té com a nucli estratègic l'acció i reconeix la inevitable naturalesa política de l'acció social. II) La investigació-acció reconeix el valor i el risc de l'acció i que l'única implicació vertadera en l'acció és la dels mateixos actors. III) La investigació-acció reconeix el poder de l'acció cooperativa per iniciar el canvi social.

En aquest sentit es podria emmarcar la definició de Kemmis i McTaggart (1988): «*La investigació-acció és una forma d'indagació introspectiva col·lectiva empresa per participants en situacions socials amb l'objectiu de millorar la racionalitat i la justícia de les seves pràctiques i de les situacions en què aquestes tenen lloc.*» Una mica més endavant, argumenten que només existeix investigació-acció quan aquesta és col·laborativa (en grup) i, críticament, a través de l'acció examinadora (pàg. 10).

Per a Elliott (1986, 1990), la investigació-acció serà l'estudi d'una situació social amb la finalitat de millorar-ne la qualitat de l'acció. El mateix autor (1984, 1990) argumentarà que la investigació-acció xifrarà les seves esperances en una ciència político-moral on existeix un compromís en la transformació de la realitat social i educativa i les característiques seran analitzar les accions humanes i les situacions socials experimentades pels professors com:

3109

inacceptables en alguns aspectes (problemàtiques), susceptibles de canvi (contingents) i que requereixen una resposta pràctica (prescriptives). La investigació-acció es converteix així en instrument polític de canvi i d'anàlisi de la dependència i de la dominació.

Per la seva banda, Corey (1953) la defineix com «el procés pel qual els pràctics intenten estudiar els seus problemes científicament a fi de guiar, corregir i avaluar les seves decisions i accions».

Per tant, la investigació-acció possibilitarà comprovar idees en la pràctica per aconseguir millores i per augmentar els coneixements sobre el currículum, l'ensenyament i l'aprenentatge. El resultat és una millora col·lectiva del que passa a classe i en els centres educatius, i una millor articulació i justificació de les bases socials i educatives d'allò que es fa. La *investigació-acció és una manera de treballar que uneix la teoria i la pràctica en un tot, són idees comunes en acció.*

Com es pot veure, l'anàlisi anterior emfasitza la investigació *a partir de la pràctica quotidiana*. Per tant, *reflexió i acció estan lligades íntimament*, de manera que no caldrà separar ambdós moments.

La investigació-acció inaugura una línia prometedora amb vista a la renovació de les nostres perspectives com a pensadors i actors d'un ensenyament diferent amb un marc escolar que converteix en essencial *la participació del professorat i la flexibilitat didàctica i organitzativa*.

En aquesta línia, Taba i Noel (1957) indiquen que la investigació-acció té les característiques següents:

- Es refereix a problemes que concerneixen immediatament els professors i aquells que elaboren el currículum.

- S'entén com una empresa col·laborativa en què pràctics i tècnics d'investigació decideixen conjuntament què estudiar i com fer-ho.

- Les tasques d'investigació necessiten ser pràctiques i no tan complicades que requereixin intricats estudis abans de proporcionar respostes.

- Contribueix, simultàniament, a produir l'evidència necessària per resoldre problemes pràctics i a adquirir una perspectiva més adequada per considerar els problemes.

Des del punt de vista de la formació del professorat podem constatar que les transformacions (i ja no dic les reformes) des de «dalt», prescriptives o molt normativitzades, no aconsegueixen canviar, tant com desitjarien, els processos educatius (i menys les concepcions o les actituds del professorat). Tanmateix, el pràctic té opció, els professors i professores que des de les pràctiques, és a dir, des de les seves tasques (o conjuntament amb teòrics no dogmàtics), analitzen els seus problemes i busquen una solució contextualitzada aplicable.

3110

La investigació-acció com a procés de desenvolupament professional del professorat

Com hem anat analitzant, la investigació-acció és un potent procediment per a la formació i desenvolupament professional del professorat gràcies a l'*acció cooperativa que implica i al treball en equip*, mitjançant el qual *el professorat orienta, corregeix i avalua els seus problemes, i pren decisions per millorar, analitzar o qüestionar la pràctica social i educativa*. El professorat es forma i desenvolupa quan adquireix un coneixement més gran de la complexa situació en què el seu ensenyament es desenvolupa. Per a això, ha d'unir en una amalgama teoria i pràctica, experiència i reflexió, acció i pensament, tant per al seu desenvolupament personal com professional. Tot això implica que la investigació-acció en la formació del professorat s'assumeix com un compromís polític i no tècnic o únicament de millora professional.

La investigació-acció posseeix la possibilitat de comprometre i transformar el coneixement dels professors investigadors sobre si mateixos, instant-los directament a reconstruir i transformar la seva pràctica quotidiana, i, a més, a teoritzar i revisar contínuament els processos educatius. És una *forma democràtica d'investigació* que es fa pels «pràctics» i des de la pràctica, on tots els actors participen de la mateixa manera i es comprometen en cadascuna de les fases de la investigació, ja que es comuniquen entre si mitjançant una relació simètrica i accepten la diversitat de punts de vista i les diferents preses de decisió. La investigació-acció possibilita, dins d'un marc de política de col·laboració, el desenvolupament professional del professorat i la formació en noves destreses professionals, mètodes i potencialitats analítiques (i, per tant, de processos reflexius), i motivar i aprofundir en la seva consciència professional assumint alternatives addicionals d'innovació i comunicació.

Seguint Pérez Serrano (1990), la investigació-acció té una estreta relació amb la formació i el desenvolupament professional del professorat ja que provoca:

- El *desenvolupament* d'estratègies i mètodes per actuar d'una manera més adequada i decidida en col·laboració.

- *Descobrir* espais on es pugui fomentar el desenvolupament social de la comunitat.

- *Facilitar* dinàmiques de treball adients per a la constitució de grups socials.

- *Propiciar* tècniques i instruments d'anàlisi de la realitat, així com procediments de recollida i d'anàlisi de les dades.

3111

- *Il·luminar* tot el procés de treball des de l'òptica de la investigació qualitativa, vinculant en el procés, alhora, la investigació i l'acció, la teoria i la praxi.

- *Apostar* per una investigació oberta, participativa i democràtica, centrada en les situacions problemàtiques pràctiques, dirigida *cap a la millora de les situacions*, no només cap a la seva descripció i comprensió.

És una investigació sobre el terreny que difícilment pot aïllar variables, sinó que treballa amb situacions globals, cosa que comporta una nova cientificitat. L'investigador, els investigadors estan implicats en la investigació, treballen i analitzen la seva implicació, que desencadena processos de formació permanent i, per tant, de desenvolupament professional col·laboratiu i no de caràcter aïllat.

La investigació intentarà tenir en compte les *pràctiques socials* dels professors i professores emmarcats en un determinat context socioeconòmic amb una clara intenció de *transformació social*.

Carr i Kemmis (1988) es pregunten: quins són els trets distintius de la investigació? «És evident que les diferents formes d'investigació no es distingeixen per l'assumpte que investiguen... Tampoc els mètodes i tècniques emprats donen el seu caràcter distintiu a una activitat investigadora, perquè són moltes les formes d'investigació que empren recursos similars. Cal adonar-se que l'activitat investigadora és una cosa que unes persones *fan*, i que, per tant, resulta intel·ligible amb referència als propòsits generals pels quals s'emprèn.» I quan les persones fan alguna cosa per servir algú, en l'anàlisi de *a qui serveixen* rau una de les diferències entre enfocaments més pràctics o més crítics.

L'aplicació de la investigació-acció en la pràctica formativa, prenent com a base l'aportació de Kemmis i McTaggart (1988), pot seguir el procés següent:

1. Reflexió inicial sobre la situació a la llum de la preocupació temàtica; reconeixement, identificació, avaluació i formulació de l'anàlisi inicial del llenguatge i el discurs, de les relacions socials de l'organització, de la situació problemàtica percebuda com a crítica en una situació quotidiana d'ensenyament.

2. Planificació del canvi en les activitats i en les pràctiques, en les relacions socials i en l'organització. Discussió i negociació entre les diverses parts implicades que pugui culminar en una primera proposta de projecte.

3. Posada en pràctica del pla i observació de com funciona en l'acció (canvis en les activitats i en les pràctiques). Explicació col·lectiva del canvi.

3112

4. Reflexió. Anàlisi i revisió o redefinició del plantejament inicial de la situació problemàtica. Pla inicial revisat. Replanificació.

Gairebé en totes les experiències, la investigació-acció s'ha abordat en models metodològics a partir de la coneguda espiral de Lewin, desenvolupada posteriorment per d'altres autors, entre ells Elliott (1977) i Kemmis (1983). L'espiral és útil com a instrument per a l'àmbit de conducció del procés, però pot tenir limitacions a l'hora d'analitzar d'altres aspectes, com les distorsions ideològiques o certs processos d'autoengany que es generen en l'aplicació de la investigació-acció.

L'actual moviment de la investigació-acció, cada vegada més important al nostre país (encara que s'hauria de matisar sobre certes concepcions i pràctiques d'investigació-acció que s'estan argumentant com a processos crítics), intenta motivar el professorat per dur a terme un estudi profund de si mateixos, a partir del qual assumir amb responsabilitat professional determinades decisions entorn de la pròpia pràctica educativa i social, i perquè el seu paper d'actor sofreixi un canvi profund: s'ha de comprometre a participar en el canvi social i educatiu (Pini, 1981).

La investigació-acció en la formació del professorat té com a objectiu fonamental els centres educatius i les aules com a mitjà socialment i culturalment organitzat, i el professorat i l'alumnat com a elements intrínsecs del procés. Es planteja descobrir les maneres específiques en les quals les formes locals i extralocals d'organització social i cultural es relacionen amb les activitats de les persones específiques en efectuar opcions i fer plegades una acció social. Apareix el concepte que *la pràctica es modifica canviant els contextos i la manera de comprendre-la.* La investigació no dirigeix l'acció mitjançant prescripcions provinents de la teoria sinó que pretén aclarir-la perquè siguin els actors de la pràctica aquells que autoregulin les seves experiències educatives.

Hem de destacar també que en les experiències que es porten a terme actualment al nostre país sobre aplicació d'investigació-acció es constata la dificultat del professorat a l'hora de plantejar-se el problema que donarà peu a la investigació, dificultat deguda, pel que sembla, a la «il·lusió» que té el professor o professora de ser un científic modern en el moment d'iniciar la investigació i al fet que posi més èmfasi en les metodologies i en les tècniques per obtenir els resultats que en la comprensió del problema: pretén resoldre-ho tot mitjançant la investigació i evita qüestionar el treball en la delimitació i formulació del problema enfocant el problema de manera externa per detectar-hi «responsables» (segurament per la cultura positivista que es porta com a llast). Potser la majoria de les qüestions anteriors siguin degudes bé a la transmissió en formació del professorat en la investigació (fent servir models normatius amb indicis d'ortodòxia

3113

acadèmica en comptes de models més regulatius de caràcter més heterodox i descriptiu), a la seva formació en la investigació en un sentit tradicional, bé al nivell d'autoconcepte i professionalització que té sobre si mateix i sobre el col·lectiu professional.

També apareixen d'altres problemes que donen lloc a obstacles per portar a terme processos d'investigació-acció, com ara la manca d'un clima de comunicació en molts centres educatius, la manca de lligam entre la formació i un projecte global institucional d'innovació, la cultura de l'aïllament, l'atomització i individualisme professional que s'arrossega com a llast professional, com també la secundarietat dels projectes d'investigació-acció en el suport institucional, més decantat cap a projectes més dirigistes i menys transformadors.

Però aquestes barreres, encara que, sens dubte, s'han de tenir en compte, no ens han d'impedir aplicar la investigació-acció en la formació i la investigació ja que és una potent eina de *desenvolupament professional* per tal com:

• Ajuda a definir, analitzar, interpretar, orientar, corregir, canviar i avaluar els seus propis problemes professionals per a un autodesenvolupament crític i una autonomia professional. Això comporta el desenvolupament d'instruments intel·lectuals que faciliten les capacitats reflexives sobre la pràctica docent.

• Desenvolupa la necessitat d'un coneixement més profund de la pròpia pràctica per construir i formular alternatives d'acció.

• És un compromís ètic de servei i de relació amb la comunitat que possibilita analitzar les condicions socials de l'escolarització.

• Diagnostica, a través de la reflexió i l'acció, les situacions problemàtiques que sorgeixen en la pràctica professional i desenvolupa un nou concepte de professionalització.

• Aconsegueix l'acció cooperadora d'un grup de persones (professorat, alumnat, famílies...) que s'han de decidir a actuar i aprendre de manera innovadora, i a proposar vies de solució (elecció de plans d'acció i avaluació dels resultats).

• Intenta provocar una transformació en l'ensenyament i no només un canvi de metodologia o de recursos, evitant tornar a pràctiques rutinàries i familiars, que són més segures i no posseeixen risc professional, però que deriven cap a la desprofessionalització.

• Possibilita la consciència que els coneixements que posseïm sobre els processos de formació són imperfectes i inacabats, però sempre han de partir de la pràctica per tornar a la pràctica.

• Intenta construir una estructura col·lectiva o un «esperit» d'investigació-acció que reuneix i s'organitza d'acord a les possibilitats i necessitats, dotant-se d'una dinàmica de cooperació interna

3114

i d'obertura a l'exterior. Ser col·lectivament «formadors crítics», «practicants reflexius».

- Introdueix una metodologia de participació.

En resum, la investigació-acció pot ser considerada com un conjunt d'activitats formativo-crítiques útils per contribuir al desenvolupament del currículum, la promoció intel·lectual, el perfeccionament i desenvolupament professional del professorat, la innovació dels currículums escolars i el desenvolupament del sistema de planificació i política educativa. Tampoc no podem oblidar que un dels seus principals objectius és assolir l'autoavaluació (i autoformació) del professorat, que li indica quina és realment la seva situació i quina hauria de ser (Elliott, 1978). Pot ajudar-nos a establir processos de pensament i reflexió i a assumir la dimensió pròpiament intel·lectual del professorat.

La investigació-acció pot promoure que els investigadors-professorat-participants assumeixin una comprensió globalitzada, en sentit ampli i fonamentat, dels processos socials i formatius en què estan implicats. Conèixer serà comprendre la intencionalitat i els significats atribuïts per l'actor als seus propis actes i a les situacions que l'afecten. Comprendre és, segons Habermas, el primer pas de l'emancipació, suposa l'esfondrament de les barreres ideològiques que impedeixen la comunicació lliure i la possibilitat d'un consens racional.

I afegiríem que un factor important en aquesta perspectiva de la formació del professorat *és la necessitat d'arribar a consensos intersubjectius (no existeix dialèctica subjecte-objecte sinó interacció entre subjectes de forma dialògica, per fer servir la terminologia de Freire) a través de procediments basats en l'argumentació i l'autoreflexió, i mai en la servitud, amb la finalitat de decidir democràticament sobre les transformacions de les situacions que cal emprendre i crear nous espais de solidaritat entre el professorat*, potenciant un canvi en els posicionaments i les relacions entre els professionals i, per tant, en la seva influència social.

3115

Referències bibliogràfiques

BARBIER, R. (1977). *La Recherche-action dans l'institution éducative.* París: Gauthier Villars.

CARR, W. (1985). Philosophy, Values and Educational Research. *Journal of Curriculum Studies*, 17 (2), 119-132.

CARR, W. i KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

COREY, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practice.* Nova York: Columbia University.

CHEIN, I. et al. (1948). The Field of Action Research. *American Psychologist*, 3 (2), 43-50.

DEWEY, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry.* Nova York: Henry Holt and Company.

ELLIOTT, J. (1977). "What Is Action Research in Schools?". *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355-357. (Traducció castellana en el dossier del Seminari sobre Investigació-acció celebrat a Màlaga, 1985, MEC).

ELLIOTT, J. (1984). "Mejora de la calidad de la enseñanza por medio de la investigación en la acción: un informe del proyecto del Consejo Escolar: 'Interacción profesor-alumno y calidad del aprendizaje (TIQL)". *Métodos y técnicas de investigación-acción en la escuela.* Rincón de la Victoria (Màlaga): MEC . (Document fotocopiat).

ELLIOTT, J. (1986). "Implementing School-Based Action Research". A Bell et al. *Conducting Small-Scaleinvestigations in Educational Management.* Londres: Harper and Row.

ELLIOTT, J. (1990). *Investigación-acción en Educación.* Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. et. al. (1983). *Action-Research in to Teaching for Understanding: a Guide to the TIQL Project.* Londres: Schools Council Publications.

GOYETTE, G. i LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación.* Barcelona: Laertes.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum.* Madrid: Morata.

HABERMAS, J. (1990). Morality, Society and Ethics. An Interview with Torben Hviid Nielsen. *Acta Sociologica*, 33 (2), 93-114. University of Copenhagen.

HOLLY, M. (1984). "The Institutionalization of Action Research in Schools". *Cambridge Journal of Education*, 14 (2), 2.

HOLLY, P. J. (1985). *Perspectives on Teacher Professional Development.* Londres: The Falmer Press.

KEMMIS, S. i MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

3116

LATORRE, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor.* Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia. (Tesi doctoral).

LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority Problem. *Journal of Social Issues*, 12.

MCTAGGART, R. (1990). *Action Research: A Short Modern History.* (Document fotocopiat).

PÉREZ SERRANO, M. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones en el campo social y educativo.* Madrid: Dykinson.

PINI, G. J. (1981). *Collaborative Action Research. The Integration of Research and Service.* Detroit: Annual meeting of American Association of Colleges for Teacher Education.

SCHULMAN, L. S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". A M. C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pàg. 9-93). Madrid: Paidós/MEC.

STENHOUSE, L. (1979). *What is Action Research?* East Anglia: Centre for Applied Research in Education.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

TABA, H. I NOEL, E. (1957). *Action-Research: A Case Study.* Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.

TRIPP, D. H. (1984). *Action Research and Professional Development.* Ponència presentada al Australian College of Education Project. Murdoch University.

WALLANCE, M. (1987). "A Historical Review of Action Research: Some Implications for the Educational of Teachers Their Managerial Role". *Journal of Education for Teaching*, 13 (2), 97-115.

3117

Abstracts

En los últimos años se han extendido a nivel teórico los procesos de investigación-acción en la formación del profesorado como desarrollo profesional. El artículo sitúa la realidad actual del tema, su conceptualización y cómo se puede llevar a la práctica de la formación la investigación-acción planteada como verdadero desarrollo profesional del profesorado.

Palabras clave: Investigación-acción - Formación permanente - Desarrollo profesional.

Les processus de recherche-action sur la formation du corps enseignant comme développement professionnel ont été portés sur le plan théorique ces dernières années. L'article situe cette question dans son contexte actuel et expose sa conceptualisation, tout en indiquant comment appliquer la recherche-action à la pratique de la formation, envisagée comme un véritable développement professionnel du corps enseignant.

Mots clés: Recherche-action - Formation permanente - Développement professionnel.

In recent years the processes of research-action in teacher training as professional development have reached a theoretical level. The article focusses on the subject in present-day reality, the concept behind it and how research-action can be transfered to the practice of training as the true professional development of teaching staff.

Key words: Research-action - Continuous training - Professional development.

3118

Models de desenvolupament professional del professor

Antonio Latorre Beltrán*

«La formación del profesorado es un territorio disputado por tendencias conflictivas: de una parte, existe la tendencia de mantener y reproducir los patrones tradicionales de valorar, pensar y organizar; de otra parte, existe la tendencia de promover innovación y reforma... Las metas de la formación del profesorado son contradictorias, al igual que la sociedad y el rol en que se centra refleja tendencies contradictorias.»
(Villar Angulo, 1990, pàg. 76).

Introducció

El propòsit d'aquest article és revisar algunes publicacions recents que recullen el coneixement que s'ha elaborat al voltant de les diferents concepcions —models, paradigmes, orientacions— sobre el desenvolupament professional des d'una visió actual i globalitzadora del tema.

És un treball de revisió d'alguns treballs publicats darrerament sobre aquest tema per autors com ara: Bell i Day (1991), Caldwell (1989), Dean (1991), Feiman-Nemser (1990), Ferry (1983), Fullan i Hargreaves (1992), Hargreaves i Fullan (1992), Loucks-Horsley et al. (1987), Sparks i Loucks-Horsley (1990), Tom (1987), Villar Angulo (1990), Wideen i Andrews (1987), Zeichner (1983), Zimpher i Howey (1987), entre d'altres.

En l'exposició del tema seguim l'estructura i format que proposen els professors Dennis Sparks i Susan Loucks-Horsley (1990), que classifiquen els models de desenvolupament del professorat en cinc

---

* Professor Titular del MIDE, especialitzat en investigació educativa, en les modalitats del professor investigador i investigació-acció. Així mateix, desenvolupa estudis sobre l'ensenyament reflexiu i la formació del professor reflexiu. La seva darrera publicació, en col·laboració, ha estat *Investigación Educativa*, Labor, 1992.

Adreça professional de l'autor: Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n, Torre D, 3r pis. 08028 Barcelona.

3119

categories: a) *guiat individualment*, b) *basat en l'observació/avaluació*, c) *basat en la implicació en processos de desenvolupament/millora*, d) *basat en la preparació (formació)*, i e) *basat en la indagació (inquiry)*. En cada model es descriuen i s'assenyalen els seus principals atributs: els principis o supòsits en què es fonamenta, les bases teòriques o d'investigació, el procés o activitats que el configuren, algunes il·lustracions i resultats i, finalment, les limitacions.

Diverses raons ens han mogut a optar per aquest plantejament. La primera, la condició de ser una classificació més nova i poc coneguda entre nosaltres; la segona, per l'enfocament que els autors donen al tema: se centren en els models de desenvolupament professional i no tant en concepcions referides a la formació inicial o contínua; així mateix, perquè és un intent per descriure, fonamentar i il·lustrar cadascun dels models des d'un enfocament didàctic, cosa que en fa més comprensible l'exposició.

Acabem l'article recollint la proposta que, dins del nostre context i en un moment de canvi i de reforma, proposa el MEC sobre la formació del professorat, anomenada, en el nostre cas, desenvolupament professional.

Volem advertir el lector que el nostre propòsit és presentar un panorama general dels models de desenvolupament professional des d'un enfocament conceptual. L'espai de què disposem no ens permet tractar i desenvolupar els programes de formació corresponents a cada model. Només se n'assenyalen alguns.

Marc conceptual

En la darrera dècada ha aparegut una suma important de bibliografia sobre el *desenvolupament professional dels docents*, a causa de l'interès que el tema ha desvetllat tant en l'administració educativa com en els professionals de l'educació. Si hem de jutjar pel volum de bibliografia que es genera al voltant d'aquest tema, no és agosarat dir que el desenvolupament professional és una de les qüestions que més interès desperta en bona part de la comunitat educativa.

Si bé és al començament dels setanta quan sorgeix als EUA un interès més gran per conèixer l'efectivitat dels programes de desenvolupament professional, serà en la dècada dels vuitanta quan el tema assoleixi entitat pròpia i es constitueixi en focus de nombroses conferències, tallers de treball, articles, llibres i informes d'investigació (Sparks i Loucks-Horsley, 1990). Actualment assistim,

3120

entorn de l'educació, a una preocupació creixent per la formació del professorat, en reconèixer la importància que el desenvolupament professional té per a la qualitat de l'ensenyament i millora de l'escola, cosa que fa que es consideri com un aspecte fonamental de l'educació. Cada dia són més les veus que reclamen la importància que la formació del professorat té en la qualitat de l'ensenyament.

Abans de descriure els models de desenvolupament professional necessitem conèixer què s'entén per aquesta expressió. La seva conceptualització està vinculada al concepte que es tingui de l'activitat docent. Quina és la naturalesa de l'activitat docent? El tarannà de la resposta dependrà del *marc conceptual* que sostingui la persona que la contesta, del conjunt de creences i supòsits que creï sobre la naturalesa i propòsits de l'escola, l'ensenyament, en definitiva, de la concepció que mantingui allò que ha de ser un professor (Zeichner, 1983). El *marc conceptual* determina, doncs, les exigències de la pràctica professional i alhora les necessitats de desenvolupament professional.

És, doncs, en el sentit de marc conceptual, paradigma o patró, que fem servir el terme *model*. En opinió d'Sparks i Loucks-Horsley (1990), el mot *model* es fa servir amb diferents significats en l'àmbit de la conceptualització del desenvolupament professional. El primer, prestat d'Ingvarson (1987), segons el qual un model pot ser vist com el disseny d'un programa per aprendre que integra una sèrie s'assumpcions sobre: a) d'on procedeix el coneixement sobre la pràctica de l'ensenyament, i b) com els professors adquireixen o amplien el seu coneixement. El segon, adaptat de la definició de model d'ensenyament de Joyce i Weils (1972), en què un model de desenvolupament dels docents és un patró o pla que pot ser emprat per conduir el disseny d'un programa de desenvolupament dels docents.

Així mateix, optem per l'expressió *desenvolupament professional* per la seva condició més nova i adient com a identificadora d'aquest àmbit de coneixement. La fem servir com a sinònim de formació professional del docent, formació contínua, formació en servei, o d'altres expressions per l'estil, de caràcter més tradicional, que s'han fet servir per referir-se a aquest tema.

Els autors no es posen d'acord a l'hora de denominar els marcs conceptuals de desenvolupament professional. Així, per exemple, Feiman-Nemser (1990) empra l'expressió *orientació conceptual*, que per a l'autora «inclou una visió de l'ensenyament i de l'aprenentatge, i una teoria de l'aprendre a ensenyar» (pàg. 220), i Zeichner (1983), per la seva part, fa servir l'expressió *paradigmes de formació*, que defineix com «una matriu de creences i supòsits al voltant de la naturalesa i propòsits de l'escola, l'ensenyament, els professors i la seva formació, que conforma unes característiques específiques en la formació del professorat» (pàg. 3).

3121

Des de mitjan anys setanta han aparegut diferents marcs conceptuals que examinen els models de formació del professor (Hartnett i Naish, 1980; Joyce, 1975; Kennedy, 1987; Zeichner, 1983; Zimpher i Howey, 1987). Comparar-los revela un considerable encavalcament entre les perspectives teòriques i els models discutits, com mostra la taula 1.

Taula 1. Orientacions conceptuals en la formació del professor.

	Crítica social	Personal	Tecnològica	Pràctica	Acadèmica
Joyce (1975)	progressiva	personalista	competència	tradicional	acadèmica
Hartnett i Naish (1980)	crítica		tecnològica	ofici	
Zeichner (1983)	indagadora	personalista	conductual	ofici	acadèmica
Kirk (1986)	radical		racionalista		
Zimpher i Howey (1987)	crítica	personal	tècnica	clínica	
Kennedy (1987)			aplicacions de destreses; anàlisi de principis i teories.	acció deliberada; crític.	

Font: Feiman-Nemser, 1990, pàg. 220.

Si bé la taula 1 presenta cinc orientacions o models de formació del professor, autors com Calderhead, 1990; Tom, 1985; Zeichner, 1983; Zimpher i Howey, 1987; coincideixen a assenyalar quatre models de formació del professor, descartant el model acadèmic per la seva escassa o nul·la incidència actual.

Cada orientació de formació sosté la seva pròpia tesi per il·lustrar certs aspectes de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de l'aprendre a ensenyar; centra l'atenció en un objectiu central de la formació del professor mitjançant pràctiques particulars i assenyala els diferents

3122

aspectes que han de ser considerats; però cap ofereix un marc global com a guia de desenvolupament d'un programa de formació (Feiman-Nemser, 1990).

El debat dels diversos marcs conceptuals o models de desenvolupament professional ha perdut intensitat en la mesura que els resultats de la investigació empírica sobre la socialització del professor han aportat nous plantejaments (Tabachnick i Zeichner, 1985).

Com hem assenyalat i raonat ja a la introducció, aquesta exposició segueix la proposta dels professors Sparks i Loucks-Horsley, que conceptualitzen els models de desenvolupament professional o *staff* en cinc categories: 1) *guiat individualment*, 2) *basat en l'observació/avaluació*, 3) *basat en la implicació en un procés de desenvolupament/millora*, 4) *basat en l'entrenament (formació)*, i 5) *basat en la indagació*.

Tot seguit es descriuen cadascun dels models i es consideren els aspectes següents: els trets més significatius, els supòsits en què es fonamenten, les bases teòriques i d'investigació, el procés o activitats en què es configuren, l'impacte en el desenvolupament i creixement professional i, finalment, les limitacions.

Cinc models de desenvolupament professional

1. Desenvolupament professional guiat individualment

També conegut amb el nom de paradigma *humanista* o *personalista* (Zeichner, 1983), *desenvolupament autodirigit* (Clark, 1992; Glatthorn, 1984), es refereix als programes i activitats que els professors fan amb el propòsit de promoure el seu aprenentatge (Sparks i Loucks-Horsley, 1990). Els professors fan moltes activitats de caràcter formatiu pel seu compte: llegir bibliografia especialitzada, dur a terme noves experiències a classe, discutir amb els companys canvis curriculars, etc. Aquestes activitats poden tenir lloc sense que hi hagi un programa de desenvolupament professional.

La concepció del professor com a persona té cada vegada més acceptació en la bibliografia especialitzada i entre els administradors (Hargreaves i Fullan, 1992). El desenvolupament personal dels professors és part substancial d'aquest model. Aprendre a ensenyar es construeix com un procés d'aprendre a comprendre's i desenvolupar-se un mateix eficientment (Feiman-Nemser, 1990). Són els mateixos professors que assumeixen la responsabilitat del seu desenvolupament professional.

3123

La idea bàsica que defineix aquest model és que els mateixos professors són els dissenyadors de la seva formació i aprenentatge; els que determinen els objectius de desenvolupament i seleccionen les activitats per assolir-los. Clark (1992) defensa que els professors es responsabilitzin del seu desenvolupament professional com a comunitats de pensament i com a pràctics reflexius.

En aquest model l'ensenyament es concep com un procés de creixement personal des de les peculiars creences i compromisos dels mateixos professors. Cerca la maduresa del professor perquè pugui dominar la seva experiència vital (Calderhead, 1990). Emfasitza la importància dels sentiments, actituds, percepcions i idees individuals. La manera en què cadascú «es veu» a si mateix i els altres, i la manera en què veu el procés educatiu i el món en general, repercuteixen en les activitats docents més profundament que el coneixement d'una determinada destresa (Goodman, 1987).

a) Supòsits d'aquest model

Assumeix el principi de la *individualització*, basat en la idea que la formació dels professors ha de tenir en compte les necessitats i interessos dels subjectes i s'ha d'adaptar al seu context singular. No ha de ser un procés homogeni per a tots, sinó que s'haurà d'adaptar a la idiosincràsia de cada subjecte o grup de subjectes (Marcelo, 1989).

Els principis de l'aprenentatge adult han de guiar les experiències de desenvolupament professional dels professors. L'aprenentatge de l'adult és voluntari. Ningú que sigui forçat a aprendre canvia o creix. L'aprenentatge és més efectiu quan són els mateixos interessats els que planifiquen els seus programes i activitats d'aprenentatge que quan no han estat planificats per ells mateixos. Els professors disposen de diferents recursos per aconseguir els seus objectius i satisfer les seves necessitats identificades en col·laboració.

El judici personal dels professors és la millor font de direcció dels seus objectius de creixement personal. Són els que millor poden conèixer les seves necessitats pel que fa a formació i aprenentatge, i són capaços d'autodirigir el seu desenvolupament personal i professional.

Els professors experimentats poden arribar a ser dissenyadors dels seus propis programes de desenvolupament professional (Clark, 1992).

b) Bases teòriques i d'investigació

Aquest model de desenvolupament es fonamenta en els corrents de la psicologia humanista, per això també se l'anomena humanista. En la idea rogeriana de *counseling* i la seva visió de l'educació: els éssers

3124

humans buscaran el creixement, el seu creixement personal en condicions adients. «He arribat a creure, va escriure Rogers (1969, pàg. 153), que l'aprenentatge només influeix significativament en la conducta quan és aprenentatge autodescobert, adequat a un mateix». Es fonamenta en l'epistemologia fenomenològica, en la psicologia del desenvolupament i en la psicologia perceptual (el principi del *si mateix*, com a origen de tota conducta).

Sosté la teoria que la conducta està determinada pel camp perceptiu. «Tota conducta, segons Combs (1979), és resultat directe del camp de percepcions de la persona en el moment del seu comportament: a) *com es veu a si mateix*; b) *com veu la situació en què està immergit*; c) *la interrelació entre aquestes dues percepcions*» (cit. a García Álvarez, 1987, pàg. 127).

Segons assegura Lawrence (1974, cit. a Sparks i Loucks-Horsley, 1990), en una revisió de 97 programes de formació, els que oferien activitats individualitzades tenien més probabilitat d'èxit que els que proporcionaven només experiències idèntiques per a tots els participants.

La bibliografia sobre les teories de l'aprenentatge de l'adult assenyala que hi ha diferències en les necessitats de desenvolupament, en els estils d'aprenentatge i en el procés de canvi. Les necessitats de les persones estan associades a les diferents etapes de la vida. Les persones tenen diferents necessitats personals i professionals (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

c) Fases de l'activitat

El procés dels programes o activitats d'orientació autodirigida es configura al voltant de les fases següents:

- Identificació d'una necessitat o interès.
- Desenvolupament d'un pla per satisfer la necessitat o interès.
- Realització de les activitats d'aprenentatge concernents.
- Avaluació de si l'aprenentatge satisfà o no la necessitat identificada.

El grau de sistematització del procés pot variar des d'una forma informal i quasi inconscient, fins a una forma totalment formal i estructurada. En identificar una necessitat o interès el professor considera allò que necessita aprendre, selecciona un objectiu d'aprenentatge i tria les activitats que el portaran a assolir tal objectiu.

Les activitats poden ser tan diverses com: assistir en un taller, llegir un llibre, visitar una escola, assistir en un seminari o en un programa d'aprenentatge. Poden ser d'una única sessió (assistir en

3125

un taller) o ocórrer durant un temps determinat (examen d'una investigació sobre el rendiment en un curs) o com a combinació d'ambdues activitats (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Clark (1992, pàg. 83) suggereix set principis en un programa de desenvolupament autodirigit:

- Escriure el propi credo de l'ensenyament. Documentar les pròpies creences per ser més capaços de desenvolupar-les.

- Començar pels punts forts. Construir sobre els aspectes positius més que sobre els negatius.

- Dissenyar un pla per a cinc anys que estableixi prioritats.

- Aprendre de les coses de dintre més que d'iniciatives vingudes de fora.

- Demanar ajut i suport.

- Fer les coses amb el millor estil possible.

- Celebrar els èxits d'un mateix.

d) Il·lustracions i resultats

Aquest model pot prendre diverses formes. Des de la lectura d'un article sobre un tema d'interès, fins a formes més complexes com quan els professors dissenyen i realitzen projectes professionals especials amb el suport extern. Els projectes poden consistir en investigacions a l'aula, desenvolupament curricular o d'altres activitats d'aprenentatge (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Els programes de Combs et al. (1979) a la Universitat de Florida i els duts a terme per la Universitat de Texas durant una dècada assenyalen que el model de formació personalitzat genera resultats positius en els professors.

Les investigacions sobre el pensament del professor mostren que els professors són més actius que passius, més disposats a aprendre que a resistir, més savis i coneixedors que deficients, i més únics que homogenis (Clark, 1992).

Si bé no disposem d'una evidència substancial d'aquests programes, existeixen indicis que poden ajudar els professors a dirigir els seus problemes, crear un sentit de professionalisme i proporcionar estímul intel·lectual (Loucks-Horsley, 1987).

Investigacions fetes sobre l'impacte dels centres de professors també corroboren la idea del valor del desenvolupament professional autodirigit.

3126

e) Limitacions

Zeichner i Teitelbaum (1982) han criticat aquest model perquè creuen que es posa en funcionament una *fal·làcia naturalista*, en el sentit que qualsevol forma de desenvolupament dels professors no suposa que hagi de ser la forma adient.

Descura els principis de la col·laboració i col·legialitat. Els professors no es desenvolupen enterament pel seu compte, necessiten aprendre també del contacte amb d'altra gent que coneix i té experiència sobre els processos d'ensenyament aprenentatge (Hargreaves, 1992). Els professors poden aprendre d'experts, en cursos, seminaris, seguint programes de formació en noves tècniques i enfocaments. Poden aprendre d'altres col·legues.

El procés pot ser lent i costós, consumir temps i tenir resultats que no es poden predir (Hargreaves i Fullan, 1992). Es pot arribar a constituir en un desenvolupament autoindulgent i acrític.

Se centra sobre la persona i emfasitza la responsabilitat personal, en canvi, no té en compte les controvertides qüestions sobre el *context* en què els professors treballen. En aquest sentit és un model conservador.

A més, no tots els professors són capaços de planificar el seu desenvolupament personal; ni tots estan motivats per desenvolupar-se professionalment. Aquest model, que pot ser molt vàlid per a un determinat grup de professors, pot ser inadequat per a d'altres.

2. Desenvolupament professional basat en l'observació-avaluació

Sota aquest epígraf s'engloben un conjunt de programes i activitats que proporcionen retroacció als professors sobre la seva pràctica docent. Són processos que generen pel seu compte creixement personal i retroacció útil per seleccionar àrees per al desenvolupament professional. És un model que propicia l'estudi de fragments de processos d'ensenyament aprenentatge amb la finalitat que els professors comprenguin més bé i millorin la pràctica docent.

Sota aquest model s'agrupen una sèrie de programes, activitats i estratègies, que adopten diferents formes i reben denominacions com ara: *supervisió clínica*, coaching, *avaluació del professor*, mentoring, *aprenentatge experiencial*, etc.

La *supervisió clínica* és una de les formes de desenvolupament professional més utilitzades en el món anglosaxó (Smyth, 1987). Per supervisió s'entén un procés de suport i ajut d'un supervisor (professor, tutor) a un professor en pràctiques, debutant o en formació. La supervisió clínica implica els professors en tasques

3127

d'identificació i resolució de problemes, potencia els processos d'inferència, anàlisi i reflexió. Fa servir dues estratègies per integrar el coneixement en l'acció: la pràctica reflexiva i la indagació. Les formes de supervisió clínica són diverses, en principi van tenir un caràcter més tecnològic, amb el temps han adquirit un caràcter més col·laboratiu i de col·legialitat (Munro i Elliott, 1987), fins arribar a ser considerada actualment com una estratègia de desenvolupament crític del professorat (Smyth, 1986).

El *coaching* és una manera de millorar l'efectivitat de l'ensenyament treballant en col·laboració dos o més professors en la consecució d'objectius instruccionals específics mitjançant un procés d'observació i retroacció (Munro i Elliott, 1987). És una estratègia que s'ha mostrat efectiva en la millora de les destreses instruccionals (Fullan, 1982; Showers, 1985). Una de les seves formes més conegudes és el *peer coaching*, anomenada així quan són col·legues o companys els que fan la preparació. (Altres formes de *coaching* són: *collegial coaching*, *challenge coaching*, *peer partnership*).

L'*avaluació del professor* s'orienta a valorar l'habilitat dels professors en l'ús de pràctiques d'ensenyament efectiu a l'aula. Es fa servir per valorar i avaluar els professors; emet judicis sobre l'adequació o inadequació de l'execució d'una tasca docent (Wood i Lease, 1987).

El *mentoring* és un procés pel qual una persona de confiança i experimentada es compromet d'una manera personal i directa en la formació i desenvolupament d'altres persones més joves o menys experimentades. Els mentors fan servir la seva experiència i coneixement humà per ajudar el creixement màxim del potencial del seu protegit. Els professors poden arribar a ser formadors (*developers*) mitjançant la relació de *mentoring*.

L'*aprenentatge experiencial* és una forma d'aprenentatge que té lloc quan es produeixen canvis en els judicis, sentiments, coneixements o habilitats d'una persona amb motiu de participar en un esdeveniment o en una sèrie d'esdeveniments (Chikering, 1977). Els professors creen escenaris formatius d'experiències concretes, les observen reflexivament, n'extreuen conclusions i les experimenten activament.

a) Supòsits d'aquest model

La reflexió i l'anàlisi són mitjans centrals del creixement personal i professional. La reflexió dels professors sobre la seva pràctica docent es pot millorar a través de la retroacció d'observadors externs (Loucks-Horsley et al., 1987).

Formar és donar retroacció sobre si la conducta docent ha estat correctament o incorrectament desenvolupada (Villar Angulo, 1986).

3128

Un enfocament col·legiat d'aprenentatge emfasitza el mutu interès en el desenvolupament; és més apte per construir el compromís i implicació que el control o avaluació submís.

En els processos d'observació/avaluació de la pràctica escolar, es beneficien les dues parts implicades —pràctics i observadors—, els primers, reben retroacció sobre la seva pràctica docent des d'un punt de vista aliè que els ajuda a conèixer-se millor com a docents; els segons, per la seva banda, es beneficien de l'observació dels seus col·legues, ja que implica haver de preparar l'observació, tornar la informació recollida i discutir els resultats en comú (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

El canvi en la pràctica educativa és possible. Quan els professors veuen que els seus esforços generen canvis positius, estan més disposats a continuar participant en la millora.

b) Bases teòriques i d'investigació

Es pot trobar en la bibliografia sobre l'avaluació dels programes de supervisió clínica, el *coaching*, l'avaluació del professor, etc. (Joyce i Showers, 1988).

Es fonamenta en la premissa que l'ensenyament pot ser objectivament observat i analitzat, i que la millora pot resultar de la retroacció de l'execució.

Els professors poden comprendre millor els processos d'ensenyament aprenentatge, adquirir destreses d'autoanàlisi, millorar la pràctica educativa i mostrar una més gran disposició per rebre suport instruccional.

Els professors prefereixen d'altres professors com a consultors; tenir-los els ajuda a crear una atmosfera que facilita l'intercanvi d'idees i d'experiències.

c) Fases de l'activitat

El procés dels programes que es fonamenten en el model orientat a l'observació/avaluació, com la supervisió clínica, l'entrenament de col·legues (*peer coaching*), transcorre a través de *cicles de supervisió* que, alhora, integren *seqüències de supervisió*. Les seqüències difereixen en el nombre de fases, des de vuit (Cogan, 1973) fins a quatre o tres (Goldhammer et al., 1980; cit. a Villar, 1990). Si bé el nombre de fases pot variar d'una seqüència en una altra, la seqüència de la supervisió acostuma a incloure quatre fases bàsiques:

- Una conferència pre-observació.
- Observació de la conducta docent.

- Anàlisi de dades.
- Conferència postobservació.

En la conferència pre-observació té lloc la identificació del focus de l'observació, la tècnica d'observació i qualsevol altre aspecte a tenir en compte. En la fase d'observació, l'observador porta a terme la comesa planificada i recull informació sobre la pràctica docent. En la conferència postobservació es discuteixen els resultats conjuntament —supervisor i professor— i s'estableixen els objectius per a un nou cicle de supervisió.

Les fases de la seqüència de supervisió clínica que planteja Smyth (1987) es concreten en cinc:

- Professor i supervisor planifiquen una acció estratègica i els papers de cadascú (professor i supervisor).
- Es du a terme l'acció planificada. Cadascú fa el paper que han negociat: el professor ensenya i el supervisor observa.
- Separadament, professor i observador analitzen la informació recollida, què significa, què revela i quina interpretació en poden fer.
- Es reuneixen per compartir les seves interpretacions i evidències i reflexionar com el professor podria introduir canvis en cicles successius.
- Té lloc una nova reunió amb la finalitat de replantejar noves accions informades.

d) Il·lustracions i resultats

Acheson i Gall (1980) assenyalen que la supervisió clínica ha estat acceptada pels professors i la veuen com un procés productiu. Els supervisors ajuden els professors a millorar en nombre d'habilitats instruccionals, però no han trobat estudis que demostrin els efectes en els estudiants.

El treball de Joyce i Showers (1988), el més intens i extensiu, troba millores en l'aprenentatge dels alumnes quan la formació dels professors en pràctiques instruccionals és seguida d'observació i retroacció a les seves classes.

La investigació sobre aquests programes proporciona dades per creure que les conductes poden ser positivament influïdes per l'ús d'un programa de desenvolupament professional basat en l'observació/valoració.

e) Límits del model

Per a Hargreaves i Fullan (1992) aquest model emfasitza més els aspectes de les destreses que el desenvolupament personal. Tendeix

3130

a centrar l'esforç de la formació en les àrees curriculars. Es fonamenta massa en els experts i en els resultats d'investigació basada en destreses.

Alguns professors no perceben la supervisió clínica com a ajut i l'associen amb l'avaluació, cosa que dificulta la comprensió del seu valor.

Amb freqüència aquests programes són imposats de dalt a baix per experts des de fora de les mateixes escoles, la qual cosa pot generar resistència en els professors.

3. Desenvolupament professional basat en la participació en processos de desenvolupament/millora

Aquest model engloba aquells processos i activitats de desenvolupament professional en què els professors s'impliquen amb la finalitat de millorar el seu coneixement, destreses i actituds professionals.

El desenvolupament professional concebut sota aquesta metàfora, es converteix en el procés de desenvolupament, que fonamentalment es realitza a través de la implicació dels professors en processos de col·laboració i participació orientats al desenvolupament/millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Implicació significa que els professors incorporen noves funcions orientades a la presa de decisions, a la millora de la pràctica, a la innovació i al canvi curricular.

Es basa en la idea que el col·lectiu docent actuï com *una comunitat d'investigació que treballa en un projecte comú.* En la mesura que els professors s'impliquin en projectes de disseny i desenvolupament curricular el professor es converteix en un desenvolupador del currículum, cosa que contribueix al seu desenvolupament professional. Desenvolupament professional del docent i desenvolupament curricular són quasi una mateixa cosa (MEC, 1987).

Als professors se'ls demana amb freqüència que desenvolupin o adaptin un nou currículum, que dissenyin un programa nou, o que participin en processos de millora sistemàtica de l'escola, tenint com a objectiu la millora de l'ensenyament o el projecte curricular (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Generalment aquests projectes s'inicien per donar resposta a algun problema que l'escola té plantejat. El seu èxit pot requerir que els professors adquireixin coneixements o destreses específiques (ex.: un disseny curricular, investigació sobre ensenyament efectiu, estratègies de resolució de problemes de grup). El coneixement es pot adquirir llegint, en debats, observant, per entrenament, assaigs i errades. La implicació en un procés de desenvolupament pot generar aprenentatges significatius en els professors.

a) Supòsits d'aquest model

El desenvolupament professional i personal dels professors s'assoleix òptimament en grup, a través del treball participatiu. L'aprenentatge en grup genera el perfeccionament dels professors.

Les estratègies de desenvolupament cooperatiu faciliten el desenvolupament professional. Col·laborar implica compartir responsabilitat i autoritat a través de la planificació, implementació i avaluació conjunta, cosa que, per si, genera creixement personal.

Les persones que fan treballs que requereixen una participació estreta, acostumen a comprendre millor què és el que cal millorar de la seva execució. L'experiència personal guia els professors quan han d'encarar problemes i donar-los resposta.

Els professors adquireixen coneixements nous i habilitats a través de la participació en els processos de millora de les escoles i dels curriculums.

b) Bases teòriques i d'investigació

Les teories sobre el canvi i la innovació curricular (Fullan, 1982), i la investigació sobre les escoles efectives. Les teories i investigacions sobre el desenvolupament col·laboratiu (Lieberman, 1990).

Els professors es desenvolupen en implicar-se en la creació de nous programes. La implicació dels professors en processos de millora de l'escola i desenvolupament del curriculum els propicia un creixement nou (Gibbons i Norman, 1987).

Els adults aprenen més efectivament quan tenen necessitat de conèixer o resoldre un problema (Knowles, 1980; cit. a Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

La participació pot generar canvis d'actituds, l'adquisició de destreses tant de tipus individual com col·lectiu.

El desenvolupament professional, la millora de l'escola i la innovació curricular estan interrelacionats.

c) Fases de l'activitat

El procés seguit per aquest model s'acostuma a iniciar seguint els passos propis del pensament reflexiu de Dewey (1933), o bé adoptant els procediments de la investigació-acció o d'un altre model d'investigació a l'aula.

El primer pas s'inicia amb la identificació d'un problema o necessitat sentida per part d'un individu o grup de professors. La necessitat es pot identificar, o bé de manera informal per mitjà d'una discussió o d'una insatisfacció viscuda, o bé per mitjà d'un procés més formalitzat, com ara la pluja d'idees (*brainstorming*) o l'ús d'un

3132

instrument estandarditzat, o per mitjà d'una avaluació de l'èxit dels alumnes o de les dades de l'avaluació d'un programa (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Un cop identificat el problema, necessitat o carència, es planifica un pla d'acció. Cosa que es correspon amb la formulació d'una hipòtesi formal o hipòtesi acció. El grau de formalització dels programes de formació orientats a la indagació pot variar dels uns als altres. En alguns casos les accions a prendre poden resultar evidents, en altres es necessitaran tècniques específiques com la pluja d'idees o caldrà buscar alternatives.

Un cop planificades les accions a prendre, el pas següent és implementar el pla. Finalment, s'analitzen les dades, s'avaluen i es prenen decisions que s'hi fonamenten. El procés pot durar alguns dies, setmanes o anys. Com a pas final s'avalua l'èxit del programa de formació.

d) Il·lustracions i resultats

Si bé és cert que la implicació dels professors en els programes de desenvolupament i millora de l'escola ha estat freqüent, existeix escassa investigació sobre l'impacte d'aquestes experiències en el seu desenvolupament professional.

Existeixen nombrosos exemples que il·lustren les diferents formes amb què les escoles han millorat el creixement dels professors mitjançant la participació en els processos de desenvolupament/millora. A Espanya vivim un moment intens de participació del professorat a causa de la reforma del sistema educatiu: els centres de professors, plans de perfeccionament, seminaris permanents, centres de suport i recursos, etc.

e) Limitacions

Els problemes propis dels processos de col·laboració: la interpretació de cadascun dels significats del procés, la diversitat de llenguatges i els papers que cadascú assumeix, etc. (Smulyan, 1984).

La diversitat d'interessos dels participants en els projectes de millora i innovació curricular.

4. Desenvolupament professional basat en l'entrenament

Aquest model, anomenat per Feiman-Nemser (1990) *tecnològic* i per altres autors paradigma *conductista* basat en l'actuació o competència (Zeichner, 1983), ha estat durant bastant de temps el que ha tingut més influència en la formació del professorat, si més no en el context anglosaxó. Posa el focus d'atenció en el coneixement

3133

i les destreses d'aprenentatge; emfasitza el valor que representen les destreses del professor en l'àmbit didàctic. Considera el professor com a garant de l'eficàcia de l'ensenyament. La formació en *competències docents* configura l'element essencial del perfil del professor.

L'objectiu és l'eficàcia docent. S'inscriu en l'àmbit del paradigma didàctic procés-producte. Té una perspectiva eficientista tant de l'ensenyament com del desenvolupament professional. Es recolza en els criteris científics i quantitatius de l'eficàcia docent. Concep l'ensenyament com una sèrie de destreses conductuals que s'han de practicar i dominar; com una activitat independent, neutral, objetivista i mancada de valors (Smyth, 1991).

Gimeno Sacristán (1983) assenyala com aquest model assumeix la imatge del professor com a tècnic, i de l'ensenyament com a activitat de producció. S'ha de dotar el professor d'instruments —anomenats competències— que li permetin comportar-se així en situacions interactives, de manera que existeixin moltes possibilitats que el seu ensenyament sigui eficaç. L'ensenyament i la formació del professorat es conceben com una ciència aplicada, que obté el coneixement de la investigació empírica, i desenvolupa estratègies tecnològiques per a la seva aplicació pràctica.

Per a molts professors el *training* és sinònim de desenvolupament professional. La majoria de professors estan acostumats a assistir en algun curs de formació impartit per un expert en el tema, que proposa el contingut i el flux de les activitats del programa.

El model de Joyce i Showers (1988) de formació/entrenament inclou l'exploració d'una teoria, la demostració o modelatge d'una destresa, l'aplicació d'una destresa en condicions simulades, la retroacció sobre l'execució i el *coaching* en el lloc de treball.

a) Supòsits d'aquest model

Els professors poden millorar el seu ensenyament modificant les conductes docents (Villar Angulo, 1990). Els professors aprenen allò que estudien i practiquen.

L'entrenament pot ser el mitjà més eficaç per a un gran nombre de professors en observar demostracions i rebre retroacció de la seva pràctica.

Hi ha comportaments i estils d'ensenyament que són dignes de rèplica pels professors a l'escola. Aquest supòsit es fonamenta en gran nombre de pràctiques d'ensenyament efectiu basat en la investigació.

3134

Com assenyalen Joyce i Showers (1983), la formació *-training-* és un procés potent per millorar el coneixement i les destreses instruccionals (cit. a Sparks i Louck-Horsley, 1990).

b) Bases teòriques i d'investigació

Es recolza en les teories del microensenyament com a vehicle d'anàlisi de la pràctica; en els principis del paradigma procés-producte; en les teories psicològiques de la modificació de la conducta, el condicionament operant i l'aprenentatge vicari. Les teories conceptuals dels processos d'autoconfrontació de Fuller i Manning (1973).

Joyce i Showers (1988) assenyalen canvis en les actituds, transferència de formació, i *control executiu* com a resultats addicionals de l'entrenament.

La investigació sobre la formació dels professors aporta que puguin ser meravellosos aprenents; poden dominar qualsevol estratègia d'aprenentatge o implementar qualsevol tècnica d'ensenyament. Sparks (1983) assenyala la importància de la discussió i l'observació del company com a activitats d'entrenament.

L'entrenament possibilita el coneixement d'altres professors, actituds i destreses instruccionals.

Sparks (1987) assenyala el valor dels docents com a preparadors dels seus companys. Els docents poden aprendre tant dels col·legues com dels experts. Els mateixos docents prefereixen el seus col·legues com a preparadors (Wood i Kleine, 1989).

c) Fases de l'activitat

Segons Joyce i Showers (1988), en un programa de formació, algú ha de decidir el contingut del programa, qui l'impartirà, quan i on es farà la formació i amb quina durada.

Els participants constitueixen equips de planificació que avaluen les necessitats (sobre la base de fonts de dades), esbrinen diversos enfocaments basats en la investigació, seleccionen el contingut, determinen finalitats, objectius, calendari de les sessions i la implementació del programa.

Després de l'entrenament, l'observació de companys a l'aula és crítica per a la transferència de destreses d'ensenyament més complexes (Joyce i Showers, 1988).

El procés de recollida i anàlisi de dades que acompanya la majoria de formes d'observació de col·legues és tan valuós per a l'observador com per al professor observat (Sparks, 1986).

3135

d) Il·lustracions i resultats

Exemples d'aquest tipus de model són: el microensenyament, el moviment conegut per P/CBTE (*Performance/Competency Based Teacher Education*), les tècniques de simulació i les tècniques de CCTV i el vídeo. La tècnica d'autoconfrontació de l'actuació docent, la microsupervisió, el minicurs (Villar Angulo, 1990).

Els resultats i la importància d'un programa de formació sobre els professors depèn, tanmateix, dels seus objectius i qualitat.

Showers (1988) ha assenyalat que quan tots els components del model de formació estan presents (teoria, demostració, pràctica, retroacció i *coaching*), es genera coneixement, actituds i destreses instruccionals en els professors.

No obstant això, la literatura d'investigació no aporta resultats que avalin l'existència de la transferència d'un ambient d'entrenament a la pràctica de l'aula.

e) Limitacions del model

És un model útil però limitat per a la comprensió del desenvolupament professional. Caldria un marc conceptual més comprensiu, que tingués, si més no, quatre elements principals:

- El *propòsit* dels professors.
- El professor com a *persona*.
- El *context* del món real en què el professors treballen.
- La *cultura* de l'ensenyament: la relació de treball que els professors tenen amb els seus col·legues dins i fora de l'escola.

Els programes de CBTE presenten una limitació important referida a l'elevat cost que suposa iniciar-los, elaborar els materials i desenvolupar-los. Actualment, aquest model ha rebut nombroses crítiques i podem assenyalar que està en franc retrocés.

La seva concepció del professor com un tècnic i l'ensenyament com una activitat de producció són idees que actualment no se sostenen.

5. Desenvolupament professional basat en la indagació

El model de formació del professorat orientat a la indagació és una de les alternatives que més ressò té en la reconceptualització del desenvolupament professional del docent. Reuneix el conjunt d'activitats que els professors fan mitjançant algun mètode d'investigació, com pot ser la investigació-acció o un altre tipus d'investigació feta a l'aula.

3136

Aquest model té com a objectiu «desenvolupar hàbits d'indagació; formar professors autònoms, reflexius, investigadors, adaptatius, investigadors en l'acció, científics, que resolguin problemes, que elaborin hipòtesis; professors que s'analitzin a si mateixos...» (Tom, 1985, pàgs. 3-4). La seva finalitat és aconseguir professors indagadors de la seva activitat docent.

El professor és considerat com a agent actiu de la seva formació, i, com més investigui i conegui la realitat que l'envolta, més preparat estarà per canviar-la. El professor és vist com a agent que reflexiona, que pren decisions i que planteja problemes.

La metàfora del professor que assumeix aquest model és la d'un *professional reflexiu que conceptualitza l'ensenyament com a problemàtica*. Per designar aquest model de professor es fan servir diferents metàfores. Tom (1985) recull les següents: «*els professors com a controladors de si mateixos*» (Elliott), «*professors reflexius*» (Cruicksank i Applegate, Zeichner), «*professor com a investigador en l'acció*» (Corey i Shumsky), «*professor com a científic aplicat*» (Brophy i Everston, Freeman), «*professors com a subjectes amb un ofici moral*» (Tom), «*professors com a subjectes que resolen problemes*» (Joyce i Harootunian), «*professors com a subjectes que plantegen hipòtesis*» (Coladarci), «*professors com a indagadors clínics*» (Smyth), «*professors autoanalítics*» (O'Day), «*professors com a pedagogs radicals*» (Giroux), «*professors com a artesans polítics*» (Kohl), i el «*professor com a acadèmic*» (Ellner), (cit. a Marcelo, 1989, pàg. 46).

Les modalitats de desenvolupament professional derivades d'aquest model són nombroses i inclouen des de fer projectes d'investigació-acció o investigació col·laborativa, fins a portar un diari com a instrument de reflexió sobre la pràctica. La indagació del professor pot ser una activitat individual, en petits grups o guiada per investigadors externs. El seu procés pot estar més o menys formalitzat. Es pot fer a l'aula, l'escola o un centre de professors.

a) Supòsits d'aquest model

El principi d'indagació i reflexió que assenyala que l'ensenyament reflexiu hauria de ser l'eix entorn del qual ha de girar la formació del professorat (Marcelo, 1989).

L'ensenyament reflexiu va més enllà de l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge, inclou «principis ètics, morals i polítics» (Zeichner, 1983).

Sparks i Loucks-Horsley (1990) assenyalen els supòsits següents:

- La indagació reflecteix una creença bàsica en l'habilitat dels professors per formular qüestions vàlides sobre la seva pràctica docent i per perseguir respostes objectives en aquestes qüestions.

3137

• Els professors són persones intel·ligents, indagadors amb perícia legitimada i experiència important.

• Els professors són propensos a cercar dades per donar resposta a qüestions i reflexionar-hi per formular solucions.

• Els docents desenvolupen noves competències quan formulen les seves qüestions i recullen les seves dades per analitzar-les.

b) Bases teòriques i d'investigació

El model basat en la indagació es fonamenta, entre d'altres, en les teories de la psicologia cognitiva, en els estudis sobre el pensament del professor, en les teories d'aprenentatge (Yinger i Clark, 1981), en la teoria crítica (Adler i Goodman, 1986), en la teoria schöniana (1983) sobre la reflexió en l'acció.

Els beneficis de la investigació són avalats per escriptors (Goswami i Stillman, 1987; Hopkins, 1988; Zuber-Skerritt, 1991) que veuen en la indagació una activitat de desenvolupament professional per millorar la pràctica, també com a participació en un procés de refinament i de creació d'autonomia en el judici professional.

A la investigació-acció, com a modalitat d'investigació estrella d'aquest model, se li atribueixen nombroses funcions: com a ajut als mestres per relacionar millor la investigació de l'ensenyament amb les pràctiques, com a mètode de resolució de problemes, com a millora de l'escola, com a mitjà de desenvolupament del pensament del professor, com a avaluació efectiva del mateix ensenyament, com a mitjà per promoure el creixement professional, com a vincle entre la teoria i la pràctica, com a presa de decisions dels professors (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Un dels trets de l'enfocament basat en la indagació és que la investigació és una activitat important en què els professors s'haurien de comprometre. La capacitat de fer investigació hauria de ser un atribut essencial dels professionals de l'educació.

c) Fases de l'activitat

Si bé el procés o activitat de les modalitats d'indagació pot prendre formes diverses, sempre trobem un nombre comú d'elements: identificació de necessitats, problemes o centres d'interès per part dels professors; diagnòstic de la situació, desenvolupament d'un pla d'acció; implementació del pla, i avaluació i reflexió sobre els resultats.

Aquest procés comú es pot adaptar a les necessitats singulars de cada enfocament d'investigació. Kemmis i McTaggart (1988) ho concreten en una espiral de cicles de quatre fases o moments cadascun:

• Diagnòstic i reconeixement de la situació actual.

3138

• Desenvolupament d'un pla d'acció, informat críticament, per millorar la situació.

• Implementació del pla i observació dels seus efectes en el context en què té lloc.

• La reflexió entorn dels efectes com a base per a una nova planificació.

El suport organitzatiu i/o l'assistència tècnica poden ser requerits durant les fases d'una activitat indagadora. El suport organitzatiu pot tenir forma d'institució com els centres de professors o grups d'estudi, o de recursos tals com disposar de temps o de materials. L'assistència tècnica pot consistir en formació en metodologies d'investigació, tècniques de recollida de dades i altres processos que ajuden els mestres a donar sentit a les seves experiències.

d) Il·lustracions i resultats

Les formes que la indagació com a model de desenvolupament professional pot prendre són il·limitades. Els continguts d'aprenentatge són molt diversos: sobre investigació educativa, identificar i analitzar problemes de l'aula, perseguir temes d'interès professional, millorar la pràctica educativa.

Els programes de formació basats en la indagació són nombrosos, com ara: el PROTEACH (*PROfessional TEACHer*) de la Universitat de Florida, el BTAP (*Virginia Beginning Teacher Assistance Program)*, el PFPP de Zeichner i Liston (1987), el model de perfeccionament professional de Day (1987) o el CRASP de Zuber-Skerritt (1991).

Watts (1985) (cit. a Sparks i Loucks-Horsley, 1990) presenta un nombre de modalitats en les quals els professors actuen com a investigadors. Els professors participants en projectes d'investigació-acció col·laborativa; estudis etnogràfics sobre l'escola conduïts per investigadors i professors; investigació-acció a l'aula i grups de treball de professors com a exemples d'enfocament d'aquest model.

e) Limitacions

La manca d'una cultura i clima de suport cap a l'activitat investigadora dels professors. La manca de suport institucional i reconeixement per part del centre.

La manca de recursos. Suport per part de l'administració. Assistència tècnica i recursos d'investigació: materials, llibres, serveis de consulta, etc. No s'assigna temps de dedicació.

La manca de formació. Els professors no surten formats en competències d'investigació. No s'atribueixen el paper d'investigadors en la pràctica educativa.

3139

Proposta de model de formació del MEC

Del conjunt de referències sobre formació del professorat contingudes en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989a), i en el *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado* (1989b), en triem alguns aspectes que, al nostre entendre, configuren el model de desenvolupament professional (formació) que inclou la Reforma educativa.

En el *Plan Marco de Formación permanente del Profesorado* (1989, pàg. 134) es diu:

> «...avanzar en la calidad de la enseñanza supone atender las necesidades de formación permanente del profesorado, pieza clave del sistema educativo. Más aún, cuando estamos ante una reforma que otorga al profesor un papel relevante».

L'educació és una activitat que exigeix formació i renovació constants. Si en tots els camps és necessària l'actualització permanent, es fa ineludible en l'educació, si no es vol convertir en una rèmora que visqui d'esquena al docent com a professional a l'escola i a l'aula.

La Reforma del sistema educatiu concedeix un paper rellevant al professorat en considerar-lo element essencial en el procés de transformació i canvi de l'educació. Presenta un perfil de professor que podríem considerar desitjable, però potser massa utòpic si tenim en compte la formació inicial que reben els professors al nostre país.

La Reforma educativa (1989, pàg. 209) dibuixa un perfil de professor que difereix del tradicional:

- El paper reservat al professor del futur és el d'organitzador de la interacció de cada alumne amb l'objecte del coneixement.

- La tasca es concep com una mediació perquè tota l'activitat que es porti a terme resulti significativa i estimuli el potencial de cadascun dels alumnes en un treball cooperatiu entre aquests i el professor corresponent.

- Ha de ser qui concebi i activi el valor funcional de l'aprenentatge de la cultura per a la vida quotidiana de l'alumne.

- Ha de ser capaç de reproduir una tradició cultural, però també de generar contradiccions i promoure alternatives; de facilitar als alumnes la integració de totes les ofertes de formació internes i externes a l'aula; de dissenyar i organitzar treballs disciplinaris i interdisciplinaris; de col·laborar amb el món exterior a l'escola, fent de l'experiència educativa una experiència individual, i, alhora, socialitzadora.

3140

• El perfil docent desitjable és el d'un professional capaç d'analitzar el context en què es desenvolupa la seva activitat i de planificar-la; de donar resposta a una societat canviant; de combinar la comprensivitat d'un ensenyament per a tots, en les etapes d'educació obligatòria, amb les diferències individuals, de manera que se superin les desigualtats, però que es fomenti, alhora, la diversitat latent en els subjectes. En resum, el perfil d'un professor amb autonomia i responsable davant dels membres de la comunitat interessats en l'educació.

La Reforma educativa inclou com a trets de la formació del professorat els següents:

a) Formació basada en la pràctica professional.

b) Formació centrada a l'escola.

c) Formació mitjançant estratègies diversificades en un context organitzatiu flexible i obert.

d) Formació descentralitzada.

El Pla marc de formació del professorat (1989, pàgs. 105-112) desenvolupa els quatre trets anteriors:

a) Formació basada en la pràctica professional

Diversos estudis assenyalen que la formació del professorat per ser eficaç ha d'estar vinculada a l'activitat quotidiana que el professor desenvolupa.

En el Pla marc es diu que la pràctica docent s'ha de convertir en un procés de reflexió sobre les actuacions i la seva posterior planificació; en aquest procés, el professorat mobilitza el seu pensament pràctic i fa actives una sèrie de teories formals i acadèmiques sobre el procés ensenyament/aprenentatge.

La professió docent, per les seves característiques especials, precisa d'una capacitat d'anàlisi de la realitat, de la seva comprensió i interpretació, a més d'intervenir-hi.

La formació professional es recolza, principalment, en una reflexió del professorat sobre la seva pràctica docent, de manera que li permeti examinar la seva teoria implícita en l'ensenyament, els seus esquemes de funcionament i les seves pròpies actituds, per iniciar, així, un procés d'autoavaluació que orienti el seu desenvolupament professional.

La manera d'adequar els programes de formació als problemes reals de la pràctica és concebre'ls com a processos d'investigació i experimentació del curriculum. El professorat, quan dissenya

3141

projectes curriculars concrets i reflexiona sobre el seu desenvolupament, no pot oblidar l'anàlisi sobre la seva manera d'intervenir a l'aula.

b) Formació centrada a l'escola

La idea de l'escola com a centre de la formació contínua assoleix cada dia més rellevància. L'escola és el lloc privilegiat de la planificació i realització de les activitats de formació. Qualsevol tipus d'innovació o forma de millora en el camp de l'ensenyament està estretament vinculada a l'acció global del centre educatiu. L'eficàcia de la formació està lligada a la participació institucional que garanteixi i possibiliti una més gran implantació dels projectes d'innovació que es realitzin.

Diverses investigacions han posat de relleu que la formació dels professors s'ha de vincular a la pràctica professional i dur-se a terme en el mateix lloc de treball o, en cas que no sigui possible, en àmbits propers. La investigació sobre la pràctica en el seu context natural possibilita l'observació natural dels esdeveniments i la reflexió sobre aquests en la situació en què es generen; convida a la participació de tots els implicats en el problema, cosa que genera un clima de participació democràtic.

La Reforma educativa advoca per una formació vinculada a la pràctica professional i per la creació d'equips de treball en el mateix centre, de manera que s'estimulin mútuament en la tasca de millora de l'educació. En aquest sentit en el *Plan marco de formación del profesorado* (1989, pàg. 108) s'indica:

> «La Administración favorecerá la formación de equipos y su relación estable con todos los centros educativos. El punto final ideal, desde la óptica de este modelo, será cuando el proyecto educativo de centro contemple, como pauta, la formación permanente del profesorado que lo integra.»

La formació s'ha d'adreçar, sobretot, a les demandes concretes dels equips de treball dels centres docents. L'efecte de la formació és més efectiu quan té lloc a la institució docent. Té un efecte multiplicador, pot provocar un canvi, una millora del currículum; pot generar una innovació educativa o implicar els alumnes en el seu procés d'aprenentatge.

En aquest sentit, el *Plan de investigación educativa i de formación del profesorado* (1989, pàg. 101) insisteix que:

> «El Sistema Educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre la práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y del arte. Se

3142

trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer.»

Així doncs, la investigació reflexiva en què la teoria i la pràctica s'interrelacionen constantment impregna el model de formació del professorat.

En la Reforma educativa el professor és l'agent que mobilitza, catalitza i vitalitza la reforma. Per portar a terme aquesta comesa s'aposta pel model del professor reflexiu i investigador de la pràctica quotidiana com a element bàsic en el procés de formació. Per això es parla del professor com a investigador, com una persona que reflexiona de manera crítica i sistemàtica sobre els diferents processos de la realitat educativa amb la finalitat de millorar-la o transformar-la.

En l'actual debat sobre la Reforma cada dia són més els que creuen que, perquè aquesta arribi a bon terme, s'ha de donar:

• L'enfortiment de la posició del professor com la clau de la Reforma educativa.

• La necessitat de vincular la reforma de la formació del professorat amb la reforma de l'escola.

Tinc interès a acabar aquest apartat amb les idees de Howey (1981), un autor prestigiós, sobre la formació del professor. Algunes de les seves idees queden reflectides en el Pla de reforma educativa.

• La formació s'ha d'organitzar i realitzar en el marc del centre escolar o centres propers.

• Es refereix a l'escola com a institució: abasta tant el professorat com l'escola com a institució.

• La formació centrada en l'escola ha d'estar inserida en la tasca, és a dir, durant el treball escolar i el temps escolar.

• Ha de respondre a les necessitats del professorat, tant individualment com col·lectivament.

• Planificada i dirigida pel mateix professorat del centre, encara que, ordinàriament, recapten ajut extern per dur-la a terme.

Es pot definir la formació centrada en l'escola per les seves activitats educatives contínues, centrades en l'interès i necessitats del professor, i problemes directament vinculats al seu paper i responsabilitats en un centre escolar concret (Howey, 1981, pàg. 15).

3143

c) Formació mitjançant estratègies diversificades

Les estratègies diversificades es refereixen a les diferents modalitats de formació que s'hauran de posar en marxa per cobrir l'ampli ventall de necessitats de formació que requereix el professorat.

La formació del professorat s'encamina a aconseguir una més gran professionalització del docent. La seva gran heterogeneïtat comporta que les estructures de la seva formació hagin de ser variades i diferenciades. D'aquí que l'Administració i les maneres de dur-la a terme s'hauran d'adaptar a les necessitats específiques. Es propiciaran estructures que donin cabuda a propostes plurals i obertes, que permetin una constant revisió i reformulació de plantejaments.

La formació dels docents a través d'estratègies diversificades és un dels punts claus que impregna la filosofia del *Plan marco* com es pot comprovar en el text següent:

> «La Formación Permanente se planificará, progresivamente, de un modo cada vez más descentralizado, y adoptará estrategias diversificadas de formación y formas organizativas plurales, flexibles y abiertas, que permitan al profesorado ser agente y protagonista, tanto de su propia formación, como de los cambios que entre todos puedan ser llevados a cabo, en busca de una mejora, siempre posible, de la calidad de la enseñanza.» (pág. 113)

d) Formació descentralitzada

Hi ha diverses raons per optar per un model descentralitzat de formació. El document per a la reforma n'assenyala algunes:

- La diversitat del punt de partida en què es troben els components del col·lectiu de docents.
- Diferent grau d'implicació prèvia en les activitats o processos de la formació.
- Diversitat de funcions que pot desenvolupar el professorat en el centre educatiu.
- El caràcter específic de la demanda de professorat qualificat en cada regió o comarca.
- Diversitat d'experiències i de tradicions en la formació de cada zona (Latorre, 1992).

3144

Referències bibliogràfiques

ACHENSON, R. i GALL, D.(1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Aplications.* Nova York: Longman.

ADLER, S. i GOODMAN, J. (1986). Critical Theory as a Foundation for Methods Courses. *Journal of Teacher Education*, 37, pàgs. 2-8.

BELL, L. i DAY, C. (ed.) (1991). *Managing the Professional Development of Teachers.* Milton Keynes: Open University Press.

BERMAN, P. i MCLAUGHLIN, M. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change: vol. 8. Implementing and Sustainning Innovation.* Santa Mónica, CA: Rand Corporation.

CALDERHEAD, J. (1990). Conceptualising and Evaluating Teachers' Professional Learning. *European Journal of Teacher Education*, 13 (3), pàgs. 153-160.

CALDWELL, S. D. (ed.) (1989). *Staff Development: A Handbook of Effective Practices.* Oxford, OH: National Staff Development Council.

CLARK, C. M. (1992). Teachers as Designers in Self-Directed Professional Development. A: A. Hargreaves i M. Fullan (ed.), *Understanding Teacher Development.* Londres: Cassell.

COMBS, A.; BLUME, R.; NEWMAN, A. i WASS, H. (1979). *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico.* Madrid: EMESA.

CHIKERING, A. (1977). *Experience and Learning.* New Rochelle: Change Publications.

DAY, C. (1987). Professional Learning Through Collaborative In-service Activity. A: J. Smyth (ed.). *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, pàgs. 207-222. Londres: The Falmer Press.

DEAN, J. (1991). *Professional Development in School.* Milton Keynes: Open University Press.

FEIMAN-NEMSER, S. (1990) Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. A: R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education.* Nova York: Macmillan.

FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique.* París: Bordas.

FULLAN, M. (1982). *The Meaning of Educational Change.* Nova York: Teachers College Press.

FULLAN, M. i HARGREAVES, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change.* Londres: The Falmer Press.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo.* Alcoi: Marfil.

GIBBONS, M.; NORMAN, P. (1987). An Integrated Model for Sustained Staff Development. A: M. F. Wideen i I. Andrews (ed.). *Staff Development and School Improvement. A Focus on the Teacher*, pàgs. 103-110. Nova York: The Falmer Press.

3145

GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de forr ación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, pàgs. 51-73.

GOODMAN, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico. Revista de Educación, 284, pàgs. 223-244.

Hargreaves, A. (1992). Cultures of Teaching: A Focus for Change. A : A. Hargreaves i M. G. Fullan (ed.), *Understanding Teacher Development*. Londres: Cassell.

HARGREAVES, A. I FULLAN, M. G. (ed.) (1992). *Understanding Teacher Development*. Londres: Cassell.

HOWEY, K. R. (1981). *Towards School-Focused Training. The United States Experience*. París: OCDE-CERI.

JOYCE, B I SHOWERS, B. (1988). *Student Achievement Through Staff Development*. Nova York: Longman.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

LATORRE, A. (1992a). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

LATORRE, A. (1992b). El profesor reflexivo: un modelo de profesional de la enseñanza. *Revista Investigación Educativa, 19*, pàgs. 51-68.

LOUCKS-HORSLEY, S.; HARDING, C.; ARBUCKLE, M; MURRAY, L; DUBEA, C.; I WILLIAMS, M. (1987). *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*. MA: Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989b). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

MUNRO, P. I ELLIOTT, J. (1987). Instruccional Growth Through Peer Coaching. *Journal of Staff Development, 8* (1), pàgs. 25-28.

ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books.

SHOWERS, B. (1985). Teachers Coaching Teachers. *Educational Leadership, 42* (7), pàgs. 43-48.

SMYTH, J. (1986). *Reflexion-in-action*. Victòria, Austràlia: Deakin University.

SMYTH, J. (ed.) (1987). *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Konwledge*. Londres: The Falmer Press.

SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación, 294*, pàgs. 257-300.

3146

SPARKS, D. (1983). Synthesis of Research on Staff Development for Effective Teaching. *Educational Leadership, 41* (3), pàgs. 65-72.

SPARKS, D. i LOUCKS-HORLEY, S. (1990). *Five Models of Staff Development.* Oxford, OH: National Staff Development.

TABACHNICK, R. i ZEICHNER, K. (1985). *Individual and Contextual Influences on the Relationships Between Teachers' Beliefs and Classroom Behavior.* Ponència presentada a la conferència de l'ISATT, Tilburg.

TOM, A. R. (1985). Inquiring into Inquiry-Oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 36* (5), pàgs. 35-44.

VILLAR ANGULO, L. M. (1986). *Microenseñanza.* València: Promolibro.

VILLAR ANGULO, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal.* Granada: Universitat de Granada.

WIDEEN, M. i ANDREWS, I. (ed.). (1987). *Staff Development for School Improvement: a Focus on the Teacher.* Londres: The Falmer Press.

WOOD, F. i KLEINE, P. (1987). *Staff Development Research and Rural Schools: A Critical Appraisal.* Norman : University of Oklahoma.

WOOD, F. i LEASE, S. (1987). An Integrated Approach to Development, Supervision, and Teacher Evaluation. *The Journal Staff Development, 8* (1), pàg. 52-55.

YINGER, R. J. i CLARK, C. (1981). *Reflective Journal Writing: Theory and Practice.* Michigan: East Lansing, IRT.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 34* (3), pàgs. 3-9.

ZEICHNER, K. i LISTON, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review, 57* (1), 23-47.

ZEICHNER, K. i TEITELBAUM (1982). Personalized and Inquiry-Oriented Teacher Education. *Journal of Education for Teaching, 8*, pàgs. 95-117.

ZIMPHER i HOWEY. (1987). Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teacher Competence. *Journal of Curriculum and Supervision, 2* (2), pàgs. 101-127.

ZUBER- SKERRITT, O. (1991). Action Research as Model of Professional Development. A: O. Zuber-Skerritt (ed.). *Action Research for Change and Development.* Aldershot, UK: Avebury.

ZUBER- SKERRITT, O. (1992). *Action Research in Higher Education: Examples and Reflexions.* Londres: Kogan Page.

3147

Abstracts

El artículo recoge las últimas revisiones sobre los modelos de desarrollo profesional desde una perspectiva actual y globalizadora del tema. Expone cinco modelos de desarrollo profesional: a) guiado individualmente, b) basado en la observación/evaluación, c) basado en la preparación (formación), d) basado en la implicación en procesos de desarrollo/mejora, y e) basado en la indagación. Termina recogiendo la propuesta del MEC sobre la formación del profesorado, dentro de nuestro contexto.

Palabras clave: Modelo de profesor - Desarrollo profesional.

Partant d'une perspective actuelle et globalisatrice, l'article reprend les dernières révisions sur les modèles de développement professionnel. Il expose cinq modèles de développement professionnel : a) guidé individuellement, b) fondé sur l'observation/évaluation, c) fondé sur la préparation (formation), d) fondé sur l'implication dans des processus de développement/amélioration, e) fondé sur la recherche. Il termine en reprenant dans notre contexte la proposition du ministère de l'éducation et des sciences (MEC) sur la formation du corps enseignant.

Mots clés: Modèle de professeur - Développement professionnel.

The article covers recent reviews of models of professional development taking the subject from a current and global point of view. Five models of professional development are presented: a) individually guided, b) based on observation/evaluation, c) based on preparation (training), c) based on the implication in the processes of development/improvement, and e) based on enquiry. It concludes by covering the Ministery of Education and Science (MEC) proposal on teacher training in our context.

Key words: Teacher model - Professional development.

3148

El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva del professorat[1]

Àngel Forner (coord.), Imma Dorio, Ramona González i Antonio Latorre*

1. El professionalisme docent a debat

Des de fa un temps, en general, tots hem pogut comprovar com s'ha iniciat un nou debat sobre el professionalisme i el desenvolupament professional (DP) dels docents. Quan revisem les aportacions que s'han fet sobre l'educació en la darrera dècada fàcilment apreciem tres fets. El primer, la contínua presència d'estudis sobre algunes temàtiques que ja hem de considerar clàssiques, com per exemple, l'educació especial o l'educació d'adults. El segon, la progressiva aparició de treballs relacionats amb inquietuds socials, com escola-treball, educació ambiental, educació per al consum, educació per a la salut (els temes curriculars transversals). El tercer, la impressionant producció d'escrits sobre tres temes estel·lars: el curriculum, el desenvolupament professional dels docents i l'avaluació. En tots tres temes, a banda de la seva especificitat, hi trobem aspectes reiterats: la qualitat de l'ensenyament, l'adequació de l'educació a cada situació social (contextualització i diversitat), i la preocupació per la redefinició de l'educació. I tot això, indistintament, tractat des de perspectives psicològiques, sociològiques, pedagògiques, didàctiques, àdhuc, de política educativa.

---

(1) Aquesta recerca ha rebut el suport de la Comissió de Política Científica de la Universitat de Barcelona.

* Els autors d'aquest estudi pertanyen al Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Es dediquen a la formació inicial del professorat, i els seus treballs de recerca s'ocupen del desenvolupament professional, del professor investigador i del pensament pedagògic dels docents.

Publicacions recents: Forner, À. (1993). Los maestros que vienen. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 55-57. González Soler, R. i Dorio, I. (1990). Reflexiones sobre la formación inicial del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 183-187. Latorre, A. (1993). El profesor reflexivo. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 51-68.

Adreça: Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universitat de Barcelona. C/ Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona.

3149

Concretant l'àmbit del nostre treball, el desenvolupament professional dels docents és un tema del qual s'ha ocupat la major part d'estudiosos de l'educació, així com les administracions educatives i les organitzacions sindicals i professionals. Destaca la dedicació d'alguns equips o nuclis universitaris encarregats de la formació inicial i permanent del professorat. La preocupació sobre el professionalisme docent, encetada la dècada passada, avui la trobem generalitzada a tots els països desenvolupats.

1.1. Contextualització del debat sobre el professionalisme docent

Es fa difícil d'entreveure amb claredat l'origen del debat sobre el DP dels docents, precisament perquè és un debat que històricament ha tingut diverses etapes emergents com a respostes a diferents situacions de l'educació i en contextos variats i canviants. La poderosa influència anglosaxona, i sobretot nord-americana, sobre el nostre sistema educatiu i la intel·lectualitat associada al seu entorn, sovint ha «exportat» -o hem «importat», segons es vulgui veure-ho d'una o altra manera- problemàtiques rellevants, com aquesta que ens ocupa, que s'han generat en contextos socials i culturals molt diferents als de l'Estat espanyol. Fem aquesta afirmació, potser innecessària, perquè l'origen del debat del professionalisme docent, vist des dels Estats Units d'Amèrica (EUA), pot situar-se en l'origen d'unes reivindicacions sòcio-laborals (com quasi tot debat sobre professionalisme) però amb connotacions socials i culturals aparentment diferents de les que podem trobar en el nostre context. Així, la consideració social de l'educació té algunes connotacions diferents entre els EUA i nosaltres, i tampoc compartim, de moment, cap problemàtica motivada per l'augment de professors procedents de grups minoritaris, marginats o desacreditats. Ara bé, també és veritat que, com a societats occidentals, presentem similituds i coincidències sobre aquest i altres temes, per exemple, la creixent feminització de l'ensenyament, l'augment constant de població escolaritzada i l'intervencionisme de l'administració educativa.

D'altra banda, és innegable el progressiu demèrit de l'educació, la pèrdua en la valoració social dels professors, el descens de l'autoestima de molts docents, l'escassa cultura universitària de formació del professorat; i això com a conseqüència (i no com a causa) d'un conjunt imprecís d'elements més o menys relacionats amb l'educació.

També, i com apunten diversos autors, la defensa del professionalisme docent arrenca a partir de fets socials que creen preocupació (per la crítica) i inseguretat (laboral i econòmica) en el professorat. És com si s'hagués perdut el sentit que tenia l'expressió «treballadors de l'ensenyament» i tota la connotació política i social que això comportava fa deu o quinze anys, i es reconfigurés un neocorpo-

3150

rativisme, sota el nom de «professional docent», que com tots els corporativismes tracta de defendre i distingir un sector.

En definitiva, i per estalviar d'allargar-nos en aquesta introducció, amb el nom de desenvolupament professional o professionalisme dels docents podem trobar elements que configuren el pensament i l'acció sobre el professionalisme: professionalisme per recuperar o millorar l'estatus social, professionalisme per protegir i controlar la professió, i professionalisme com a component dinàmic d'un DP que precisament busca una major i millor eficiència (vegeu l'esquema 1). En molts casos trobarem barrejats o complementant-se aquests tres elements que acabem d'apuntar del professionalisme (estatus social, control de la professió, desenvolupament professional).

Esquema 1

Pensem que ajudem a comprendre millor els motius d'aquest debat sobre el professionalisme docent quan distingim, precisament, entre *elements explícits o declarats* i *elements implícits o latents* d'aquest debat.

1.2. Elements explícits del debat sobre DP dels docents

Els elements explícits són prou coneguts. Tenim *elements explícits comuns en contextos similars* i *elements explícits propis del nostre context*. Dels *elements explícits comuns* destacarem com el debat sobre el professionalisme, des de fa deu anys, té una forta incidència als EUA, i això per diverses raons que també trobem presents a Alemanya, Anglaterra o França, i que consisteixen en: 1) Renúncia de la classe mitjana a accedir a la professió d'ensenyant, de tal manera que, l'educació bàsica majoritàriament queda en mans de mestres i professors procedents de classes socials poc afavorides, i també, en mans d'immigrants o persones de grups o ètnies socialment poc

3151

reconegudes. 2) Augment constant de dones (professores) en tots els nivells educatius. Aquesta feminització de la professió docent s'interpreta en el sentit d'una segona aportació a l'economia doméstica familiar -un sou de complement-, una dedicació compartida -casa/escola-, i escassa disponibilitat per augmentar la dedicació docent -càrrecs de gestió, formació continuada, promoció professional-, defugir els conflictes laborals -submissió-, etc. 3) Desvaloització social (per raons d'estatus econòmic i qualificació acadèmica) de professions que com la de mestre o infermera se'ls atribueix un fort component vocacional/personalista. I també perquè es desconsidera el grau d'exigència (responsabilitat) immanent en aquestes professions.

Aquests motius (classe social poc afavorida, feminització, baix estatus sòcio-econòmic) han condicionat la formació inicial i continuada dels mestres, l'accés a la professió i el desenvolupament personal dels docents, i no ha de sorprendre la quantitat d'intents i assaigs regeneracionistes de les administracions educatives, les institucions universitàries i les organitzacions del professorat, per millorar l'estatus sòcio-professional dels docents. Ara bé, cada instància sembla que entén aquesta millora de forma diferent. Les administracions educatives es mostren decidides a augmentar el «control» del professorat i de la seva tasca, i a evitar la seva autonomia/iniciativa/capacitat de decisió. Les institucions universitàries, al contrari, proclamen una nova formació inicial i continuada per a un nou model de professorat (un professorat reflexiu, autònom i creador de coneixement educatiu a partir de la investigació sobre la seva pràctica). I, per la seva banda, les organitzacions del professorat reivindiquen una menor dependència de l'administració educativa i de la universitat, i un major corporativisme professional per defendre i reivindicar els drets dels docents. Com veiem, les administracions, les universitats i les organitzacions professionals parlem ensems de professionalitat i desenvolupament professional, però cadascun d'aquests grups institucionals té una idea particular del que això significa.

També disposem d'*elements explícits propis*, que ajuden a explicar l'actual interès pel tema del DP en el nostre context. La història del professorat i de l'educació a Catalunya i a l'Estat espanyol, des dels antecedents més remots (mitjan segle XIX) fins a l'actualitat, obliga, de nou, a tractar el professionalisme dels docents. Mai s'ha aconseguit caracteritzar la docència des de la perspectiva clàssica d'una professió, que vol dir: controlar la formació, l'accés i l'exercici de la professió, i defendre-la de l'intrusisme i lluitar pel seu reconeixement i prestigi social. Com sabeu, aquesta caracterització clàssica de professionalisme té molts detractors quan es vol homologar la professió docent, advertint que tot professionalisme tendeix a distanciar i excloure algú (vegeu Burbules i Densmore, 1992). També hi ha molts defensors d'un nou professionalisme docent, un pro-

3152

fessionalisme que estigui d'acord amb les noves idees educatives i socials (Sykes, 1992), que reculli el sentit progressista i democràtic. El DP dels docents, al nostre país, és un tema escassament plantejat, escassament debatut i escassament resolt. D'aquí que, aprofitant l'interès general que ha suscitat el DP dels docents, sigui oportú abordar el tema del DP com a objecte d'estudi i com a objecte de pràctica.

Un altre element que ha ajudat a desencadenar aquesta ocupació de molts estudiosos pel professionalisme docent ha estat la mateixa reforma educativa (LOGSE), que posa de rellevància la figura del professor com un professional expert. L'administració educativa, quan pretén implantar la reforma, sovint no té més remei que adular el professorat, que és qui realment pot implantar una reforma. I en aquest cas s'ha tendit a magnificar la professionalitat dels docents, el model de professor reflexiu, l'autonomia docent del professorat, etc.; en definitiva la part ideològica i moral del professorat, més que no pas la pragmàtica o econòmica.

Pensem que hi ha un tercer element que, juntament amb tots els altres, ha contribuït al debat sobre el DP del professorat, ens referim a la sobtada i preocupant crisi que s'ha desencadenat entre societat i escola. Després de les reformes estructurals dels anys setanta i les orgàniques dels anys vuitanta, l'educació (l'administració educativa i el professorat) ha hagut de suportar una dura crítica externa. L'educació, ni ha pogut evitar la crisi dels valors humanistes, ni ha sabut adequar-se a les necessitats del món laboral. Aquesta problemàtica, que molts han intentat d'amagar, ha estat un punt d'inflexió en molts professors que han tornat a replantejar-se el seu professionalisme i desenvolupament professional.

1.3. Elements implícits del debat sobre DP dels docents

Els *elements implícits* del debat sobre professionalisme i DP dels docents es generen des de tres àmbits: àmbit social, àmbit de la formació del professorat i àmbit del control sobre l'educació.

En *l'àmbit social*, existeix una cultura social sobre els mestres que a la vegada que els sobrevalora també els menysvalora. Els reverencia pel que fa a la vocació i els desvalora pel que fa a la professió. El resultat és una consideració de pseudo-professionalisme del treball dels docents. Aquesta doble consideració, en part despectiva, sobretot quan els mestres reclamen i exigeixen determinats reconeixements professionals (laborals, econòmics), i en part d'admiració, sobretot quan els mestres manifesten la seva vocació docent, ja sigui «collant els alumnes», «anant de convivències amb els alumnes» o «mantenint entrevistes amb els pares», també s'ha

3153

fet extensible als professors de secundària i batxillerat. De tal manera que trobem barrejats i interactuant elements de diversa índole, i sobre això cal reflexionar-hi.

En primer lloc, sembla que s'ha encetat un estrany discurs que confronta i oposa «professionalitat i vocació». Com si els docents que reivindiquen un major professionalisme fossin exponent d'una menor vocació i a la inversa. Creiem que en aquesta estranya dicotomia (professionalisme/vocació) s'hi troba una de les causes de l'actual indefinició professional dels docents, indefinició en l'autonomia professional que, juntament amb una autoritat qüestionada, són condicions d'una semiprofessió.

En segon lloc, i aquest seria un altre dels elements implícits del debat, *la formació del professorat* -i la cultura de la formació del professorat- influeix molt, moltíssim, en el seu desenvolupament professional. D'una banda, sembla que fins molt recentment no s'ha volgut reconèixer que el DP dels docents s'inicia precisament en la seva formació inicial, prossegueix posteriorment en el seu accés a la professió i en les diverses etapes que configuren o caracteritzen el DP.

La formació inicial del professorat és diversa, inadequada i insuficient; sovint, una simple juxtaposició de continguts disciplinaris i de sabers generals sobre els nens i els joves, i sobre els aprenentatges. Els professors d'universitat, de batxillerat o d'educació primària accedeixen a la professió docent amb una preparació docent absolutament diversa, i en molts casos insuficient. La distinció en la titulació de base dels diferents nivells de professorat (llicenciats i diplomats) és del tot inadequada, es fa difícil de justificar com han d'accedir a la docència (des d'infantil a universitària) professors que no tinguin estudis a nivell de llicenciatura i una formació (estudis / tesi / ...) psicopedagògica general i de didàctica específica.

Aquestes diferències en la formació inicial del professorat, i tota la disposició orgànica del col·lectiu docent, creen nivells estancats -incomunicats- de professorat, dificulten o impedeixen el desenvolupament d'una «carrera docent», i condicionen un tipus de burocràcia/control/dedicació/atribucions/obligacions/formació continuada que caracteritza (particularitza) el DP dels docents de cada nivell educatiu.

I, en tercer lloc, el *control de l'educació*, el control de l'administració sobre l'ensenyament i sobre el professorat. En aquest cas, el control del professorat -control buròcrata- sembla no tenir cap incidència sobre el seu DP, i en tot cas pot endevinar-se una incidència negativa o de dubtosa efectivitat. El control del professorat és una batalla perduda perquè no serveix ni per supervisar l'eficiència de la tasca docent, ni per avaluar processos i resultats, ni per estimular la innovació educativa, ni per orientar el DP dels professors.

3154

El control exercit per l'administració mai ha estat un control per a l'estímul o la correcció, sempre ha estat un control amenaçador que, lluny d'estimular l'autonomia professional, la docent i la creativitat, ha vetllat per una homogeneïtat alienadora i l'evitació -que no la solució- de problemàtiques educatives.

El control de l'educació ha de reformular-se. Formen part d'aquest control tot element i estament capaços de fer actuar d'una forma determinada els docents, per exemple: els currículums, els centres de professors, les inspeccions, els òrgans de gestió docent, les associacions professionals, els mitjans de comunicació, les retribucions... La major part d'aquest control està en mans de les administracions educatives. Pensem que el control sobre l'educació, que té com a finalitat saber «què es fa», «com es fa», «qui ho fa», «quins resultats se'n deriven», hauria de: A) ser present en tots els nivells educatius, des de l'educació infantil a la universitària; B) perdre la preeminència del seu caràcter controlador-sancionador, i l'ha de reemplaçar per un de motivador-orientador; C) democratitzar-se, en totes les seves instàncies hi han de participar activament tots els estaments implicats; D) tenir una inequívoca intencionalitat per afavorir el desenvolupament professional del professorat.

Esquema 2

ELEMENTS QUE CARACTERITZEN LES DIFICULTATS DEL PROFESSIONALISME DOCENT	
Elements explicits	
Accés a la professió	Renúncia de la classe mitjana Grups socials poc reconeguts
Feminització	Dedicació compartida Sou complementari Escasses reivindicacions
Desvalorització social	Estatus econòmic Qualificació acadèmica
Elements implicits	
Cultura social sobre el professorat	Sobrevalora la vocació Desvalora la professió
Formació del professorat: inicial i continuada	Insuficient Inadequada
Control de l'educació i del professorat	Excés burocràtic Limita l'autonomia No és estimulant Caràcter sancionador

3155

1.4. Reflexions sobre el debat del DP dels docents

Del que hem apuntat fins aquí es poden desprendre tres reflexions o apunts per afegir al debat del professionalisme docent. Es tracta de tres reflexions que -breument exposades- volen prefigurar o insinuar unes conclusions sobre el tema. 1) Els professors han de reconfigurar determinats aspectes en la seva actuació educativa. Cal augmentar el nivell d'autoestima professional; els professors són professionals experts en educació que, com a tals, exigeixen: millores en la formació inicial, en la formació continuada; millores en el control de l'accés i la permanència en la professió; millores en l'autonomia pedagògica; millores i estímuls econòmics. 2) Totes les «millores» apuntades en el punt anterior passen per la democratització (participació efectiva del mateix professorat) en cadascun dels nivells indicats: en la formació inicial, en la continuada... 3) La idea del professionalisme i del desenvolupament professional dels docents, no pretén fer els professors ni iguals ni diferents, sinó ajudar a fer-los «millors». La millora del professorat (el seu desenvolupament com a professionals de l'ensenyança) no té altra finalitat que millorar el servei social de l'educació (la millora de la qualitat de l'educació). El professionalisme dels docents no és l'excusa per protegir o preservar els drets i les actuacions dels professors, sinó que és una alternativa de millora d'una pràctica social -com ho és l'educació-, i per tant una via per al canvi i la transformació de la societat.

També suposem que, des d'ara, cal parlar de *neoprofessionalisme* docent, ja que, en la història recent, hem passat per considerar la docència com una semiprofessió (baix estatus professional dels professors, especialment del professorat de nivells educatius inicials), i també com una no-professió, hi ha professorat que nega o refusa la docència com a professió (professorat de nivells educatius superiors).

Fins ara, al nostre país, el debat sobre el DP dels docents ha tingut més repercussió en àmbits «peridocents» que no pas entre el mateix professorat. D'aquest debat se n'han ocupat en major o menor grau: els departaments universitaris encarregats de la formació del professorat, les administracions educatives i algunes organitzacions sindicals i de formació continuada. La major part del professorat, de qualsevol dels nivells educatius, s'ha mantingut distanciada, fins i tot despreocupada, del debat sobre professionalisme. Ara bé, s'entreveuen actituds i es preparen actuacions que fan pensar en un progressiu canvi de la mentalitat professional dels docents.

3156

2. Un estudi sobre el DP dels docents

2.1. Els motius

Els motius que ens han mogut a estudiar el DP dels docents també són un exponent de l'interès que hi ha sobre el tema. D'una banda, és la conseqüència d'una de les línies de recerca del Departament de Mètodes d'investigació i Diagnòstic en Educació d'aquesta universitat, departament al qual pertanyen els signants d'aquest informe, que s'ocupa de la Investigació sobre la formació i actuació del professorat, i concretament sobre la professionalització dels docents (Líneas de Investigación, Dept. MIDE, Universitat de Barcelona, 1991). De l'altra, és una resposta a l'interès manifestat per l'administració educativa, tant des de les propostes que planteja en el marc de la LOGSE quan es refereix al professorat, com en les recents convocatòries del concurs nacional de Projectes d'Investigació Educativa (any 1992: Avaluació de la Formació del Professorat; i, sobretot, l'any 1993 de forma més decidida: Desenvolupament Professional del Professorat). Les administracions educatives tenen interès en el tema del DP del professorat; i això per diverses raons. En primer lloc, les administracions no tenen resoltes les qüestions relatives al DP dels docents, hi ha dificultats tant en l'estabilitat dels docents com en la seva promoció. En segon lloc, el nexe entre formació permanent i DP és un nexe imprecís; d'una banda, es pregona la necessitat de la formació permanent del professorat, com un component necessari i imprescindible de la millora de la qualitat de l'ensenyament i una resposta a les necessitats de la reforma, però d'altra banda no queda gens clara la repercussió de la formació permanent en el DP del professorat, és a dir, en la seva promoció professional (retribucions, accés a altres llocs de treball, comissions de serveis, càrrecs de gestió, sabàtics, etc.). I, encara, en tercer lloc, tampoc queda clar que la formació inicial i continuada que s'ofereix al professorat tingui la clara consciència de ser un element cabdal del seu DP; més aviat, sovint se la considera més com un interès de les administracions per dur a terme els seus propòsits que no pas com una facilitació de progrés i millora de cara al professorat.

També les mateixes organitzacions del professorat (organitzacions sindicals, organitzacions professionals) reclamen, cada cop amb major insistència, el reconeixement professional i, sobretot, els mecanismes de desenvolupament professional dels docents. En aquest sentit, cada cop amb més freqüència trobem estudis referents al DP dels docents, estudis procedents d'estaments ben diferenciats (organitzacions sindicals i professionals, departaments universitaris, departaments de l'administració educativa), i per tant una manifestació de l'interès que s'ha desvetllat sobre el tema.

3157

2.2. Les intencions

El DP dels docents és un tema sobre el qual s'ha escrit força i des de fa temps, però és un tema que s'està reactualitzant; i en la nostra opinió s'està reactualitzant per diversos motius, com hem exposat anteriorment, però sobretot, de forma latent hi ha un motiu que quan reflexionem sobre el revifament del DP destaca per damunt dels altres: és el *control del poder sobre els docents*. Acceptar plenament la professionalitat dels docents, i com a tal el DP, cosa que implica acceptar el traspàs de l'organització de la professió als mateixos docents i, així, perdre quotes de poder sobre aquests col·lectius. Fins ara ha convingut que els docents no es percebessin (autopercepció) com a col·lectiu o col·lectius, si no era només com a pseudo-col·lectius de persones amb vocació per l'ensenyament i disposades a acceptar la regulació externa de la seva professió. S'ha procurat distingir (diferenciar) ben clarament els nivells de professorat (infantil, primari, secundari, professional i universitari), evitant l'intercanvi i la col·laboració entre nivells; i dificultant-ho (o no afavorint-ho) intranivells. El control de la professió (les decisions i la fiscalització) tradicionalment s'ha mantingut fora dels mateixos ensenyants. I com que sembla que hi ha intents de canviar aquesta situació, es reactualitza el tema del DP dels docents. Però compte!, l'actualització del debat sobre professionalisme tampoc ara sorgeix d'entre el professorat, és un debat fins a cert punt «imposat», sembla com si «ara convingués parlar-ne», i ens preguntem «per què ara convé parlar de professionalisme i DP?», després de tant de temps d'anestèsia col·lectiva dels docents sobre el seu DP, qui està interessat a reanimar el tema del DP?, només els ensenyants?, i en el fons què opinen del professionalisme els ensenyants?

Precisament per respondre preguntes com aquestes és pel que vam preparar un projecte d'investigació; una recerca on, en lloc de «mirar» el que diu l'administració o els estudiosos o les organitzacions professionals, «miréssim» què diuen els implicats, els suposats protagonistes de l'actual debat sobre professionalisme docent, en definitiva, els professors (parvulistes, mestres, professors d'institut i d'universitat).

2.3. Disseny de l'estudi

En aquest article, que no té la pretensió de revisar el significat dels estudis que s'han fet sobre desenvolupament professional dels docents (DP), presentem una aportació concreta, el resultat d'un estudi sobre el DP de docents de diferents nivells educatius.

El pla d'acció, el disseny de l'estudi, el presentem en l'esquema 3.

3158

Esquema 3

ESQUEMA GENERAL DEL DISSENY

PLANTEJAMENT INICIAL DE LA INVESTIGACIÓ

Selecció del tema | Revisió de la bibliografia | Identificació de nuclis temàtics

ESTUDI PILOT

Elaboració de l'entrevista | Accés al camp Selecció d'informants | Obtenció de la informació

REFORMULACIÓ DEL TREBALL

Codificació i estructuració | Revisió dels nuclis temàtics | Elaboració final de l'entrevista

RECOLLIDA i ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ

Obtenció de la informació | Unitats significatives i nuclis emergents | Validació Interpretació

RESULTATS i CONCLUSIONS

Teorització i hipòtesis emergents

• A la primera fase (plantejament), l'equip de recerca va seleccionar i concretar el tema (esquema 4), va revisar bibliografia de diferent procedència relacionada amb el tema del DP dels docents, com per exemple: la socialització dels ensenyants, l'accés a la professió, el mestre novell, el mestre investigador, etc. Els materials consultats, i també l'experiència professional dels membres de l'equip, van permetre identificar els nuclis temàtics de l'estudi: esbrinar què entenen els docents per DP, i les intencions que se'n deriven: què entenen per promoció professional?, quin paper atribueixen a la formació continuada en el DP?, i encara d'altres particularitats sobre les seves creences respecte a: consideració social de l'educació, motivació per accedir a la professió, presència del sentiment de col·lectiu d'ensenyants... I, en general, si aquests aspectes tenen un argument comú o no entre els professors dels diferents nivells educatius.

3159

Esquema 4

DETERMINACIÓ DEL TEMA D'ESTUDI
QUIN SENTIT DONEN ELS PROFESSORS AL DP?
QUÈ RELACIONEN AMB EL DP?
QUINA ÉS LA SEVA EXPERIÈNCIA DE DP?

• Segona fase (estudi pilot). A fi de recollir les opinions dels docents ens vàrem decidir per la tècnica de la entrevista semiestructurada que, d'una banda, permet obtenir informació sobre el significat que els professors atribueixen al DP i, de l'altra, comparar i contrastar les opinions de professors de diferents nivells educatius.

Es va construir un model d'entrevista atenent als supòsits que inicialment l'equip de recerca creia pertinents indagar en els professors. El format de l'entrevista constava d'una presentació de les finalitats tot sol·licitant la col·laboració dels entrevistats a qui s'assegurava l'anonimat; d'una llista de *25* preguntes obertes i d'elecció, presentant les preguntes ordenades segons la cronologia professional; d'un full on anotar el currículum professional; i d'un llistat de cinc possibles definicions sobre DP, extretes de les definicions proposades per diferents autors, per indagar el nivell d'acord amb cadascuna d'elles.

Accés al camp, selecció d'informadors i obtenció de la informació. L'aplicació d'aquest primer model d'entrevista va constituir l'estudi pilot, i es va aplicar a dos professors de cadascun dels nivells educatius que estudiàvem (educació infantil, primària, secundària i universitària). Les sessions d'entrevista es realitzaren en el lloc de treball o en el domicili de l'entrevistat. La durada de les entrevistes fou variable, entre una i dues hores cadascuna, amb enregistrament magnetofònic. Els professors participants mostraren interès pel projecte d'investigació, així com també van acceptar el paper d'assaig i prova que tenien en aquestes primeres entrevistes.

• Tercera fase (reformulació). La transcripció de les entrevistes, i la posterior codificació i estructuració de la informació obtinguda, ens va confirmar la pertinença de les preguntes per a cada nucli temàtic, i va permetre l'elaboració (simplificada i més precisa) del model definitiu d'entrevista on vàrem eliminar algunes preguntes i el llistat de definicions de DP.

3160.

L'entrevista definitiva va quedar configurada per *17* preguntes, de les quals *12* eren preguntes obertes i *5* preguntes d'elecció. Amb la qual cosa preteníem indagar les opinions i creences sobre els nuclis temàtics següents: *1) Accés a la professió, permanència i promoció professional (canvis dins de la professió). 2) Valoració de la professió docent. 3) Motivació del professorat pel seu DP, facilitats i obstacles pel DP. 4) Formació inicial, formació continuada i DP.*

• Quarta fase. Recollida i anàlisi de la informació. Les entrevistes es van efectuar en les mateixes condicions que en l'estudi pilot; a vuit professors de cada nivell educatiu -40 en total- que estaven en situació laboral activa i estable, amb més de tres anys de docència en el nivell. Període: gener-febrer de 1993. Àmbit geogràfic: centres públics del Baix Llobregat, Barcelonès, Garraf, Maresme i Vallès Occidental.

L'anàlisi de les transcripciones de les entrevistes va permetre d'obtenir unitats significatives per a la interpretació de cada nucli emergent o categoria d'anàlisi.

La validació de la interpretació de la informació es va fer a través de l'acord intraobservadors i la triangulació, presentant la interpretació de la informació als mateixos professors informants per conèixer el seu grau d'acord i, en tot cas, negociar o reformular les interpretacions.

• Cinquena fase. Resultats i elaboració de les conclusions. Procés de teorització i de formulació d'hipòtesis emergents a partir dels resultats obtinguts.

2.4. Resultats

2.4.1. Resultats referents a l'accés a la professió

Trobem professors que han accedit a la docència a partir d'una decisió prèvia a l'inici dels seus estudis universitaris; bàsicament, persones mogudes per *raons vocacionals* i per la influència d'altri que les ha animades a preparar-se per a la docència; també, persones que ja es predeterminaven per accedir al magisteri davant la *limitació en l'oferta d'estudis superiors* que se'ls presentava. Aquestes característiques són molt comunes en el professorat d'educació infantil i primària, encara que hi ha casos on no existia una clara convicció personal per accedir a l'ensenyament sinó que es tractava com d'un procés d'inèrcia, sense decisions prèvies clarament formulades, i així, primer s'estudiava i accedia al magisteri i, després, se li trobava el sentit a la professió. També hem trobat un cas on va ser la carrera de magisteri la que va engrescar l'estudiant per dedicar-se a l'ensenyament; i alguns que ho consideraven com un *mitjà d'intervenció social.*

Entre el professorat d'educació secundària i universitària, l'accés a la professió té diferents connotacions. Molts professors atribueixen a *raons laborals* (dificultats per trobar feina en l'àmbit de la seva disciplina) el seu accés a l'ensenyament. D'aquest grup de professors, uns quants *han trobat sentit a la tasca docent*, i d'altres s'hi pensen dedicar fins que trobin *una feina més idònia a les seves aspiracions professionals*. També *les experiències prèvies* (com classes particulars, ajudants en la universitat, activitats d'animació cultural, etc.) són aspectes que alguns professors han associat al desig de dedicar-se a l'ensenyament després de la seva formació universitària. Hi ha professors d'institut que es dediquen a la docència després d'haver intentat, inicialment, *romandre a la universitat*, així com professors d'institut que han accedit a l'ensenyament universitari. Sempre, però, la dedicació professional a la docència en l'ensenyament secundari i universitari té *una menor connotació vocacional* i de predeterminació personal, sembla més fruit de conjuntures diverses: fascinació per la universitat en alguns estudiants (integrar-se en les activitats d'algun departament, relació amb el professorat, destacat interès per una àrea de coneixement), dificultats per l'accés al món laboral, característiques personals, etc.

2.4.2. Resultats referents a la promoció professional

En general els professors que hem entrevistat donen *poca rellevància a la promoció professional dels docents*; no perquè no els interessi sinó per *l'escàs marge de promoció* dins de qualsevol dels nivells educatius. Insisteixen en la gran limitació que té la promoció professional dels docents.

Els professors d'educació infantil i primària, per promoció professional entenen qüestions relatives a «canvis»: *poder canviar de cicle, poder canviar d'especialitat, poder canviar de centre*. Alguns professors apunten, com una forma de promoció, la possibilitat de *compartir l'activitat docent amb activitats de gestió o de recerca*. En alguns casos la idea de «promoció» es relaciona amb *el fet de dedicar-se a una activitat diferent a la que s'està fent*, per exemple: direcció de centres, inspecció, formació del professorat o treballar en centres de recursos. I també es relaciona amb al fet retributiu: triennis, sexennis.

Aquestes qüestions, en l'àmbit del professorat d'instituts i d'universitats, no varien substancialment. La «promoció professional» es veu «limitada»: *accedir al cos de catedràtics* i *accedir a càrrecs docents i de gestió* (cap de departament, equip directiu, comissions, càrrecs en programes de recerca, i en programes amb empreses, responsabilitats en l'administració educativa, etc.).

Sempre, però, hi ha una relació més o menys manifesta entre promoció professional i retribucions econòmiques.

3162

2.4.3. Resultats referents a la valoració de la professió

• Valoració de la professió pels mateixos docents. El professorat coincideix a fer una valoració positiva de la seva professió, considera que té com a finalitat *la formació de les persones*. Malgrat això, els professors dels nivells superiors estarien més decidits a *deixar la professió* (davant d'una bona oferta de treball) que no pas els professors dels nivells inicials que, en tot cas, manifesten desitjos d'*excedències temporals* per raons personals i familiars.

Alguns professors es mostren crítics amb els col·legues que només veuen la professió docent com *un mitjà de subsistència*, remarcant la *falta d'il·lusió* com un dels elements que fonamenta *la desvalorització de l'escola i l'educació*. D'altres, parlen del *desencis de la professió*, en la mesura que és un procés on *dificilment s'aconsegueixen èxits* o canvis importants.

S'aprecia una alta coincidència en el model de professor que proposen els docents, un professional amb una *acurada preparació personal, humana i tècnica*; en *constant renovació, capacitat per adaptar-se al canvi*, flexible; disposat a ensenyar, també, amb les seves actituds personals (*valors humanistes*).

• La valoració social de la professió que perceben els ensenyants manifesta certes coincidències en tots els nivells educatius, especialment pel que fa a l'*escassa importància i/o utilitat que la societat atorga a l'escola* (l'ensenyament). És *una percepció bastant negativa de la valoració social de l'educació*. Igualment pel que fa a les condicions laborals del professorat, tot el professorat considera que té un *baix estatus econòmic* i un molt *escàs reconeixement social*.

El professorat, cada cop més, veu diversificades les seves competències; ja no n'hi ha prou amb dedicar-se a l'educació sinó que se li encomanen tasques de guarderia i control. Les escoles primàries i els centres de secundària, quasi a la força, han d'assumir obligacions i responsabilitats que tradicionalment corresponien a les famílies; i així la valoració social dels mestres i professors ja no es limita al fet educatiu (suficientment ampli i absorbent) sinó que s'estén a altres «obligacions» (custòdia, lleure, assessorament, hàbits...) que es van traspassant als centres educatius.

• Valoració de la professió docent des de l'administració. El professorat veu l'administració com el «patró», com un *element de fiscalització* més que no pas d'assessorament, ocupat en l'administració de l'educació i no tant en la seva qualitat. Considera que l'administració *desvaloritza les opinions i demandes dels docents* i no respon a les necessitats concretes dels professors ni dels centres. Aquestes afirmacions, que són comunes a tots els professors que hem entrevistat, són més destacades pels docents d'educació infantil i primària. El professorat d'institut i d'universitat considera l'ad-

ministració educativa com *un ens desconegut i desconeixedor del professorat*.

2.4.4. Resultats referents a la formació del professorat

En conjunt, els docents consideren que la formació del professorat es compon de quatre elements: el *domini dels continguts curriculars*, els *coneixements de didàctica*, la *capacitació psicopedagògica* i la *maduresa personal*.

El record de la «formació inicial», en general *poc satisfactori*, conté critiques a l'*excessiva teorització*, l'escassa contextualització, la falta d'adquisició de recursos educatius... També hi ha, excepcionalment, professors molt satisfets de la seva formació inicial, satisfets sobretot perquè els va ajudar a descobrir quelcom més enllà dels continguts establerts, van descobrir companys i professors amb inquietuds i interessos comuns; o perquè van trobar orientacions sobre qüestions que els preocupaven (resolien necessitats), com ara: didàctica, motivació de l'alumnat, mètodes de treball...

La «formació continuada» *es considera necessària* però se la titlla de *poc pertinent* o amb *dificultats per accedir-hi* (llocs i horaris) si s'està lluny dels centres on s'imparteix. És una activitat molt *més assumida pels professors dels nivells inicials*; i molt *poc valorada per la resta de docents*. Els professors d'educació infantil i primària incorporen la formació continuada al seu DP d'una manera més natural i simplificada (com una obligació més) que no pas els professors d'institut i d'universitat que ho fan de forma més extraordinària.

2.4.5. Resultats referents al DP

El professorat d'educació infantil i primària associa quasi exclusivament DP amb la *millora de l'activitat professional*, però aquesta «millora», en l'aplicació pràctica, té la seva complexitat i dificultat, i així *el DP és vist com quelcom imprecis i complex*, necessari però difícil d'aconseguir. L'*escassa consciència de DP* no vol dir en absolut que no s'ocupin de la seva preparació professional sinó que no entenen el DP com un modificador d'estatus professional, *identifiquen DP amb una actitud necessària i obligada de millora professional*.

El professor d'educació secundària veu molt limitat el seu DP com a docent per la mateixa limitació que atribueix a la seva feina docent. Fàcilment *tendeixen a buscar alternatives per al seu DP al marge de la docència*. Anteposen la seva *professió acadèmica* (matemàtic, historiador, químic...) a la seva *professió laboral* (professor); per tant, no ha d'estranyar que anteposin el DP en la matèria de la seva especialitat acadèmica al DP de la seva professió docent.

3164

El professorat universitari sembla tenir una *major consciència de DP* -o una «diferent» consciència de DP-; busca alternatives que li aportin *prestigi professional i reconeixement acadèmic*: publicacions, presència en els mitjans de comunicació, investigació, participació en empreses, càrrecs públics, etc. sovint anteposant moltes d'aquestes funcions a la funció docent, especialment la investigació que en definitiva és el que s'avalua i té més prestigi.

• Motivacions per al DP

En general es considera que la major part del professorat està motivat pel seu DP. Són diversos els elements que intervenen en aquesta motivació: els *estímuls que es reben d'altres professors* (treball en equip), el *desig de millores econòmiques, l'interès per la millora del* curriculum vitae, *per promocionar-se professionalment*. També la forma de ser, el caràcter, la biografia personal; el lloc de residència i de treball.

Facilita el DP un conjunt d'elements contextuals i personals. A destacar les *activitats en equip*, *l'intercanvi d'experiències*, els *treballs d'investigació*, *l'organització i la gestió del centre educatiu*. *L'ambient de treball* i el *nivell de satisfacció*. Les *influències de la pràctica docent*, els canvis de nivell de docència, les noves responsabilitats (tutories, cap de departament, gestió...)

• Dificultats per al DP

La primera dificultat la trobem en la mateixa administració, en *la falta d'un projecte institucional de DP per als docents*; *falta d'incentius professionals*, econòmics; la problemàtica de com s'hauria d'*avaluar la professionalitat* dels professors i *els indicadors de qualitat* que podrien fer-se servir. La segona, a nivell molt més proxim, en el mateix centre de treball: *la manca d'un projecte comú*, l'individualisme d'alguns professors, les limitacions de temps, la manca de recursos.

Els professors es queixen també de les dificultats per fer intercanvis o contactes interpersonals de caràcter professional; atribuint en aquestes activitats una gran influència i eficàcia per al DP.

• Institucions i DP

En general, en aquest apartat, els professors entrevistats fan una relació de les institucions encarregades de la formació inicial i continuada: universitats, ICE, EAP, assessors, centres de recursos, institucions que organitzen seminaris, cursos o simposis... Però s'adverteix que *l'aprofitament d'aquestes ofertes és limitat*, limitat *per raons d'oportunitat i de temps*.

Proposen d'incloure les activitats de formació continuada relacionades amb el DP dintre dels horaris de dedicació, en el mateix centre de treball i sobre les problemàtiques particulars que els afecten.

2.4.6. Resultats sobre les perspectives del DP per a cada col·lectiu d'ensenyants

Es fa evident que no podem parlar del «col·lectiu d'ensenyants» com d'una realitat comuna per als professors des de l'educació infantil fins a la universitària, aquest sentiment, senzillament, no existeix. Dins de cada nivell de professorat, sembla que el sentit de «col·lectiu» és més evident o freqüent entre el professorat d'educació infantil i primària que no pas en d'altres nivells. Cal esbrinar les raons d'aquest fet: qui sap si determinats trets de la idiosincràsia d'aquest col·lectiu faciliten l'emergència d'un major sentiment de grup, per exemple, les seves reivindicacions o la seva proximitat als grups socials de referència (els pares, les famílies, els barris, els municipis) o la necessitat de fer «causa comuna» davant la participació d'altres nuclis de poder i de decisió (pares) en la gestió de l'educació.

Els docents dels diferents nivells educatius se senten diferents entre ells i també entre els col·legues d'un altre nivell. Entre ells, els professors se senten diferenciats per tres condicions: 1) *Per la forma de treballar* (professors tendents al treball individual i professors tendents al treball en grup. 2) *Per l'actitud professional* (professors actius i amb iniciatives, i professors indolents i rutinaris). I 3) *Pels aspectes personals*, s'indica l'«edat» com element diferenciador, en el sentit d'un major conformisme i conservadurisme a mesura que augmenta l'edat dels mestres (aquesta apreciació procedeix especialment del professorat d'educació infantil i primària). Quan revisem les diferències internivells, els docents les situen en cinc punts: A) *Diferent preparació* (formació). B) *Diferent retribució* econòmica. C) *Diferent reconeixement social*. D) *Diferent control* administratiu i social. E) *Diferent dedicació* horària i lectiva.

2.5. Conclusions: significat i interpretació

L'accés a la professió docent és una via diferenciada per a cada nivell de professorat (infantil i primari, secundari i universitat). Molt probablement hi ha algun tipus de correlació entre l'«accés» a la professió i el DP. L'estudi d'aquestes correlacions si bé no ens indicarà relacions de causalitat podria il·luminar-nos sobre coincidències o relacions funcionals entre el *«punt de partida» per introduir-se en la professió docent* (la formació inicial del professorat, decisió per la tasca docent, i nivell educatiu en què es treballa) *i el DP dels professors*.

Sobre aquest tema, però, no tenim dades ni resultats que ens permetin elaborar explicacions segures i acurades. Les dades que hem obtingut en el nostre estudi no són pertinents per contestar la pregunta que ara ens formulem, i els resultats de què disposem no

tenen la suficient consistència per poder fer afirmacions amb la necessària seguretat. Queda plantejada així una nova pregunta a la qual caldrà trobar resposta.

L'experiència de **promoció professional** la tenen molt pocs docents, concretament aquells que han canviat de tasca o de nivell educatiu, per exemple, professors de primària que han accedit a un institut o a la universitat, o professors d'institut o d'universitat que s'encarreguen de la direcció de departaments o de la gestió acadèmica.

La promoció professional que ve a significar una millora d'estatus dins de la professió *no sembla presentar una clara relació amb el DP*. No queda demostrat que els professors amb una major disposició per perfeccionar-se, per compartir i col·laborar, i per millorar l'eficàcia de la seva actuació professional, tinguin més facilitats per promocionar-se. La «promoció» sempre ha tingut moltes altres connotacions que no pas una bona professionalitat, per exemple: opcions polítiques, elements conjunturals, relacions personals, oportunismes, etc.

En la **valoració de la professió docent** el professorat fa una valoració bastant satisfactòria. En la valoració de l'educació apareixen alguns matisos: d'una banda, es considera l'educació necessària i, de l'altra, se la considera deficitària a l'hora de donar resposta a les actuals demandes socials.

Pel que fa a la valoració de la professió docent es destaquen sobretot els valors incardinats en la professió i, encara que a contracor, es reconeix l'escassa valoració social que té. En general, els professors, d'una o altra manera, plantegen la seva particular problemàtica professional: *reconstruir els models socials (que són poc satisfactoris) o proposar la innovació i el canvi (que crea dubtes i preocupació)*.

Alguns dels «defectes» que s'atribueixen els docents són: l'individualisme, la rutina, la indolència, la manca d'il·lusió, la indecisió en la transmissió de valors...

Es fa bastant evident *la relació que pot establir-se entre aquest criteri «valoració de la professió» i DP, en la mesura que, en general, entre l'estatus d'una professió i el DP dels professionals s'hi troba una relació d'interdependència*.

En relació a les **motivacions del professorat pel DP** (vegeu l'esquema 5) no sembla apreciar-se una relació entre DP i els aspectes següents: edats dels alumnes, quantitat i complexitat dels coneixements a ensenyar/aprendre, especialitat professional, edat previsible del professorat a l'inici de la professió docent.

En canvi, sí que apreciem relacions entre DP i els aspectes següents: característiques (tipologies) dels alumnes, estabilitat dels equips

3167

docents, proximitat a grups estimulants i emprenedors, el desenvolupament personal.

Esquema 5

ASPECTES MOTIVACIONALS RELACIONATS AMB EL DP	
Significatius	No significatius
Tipologia dels alumnes	Edat dels alumnes
Estabilitat equips docents	Quantitat i complexitat dels coneixements a ensenyar/aprendre
Edat del professor	Especialitat professional
El centre educatiu	Edat previsible del professorat a l'inici de la professió
Proximitat a grups estimulants i emprenedors	
Desenvolupament personal	

Les relacions entre **formació del professorat i DP** precisen d'algunes puntualitzacions.

La major part del professorat d'educació infantil i primària es caracteritza i diferencia del de batxillerat i universitat per la seva *formació* (una formació inadequada), per la seva *titulació* (una titulació insuficient), per la seva *dedicació* (una dedicació extensa i exclusiva) i pel *control* (un excessiu control burocràtic). Aquest professorat coincideix amb el d'educació mitjana i superior només en l'alt índex de funcionarització; en la resta de característiques quasi tot és diferent. No ha d'estranyar que entre ambdós models de professorat existeixin divergències, distanciaments i, sobretot, absència del sentiment de pertinença a un mateix «col·lectiu docent».

El professorat d'educació infantil i primària té una formació inicial inadequada. Es continua formant els mestres en el mateix temps que se'ls formava fa cinquanta anys, amb un model d'especialitzacions ridícul -perquè després l'especialitat del mestre no s'ajusta a la praxi educativa que desenvolupa (com si un metge especialitzat en pediatria hagués de treballar de radiòleg)-, una formació on mai ha quedat clar si es formen mestres generalistes o mestres especialistes o ambdues coses a la vegada. En definitiva, una formació on preval la preparació tècnica sobre la intel·lectual, i on l'escassa exigència s'ha convertit en el millor mecanisme de regulació per l'accés a la professió.

3168

La titulació actual dels mestres és insuficient. Han d'arribar a ser llicenciats tant pel que comporta aquest nivell de titulació i la durada dels estudis, com per la categoria laboral, la retribució econòmica, la condició social i l'accés directe a altres estudis de segon i tercer cicles universitaris. Probablement una llicenciatura per als estudis de mestre ajudaria a resoldre la problemàtica de la seva formació inicial. Podrien rebre una formació acadèmica bàsica i una especialització professional, tindrien més facilitat per a la investigació i per a l'accés a altres titulacions superiors. Seria una important millora de cara al desenvolupament professional dels mestres.

Els mestres segueixen una mena de DP «ocult», en el sentit que acompleixen moltes de les condicions pròpies d'un DP però amb escassa consciència de fer-ho. L'enorme pressió que acostumen a sentir (pressió per la seva responsabilitat docent i pressió per la seva responsabilitat social) els porta a una recerca constant de recursos per a la millora professional. Ara bé, uns cops per manca de confiança, i d'altres per raons laborals relatives a estabilitat i permanència, acostumen a moure's en un cercle molt reduït del que seria un DP, un cercle limitat per l'interès quasi exclusiu per la «pràctica» (trobar solucions urgents per a necessitats concretes) que molt probablement s'ampliarà quan els mestres introdueixin decididament la reflexió sobre les pràctiques concretes i la investigació com a recurs que genera coneixement.

La formació docent de la major part del *professorat d'educació secundària, formació professional i batxillerat* és igualment insuficient, potser molt més que la dels mestres. Es tracta de llicenciats que en els millors dels casos han realitzat satisfactòriament un curs de qualificació pedagògica. Molts d'aquests professors, que sovint imparteixen ensenyaments poc rellevants segons la seva formació universitària, es dediquen a l'ensenyança posant en joc els models «pedagògics» que van rebre durant la seva etapa d'estudiants, i reflexionant sobre la seva pròpia experiència personal per així intentar «comprendre» els alumnes. Seria millor que els futurs llicenciats que pensen dedicar-se a l'ensenyament realitzessin ja a la universitat determinades assignatures psicopedagògiques i de gestió educativa i, posteriorment, pràctiques amb professionals d'educació secundària o professional com a tutors.

El col·lectiu de professors d'institut o d'ensenyament secundari o professional sembla el menys disposat a un DP com a docents. Molts d'aquests professors es troben encotillats en una situació laboral que consideren poc motivadora, allunyats de la universitat i de la investigació i poc motivats per les ofertes de formació continuada. Cal fer una distinció, els professors que treballen en centres «estimulants» (projectes en comú, treball en equip, col·laboració interdisciplinària...) i aquells altres que escriuen llibres de text. En ambdós casos s'aprecia un destacable interès pel DP.

3169

Sobre la capacitació docent del *professorat universitari* el panorama encara és més preocupant. A la universitat, alguns continuen «ensenyant» amb models antiquats. Molts professors acostumen a «deixar anar el rotllo», els alumnes l'escolten i prenen notes que després s'aprenen i, finalment, el professor pregunta als alumnes el que ell ja sabia. La memòria, la constància i l'atzar són els recursos dels estudiants, encara que tot això sigui més freqüent en carreres poc vinculades a la pràctica o de baixa experimentalitat, i en les molt massificades.

Alguns professors universitaris, més que ensenyar es dediquen a «indicar» (exhibeixen) el que cal aprendre. Els bons professors s'ocupen, també, d'ensenyar «com» es pot aprendre (ensenyen); i els millors professors, a més, insisteixen sobre l'ús o utilitat del que els alumnes aprenen (professionalitzen).

Es dóna per fet que el professorat universitari sap (coneix) el que ensenya, però resulta més dubtós de saber si «sap ensenyar». Sembla més fàcil d'acceptar que molts estudiants «saben aprendre» (per estranys sortilegis han après a aprendre).

Les causes d'aquestes circumstàncies que presenta l'ensenyament universitari no cal atribuir-les exclusivament al professorat, que, encara que continua sense cap requisit de preparació didàctica, veu limitada la possibilitat de canvi o de modificacions docents per la massificació, l'absència de treball -docent- en equip, l'escassa motivació per la docència, l'absorbent dedicació a la investigació... Malgrat això, no seria just oblidar la creixent importància que va prenent la pedagogia universitària i els esforços que comencen a fer-se sobre innovació educativa en la major part d'universitats.

Aquest nivell de professorat sembla el més disposat al DP; ara bé, també recull la major varietat i variabilitat de conceptes sobre DP. En DP s'inclou des de formació permanent sobre la seva disciplina a formació en altres àrees de coneixement, publicacions de tota mena, participació en diversitat d'actes -acadèmics, professionals, de gestió-, desenvolupament i millora de la docència i de la investigació, intercanvis, visites i estades en altres centres... I juntament a tot això apareix una inequívoca referència a «millora de l'estatus» (prestigi social i prestigi acadèmic) i «millora de les retribucions».

Sembla, doncs, que *la relació entre formació del professorat i DP té una clara diferenciació entre el professorat dels diversos nivells educatius.*

Pròpiament, «formació del professorat» (formació inicial i específica) només la fan els mestres. Els llicenciats que volen accedir als instituts fan un breu curs de qualificació pedagògica, i els que volen dedicar-se a l'ensenyament universitari, fins al moment, no han de fer cap preparació pedagògica especial. Per tant, una de les qüestions

3170

que aquí debatem (formació inicial i DP) no pot tenir un tractament transversal ni, d'altra banda, ha de desligar-se de la formació continuada, un model de formació al qual són molt més propensos els mestres que no pas els professors de secundària o universitat.

Ara bé, queda fora de dubte que les activitats de formació del professorat tenen relació directa amb el DP, i així la variabilitat dels efectes d'aquesta relació cal explicar-la segons: activitats obligatòries/voluntàries, amb repercussió econòmica o no, amb repercussió acadèmica o no, freqüència, continguts de les activitats, repercussió docent, grau de satisfacció, grau de participació, seguiment post-formació, etc.

També sembla que les activitats que els professors fan per al seu DP, en el cas de professors dels nivells educatius inicials, són activitats tendents a la «supervivència» (poder fer la feina) i, després, a la «responsabilitat» (fer la feina al millor possible), mentre que en el professorat dels nivells superiors aquestes activitats de DP tendeixen més a «millorar l'estatus» i «augmentar el prestigi».

Les informacions obtingudes en aquest estudi ens han permès articular una explicació del que entenem per DP: *El conjunt de fets, accions, opinions, creences i coneixements que s'associen amb la professió, comprenent aspectes tan diversos com són: la història personal de cadascú, la formació acadèmica que s'ha rebut, la trajectòria laboral que s'ha seguit, l'experiència docent que es té, etc., que en definitiva són aspectes rellevants que configuren una forma de «ser professional», una manera d'«entendre la professió» i una evolució o uns «canvis en la professionalitat».*

En un sentit descriptiu el DP del professorat engloba les relacions entre diversos aspectes. D'una banda apreciem que alguns d'ells probablement tenen major transcendència en afavorir i fomentar el DP dels docents: la valoració de la professió docent (la valoració social que el professor sent de la professió, de la seva actuació, de l'educació i de l'escola o centre on treballa), la formació inicial i continuada (quan saben conjugar el sentit de millora educativa amb DP dels docents), les característiques del nivell educatiu en què es treballa, i les característiques personals juntament amb el context de treball (lloc, col·legues). D'altres elements aparenten tenir una menor repercussió en el DP: la forma d'accés a la professió, la permanència i la promoció professional, així com les indicacions de les administracions educatives.

3171

Referències bibliogràfiques

BELL, L. i DAY, C. (eds.)(1991). *Managing the Professional development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.

BURBULES, N.C. i DENSMORE, K. (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad, 11*, 67-83.

CLARK, C.M. (1992). Teachers as Designers in Self-directed Professional Development. A A.Hargreaves i M.Fullan (eds.), *Understanding Teacher Development*. Londres: Cassell.

DEAN, J. (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.

DEPARTAMENT DE MÈTODES D'INVESTIGACIÓ I DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ (1991). *Línies de Investigació*. Universitat de Barcelona.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). "De la democratización al profesionalismo". *Educación y Sociedad*, 11, 23-44.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Madrid: Universidad Complutense.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

FULLAN, M. i HARGREAVES, A. (eds.)(1992). *School Based Teacher Development and Educational Change*. Londres: Falmer Press.

GIROUX, H.A. (1990). *Los profesionales como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.

HARGREAVES, A. i FULLAN, M. (eds.)(1992). *Understanding Teacher Development*. Londres. Cassell.

HOLBORN, P., WIDEEN, M. i ANDREWS, I. (eds.)(1992). *Devenir enseignant*. Montréal: Logiques.

HOUSTON, W.R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nova York: Macmillan Publishing Company.

IMBERNON, F. (coord.)(1993). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Horsori.

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.

MARCELO, C. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

MARCELO, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel.

MEC (1991). *Primer documento de trabajo para la elaboración de los proyectos de formación en centros*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

ORTEGA, F. i VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.

3172

SMITH, J.(1993). *Educating Teachers*. Londres: Falmer Press.
SYKES,G.(1992). "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa". *Educación y Sociedad, 11*, 85-96.
VILLAR ANGULO,L.M.(dir.)(1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoi: Marfil.
VILLAR ANGULO,L.M.(1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
WIDEEN,M. I ANDREWS,I.(eds.)(1987). *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. Londres: Falmer Press.

3173

Abstracts

Este artículo, en su primera parte, presenta una revisión crítica sobre los elementos que configuran el actual debate sobre el profesionalismo de los docentes. Seguidamente se informa de los resultados de una investigación sobre Desarrollo Profesional. Destaca el interés por revisar y conocer las perspectivas sobre desarrollo profesional de los profesores y profesoras de todos los niveles educativos.

Palabras clave: Desarrollo profesional de los profesores - Profesionalismo docente.

La première partie de cet article est une révision critique des questions soulevées dans le débat actuel sur le professionnalisme des enseignants. Sont ensuite présentés les résultats d'une étude sur le Développement professionnel. On remarquera le souci de réviser et connaître les perspectives du développement professionnel des professeurs de tous les niveaux éducatifs.

Mots clés: Développement professionnel des professeurs - Professionnalisme des enseignants.

The first part of this article offers a critical review of different sides of the current debate on the professionalism of teachers. Following this are the results of a study on Professional Development. It highlights the interest shown in reviewing and understanding the prospects for the professional development of male and female teachers at all levels in education.

Key words: The professional development of teachers - Educational professionalism.

3174

Conversa amb Thomas S. Popkewitz. Els ensenyants i la reforma de la formació del professorat als EUA: professionalització i poder

Virgínia Ferrer, Àngel Forner, Francesc Imbernon i Thomas S. Popkewitz*

La meva hipòtesi és que els supòsits socials i epistemològics que s'han incorporat a les reformes nord-americanes de formació del professorat tendeixen a mistificar la complexitat social i política de l'escolarització i a descontextualitzar les profundes qüestions sobre el poder i el coneixement a l'ensenyament. Les regles, els programes de recerca, els informes de les administracions estan expressats en els termes més humanistes i progressistes possibles. Pretenen portar-nos a tots la democràcia, generar un creixement econòmic i una renovació cultural, i també promoure el desenvolupament individual. Però a través del recorregut dels somnis i la retòrica progressista hom pot observar la creació de tecnologies que s'internalitzen i organitzen la vida quotidiana, llurs esperances i anhels.

Th. S. Popkewitz (1993)

Tot aprofitant la visita del professor nord-americà Th. S. Popkewitz a Catalunya convidat pel Grup de Formació i Desenvolupament professional del Departament de Didàctica i Organització Escolar de

---

* Virgínia Ferrer és professora del Dept. de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona, el seu treball de recerca gira a l'entorn del pensament crític i la formació del professorat i és coautora del llibre editat pel MEC *La formación del profesorado universitario* (1991).

Àngel Forner és catedràtic d'EU del Dept. de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona, treballa en formació inicial del professorat i sobre el desenvolupament professional dels docents; l'article més recent és «Los maestros que vienen» a *Cuadernos de Pedagogía*, 220.

Francesc Imbernon és catedràtic del Dept. de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona, el seu treball de recerca s'articula a l'entorn de la formació del professorat i la professionalització dels docents; és autor de diverses publicacions entre les quals destaca *La formación del profesorado. El reto de la reforma* (1989) i recentment coordinador de *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (1993).

Thomas S. Popkewitz és professor del Department of Curriculum and Instruction de la Universitat de Wisconsin-Madison (EUA), el seu treball de recerca se centra en la formació del professorat, les reformes educatives i la professionalització docent als EUA i altres països des de la sociologia crítica. Ha publicat i editat diversos llibres *The Myth of Educational Reform, A Political Sociology of Educational Reform, Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research* entre d'altres. El més recent és (1993) *Changing patterns of power. Social regulation and Teacher Education Reform*.

3175

la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona els dies 13 i 14 d'octubre de 1993, per tal de dirigir un seminari i fer una conferència sobre el present i futur de la reforma educativa i la professionalització del professorat als EUA, vam convidar-lo a mantenir una conversa amb nosaltres per poder conèixer més a fons les seves idees.

La conversa, el diàleg, és un dels mitjans privilegiats per a l'exploració i producció del coneixement de forma intersubjectiva i compartida. L'estructura d'aquest article, per tant, no manté el ritme rígid que solen adquirir les entrevistes. Malgrat que tinguéssim una pauta de preguntes ja preparades prèviament, la mateixa interacció del diàleg anava dirigint el tractament i la profunditat dels temes plantejats segons els interessos i preocupacions dels parlants.

El compromís social i ètic dels intel·lectuals; els efectes de la recerca educativa per a la transformació de la pràctica escolar; els nous reptes dels programes de formació del professorat; el paper de la contribució psicològica i del «pensament del professor» en el currículum de formació del professorat; els mecanismes de control, de regulació social i de poder que generen els processos de professionalització docent; les dones ensenyants; la formació d'un pensament crític en el professorat; la necessitat d'educar els ensenyants per treballar des de i per a la diversitat i l'interculturalisme; el rol de les universitats en la configuració d'una teoria crítica que es torni praxi política, han estat alguns dels temes debatuts amb Th. S. Popkewitz, molts d'aquests tractats a fons en les seves obres i que han configurat el recorregut de la nostra conversa.

Trajectòria personal i professional: cap al compromís social

Th. S. Popkewitz, catedràtic del Departament de Curriculum and Instruction de la Universitat de Wisconsin-Madison (EUA) està vinculat al Centre d'Investigació Educativa de l'Estat de Wisconsin i s'ha dedicat a l'estudi de les implicacions socials i polítiques de la investigació educativa, la reforma educativa i la formació del professorat. (1)

Acompanyats d'un home molt acollidor, irònicament somrient, d'una gran energia intel·lectual que comunica mitjançant la reflexió i el rigor en les seves afirmacions, la conversa es va iniciar amb unes breus pinzellades sobre la seva biografia...

F. I. Ens podries parlar una mica sobre la teva vida? On vas néixer? On vas estudiar?

3176

Th. S. P. Vaig néixer a Nova York, a Brooklin. Els meus pares venien d'Europa, de Polònia. El meu pare era fuster i treballava en la construcció; la meva mare era infermera. Jo vaig ser la primera generació que va néixer als EUA; tots dos eren jueus i estaven força compromesos amb qüestions de justícia i d'igualtat social; penso que aquest fet em va influir força o almenys així ho desitjo. Quan vaig anar a la universitat, vaig començar a treballar de mestre. La meva tia —que també era ensenyant— em va dir que jo havia de ser també mestre perquè per a ella era meravellós treballar amb els nens i jo havia de sentir el mateix; així doncs, a la universitat on vaig anar vaig cursar Història i Magisteri per a l'ensenyament primari. En finalitzar els meus estudis, vaig fer de mestre durant sis anys, a Manhattan, i ensenyava sobretot a nens afroamericans i hispànics; més endavant vaig començar a pensar a fer alguna cosa més: tornar a la universitat i fer el doctorat sobre curriculum i pedadogia. A Wisconsin actualment treballo en un programa de formació del professorat i també faig cursos a estudiants dins d'un programa de doctorat que dirigeixo: cursos sobre didàctica i metodologia de la recerca. El que faig em captiva!

F. I. Això vol dir que globalment estàs satisfet amb la teva professionalitat i desenvolupament professional?

Th. S. P. Sí. La universitat m'agrada, és idònia per a mi; em deixa ensenyar el que jo penso, la universitat continuament canvia, jo canvio també; això m'agrada.

A. F. Quins són els teus projectes de futur per als propers anys?

Th. S. P. Tinc molts projectes! Un d'ells està relacionat amb el que hem parlat aquests dies sobre la reforma de la formació del professorat. El que estic intentant fer és entendre com el poder opera des de les formes en què els professors construïm el coneixement en els nostres programes de formació, i mostrar com les reformes de la formació del professorat no han funcionat perquè tenen problemes de saber realment com els professors construeixen els seus discursos. Això ho treballo en un llibre que espero acabar al final d'aquest any i que publicarà Teachers'College Press. El segon projecte és un altre llibre; tracta sobre la contribució de les teories modernes i postmodernes en la comprensió del poder i el coneixement a les escoles, en particular des de M. Foucault. Un altre llibre, que també es troba en procés d'elaboració, tracta de la necessitat de repensar la noció de la història; tinc una forma particular de pensar la història i les importants implicacions que això té per a la construcció del pensament pedagògic. També estic treballant sobre un llibre que tracta de les relacions canviants entre els estats i la societat civil en relació a l'educació, on pretenc explorar aquesta relació a tot el món a través d'un estudi comparatiu en molts països. I el projecte realment més important, el que m'ocupa més temps, és una recerca sobre els

canviants mapes de la investigació educativa i les seves relacions amb les universitats, amb l'Estat i com això genera canvis en la forma en què opera el poder a les escoles. I part d'aquesta recerca està fonamentada en diferents estudis de casos de 12 països on diferents investigadors exploren com els discursos sobre la professionalització s'estan incorporant al medi social, a la societat, i com aquest discurs està relacionat amb qüestions sobre el poder i l'Estat en educació. El que pretenem és mostrar com aquest discurs tan universal sobre la professionalització o aparentment tan universal es concreta de forma diferent a la Xina, a Suècia, etc., i quins efectes té a cada lloc.

Recerca educativa i paradigmes d'investigació: conseqüències per a la pràctica

A. F. Entrant ja en matèria, ara ens agradaria comentar alguna cosa sobre el que la bibliografia anomena 'paradigmes de la investigació', el paradigma positivista, l'interpretatiu, el crític... Quines creus que han estat les conseqüències de l'emergència dels paradigmes d'investigació educativa per a la millora de les escoles i de la formació del professorat?

Th. S. P. Ahir al vespre, a la conferència em vaig referir als paradigmes d'investigació en educació. Aquests paradigmes, especialment el paradigma dominant, penso que produeixen un cert tipus d'intel·lectualisme, i això no fa canviar la realitat de les escoles, no les millora. Crec que els paradigmes tenen efecte, però aquest efecte té a veure amb la reproducció de certes qüestions relatives a la ideologia i al poder. La major part del treball teòric sobre els paradigmes ha estat construït fonamentalment sobre valors i supòsits que són certament qüestionables. No sé si m'explico.

F. I. Sí, aquest és un tema molt lligat a una de les preocupacions que t'han fet escriure el teu darrer llibre *Changing patterns of power*. Potser podríem comentar-ho més.

Th. S. P. Sí, intentaré ser més precís. Una de les coses que m'interessen més és tot allò relatiu a les formes en què el treball teòric i els paradigmes de recerca estan connectades amb qüestions relatives al poder i a la societat americana, i en canvi bona part de la bibliografia i del treball teòric no explora les empremtes històriques sobre el poder i la manera com s'està generant la investigació. La professionalització del docent n'és un exemple. La noció de professionalització del docent és una forma particular de veure les

3178

professions des de la tradició angloamericana que descansa sobre una base molt dèbil, també relacionada amb com es conceben les professions als EUA i amb la mateixa història dels EUA i tot el procés d'aparició del capitalisme. Podem trobar així mateix una certa visió protestant de la salvació; per tant, puc dir que hi trobem elements religiosos, components econòmics del capitalisme i també elements polítics de la formació de l'Estat nord-americà modern en la gènesi de la noció de professionalització docent. Poca bibliografia sobre professionalització del docent indaga sobre aquesta visió religiosa i econòmica. Hi ha un quart element que és molt important, és el gènere. Els ensenyants són en la seva major part dones. I si hem d'examinar la història del professionalisme docent als EUA, normalment són homes els professionals, són ells els que arriben a les escoles de formació del professorat, a les administracions, a les universitats, i d'altra banda les dones s'ocupen com a mestres. Per tant, en la història del professionalisme hi ha un fort component ideològic, de gènere, a més del problema del control i de l'administració dels mestres que són en la seva majoria dones; tot això no està gaire discutit.

A. F. Anem a una altra qüestió molt connectada amb l'anterior: la formació del professorat. Segons tu, quin seria el currículum de formació del professorat més generalitzat als EUA?

Th. S. P. Als EUA, el currículum de formació del professorat, que principalment està orientat per un enfocament psicològic i didàctic, se centra en el tractament de qüestions com el desenvolupament i el pensament del nen. Algunes de les seves mancances són la no consideració dels altres membres de la comunitat escolar com a subjectes; no plantejar les relacions entre contingut i currículum; no atendre a com el currículum transmet cert tipus de valors i interessos socials. L'altra dificultat del currículum de formació del professorat és que tendeix a transmetre cert tipus de prejudicis racials i socials. Així, doncs, la majoria de les reformes dins la preparació d'educadors tendeixen a ser molt més tècniques que crítiques.

V. F. Al llarg de la teva obra dels darrers anys —com per exemple a l'article publicat i traduït al nostre país a *Revista de Educación* «Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización y intereses docentes»— et posiciones críticament davant del paper que tenen certs desenvolupaments de la psicologia (psicologia cognitiva, psicologia de l'educació) dins el currículum i la formació del professorat. Quina és la teva opinió sobre els treballs emmarcats dins el que s'anomena «pensament del professor» i sobre la contribució de la psicologia a la formació del professorat?

Th. S. P. El problema de la contribució psicològica és que tendeix a ignorar el model de producció històric i social des del qual s'ha construït la psicologia del nen. Ahir a la conferència també vaig reflexionar sobre això. El que vaig intentar fer és parlar històricament

3179

sobre la investigació del pensament del professor tot mostrant un cert tipus de visió que s'està donant als EUA on l'investigador sembla que treballa per 'ajudar el professor'; també em vaig referir a la imatge de l'expert com una persona al servei d'un «ideal democràtic»; però en canvi, paradoxalment, molta de la investigació sobre el pensament del professor ignora com pensen els professors de forma institucional. Als EUA els professors s'interessen i parlen sobre qüestions de gestió, de control, de pressions laborals; tot són aspectes que s'han de considerar i necessiten investigar-se. D'altra banda, la investigació del pensament del professor està fortament orientada i basada des d'una perspectiva psicològica que transmet la idea que allò que el professor pensa és una forma neutral de pensar. Jo en canvi crec que la forma com pensa un professor sempre està històricament construïda i, per tant, no pot ser neutral. També vaig parlar sobre la noció d'aprenent, es tracta d'una invenció del segle XX, és una forma d'estar a l'escola; per poder entendre com els pofessors parlen sobre l'aprenentatge s'ha de donar una ullada a la història de la psicologia, el moment en què emergeix la psicologia a les universitats americanes i el perquè de la seva aparició i difusió.

A. F. Llavors i concretant una mica més, què penses de la mateixa investigació sobre el pensament del professor: la seva aplicació promou millores educatives o un control més gran en educació?

Th. S. P. Si la investigació sobre el pensament del professor provoca una millora educativa? Uhm... jo crec que, a grans trets, no. Crec que el que fa és posar més atenció als discursos dels docents, però falta més treball teòric sobre com interpretar com pensa el professor; aleshores no ens hauríem de fixar sols en com pensa o parla el professor, sinó que ens hauríem de remetre a qüestions sobre la ideologia, a qüestions sobre el control en educació.

El professorat als EUA: els reptes dels programes de formació

F. I. I tot això com ho veus reflectit en el professorat del teu país? Quins serien per a tu els principals problemes dels professors americans?

Th. S. P. Això sí que és un problema greu! Molts dels problemes dels professors americans són semblants als d'aquí: les escoles no tenen prou diners; s'ha d'ensenyar a nens que no volen estar a les escoles. La problemàtica potser més important es troba a les ciutats, a les escoles urbanes, ja que, entre d'altres, hi ha una gran quantitat

3180

d'estudiants hispànics, llatins i afroamericans, a més hi ha una gran quantitat de nens no escolaritzats i de fracàs escolar. Les escoles en aquestes àrees són força conflictives, amb un elevat grau de pobresa i de problemes racials, la qual cosa fa que sigui força difícil per als ensenyants americans enfrontar-s'hi.

F. I. Des d'aquest panorama que ens acabes de pinzellar, com perceps la situació de la dona ensenyant als EUA?

Th. S. P. S'han fet molts esforços als EUA per intentar promoure les dones a llocs de major responsabilitat a les escoles, però encara hi ha fortes resistències i obstacles, no sols en termes organitzatius sinó també en tot el moviment professionalitzador, ja que aquest no atén les qüestions de gènere. Vaig fer una recerca per explorar aquesta qüestió dins els propòsits del programa de formació inicial del professorat en el qual estic treballant; aquest programa tenia com a intenció principal crear una major actitud professionalitzadora. Però la formació per a una actitud més professionalitzadora estava construïda amb la finalitat de fer el professor més racional, més teòric, més organitzat, sense tenir present i valorar el que fan i han fet les dones a les escoles i la seva perspectiva de treball, el seu estil professionalitzador; ans al contrari, en general, es devaluaven les formes com les dones eren percebudes: com tracten els alumnes, com treballen a l'aula, etc. Aquestes qüestions de classe, de gènere i de raça són presents en els programes, però no de forma explícita, sinó tàcitament: molts d'aquests prejudicis no són visibles, però formen part dels programes de reforma escolar.

A. F. Quines serien aleshores les responsabilitats dels programes de formació del professorat en tot això?

Th. S. P. Crec que hi ha múltiples responsabilitats. El que solen fer molt bé els programes de formació del professorat és ensenyar als professors com quedar-se molt de temps a les escoles, però el que no assoleixen gaire bé és com ensenyar els professors a ser crítics amb les seves escoles. Molts dels professors que van a la Universitat de Wisconsin-Madison són estudiants bons, estudiants amb una formació molt sòlida, amb informació tècnica sobre les escoles, però no tenen una profunda comprensió del que és la història de les ciències, de la filosofia; tenen molt poca comprensió del que són les diferents tradicions intel·lectuals i com aquestes tradicions s'incardinen en l'elaboració del coneixement pedagògic, no tenen gaire formació sobre la sociologia del coneixement o sobre com això es relaciona amb qüestions de poder perquè la tradició de la formació del professorat ha estat des del final del segle passat una tradició molt tècnica i instrumental.

F. I. A *Changing patterns of power* (1993) presentes estudis de casos de diferents països com Austràlia, Finlàndia, Islàndia, Portugal, Suècia, la Gran Bretanya i, fins i tot, Espanya, on compares els

3181

diferents moviments de reforma de la formació del professorat. Jo em preguntaria, aleshores, malgrat que no es pugui mai generalitzar, si aquest plantejament que descrius és força diferent dels programes de formació del professorat europeus.

Th. S. P. No ho sé. Crec que seria bo parlar més sobre això: penso que en primer lloc els professors europeus són diferents entre si. Per exemple, hi ha força diferència entre els de primària i secundària/batxillerat. A més que, en la situació europea, els professors van a escoles de formació del professorat, centres de formació que no tenen tanta tradició universitària com als EUA... però no crec que el tipus de formació sigui epistemològicament diferent. Crec que hi ha tradicions diferents entre els ensenyants de primària i els de secundària, tant als EUA com a Europa. Penso que nosaltres tendim a donar un major èmfasi a la psicologia dins el currículum de formació del professorat que no pas a Europa.

V. F. Aleshores a Europa es dóna menys importància a la psicologia en el currículum de formació del professorat que als EUA?

F. I. Jo crec que sí, fins ara ha estat així. Però darrerament la psicologia ha avançat bastant. Penso que és, dins les ciències de l'educació, la que ha avançat més. I més quan la comparem amb l'aportació de la sociologia o de la filosofia als estudis de formació del professorat. I si la comparem amb la didàctica, veiem que en l'àmbit europeu s'està confonent moltes vegades la didàctica amb la psicologia de l'educació i és possible que això provingui de la influència nord-americana que rebem. És una cultura diferent, malgrat tot. Als EUA no es fa gaire diferenciació entre la teoria de la instrucció i la psicologia de l'aprenentatge. En canvi, la cultura europea (Espanya, Itàlia, França, Alemanya) sempre ha diferenciat la didàctica de la psicologia de l'aprenentatge. D'altra banda, als EUA la didàctica no té tradició en la cultura anglosaxona, això genera una polèmica diferent als EUA.

Th. S. P. Molta de la psicologia de l'educació nord-americana als EUA és el que vosaltres en dieu didàctica. Tenim cursos sobre metodologia de l'ensenyament, el que vosaltres en dieu didàctica, però estan dominats també per enfocaments fonamentalment psicològics.

F. I. Aquesta influència està arribant aquí.

Th. S. P. Potser la diferència és que la psicologia constructivista s'està aplicant directament a la formació del professorat ara als EUA.

F. I. Als EUA, per exemple, no hi ha tampoc gaire diferència entre psicòlegs i pedagogs, en canvi, nosaltres sí que tenim aquesta diferenciació. Són dues carreres professionals diferents, encara que en la pràctica seria adequat treballar interdisciplinàriament.

3182

V. F. Aquí s'estan fent passos en aquest sentit.

A. F. Sí, el que passa és que el pensament del professor des de la perspectiva crítica afirma que conèixer el professor és augmentar el control sobre ell, a través del coneixement sobre els seus processos de pensament.

Th. S. P. Als EUA hi ha gent que està treballant el pensament del professor des d'una aproximació feminista, però són una minoria.

A. F. Teníem una altra pregunta. No sé si serà senzill respondre-la en el context d'una entrevista com aquesta. Tot seguint amb la polèmica que hem iniciat abans, quin tipus de currículum de formació del professorat seria, doncs, l'adequat segons la teva opinió? Perquè és molt fàcil criticar els programes i els plans de formació del professorat, però, quins criteris o principis creus que haurien d'orientar una formació del professor més emancipadora i no sota aquesta perspectiva de control?

Th. S. P. Precisament actualment estic treballant directament en formació del professorat. També dirigeixo les pràctiques dels estudiants a més de portar cursos del que vosaltres anomeneu didàctica i que nosaltres diem metodologia d'ensenyament. Intentaré respondre aquesta interessant qüestió, però contestaré situant en primer lloc els dos principals problemes que interpreto que hi ha en el desenvolupament del currículum de formació del professorat. Un primer problema és que els alumnes surten de les escoles de formació orientats cap a la necessitat immediata de trobar un lloc de treball a l'escola, però ingressen a les escoles sense un pensament crític. És clar que han d'aprendre a desenvolupar destreses i habilitats podríem dir tècniques, però també haurien d'aprendre disposicions crítiques davant les pràctiques escolars. I aquí hi ha un segon problema. Com ajudar les persones a treballar dins les escoles des d'una formació que prepari en habilitats específiques i a ser reflexives alhora? I com ho faria? Aquesta era la pregunta. Penso des d'una perspectiva pragmatista un altre cop. D'una banda, intento que llegeixin bibliografia crítica. De l'altra, els demano que realitzin programacions per incorporar tot el que han après i les conseqüències del que fan. Sí, aquest estiu jo i altra gent vam crear un nou programa de formació del professorat que hem anomenat «Formació del professorat i diversitat». La raó fonamental d'aquest Programa prové del fet que als EUA molts dels nens i nenes a les escoles són d'origen no blanc.

3133

Reflexió, crítica i diversitat en el programa de formació del professorat de la universitat de Wisconsin-Madison: cap a la creació d'un pensament complex

F. I. Aquest darrer plantejament de formació del professorat que estàs exposant respondria aleshores a un plantejament postmodern de l'educació? És a dir, és una aproximació postmodernista en el sentit de posar prioritàriament atenció a l'interculturalisme, a les diferències, al discurs de 'l'altre', etc.?

Th. S. P. Penso que ens aproximem al currículum de formació del professorat des de les dues perspectives, la moderna i la postmoderna. Treballo amb un grup de professors, i tracto de copsar la manera com molts d'ells assumeixen el que és la diversitat. Però la diversitat hi és en la teoria, en la pràctica costa molt de treballar-la. Una de les tasques proposades és llegir literatura i com des del llenguatge es construeixen distincions, diverses nocions de 'distincions' a través de la teoria del llenguatge. En el fons no sabem ben bé què vol dir la diversitat i fem una anàlisi lingüística sobre aquests termes.

V. F. Seria per tant un tipus d'anàlisi filosòfica i analítica de la diversitat?

Th. S. P. Sí, és una cosa semblant, però nosaltres anem més enllà.

F. I. El debat passa per establir la diferència entre el terme igualtat i el terme diversitat?

Th. S. P. De forma implícita tots tenim diverses nocions de diversitat i d'igualtat i hem d'explicitar els diferents supòsits subjacents en aquestes. Un altre text que hem llegit és un llibre alemany que es diu *L'holocaust i les minories*. Amb aquest llibre, que mostra com es generen els discursos sobre les minories, el que pretenem és aprofundir sobre com els professors parlen d'aquests temes, com el professor distingeix els alumnes, i com tot això forma part de la diversitat.

V. F. Però com es concreta tot això en la pràctica de la formació del professorat?

Th. S. P. És la fase següent. Ara ho intentaré explicar.

F. I. La diversitat és un problema educatiu o un problema social? El coneixement pedagògic pot quedar insuficient aleshores?

Th. S. P. No, és un procés lògic. Intento enviar-los a les escoles del voltant, van on hi ha alumnes de diferents llocs i ètnies, nens i nenes, observen i intenten pensar com es construeix el discurs sobre la diversitat a les escoles. I els demano que preguntin als professors com ensenyen des de la diversitat, i sobretot que escoltin i mirin com

3184

s'ensenya, com els ensenyants classifiquen i distingeixen els seus alumnes; els demano un escrit de com han percebut el discurs de les minories a les escoles; una elaboració personal que ha d'estar relacionada amb textos que hem treballat anteriorment. En definitiva, intentem captar els discursos reals de la classe i com es construeix la diversitat a l'aula. És com una mena de treball fenomenològic. I al mateix temps intentem, ja que els alumnes hauran d'ensenyar per a la diversitat, que analitzin el que han observat, que construeixin un discurs i que critiquin el discurs implícit. Per tant, els proposo que dissenyin alternatives al treball docent. Crec en el fons que als EUA hem subvalorat la intel·ligència dels ensenyants.

V. F. Subestimat, per què?

Th. S. P. Sí, subestimat... des del 'folklore' de la formació del professorat hem dit: els professors no poden ser teòrics; els professors no tenen discursos propis... i crec que això és una estratègia de poder i de ser, en el fons, massa condescendents amb els professors. Penso que el que ha de fer un programa de formació del professorat és posar sobre la taula els temes més rellevants: què és educar, què és aprendre. Crec que els professors han de capbussar-se dins d'aquest debat que hem plantejat abans i els hem d'ajudar a construir el seu propi discurs.

A. F. I com prepareu el pas dels nous professors als equips docents, el que s'anomena l'inici de la professió?

F. I. És una bona pregunta, perquè en el nostre context i referent a aquest tema potser hem avançat una mica més.

Th. S. P. Abordem la formació per a un treball cooperatiu a l'escola de diferents maneres. En el programa els estudiants treballen plegats com a grup i es mantenen tots durant dos anys en el mateix grup. Comparteixen les mateixes classes i seminaris, i desenvolupen un cert sentit de comunitat. Poden treballar tant en col·laboració com individualment.

V. F. Creus que aquest tipus de formació en contextos col·laboradors influirà després en un tipus de treball més individualista o més cooperatiu a les escoles?

Th. S. P. La resposta és: no ho sé. No ho hem comprovat encara. Un col·lectiu professional es nodreix i prové d'una forma de pensar i amb un bagatge determinat. Qui arriba a les escoles, els millors? La capacitat reflexiva prové sempre del nivell cultural inicial dels alumnes?

A. F. Penses que hi ha algun tipus de relació entre el bagatge social i econòmic dels estudiants futurs ensenyants i el desenvolupament d'habilitats per ser reflexius?

3185

Th. S. P. La resposa és sí. Hi ha una estreta relació entre aquests dos factors. Tenim sobre això un estudi fet a Suècia que tracta d'investigar quines ocupacions futures tindran els graduats de secundària. Hi ha diferents disposicions intel·lectuals d'acord amb els orígens socioeconòmics. Vam establir un estudi comparatiu per indagar com construïen el seu pensament i com pensaven els estudiants que provenien d'una universitat elitista i els que venien d'una escola de magisteri pública, i puc afirmar que des de les dades etnogràfiques que vam recollir sí que hi ha diferència.

A. F. En què es diferencia aleshores un curriculum de formació del professorat «normal» d'un curriculum de formació del professorat que sigui reflexiu i crític? Tenint present que un curriculum «normal» sol estar adreçat com a mínim a crear habilitats docents.

Th. S. P. És una qüestió molt complexa perquè la diferència radica en més de tres o quatre punts. El problema és com desenvolupar un programa que formi unes capacitats i unes sensibilitats reflexives.

A. F. Això depèn de la persona o depèn de la formació?

Th. S. P. Per a mi depèn del programa de formació, no de la persona.

V. F. Aleshores, el repte recau en el programa de formació del professorat des d'on s'ha d'assolir el compromís per a la transformació?

Th. S. P. Sí, el repte és per al programa; per exemple, si nosaltres examinem la forma com es dóna la formació del professorat als EUA avui dia, veiem que tant els interessos intel·lectuals com la forma com es treballen les habilitats hem d'intentar situar-les de forma diferent. És important tenir estudiants en la formació del professorat que entenguin els diferents paradigmes educatius i com cadascun d'aquests paradigmes desenvolupa una visió diferent del món i una forma d'actuar diferent. Aleshores han d'entendre que l'ús d'un paradigma positivista, o d'un paradigma crític, no és sols qüestió d'asseure's a la taula i pensar sobre els paradigmes... no. S'ha de convidar-los que elaborin per si mateixos i articulin quina és la millor manera d'organitzar i pensar les nostres classes, amb la consciència que hi ha —històricament— diferents maneres d'organitzar els fenòmens i de pensar en els fenòmens. Potser tot això resulta molt abstracte, però em sembla que és la forma de concretar una formació reflexiva. Quan els estudiants treballen en el programa de formació és aleshores que s'adonen que no hi ha qüestions senzilles i simples en l'ensenyament.

V. F. Es tracta, per tant, de construir un pensament complex sobre l'ensenyament?

Th. S. P. Sí. Aquesta conformació d'un pensament complex comporta entendre qüestions sociològiques, filosòfiques, psicològiques, històriques, econòmiques en educació i la seva interrelació.

3186

El paper de les universitats per a una pràctica transformadora

A. F. Aleshores quin creus que ha de ser o hauria de ser el rol de les nostres universitats, i quin seria el seu paper per a la transformació de la pràctica i el canvi a les escoles?

Th. S. P. Bé, parlaré de forma històrica. L'única institució en el primer món on està institucionalitzat un pensament crític i escèptic és la universitat. I em sembla que aquest és un dels papers més importants que ha de fer la universitat.

V. F. Això és el que comentàvem ahir a l'aeroport amb Francesc Imbernon abans que arribés el teu vol. I això, què suposa? Desenvolupar un cert relativisme? Qüestionar-ho sempre tot?

Th. S. P. Relativista no, sinó escèptic: el continu qüestionament de tot. Històricament les universitats han estat molt importants en la formació de l'Estat modern i de l'Estat del benestar, i és molt seductor veure la història de les universitats americanes i la seva implicació en la construcció de l'Estat, fins i tot molta de la investigació es realitza al servei de l'Estat. Em sembla que és fonamental tenir una cultura intel·lectual en educació que situï preguntes sobre això i que desenvolupi formes conceptuals de pensar sobre aquesta complexitat. Les universitats generen espais i temps per fer això, i històricament s'ha donat aquesta funció i no de forma accidental.

F. I. Però èticament, creus necessari un punt de cinisme? O des de la universitat hem de practicar i posar en pràctica totes aquelles coses que critiquem i que proposem? Es legítim fer aquest exercici crítico-teòric sense posar en pràctica el que es defensa?

Th. S. P. Nosaltres no podem deixar d'actuar en el món. No tenim altra opció. Treballo amb 17 estudiants cada semestre que després treballaran a les escoles; jo ensenyo i ells van a les escoles; al mateix temps, els dic que vull que pensin més críticament sobre tot això, per tant hi ha una dialèctica entre la seva vivència a les escoles i l'intent de desenvolupar un pensament més reflexiu i crític. Una de les coses que el postmodernisme ens diu és que qualsevol acte teòric es constitueix sempre com a pràctica política.

F. I. Si és que té ressò. Perquè si no és una retòrica buida. La retòrica no té base ni fonaments; en canvi crec que sí que és una pràctica silenciosa quan no sols la retòrica sinó també la filosofia forma part del discurs. Hi ha molta retòrica crítica, però poca filosofia crítica en el discursos actuals, tal com succeïa entre els clàssics grecs.

3187

Th. S. P. Clar, estic totalment d'acord, i crec que la literatura nord-americana està plena de retòrics, de belles paraules. Massa sovint és incapaç de dir que no hi ha res, no hi ha veritable teoria, no hi ha un discurs crític potent, sinó tan sols retòrica. Una de les condicions de la modernitat, i que el discurs postmodern ha entès, és que el poder no opera sols dient-nos el que hem de fer o no, sinó que el poder opera més a través de les construccions del coneixement que ens fem nosaltres sobre el món, i em sembla que la institució per excel·lència on el poder actua d'aquesta forma és l'escola. Per tant, em sembla que és necessari implicar-nos més en la formació del professorat i les qüestions de les relacions entre poder i coneixement. Aquest desafiament és tant teòric com pràctic.

Notes

(1) Destaquem algunes de les publicacions d'aquest autor.

POPKEWITZ, TH. S. (1978). Educational Research: Values and Visions of Social Order. *Theory and Research in Social Education*, 6 (4), 20-39.

(1979). *Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission*. Comunicació a Annual Meeting. AERA. San Francisco.

(1980). Paradigms in Educational Science: Differents Meanings and Purpose to Theory. *Journal of Education*, 102, 28-46.

(1981). The Social Context of Schooling. Change and Educational Research. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (3), 189-206.

(1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori. (Traducció de l'original, *Paradigm and Ideology in Educational Research*, 1984.)

(1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, 285, 125-149.

(1990). *La profesionalización en la educación y la formación del profesorado: Algunas reflexiones sobre su historia, su ideología y sus virtualidades*. Ponència. Ministerio de Educación y Ciencia. Segòvia.

(1990). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.

(1990). Whose Future? Whose Past? Notes on Critical Theory and Methodology. A E. G. Guba, *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage Publications.

(1990) (ed). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. València: Universitat de València. (Traducció de l'original, *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, 1987.)

3188

(1993) (ed). *Changing Patterns of Power. Social Regulation and Teacher Education Reform.* Nova York: State University of New York Press.

POPKEWITZ, TH. S., PITMAN, A. I BARRY, A. (1990). El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, 291, 81-103.

3189

Tribuna:

ECONOMIA I EDUCACIÓ. ELEMENTS PER A UN DEBAT EN TEMPS DE CRISI

Coordinador: Conrad Vilanou

3130

Presentació

Conrad Vilanou*

Tot indica que estem immersos en una de les més profundes crisis financeres que sacsegen, històricament i cíclicament, l'economia mundial. L'abast de les dificultats i el cost social que se'n pugui derivar són encara inavaluables. Certament que mai com ara s'havia parlat tant dels destrets de l'estat de benestar. Talment sembla com si en aquest temps de crisi, de recessió, d'atur, de desajustaments monetaris, de dèficit públic, de congelació salarial, de lluites contra la inflació, de contenció de la despesa, de fallida i tancament d'indústries, de contractació laboral precària, s'hagués consumat el trencament -insinuat si més no en la crisi de primeres matèries de 1973- de la fórmula keynesiana, segons la qual era possible un intervencionisme econòmic d'Estat que, per mitjà del pacte social, rectifiqués i corregís el rumb de l'economia liberal, tot intentant una redistribució més justa de les rendes procurant, a l'ensems, l'extensió del sistema de protecció social (pensions, assegurances obligatòries per a malalties, invalidesa i atur, empara sanitària i dret a l'educació gratuïta, entre d'altres serveis públics).

Allunyats, doncs, de l'optimisme de les polítiques de desenvolupament il·limitat d'altra hora, quan les reconversions han deixat pas a una decidida reclamació de millores en la productivitat i en la competitivitat, s'escolten veus que recomanen -especialment pel que fa al sector públic- una austeritat no gens menystenible, i que reclamen no solament la racionalització de la despesa pública sinó també el seu màxim aprofitament i rendiment.

Des del segle XVIII els economistes han posat de relleu la importància de la inversió en recursos humans. És cert que els motius i argumentacions de la seva defensa són múltiples. Tant Malthus com Adam Smith sostenien, per exemple, que un poble educat seria menys procliu als atzucacs revolucionaris que un poble inculte, mentre que altres autors han emfasitzat els beneficis productius i tecnològics que es poden aconseguir amb una mà d'obra ben formada i més ben qualificada, és a dir, invertint en capacitació professional. En aquest sentit no podem oblidar tampoc aquell enfocament del «factor residual» -la famosa variable de Denison-, que justifica el creixement del PNB

---

* Conrad Vilanou i Torrano és professor titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Autor de diversos estudis sobre història de l'educació, ha participat recentment en l'obra col·lectiva *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, París, Armand Colin, 1994.

3191

d'un país quan no s'explica suficientment per mitjà del treball i del capital.

L'escepticisme sobre les inversions en capital humà -això és, en educació- només ha quallat a partir de la dècada dels vuitanta, i com a conseqüència de l'ascens del pensament neoliberal que seguint els consells i orientacions d'autors com M. Friedman i R. Nozick -autor d'aquella *Anarchy, State and Utopia*, on es qüestionava ja l'any 1974, molt agosaradament, el «Welfare State»- reivindica un estat mínimal que, fomentant la lliure iniciativa i concurrència per mitjà de processos tipus «mà invisible», redueix l'acció de l'Estat a un paper secundari -semblant al d'una agència d'assegurances a l'engròs-, tot mantenint una actitud clarament no intervencionista ja que el bé més preuat per aquesta tradició neoliberal continua sent -com en altra hora- la llibertat absoluta de la iniciativa personal i privada.

Però malgrat aquestes escomeses neoliberals són encara molts els que defensen les doctrines del capital humà que foren formulades, de manera sistemàtica, pel premi Nobel d'economia Theodore W. Schultz. En efecte, la teoria del capital humà -subratllant la dimensió econòmica dels coneixements i de l'aprenentatge- es va forjar lentament al llarg de la primera meitat del segle XX -on sobresurten noms com els d'Alfred Marshall i Frank Taussig-, moment en què es va articular definitivament l'expressió «capital humà», a partir de les contribucions teorètiques de Robert Solow i Theodore W. Schultz durant la dècada dels anys cinquanta i al començament dels seixanta. Fou aquest darrer qui davant la prodigiosa revifalla de l'economia europea després de la Segona Guerra Mundial encunyà el terme «capital humà», per tal de donar raó d'un creixement econòmic que no s'explicava des dels paràmetres econòmics habituals.

De manera immediata l'aparició de la teoria del «capital humà» va donar lloc al naixement d'una nova disciplina científica i universitària, és a dir, de l'economia de l'educació, matèria que no obstant haver estat bandejada dels nostres plans d'estudi, té -entre nosaltres- una certa tradició. A tall d'il·lustració recordem -entre d'altres- els treballs de J. Grifoll Guasch (*Aspectes econòmics de l'educació. Rendibilitat de l'educació*. Barcelona, 1969), de J. L. Romero (*El capital humano. Ideas para la aplicación social de la enseñanza en España*. Madrid, 1969), J. Fernández de Castro (*Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación*. Madrid, 1973), els múltiples estudis de R. Diez Hochleitner, etc. També en els darrers anys han estat freqüents els estudis i treballs, i també associacions -des d'aquestes mateixes pàgines el professor Oroval dóna notícia de les activitats de l'AEDE (Associació de l'Economia de l'Educa-

3192

ció)-, que aborden l'economia de l'educació. Finalment ens hem de congratular per la seva incorporació al nou Pla d'estudis de la llicenciatura en Pedagogia. Vet aquí, doncs, algunes de les raons que fan de l'Economia de l'Educació -tal com apunta el mateix professor Oroval en la seva contribució en aquesta Tribuna- una disciplina en formació.

Avui -sortosament per a tots nosaltres- els estudis sobre el capital humà tornen a sovintejar. Existeix una notable i excel·lent bibliografia econòmica que palesa i documenta històricament les íntimes connexions i relacions existents entre l'educació, el capital humà i el desenvolupament econòmic. A més del clàssic llibre de C. Cipolla *Educación y desarrollo en Occidente* (Barcelona, 1970), i d'altres de semblants, com aquella *Educación y economía en la España ilustrada* (Madrid, 1988) del professor Agustín Escolano, no podem negligir els brillants i nous estudis dirigits pels professors Gabriel Tortella i Clara Eugenia Núñez que, d'un temps ençà, han subratllat la importància i transcendència que ha tingut per a l'economia mundial la teoria del capital humà. L'edició del professor Tortella del treball col·lectiu *Education and Economic Development since the Industrial Revolution* (València, 1990), la publicació de la monografia de la professora Clara Eugenia Núñez *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea* (Madrid, 1992), i tanmateix, l'obra d'ambdós autors *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica* (Madrid, 1993), confirma l'existència d'una nova i significativa sensibilitat a favor de la teoria del capital humà. Aprofitant els vents d'aquest esparpell, serà bo que els pedagogs estiguem amatents a tot allò que afecta i incideix sobre l'economia de l'educació, més encara ara que els trasbalsos econòmics aturen i endarrereixen la tan esperada i anhelada Reforma Educativa. Després de molts anys de treballs, d'il·lusions i afanys, la manca de recursos frena, de bell nou, una reforma educativa. Paradoxalment sembla que hi hagi una espècie de malèfica coincidència -a la nostra història més recent- entre les reformes educatives començades i les crisis econòmiques, tal com va succeir malauradament amb la Llei general d'educació de 1970 i la subsegüent crisi econòmica de 1973.

Per totes aquestes i altres possibles raons no serà de sobres -molt factiblement- una Tribuna dedicada a l'economia de l'educació, matèria emergent entre les distintes disciplines que integren l'ampli paradigma de les ciències de l'educació. Hem procurat incorporar diversos punts de vista i enfocaments, per tal de bastir un debat obert i contrastat. És evident que no hi són presents totes les possibles perspectives, ni totes les posicions. Es tracta, només, d'una aproximació temàtica que, a manera de diàleg plural, vol

3193

contribuir a desenvolupar aquest tipus de sensibilitat i cura per a les qüestions econòmiques.

A fi d'aconseguir-ho, hem estructurat aquesta Tribuna en dos grans apartats ben diferenciats. El primer manté un to acadèmic, ja que reuneix tot un seguit de contribucions sobre aspectes puntuals i específics de l'economia de l'educació. La primera aportació és la del professor Hugo Casanova, expert en planificació educativa, que des d'un horitzó macroeconòmic afronta la complexa articulació entre educació i economia.

Per la seva banda, el professor Lluís Tort, especialista en organització i direcció de centres, ens fa avinent una suggestiva proposta per tal de superar amb èxit l'antinòmia crisi econòmica-crisi educativa. Tot seguit el professor Francesc Raventós -des de la seva experiència comparativa- ens ofereix unes interessants reflexions, d'inequívoca voluntat europeista, sobre el futur de la integració europea i les seves polítiques educatives.

El contrapunt feminista ve donat per l'aportació de les professores Antonieta Carreño i Caterina Lloret. Presenten, en el seu treball, una altra història, o si es vol, l'altra cara de la moneda, en palesar la sempiterna subordinació que l'educació de les dones ha mantingut respecte als diversos sistemes econòmics dominants.

La professora Maite Soler ens ofereix -a la vista d'exemples forasters- un projecte per tal d'implantar l'autonomia econòmica del centre docent, tot dibuixant un model de gestió àgil i molt flexible, ben lluny de la rigidesa i burocratització generalment imperants.

Després de la seva assistència i participació a la conferència de Rio resulta d'allò més adient el contrapunt que la professora Pilar Heras traça des de la perspectiva del medi ambient, en relacionar el binomi economia/educació amb els conceptes de medi ambient i desenvolupament.

Tanca aquesta primera part el treball del professor Oroval -ja esmentat més amunt-, que en una atapeïda síntesi dóna notícia dels trescs i esforços que s'estan realitzant per tal de consolidar l'estudi i el tractament de l'economia de l'educació.

En la segona part de la Tribuna -coordinada pel professor Javier Ventura- s'apleguen, a manera d'enquesta oberta, les opinions i consideracions que sobre les relacions entre l'economia i l'educació han respost les persones següents: Josep M. Bas Adam, director general de Programació i Inversions del Ministeri d'Educació i Ciència; Antoni Gelonch i Viladegut, secretari general del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; Alfred Molinas i Bellido, president del Foment del Treball Nacional; i Joan Carles Gallego i Herrera, secretari general de la Federació d'Ensenyament de Catalunya de Comissions Obreres.

3194

Educació i economia, una articulació complexa

Hugo Casanova Cardiel*

Una de les qüestions crucials que afronta l'educació per a aquest final de segle és la relacionada amb l'economia. El complex equilibri entre l'avui incert valor social de l'educació i l'enorme valor donat a la «salut» de les finances públiques, sembla haver-se resolt en favor d'aquest segon factor, deixant en un lloc secundari els compromisos que, en bé de l'educació i d'altres beneficis socials, generés durant dècades l'anomenat estat del benestar.

Els replantejaments econòmics internacionals articulats a la redefinició política mundial han anat incrementant diversos processos d'interdependència global en els quals els organismes financers supranacionals han assolit una influència sense precedent que, en tots els àmbits, inclòs l'educatiu, imposen la seva dinàmica i les seves condicions. A l'avantsala del segle XXI, la relació entre economia i educació ha assumit un aspecte nou que aprofundeix la subordinació d'aquesta darrera davant dels processos econòmics.

Si bé entre les dècades dels anys cinquanta i setanta l'educació havia estat determinada per la dinàmica dels processos econòmics i havia dominat una visió excessivament optimista sobre el paper de l'educació en el creixement econòmic i social, cal reconèixer que, almenys quantitativament, l'educació havia rebut un impuls notable. Tanmateix, a partir dels anys vuitanta, es manifestaria una contracció en aquesta tendència, i el benefici de les despeses socials, i, en conseqüència, les despeses en educació, en resultarien àmpliament qüestionades.

A partir d'aquest escenari, es presenta en aquestes notes una aproximació als antecedents i principals continguts de la relació entre educació i economia, partint de la premissa que, en la conjuntura assenyalada, cal incrementar les reflexions sobre aquesta relació des d'una perspectiva que, reconeixent la importància dels processos econòmics, assigni un lloc central a l'educació.

* Investigador del Centre d'Estudis sobre la Universitat i professor de la Facultat de Comptadoria i Administració de la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic.

Adreça: Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Edificio de la Biblioteca Nacional, 4º piso. Centro Cultural Universitario. 04510 México, D.F.

3195

1. Sorgiment i evolució

Encara que existeixen antecedents que donen compte de la importància concedida al tema educatiu des del naixement de l'economia com a camp d'estudi durant la segona meitat del segle XVIII, no és fins a la dècada dels cinquanta que, als Estats Units i a la Gran Bretanya, sorgeixen els primers estudis específics sobre la relació que motiva aquestes notes. Aquesta relació, anomenada «economia de l'educació», hegemonitzaria en la praxi l'articulació entre economia i educació, i generaria així mateix un conjunt de reflexions teòriques sobre l'enllaç entre ambdós camps: educació, treball, productivitat i creixement econòmic; costos i eficiència de l'educació; i finançament de l'educació, els quals serien alguns dels temes d'estudi més abordats (Blaug, Bowman i Schultz entre d'altres). Des d'una perspectiva crítico-teòrica sorgiria, alhora, una altra posició anomenada «economia radical» o «economia política de l'educació», la qual, partint de l'estudi dels conflictes entre els diversos grups socials, inclouria en el seu temari l'estudi de la posició social dels estudiants davant l'escola, el caràcter de l'educació davant els grups hegemònics i d'altres factors com la distribució dels ingressos i la discriminació (Baudelot i Establet, Bowles i Gintis, Carnoy, Weiler entre d'altres).

Des de la teoria econòmica, el desenvolupament de l'economia de l'educació assumiria les característiques dels plantejaments econòmics predominants a partir dels seixanta. Així, sota la preeminència del corrent neoclàssic (Easton i Klees, «Educación y economía: otras perspectivas», *Perspectivas*, vol.XX, nº4, (76) París: UNESCO, 1990, pàg. 457-473) sorgiria un dels conceptes centrals de la subdisciplina: el *capital humà*, noció amb la qual, a més de valorar-se les despeses en educació com una inversió en capital amb rendiment a futur, se cercava respondre un dels punts foscos en el càlcul de la contribució del factor humà en la producció.

Trencant amb els plantejaments que consideraven el treball com una mercaderia amb un valor fix, els teòrics del capital humà assenyalaven que el treball tenia, en realitat, un valor variable, que es trobava segons l'educació, atès que aquesta incrementava la productivitat. La despesa en educació, sota aquesta perspectiva, es convertia en una inversió que, en principi, portaria beneficis tant als individus com al conjunt social. Amb aquesta lògica, l'educació quedava connectada davant l'economia en una posició funcional: com un element més dels processos econòmics. Així mateix, amb aquesta concepció es pretenia donar una resposta al dilema entre rendibilitat i democratització de l'educació. En uns altres termes:

3196

ja que s'entenia l'educació com una inversió en capital, aquesta portaria beneficis en l'increment de la productivitat i, per tant, seria rendible. D'altra banda, l'ampliació de les oportunitats educatives portaria beneficis directes als individus, ja que l'increment en la seva formació redundaria en salaris més elevats i, conseqüentment, en una mobilitat social més gran. Malgrat això, com assenyalaven els autors de la postura crítica, la teoria del capital humà ignorava que el paper de l'educació en la promoció social dels individus és summament limitat, i més encara, que l'educació i les seves institucions tendeixen a reproduir les estructures socioeconòmiques vigents; o en paraules d'Easton i Klees, «...la teoria ignora les autèntiques estructures institucionals que perpetuen la distribució desigual del poder, la seva manera de concebre i d'invocar l'equitat és inadequada i tampoc no explica fenòmens com ara la persistent discriminació en matèria de sexe, raça i classe» (Easton i Klees, 1990, pàg. 464).

Sota la perspectiva de l'aparent conciliació entre igualtat d'oportunitats i rendibilitat de l'educació plantejada des de l'economia de l'educació, durant els anys seixanta i setanta la despesa social en aquest apartat era d'una magnitud tal que ja és un lloc comú parlar de l'expansió i el creixement quantitatiu de l'educació durant aquest període. L'increment dels fons estatals destinats a l'educació anava acompanyat de mesures tècniques que buscaven dotar de racionalitat l'abundosa inversió. L'educació, en aquest sentit, va ser incorporada als processos de racionalització de l'administració estatal mitjançant la planificació que, sorgida originàriament al llavors món socialista, pretenia garantir una participació tècnica i racional de l'Estat en els processos socials. La planificació educativa anava cobrant rellevància i aviat es va entreveure com l'instrument per excel·lència de l'economia de l'educació. Això no obstant, la planificació constituïa un instrument que, a més de les complicacions que implicava en la seva operació i per tant en l'efectivitat, representava part de l'engranatge governamental per legitimar mitjançant un mecanisme aparentment tècnic, i per tant neutral, el propi exercici del poder (Habermas, *Ciencia y Técnica como Ideología*, Madrid: Tecnos, 1989).

Així, sorgien diversos models de planificació educativa sustentats essencialment en dos enfocaments: *anàlisi de cost-benefici* (ACB) i *planificació de recursos humans o pronòstic de mà d'obra educada* (PRH). Sota el primer enfocament, sustentat essencialment en el criteri econòmic d'eficàcia, es buscava estimar la millor relació entre *inputs* i *outputs* en un determinat àmbit educatiu, és a dir, es pretenia establir el nivell més alt de rendibilitat individual i

3197

social de l'educació, comparant el cost de les despeses directes i indirectes del procés educatiu (cost d'oportunitat) amb els beneficis en termes d'ingressos addicionals en la mà d'obra educada. No obstant això, des de la perspectiva crítica es qüestionava que prioritzant aquest enfocament, el càlcul del benefici econòmic màxim de les inversions, es deixaven de banda les qüestions específiques de l'educació (Labarca, «Planificación de Recursos Humanos. Técnica o Ideología», *La Educación Burguesa*, Mèxic: Nueva Imagen, 1979, pàg. 239-263).

D'altra banda, mitjançant l'enfocament de *planificació de recursos humans*, es considerava que s'havia de preveure l'estructura laboral de l'economia, com també el personal que requereix per planificar, segons això, el sistema educatiu. Sota aquesta perspectiva sorgia, al principi dels anys seixanta, el Projecte Regional Mediterrani (PRM), basat en un model desenvolupat per H. Parnes i impulsat per l'OCDE, que va ser aplicat a Espanya, Grècia, Itàlia, Portugal, Turquia i a l'aleshores Iugoslàvia. A Espanya particularment, l'aplicació del PRM pretenia la formació de mà d'obra especialitzada per contribuir al desenvolupament econòmic nacional. El document feia una explícita referència a l'endarreriment espanyol davant les nacions industrialitzades i a la conseqüent necessitat d'assolir la integració de l'economia espanyola a l'europea (OCDE: "Espagne". A *Le Projet Régional Méditerranéen*. París: OCDE, 1965, pàg. 15).

El model seguit pel PMR partia de l'estimació -per branques de l'economia- del producte esperat en un horitzó de quinze anys. Segons aquesta estimació es pronosticaven les necessitats de mà d'obra per cada sector i es calculaven les necessitats específiques de cada nivell de l'educació nacional. El PMR va rebre, tanmateix, una sèrie de crítiques a causa, principalment, de les errades sobre el creixement del producte interior brut, com també de la rigidesa de les seves estimacions quant a l'estructura ocupacional. Dintre de l'enfocament de planejament de recursos humans van sorgir, a més d'aquest, altres models com el de Correa-Tinbergen-Bos, el de Harbison-Myers, els de programació lineal d'Adelman i Bowles, i el d'ajust de recursos humans de Freeman (Snodgrass i Sen, «El análisis de la planeación de recursos humanos en los países en desarrollo: el estado del arte». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Mèxic: Centro de Estudios Educativos, vol.X, núm.4, 1988, pàg. 55-87). Per acabar, es pot assenyalar un altre enfocament que, encara que anterior als descrits, no tenia tanta rellevància. És l'enfocament de *demanda social*, el mateix que plantejava el respecte als individus per decidir les seves alternatives educatives. No obstant això, des de la

3198

teoria crítica es qüestionava la viabilitat de les decisions individuals, ja que seria el mercat i no els subjectes allò que determinaria les orientacions de l'educació. En suma, entre els anys cinquanta i els setanta, l'educació va ser considerada, des de l'economia de l'educació, com un factor important del creixement econòmic i com un mecanisme de mobilitat social. Tanmateix, des dels plantejaments crítics, l'educació havia estat un important mecanisme de control social i havia reproduït les diferències socials que prevalen (Cfr. H. Casanova, *Temps d'Educació 10*).

2. La redefinició

A partir dels anys vuitanta la relació entre educació i economia va ser replantejada des de la posició hegemònica del neoliberalisme econòmic. Sota el signe d'una severa crisi financera d'escala mundial, es van iniciar forts qüestionaments al caràcter protagonista de l'estat del benestar en els processos econòmics. Nodrit del liberalisme clàssic: Locke, Hume, Kant, Smith, Tocqeville, el pensament neoliberal diposita «la llibertat del treball, d'empresa i de consum per sobre els eventuals avantatges de l'economia 'racionalitzada' per la intervenció de l'Estat... El protagonista de la vida política no és l'Estat, la col·lectivitat, sinó el ciutadà, l'individu, el consumidor» (Sante, «Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo», *Revista de Educación*, Madrid, núm. 283, 1987, pàg. 39).

Per a l'escola *monetarista*, que substituïa la *keynesiana* en la direcció dels processos macroeconòmics, un dels factors desencadenants de l'espiral inflacionària hauria estat l'excessiva despesa pública —dedicada principalment a l'expansió dels serveis i a polítiques d'industrialització— (Morgenstern, «Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha», *Revista de Educación*, Madrid, nº283, 1987, pàg. 63-78), davant la qual es proposava, en primer terme, reduir-la, sumada a un procés «d'aprimament» de l'Estat, com també la devolució a l'individu i al mercat de les facultats decisòries i reguladores en l'àmbit econòmic. En aquest sentit es va concretar la nova hegemonia d'un estat «mínim» davant del qüestionat estat del benestar que havia caracteritzat la postguerra. Així, de la promoció de l'estat del benestar a serveis socials com ara la seguretat, la salut, l'habitatge i l'educació, es va passar a l'estat mínim que promovia una àmplia llibertat en les activitats econòmiques dels particulars. Partint de la premissa que el mercat proveiria de racionalitat el conjunt social, s'impulsaria una desincorporació

3199

de les responsabilitats socials de l'Estat, l'actuació del qual es limitaria als àmbits «estrictament necessaris».

Els beneficis d'aquest esquema van ser de dubtosa efectivitat en l'economia mundial. Promoguda des dels organismes financers supranacionals —Fons Monetari Internacional, Banc Mundial, Banc Interamericà de Desenvolupament—, la implantació d'estratègies econòmiques de reducció de la despesa pública es va patir de diferent manera a tots els països on es van impulsar polítiques econòmiques d'aquest tipus. D'una banda, en els països del Tercer Món el deteriorament social va assolir nivells molt elevats. Sota la contracció econòmica, l'establiment de límits salarials, la disminució dels serveis públics, com també l'increment incontrolat dels preus, es va deteriorar més la posició socioeconòmica dels sectors dèbils. Alhora, en les economies molt desenvolupades, a més de generar-se també un deteriorament social, i malgrat la retòrica sobre la reducció de la despesa pública, aquest va seguir en els mateixos nivells. En aquest sentit, J. K. Galbraith afirma que l'economia dels Estats Units, lluny de seguir els plantejaments monetaristes, va mantenir durant els anys vuitanta la despesa pública limitant-se a reassignar els fons econòmics, que abans es dedicaven als sectors socials, al manteniment de la indústria militar (Galbraith, «El regreso de Keynes» (Una entrevista con J.K. Galbraith), *Nexos*, año 16, vol.XVI, nº185, Mèxic, 1993).

Des dels plantejaments econòmics del neoliberalisme, un dels sectors més afectats va ser l'educatiu. En ser qüestionada l'efectivitat de la despesa social, la nova racionalitat econòmica va imposar severes reduccions de la despesa en educació. Aquest fet va anar acompanyat d'un discurs d'eficiència i productivitat que va comportar noves formes en la relació entre economia i educació.

Sota la perspectiva de l'eficiència, la rendibilitat i la productivitat, es va ratificar el paper funcional de l'educació davant dels processos econòmics. Els conceptes de l'educació com a «proveïdora de mà d'obra», de «formadora per al treball», com també la seva funcionalitat davant les «necessitats del mercat», van sensibilitzar gradualment l'àmbit educatiu arribant a formar part dels objectius de les mateixes institucions educatives. Només cal referir-se, en aquest sentit, a les previsions que, en matèria d'educació superior, comporta la integració europea (CCE, *Memorándum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea*, Brussel·les: CEE, 1991), a la pressió creixent envers el sector universitari per reorientar les titulacions en termes professionalitzadors, i a la proliferació de cursos de postgrau i màster segons el mercat de treball professional.

3200

Els anys noranta, la relació entre educació i economia, definida essencialment per la dependència financera, va ser influïda, a més, per un nou element d'articulació entre els processos educatius i la dinàmica econòmica: l'*avaluació*, procés que, malgrat la indiscutible utilitat en la verificació i control dels processos de gestió, va ser ultrapassat per continguts polítics molt allunyats de l'«asèpsia» tècnica amb què es va pretendre presentar-la. L'avaluació, segons aquesta lògica, s'instal·laria per legitimar les reduccions dels pressupostos i per aprofundir en el control de l'àmbit educatiu.

En suma, l'escenari econòmic que afronta l'educació per a la resta de la dècada és, a part d'això, incert: una aguda crisi financera mundial, l'hegemonia dels plantejaments econòmics neoliberals i la conseqüent disminució de la despesa social. Resulta, per tant, molt previsible que la relació entre economia i educació continuï sent un tema de gran rellevància, i cal, per tant, que des del mateix camp educatiu s'incrementin les reflexions sobre les diverses qüestions que li pertoquen. Sense ignorar l'important paper dels processos econòmics en la societat contemporània, és necessari que es reconegui, alhora, la problemàtica específica del camp educatiu.

En aquest sentit, i sense pretendre establir un temari definitiu per a un tema que, sens dubte, requereix anàlisis més àmplies i puntuals, convé assenyalar, almenys, quatre factors crítics que van definint la relació aquí abordada:

1) *Educació i finançament.* L'assignació de recursos està subjecta a decisions d'ordre político-econòmic que es prenen fora de l'àmbit educatiu. En aquest sentit, la dependència econòmica els col·loca en una posició de vulnerabilitat davant de l'àmbit financer públic i privat. Processos com la creació de centres educatius orientats prioritàriament a l'exercici professional, la reorientació dels currículums universitaris i de la investigació, el particular deteriorament pressupostari de les humanitats i les ciències socials, com també la privatització en tots els àmbits educatius, constitueixen fets que requereixen reflexions de més abast des del mateix camp de l'educació.

2) *Educació i racionalització governamental.* Vinculat estretament al punt anterior, aquest factor ha implicat la subordinació del sector educatiu a la lògica de racionalitat tècnica que ha caracteritzat l'exercici del poder públic. Des dels anys seixanta, a partir d'instruments com la planificació i l'avaluació, s'han definit diversos processos en tots els àmbits educatius sense la concurrència dels actors de l'educació. En aquest sentit, cal que es reverteixi aquesta tendència, fent efectiva la participació dels subjectes de l'educació

3201

en els processos de planificació i avaluació, com també que s'incrementin els estudis sobre la influència d'aquests processos en l'educació.

3) *Educació i impacte socioeconòmic.* Del creixement quantitatiu de l'educació i de les optimistes previsions de mobilitat social fins als anys setanta, s'ha passat a un estancament i, en alguns casos, a un retrocés de l'oferta educativa, fet que podria aprofundir les desigualtats socioeconòmiques. Per als anys noranta, cobren una rellevància més gran els estudis que donin compte dels diversos factors que concorren en la desigualtat educativa, com ara classe, gènere i raça.

4) *Educació i mercat de treball.* L'articulació entre educació i economia ha estat determinada en gran mesura per les demandes del sistema productiu. Els criteris de «performativitat», eficiència i adequació s'han anat imposant per relacionar l'educació amb el mercat de treball i, no obstant això, encara són escassos els estudis que tractin temes com ara l'impacte de les noves tecnologies en l'àmbit social, com també les titulacions que, de manera indiscriminada, van sorgint al ritme d'un mercat laboral canviant. Encara que des de l'educació ha de ser assumida la necessitat important de comptar amb una formació que permeti l'adequada incorporació dels subjectes al món laboral, cal també que des de l'economia s'assumeixi que l'àmbit educatiu requereix marges més grans de maniobra en la formació de subjectes que, a més del paper de treballadors, hauran d'exercir principalment, i sobretot, el paper d'homes i dones en una convivència social.

3202

Abstracts

A partir de los años cincuenta, la educación es definida como un importante campo de estudio para la economía. Sin embargo, para las corrientes que hegemonizan la práctica y la reflexión económica, la educación se ha visto articulada de una manera funcional ante la dinámica de los procesos económicos. En este artículo se presenta una aproximación al desarrollo de la relación referida, señalando la subordinación del campo educativo ante esa dinámica. Partiendo de la necesidad de ampliar las reflexiones desde el propio campo educativo, se plantean los rasgos principales del surgimiento y desarrollo de la llamada «economía de la educación», así como un conjunto de factores críticos que, para los noventa, enfrenta la educación a la economía.

Palabras clave: Economía de la educación - Política educativa.

À partir des années cinquante, l'éducation est définie comme un important champ d'étude pour l'économie. Pour les courants qui hégémonisent pratique et réflexion économique, l'éducation a cependant été articulée d'une manière fonctionnelle face à la dynamique des processus économiques. Cet article présente un premier développement de cette relation en signalant la subordination du champ éducatif à la dynamique des processus économiques. Partant de la nécessité de multiplier les réflexions au sein même du champ éducatif, l'auteur expose à grands traits l'émergence et le développement de ce qu'il est convenu d'appeler « l'économie de l'éducation », ainsi qu'un ensemble de facteurs critiques qui, dans les années quatre-vingt-dix, opposent éducation et économie.

Mots clés: Économie de l'éducation - Politique éducative.

Since the fifties education has been defined as an important field of study for the economy. Nevertheless, for the currents which hegemonise economic practice and reflection, education has been seen to be articulated functionally in the face of the dynamics of economic processes. This article presents an approach to the development of the relation referred to, pointing out the subordination of the educational field to the dynamics of economic processes. Starting from the need to have more reflections from the educational field itself, the main features of the emergence and development of the so-called «economy of education» are proposed, as well as a set of critical factors which, in the nineties, set education against economy.

Key words: Economy of education - Educational policy.

Crisi econòmica-crisi educativa

Lluís Tort i Raventós*

A manera d'introducció

Per a tothom és indubtable que estem vivint una forta crisi econòmica. Crisi que és més que conjuntural i que no és exclusiva d'Espanya. Malgrat tot, hem de reconèixer que en el nostre país hi ha trets molt particulars i específics, sobre els quals no volem incidir ara. Com a conseqüència, aquesta crisi afecta tots els àmbits de la vida, i per tant, també l'educació. Lògicament, una crisi econòmica duradora i profunda com la nostra suposa una crisi de valors socials. I dintre d'aquests hem de situar la crisi educativa. Però, malgrat les dificultats que tota crisi comporta, no obstant això, caldria contemplar-la sempre de forma positiva. Ens agradi o no als educadors, és indiscutible que es dóna una clara relació entre economia i educació i, gràcies a ella, se'ns ofereix la possibilitat de reconsiderar l'educació que donem i, per tant, de millorar-la. És a dir, una crisi econòmica pot ser molt preocupant, però poc hi podem fer els educadors de manera directa. Malgrat tot, sí que hi podríem fer alguna cosa quan considerem que aquesta crisi ens pot ajudar a millorar l'educació que impartim i les institucions educatives que tenim.

D'ací que podríem afirmar d'entrada, i sense por d'errar, que estem vivint una crisi mundial en tots els aspectes. Crisi que comporta un sotragueig de la nostra actual societat, però ensems ens insinua el naixement d'una nova societat que no sabem com serà i a la qual encara no sabem posar el nom adequat. En conseqüència, veiem com avui dia és costum parlar de postmodernisme, de postsocialisme, de postcapitalisme, de postindustrialisme, i molts altres «post», que ara no val la pena anomenar. I és prou clar que tot el que és «post», és també caduc. Per naturalesa la seva vigència és efímera. És un temps d'espera, mentre els trets d'identitat emergents de la nova època s'estan perfilant. I per tant vol dir que, en el camp de l'educació, els qui sàpiguen detectar els nous camins que configuraran la nova societat, podran donar sortida

*Lluís Tort i Raventós és professor Titular del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona. Expert en temes sobre l'administració d'organitzacions no lucratives, ha escrit -entre d'altres obres- el llibre *Management en organizaciones al servicio del progreso humano*. Madrid: Espasa-Calpe, 1991.

Adreça: Departament de Didàctica i Organització Escolar. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n. 08028 Barcelona.

3204

encertada en aquesta crisi. D'ací el nostre repte i el motiu d'aquest escrit.

Per trobar les pistes adequades que ens ajudin a aclarir els nous camins a emprendre, podríem citar-ne molts. Nosaltres ací tan sols en citarem alguns, els que creiem més importants i significatius. Entre ells, i pel que fa al nostre cas, el primer a destacar fóra la crisi d'Estat que està sorgint. Són força coneguts els problemes de l'estat del benestar (*Wellfare State*). Per a alguns va morir a Suècia fa poc i ara tan sols li manca que surti l'esquela. I no parlem de la crisi de l'estat comunista o de l'estat capitalista. Tot això, però, només són aspectes parcials que ens fan veure que el que està realment en crisi actualment és el concepte general d'Estat. Concepte que fins ara pensàvem que era intocable.

La veritat és que els Estats últimament s'estan adonant, i a la vegada en pateixen, que havien assumit massa responsabilitats. S'ha fet tan gegant l'absorció de tasques de l'Estat que ara ha arribat el moment de reflexionar quins són els seus límits. I, en conseqüència, s'està plantejant quines són realment les funcions que ha de realitzar. Està palpablement demostrat que l'Estat sempre ha actuat com un mal empresari. Però en el moment de crisi econòmica això ha quedat més palès que mai, per la qual cosa es fa imprescindible repensar el concepte d'Estat. Així, es veu clar, d'una part, que no té capacitat per fer-ho tot. Algunes coses perquè no hi arriba i altres perquè no en sap. Però també es veu clar que en ser les capacitats econòmiques molt limitades, es veu obligat a frenar la despesa i la possible recaptació de diners, i, per tant, ha de prioritzar.

Com diuen alguns autors, l'Estat actual és un producte de l'època industrial, i si aquesta està en crisi, lògicament també ho ha d'estar el concepte d'Estat. No hi ha dubte que l'Estat s'està replantejant en aquests moments la seva identitat i la seva situació enfront de les responsabilitats tradicionals. Replantejament que va acompanyat, com a contrapartida, de l'emergència cada vegada amb més força i de manera més clara i específica de la iniciativa social, per tal d'entomar les seves pròpies responsabilitats. Sembla, per tant, molt lògic pensar que s'ha d'arribar a un Estat que es responsabilitzarà de poques coses, com són fer les lleis, la seguretat ciutadana, i poca cosa més, i que, en canvi, haurà de promoure, d'ajudar, d'impulsar, d'equilibrar, de controlar... És a dir, tindrem un Estat que es responsabilitzarà, no de fer, sinó que es facin les coses. Un estat com una superestructura que possibilita l'harmonia i la compensació. I des d'aquesta perspectiva s'explica el procés de privatitzacions que estan fent molts Estats. I malgrat el que encara diuen els nostres governants actuals, que la salut i l'escola seran els seus únics reductes,

3205

la veritat és que en l'àmbit de la salut la crisi ja és al carrer i es comença a parlar de solucions alienes a l'Estat. Cosa que estic segur que passarà dintre de poc en el camp de l'ensenyament.

Afirmació que pot semblar gratuïta i fins i tot utòpica. No obstant això, és clar que si ho mirem des d'Europa, això es donarà en el nostre país tard o d'hora. Afirmació que ve avalada, a més, per la connexió entre els plantejaments realistes i la gran crisi d'ideologies que existeix actualment. D'aquesta manera, els debats i els plantejaments fets des del vessant ideològic hauran de ser reconsiderats d'acord amb la realitat. En efecte, l'economia hi té un paper molt important. D'ací que ens hàgim d'interrogar sobre què aporta a l'educació el plantejament fet des de l'economia.

Interrogants que ens plantegem

Tota activitat, sigui del tipus que sigui, i per tant també l'activitat educativa, té una valoració econòmica. No hi ha res que no costi diners. Voler pensar de forma evasiva o romàntica, concebent l'activitat educativa separada de la qüestió econòmica material, és un error substancial i inadmissible. És curiós observar com els docents es queixen, i crec que amb raó, que estan mal pagats i, en canvi, no s'interessen per la seva activitat en paràmetres econòmics. Els sembla com si es rebaixessin si ho fessin així. Postura afavorida de manera especial quan és l'Estat qui s'ocupa quasi de forma exclusiva d'aquesta parcel·la tan important.

Tal com ja hem dit, és indiscutible que tota activitat costa quelcom i l'educació també. Però és indiscutible que si una organització subsisteix és per produir riquesa en bé de la societat i, per tant, l'escola ha de produir riquesa, és a dir, *surplus* com se li diu. Tenint en compte, però, que aquesta riquesa no ha de ser necessàriament monetària, ni tampoc quantitativa. També pot ser qualitativa, en tot o en part, com podria ser la cultura, els coneixements, el benestar, etc. El que sí és clar és que, sigui quina sigui, d'una forma o altra, aquesta s'ha de poder mesurar. Excusar-nos en els aspectes qualitatius per situar-nos camps de no obligacions o dels bons desitjos, seria avui dia un error inconcebible i insolidari. D'ací que quan parlem d'ara endavant de costos, riquesa, economia... no ens volem referir, ni molt menys, als aspectes purament monetaris.

Precisada aquesta idea per evitar malentesos en la nostra exposició, voldríem ara afegir-hi una altra idea. És essencial considerar que la qüestió econòmica no es pot pensar com una finalitat en si mateixa o com la finalitat última d'una organit-

3206

zació. L'aspecte econòmic és indiscutiblement un recurs, important sí, per a les empreses comercials, però tan sols un recurs. La veritat és que l'aspecte econòmic cal considerar-lo com un mitjà excel·lent per valorar l'eficàcia d'una activitat organitzativa. Aspecte que representa una variable molt significativa i mesurable dels plantejaments qualitatius que es donen en qualsevol organització, que per naturalesa són sempre difícils de valorar. D'ací que l'aspecte econòmic no pugui ser separat d'una activitat, ni és bo que ho sigui. Cal tenir-ho en compte quan es tracta de parlar d'una activitat, perquè ens ajuda a concretar l'acció.

Les institucions educatives han d'estar ben convençudes d'aquesta relació amb l'economia. I si volem ser solidaris amb la societat en crisi, cal detectar i analitzar les repercussions econòmiques, explícites o no, que sorgeixen en el moment en què es fa una activitat educativa. Aquesta representa un punt de partida per formular correctament les decisions. I això és el que han fet els responsables de l'educació en molts països.

És interessant veure com els països desenvolupats i la mateixa UNESCO s'estan replantejant moltíssimes qüestions que fins ara es consideraven quasi inqüestionables. Així, es pregunten:

- Es pot impartir la mateixa educació i assolir el mateix aprenentatge amb menys cost?
- Per a què serveix l'educació que s'imparteix i l'aprenentatge que s'assimila?
- És l'educació que actualment s'ofereix la que realment s'ha d'oferir avui en dia?
- És possible aconseguir una millor rendibilitat en educació?
- Es pot aconseguir un estalvi en els resultats sense alterar els fins i objectius?
- Es pot assolir un estalvi en els resultats canviant els fins i els objectius?

Com es pot veure, aquestes són preguntes molt serioses a les quals ha de donar resposta cada institució educativa, però que a l'ensems també s'ha d'estudiar en un nivell superior, a nivell de sistema educatiu. És indiscutible que les solucions passen per plantejaments globals i internacionals. Però, també és indiscutible que les institucions educatives s'han de preocupar per trobar solucions concretes, buscant la manera de ser més rendibles i productives. I d'ací neix també una altra pregunta bàsica, és possible això?

3207

És rendible l'educació? Pot arribar a ser-ho?

Comencem per donar una noció de rendibilitat. La rendibilitat és un concepte essencial en el camp de l'organització. Es presenta com quelcom molt definit ja que explica la relació positiva que existeix entre els mitjans i els resultats. Així doncs, quan els beneficis, econòmics i/o socials són iguals o superiors a la inversió, econòmica i/o social, llavors parlem de rendibilitat.

L'educació, i més en concret l'escola, han de ser rendibles. I ho diem i ho sentim amb gran èmfasi, perquè l'educació en general i les institucions educatives en particular, econòmicament parlant, són un pou sense fons. La rendibilitat escolar i educativa a penes existeix. Des dels espais insuficientment utilitzats fins al dogma de les actuals *ratios* professors-alumnes totalment obsolets, passant pels esforços de la correcció de treballs i exàmens amb resultats molt pobres, la manca de rendibilitat és realment notable. Veritablement les institucions educatives no són rendibles, però, a més, són un tipus d'institucions en les quals els costos són cada vegada més progressivament creixents.

Afirmació confirmada de forma clara per la pràctica constant. Només s'ha d'observar el comportament dels països desenvolupats, en què com més educació s'imparteix, més necessitats es generen. Necessitats que cal prioritzar ja que totes no es poden atendre, donades les limitacions econòmiques que existeixen. Això ha portat a la conveniència de considerar la rendibilitat com una exigència ineludible de replantejament global. En aquests moments la qüestió és tan urgent que és imprescindible superar les solucions parcials i puntuals que s'han anat prenent fins ara. D'ací que s'hagi considerat ineludible replantejar tots els àmbits de l'educació, no donant cap afirmació com a gratuïta i vertadera. Cal analitzar-ho tot. Cal prioritzar les necessitats i cal estudiar els mitjans disponibles i la millor forma d'utilitzar-los segons les metes establertes.

D'ací les preguntes que abans ens fèiem. És això el que hem d'ensenyar? Es pot ser més eficaç ensenyant d'una altra manera? Com aconseguir que l'educació sigui rendible? I com aquests, podríem presentar molts altres interrogants. Tots ells amb respostes molt difícils i compromeses. Però que cal pensar a donar com abans millor, perquè malgrat que augmentin a tot arreu els pressupostos i els costos en educació, també és notable veure com en quasi tots els països es queixen de les deficiències del seu sistema educatiu. La veritat és que no s'observa enlloc, per més diners que s'hi dediquin, una millora significativa del sistema educatiu. I per tant, la urgència i

3208

l'evidència de buscar la rendibilitat d'aquest sistema són molt clares.

Aquest és un problema molt seriós que demana solucions, i ensems, una gran dosi de creativitat per part de tots els qui s'ocupen d'aquest camp: professors, dirigents, administradors, etc. Solucions que passen indiscutiblement per sensibilitzar del problema les institucions educatives. Perquè, elles són realment les veritables protagonistes. Malgrat que en la resposta a donar s'hagi de prendre una actitud global, la qual sobrepassi les solucions que pugui donar cada institució.

Segons la meva manera de pensar, caldria abans de tot fer un plantejament racional de la qüestió. Plantejament que ens portaria a mirar la qüestió des de diferents perspectives. Així, hauríem de veure com:

a) *reduir costos*, alternativa que comportaria estudiar la manera de reduir els mitjans que s'han utilitzat fins ara en educació, sense que per això s'alterin els resultats

b) *créixer globalment*, és a dir, augmentar els resultats en augmentar, encara que amb menys intensitat, els mitjans

c) *créixer intel·ligentment*, això és, com augmentar els resultats sense augmentar els mitjans utilizats

d) *disminuir intel·ligentment*, o veure la manera de disminuir tant els resultats com els mitjans, però els primers amb menor quantitat que els segons

e) *créixer de forma privilegiada*, és a dir, com augmentar els resultats, disminuint els mitjans. Alternativa ideal, si bé realment molt difícil d'aconseguir.

Decidir-nos per una alternativa o una altra s'hauria de prendre sempre segons el moment i les possibilitats de cada institució. I si bé pot ser fàcil que alguna alternativa ens pugui semblar tècnicament o teòricament millor, la veritat és que totes són factibles. I hauran de ser les nacions, primer, però les institucions educatives, a continuació, les que hauran de prendre una postura adequada que faci rendibilitzar la seva situació.

Com assolir la productivitat en educació? Val la pena?

Però a més de ser rendibles, l'educació i les institucions educatives també han de ser productives, ja que la productivitat és un dels conceptes que més preocupa en el moment present. Avui dia es considera indiscutible que davant una crisi econòmica tan notable com la que vivim, la solució passa per un augment de productivitat en tots els aspectes i àmbits, i per tant també en el camp de l'educació.

3209

Ara bé, què s'entén per productivitat? Entenem per productivitat la quantitat i qualitat dels resultats segons els mitjans disponibles. De forma més concreta encara, podríem dir que hi ha productivitat quan el cost de les entrades (*inputs*) més el procés de transformació és inferior al cost de sortides (*outputs*) o resultat final. I, per tant, la productivitat i la rendibilitat van molt unides.

El problema actual és que moltes organitzacions s'han preocupat de tantes coses que s'han oblidat de la productivitat. Aquest és el gran pecat del moment actual. I si això els passa a les organitzacions de tipus comercial, molt més encara els passa a les denominades pròpiament de serveis. D'ací que no sigui estrany que també li passi a l'organització educativa. I a ella de manera molt concreta, perquè és una assignatura pendent, ja que sempre s'ha refusat o qüestionat aquest terme, per les seves connotacions empresarials, confonent i identificant el que és la raó de ser en tota organització, amb el que és propi i exclusiu de l'empresa. Per tant, podríem dir que l'organització educativa ha de ser productiva perquè és una organització, i si no ho és, no tindria raó de ser.

El problema de l'encariment sempre creixent de les institucions educatives comença a ser preocupant. Per fer-nos càrrec d'aquest problema en la seva arrel, seria necessari veure què està passant actualment en l'àmbit social. I veuríem, amb preocupació, com s'està abandonant la indústria i es passa ràpidament al camp dels serveis. I, per tant, estem vivint en un món en constant transformació en què s'està esgotant l'energia de creixement per manca de productivitat. El desplaçament del factor treball de la indústria al camp dels serveis, amb una producció estancada, si no està en decreixement, a excepció feta d'algunes, ha portat a l'empobriment de la humanitat. I això ens explica la crisi que estem vivim. I d'això en pateix l'educació.

Només cal adonar-nos que, en l'ensenyament, estem fent servir els mateixos plantejaments i recursos de fa molts segles, mentre intentem respondre a les exigències actuals. I com que això no casa, resulta que tenim pocs resultats i dolents. Volem solucions i exigim despeses a partir de principis tradicionals no demostrats però que es dogmatitzen. D'ací el problema que representa l'educació en aquests moments.

Sabem que la productivitat d'una organització es mesura sempre per la comparació entre els resultats obtinguts i la capacitat que es té per produir-los a causa dels mitjans de què es disposa. És la comparació entre l'eficàcia i l'eficiència. I com dèiem, una institució educativa qualsevol ha de ser productiva i ha d'oferir productivitat. Més encara, dins el possible, s'ha de responsabilitzar d'augmentar-la

3210

amb la finalitat de ser veritablement rendible. I veiem com la realitat no va per aquest camí. Les despeses en educació cada vegada són més grans i els resultats, més insatisfactoris.

Realment es tracta d'un problema important, sense solucions fàcils, cosa que no vol dir que no s'hagin de trobar i buscar. La veritat és que és un problema fonamental que demana solucions pràctiques i urgents. Solucions que no tenen res a veure amb l'augment de salaris, ni tampoc amb l'augment de professorat o disminució d'alumnat. Com tampoc no té res a veure amb l'elaboració de projectes curriculars ben fets. Les solucions creiem que són molt més simples, encara que complexes.

La veritat és que en les organitzacions de servei i, per tant, també en les institucions educatives, la productivitat no es té gaire en compte. I el resultat és que l'increment dels costos, tant dels salarials com de l'adquisició de recursos materials, han estat traspassats als usuaris o a la comunitat social. Normalment els salaris en l'àmbit dels serveis augmenten a un ritme superior a la productivitat real que es dóna, i per tant la inflació i la destrucció del teixit econòmic és preocupant.

Davant d'això, cal preguntarnos què cal fer per augmentar la productivitat en les institucions educatives. La resposta crec que és retornar al que ja sabem que funciona. Així, sabem que la productivitat industrial va ser clara i evident gràcies a la metodologia que va propugnar en el seu temps Taylor. Ara caldria tornar per aquest camí. Però, llavors, el problema més difícil a superar serà obtenir el consens necessari en el camp de l'educació, ja que les reticències i la por als canvis són molt notables.

De manera concreta, podríem dir respecte a això que els elements fonamentals per augmentar la productivitat educativa són dos: l'aplicació de la tecnologia i l'anàlisi científica del treball educatiu. M'explico.

El primer element per augmentar la productivitat en educació consistiria a aplicar la tecnologia al camp del procés d'ensenyança. És clar que una cosa és educar i l'altra instruir; i, per tant, aquest procés d'aplicació haurà de ser diferenciat. Així, el procés d'instruir o d'ensenyar, caldrà ferlo de forma totalment nova i productiva, utilitzant les noves tecnologies; ja que actualment encara estem ensenyant quasi com fa tres-cents anys. La tecnologia avançada està quasi totalment present en tots els àmbits, menys en l'ensenyança. Qualsevol treballador, paleta, jardiner, fabricant, etc., està utilitzant màquines o eines en les quals està present la tecnologia. I no diguem dels electrodomèstics o aparells de la llar. Indiscutiblement la tecnologia hi està present. En canvi, en el discurs docent no hi és. Sabem fer millors papers, programacions o

3211

projectes curriculars ideals, però a l'hora de posar-los a la pràctica encara utilitzem els mateixos recursos i els mateixos plantejaments de fa anys. I si la tecnologia entra a les aules, més aviat s'utilitza com un recurs o mitjà, cosa que encareix la despesa, però no augmenta la productivitat.

Realment la tecnologia hauria d'entrar a les institucions educatives com un element integrat en el procés d'ensenyança, per la qual cosa aquest haurà de ser pensat de forma molt diferent. Seria el primer pas per anar cap a una millora real de la productivitat.

El segon element que hem afirmat seria una conseqüència de l'anterior, i es tractaria de l'anàlisi científica del procés de transmissió dels coneixements i aprenentatges, comptant naturalment amb l'aplicació de les noves tecnologies. Aquest és l'aspecte més nou i urgent, però també el més delicat d'emprendre. Per enfocar-lo correctament caldria realitzar tot un esforç d'enginyeria per estudiar analíticament tot el procés de transmissió de forma creativa, no donant res per predefinit ni establert dogmàticament. Serà necessari qüestionar-ho tot, des de la docència, passant pel que cal entendre per qualitat d'ensenyança, fins a l'últim detall.

Des d'aquesta perspectiva, per exemple, ens hauríem de preguntar per la validesa de la tan defensada *ratio* professor-alumne, com a índex de qualitat. Perquè si l'ensenyança ha de ser personalitzada, encara que segons els temes i els moments hauria de ser massiva, quin sentit té avui dia parlar de *ratio*?

I des del camp de l'organització, la recerca de productivitat, també ens portaria a analitzar tots els àmbits que constitueixen la institució educativa, com poden ser: a) l'activitat educativa, b) l'organització i estructura, c) els recursos i la tecnologia, d) les persones, tant els qui ofereixen el servei com els seus receptors, e) el temps d'ensenyança, f) etc.

Algunes persones poden pensar que ja es fa alguna cosa en aquests aspectes. No obstant això, personalment crec que cal acceptar-ho amb molta reserva, ja que per desgràcia és un treball parcial i molt poc seriós científicament. Caldria tenir persones prou creatives i emprenedores que vulguin utilitzar i aplicar aquelles eines que s'han demostrat eficaces en altres camps, per tal d'assolir una productivitat millor i una rendibilitat més notable.

No hi ha dubte que les institucions educatives han de produir més i millor aprenentatge. El trist d'aquestes institucions és que no s'han plantejat mai quin aprenentatge volem donar i, per tant, tampoc no s'han preocupat per saber què cal fer per arribar a assolir-lo. I aquest resulta que és un problema important.

0212

Conclusió

Després de tot aquest comentari, crec que no podem deixar d'afirmar que hi ha una clara relació entre l'educació i l'economia. Relació que és bona perquè ens ajuda a replantejar millor el procés educatiu. Ja que és clar que actualment hi ha una crisi en el camp de l'ensenyament. Crisi que no és produïda directament per la crisi econòmica. És més profunda, com també ho és aquesta. Però s'ha d'admetre que l'aspecte econòmic està sent un detonador per començar a replantejar-nos l'educació i, per tant, per superar aquesta forta crisi que es pateix.

Per arribar a aquesta correcta superació, caldrà atendre més la realitat que el debat ideològic. I en aquest aspecte, serà imprescindible considerar la forma de millorar la rendibilitat de les institucions educatives i augmentar-ne la productivitat. Aquests són els dos reptes més importants que se'ns plantegen avui dia i que qüestionen tots els dogmes del procés educatiu fins ara intocables.

I en aquest sentit són les persones, nosaltres els educadors, els qui amb esperit obert hem de buscar el millor dins les possibilitats del país, i fer una acció prou creativa i eficaç per tal d'optimitzar el que està a les nostres mans.

3213

Abstracts

Desde el supuesto de que la actual crisis económica resituará la función del Estado —que abandonará parte del intervencionismo de antaño en beneficio de una actitud más liberal— y considerando que la escuela ha de producir riquezas cuantificables aunque no necesariamente en términos monetaristas, el autor —después de formular una serie de interrogantes en torno a las posibilidades de optimizar los resultados de las inversiones educativas— sostiene que hay que rentabilizar tanto la educación como la escuela. Para conseguirlo, nada mejor que procurar la reducción de los costes aumentando, por el contrario, los beneficios; esto es, acrecentando la productividad en educación. En efecto, la educación, como cualquier otro servicio, debe tender a alcanzar cimas, cada vez superiores, de rendimiento, sirviéndose de los principios de la organización tal como los planteó, en su momento, el taylorismo, y que ahora, podrían canalizarse mediante la tecnología aplicada al proceso educativo y el análisis científico del proceso de transmisión de los conocimientos y aprendizajes. De esta manera, la organización educativa puede coadyuvar a la mejora de la productividad, preocupándose más de la realidad educativa que del debate ideológico.

Palabras clave: Crisis económica - Crisis de la educación - Estado del bienestar - Organización escolar - Rentabilidad de la educación - Productividad de la educación.

Partant du principe que la crise économique actuelle resituera le rôle de l'État — qui abandonnera une partie de l'interventionnisme d'antan au bénéfice d'une attitude plus libérale —, et considérant que l'école doit produire des richesses quantifiables, bien que pas nécessairement en termes monétaires, l'auteur, après avoir formulé une série d'interrogations sur les possibilités d'optimiser les résultats des investissements éducatifs, soutient qu'il faut rentabiliser l'éducation et l'école. Pour ce faire, la meilleure solution est de rechercher une réduction des coûts tout en augmentant les bénéfices, c'est-à-dire en accroissant la productivité de l'éducation. Comme tout autre service, l'éducation doit en effet viser des rendements toujours supérieurs en adaptant à son profit les principes d'organisation déjà définis par le taylorisme, qui pourraient aujourd'hui être canalisés aussi bien par l'application de la technologie au processus éducatif que par l'analyse scientifique du processus de transmission des connaissances et d'apprentissage. L'organisation éducative peut ainsi contribuer à l'amélioration de la productivité, en se préoccupant plus de la réalité éducative que du débat idéologique.

Mots clés: Crise économique - Crise de l'éducation - État providence - Organisation scolaire - Rentabilité de l'éducation - Productivité de l'éducation.

From the supposition that the present economic crisis will relocate the function of the state — which will relinquish some of its former interventionism in favour of a more liberal attitude— and considering that school has to produce quantifiable wealth, though not necessarily in monetarist terms, the author —after formulating a series of questions about the possibilities of optimising the results of investment in education— maintains that both education and the school have to be profitable. To achieve this, what better than to reduce costs while increasing profits, i.e., increasing productivity in education. Indeed, education —like any other service— has to tend towards ever higher peaks of performance, using the principles of organisation as propounded, at the time, by Taylorism and which now could be channelled both through the application of technology to the educational process and a scientific analysis of the process of transmission of knowledge and learning. In this way educational organisation can help improve productivity by being more concerned with educational reality than ideological debate.

Key words: Economic crisis - Crisis of education - Welfare State - School organisation - Profitability of education - Productivity of education.

3214

BEST COPY AVAILABLE

Descentralització educativa i integració Europea. Enfocament social, econòmic i polític

Francesc Raventós i Santamaria*

Si més no, resulta sorprenent constatar que alguns territoris i països de l'Europa occidental, com ara França o el mateix Estat espanyol, defensin, des de fa dècades, plantejaments, discursos, al·locucions, parlaments i posicions de caràcter clarament descentralitzador, alhora que propugnen, aferrissadament, una rigidesa de clar signe centralista, emparant-se en dubtoses motivacions de caràcter econòmic, en tradicions històriques més o menys ancestrals o en pors indemostrables de desvertebració, sovint poc confessables o convincents.

Curiosament, a França i a Espanya, el debat se situa en àmbits molt diversos de l'activitat social i humana, i qualsevol analista d'aquesta qüestió no pot evitar pensar que els governants, responsables dels poders públics, i administradors i investigadors de diferents camps sofreixen uns espants que, en darrer terme, demostren únicament una clara i evident manca de voluntat descentralitzadora que sovint es tradueix en una manca de transferències a les comunitats autònomes, regions o municipis, o, el que encara resulta més preocupant, que tornin a ser gestionades de manera centralista.

En l'àmbit de l'educació formal i no formal, els problemes de centralització i descentralització no són diferents significativament. Encara que per a certa gent el sistema educatiu continua sent el «patrimoni garant de la unitat nacional», el futur immediat sembla dirigir-se, sens dubte, cap a d'altres camins, afortunadament, i, segons experts del Banc Mundial (WB), descentralitzar l'educació no té perquè resultar més car des d'un punt de vista estrictament econòmic.

A l'Estat espanyol, després dels tres lustres transcorreguts des que es va iniciar el tímid i

* Professor titular de Teoria i Història de l'Educació. És autor del llibre *Metodología comparativa y Pedagogía comparada*. Barcelona, Boixareu Universitària, 1990. Autor de diversos articles relacionats amb els àmbits de la Pedagogia General, de la Pedagogia Comparada i de la Pedagogia Internacional. Assessor pedagògic en diverses institucions sobre les reformes educatives i els problemes de l'educació al món actual. Premi extraordinari de Doctorat 1989-90 de la Facultat de Pedagogia. Membre de la CESE i de la SEPC.

Adreça: Departament de Teoria i Hª de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n. 08028 Barcelona.

3215

temorós procés cap a l'autonomia «real» del sistema educatiu, hem assistit a continus debats i tensions entorn de determinades propostes federalistes, a laments i reclamacions per la manca de traspassos de competències educatives, a diversos problemes d'indefinició i, en fi, a conflictes de diferent tarannà i magnitud, tant en el sector públic com en el privat.

Tanta desarticulació, escassa claredat i transparència, tants enfrontaments amb freqüència poc productius, descoordinacions, etc., han conduït a una situació educativa singular i xocant, l'anàlisi de la qual resulta difícil i summament complexa.

A més, qualsevol estudi desenvolupat amb rigor i profunditat sobre la situació del sistema educatiu —o dels sistemes educatius de l'Estat espanyol—, encara ensopega amb dificultats més grans d'anàlisi si aquest es troba camuflat o encobert pel fonamental procés de reforma.

No ignorem, doncs, que la reforma educativa en què estem immergits genera, a hores d'ara, un canvi estructural i conceptual de les etapes d'*educació infantil* i dels dos primers cicles de la nova *educació primària*.

Davant d'aquestes perspectives en el camp educatiu, al marge del debat central d'aquest treball, s'evidencien com a aspectes imprescindibles, irreemplaçables, i, per conseqüent, obligatoris:

- La necessitat d'una eficiència més gran.

- L'inevitable augment de recursos: humans, econòmics, etc.

- L'aprofitament d'una creativitat més d'acord amb els nostres temps.

- El rendiment positivista d'un desenvolupament de les capacitats d'imaginació, planificació i visió de futur.

- Etc.

La polèmica sobre centralització i descentralització educativa ocupa avui un lloc preeminent, tant en l'àmbit de la pedagogia comparada en general, com singularment en els debats i discussions polítiques, econòmiques, socials, educatives... de l'Estat espanyol.

Sens dubte, les raons, causes o mòbils d'aquesta discussió entre *centralitzar o descentralitzar*, tenen relació amb el fet que, a poc a poc, anem prenent consciència i, per conseqüent, assumim que l'espai educatiu nacional i/o estatal s'ha convertit des de fa anys en un marc *massa estret* per a molts dels actuals i futurs problemes educatius.

L'augment de competències en diferents àmbits del poder polític, econòmic, comercial, laboral, de comunicació, educatiu, etc., a escala internacional o supranacional, implica indefectiblement una «certa pèrdua» de poder i de competències a instàncies inferiors, ja siguin

3216

nacionals, autonòmiques, provincials o locals.

El fenomen de la internacionalització és un procés inevitable que pot resultar positiu o desitjable per a un determinat grup social i humà, molt important quantitativament. En indicar que pot arribar a ser efectiu, admetem implícitament que no ho és *a priori* de manera indispensable. I els arguments o exemples que ens permetran justificar aquesta afirmació podem deduir-los fàcilment de l'economia internacional.

Partim d'un convenciment absolut del transcendental poder i influx que els organismes internacionals de l'educació exerceixen actualment sobre tots els sistemes educatius, les reformes de l'educació, i el disseny i articulació de noves polítiques educatives.

Des d'aquest punt de vista, podem considerar una ingenuïtat i una falta de consciència l'omissió i la ignorància en què incorren alguns especialistes quan menystenen el paper determinant dels organismes internacionals. Contràriament, estem absolutament convençuts del domini i la supremacia que posseeixen aquests organismes, poc o molt evidents.

Aquest poder, de vegades ocult o encobert, i aquesta capacitat d'influència dels organismes internacionals sobre els diversos sistemes educatius és «categòricament previsible» que anirà augmentant en un futur immediat, a curt, a mig i a llarg termini.

Per tant, entenem com a error considerar que les decisions, recomanacions, directrius, normes i indicacions fetes des dels despatxos de l'OCDE, la UNESCO, etc., tenen una presència escassa en les vertaderes decisions macroeducatives.

Així, no podem continuar suposant que aquestes directrius i recomanacions són qüestions alienes al desenvolupament intern dels sistemes educatius nacionals, ni creure que els canvis, reformes i transformacions de les polítiques educatives responen majoritàriament a decisions internes de la pròpia nació i/o Estat.

Si el segle XIX es pot considerar com el de l'apoteosi dels nacionalismes, la darrera dècada del segle XX i els recents esdeveniments viscuts als països de l'Europa oriental, és ben cert que podrien significar l'inici de l'agonia dels Estats nacionals i els primers balbuceigs de federacions o Estats macroregionals, amb noves formes de govern, inclòs l'educatiu, de caràcter supranacional.

No obstant això, declaracions com les publicades recentment a la prestigiosa revista *The Economist*, per part del líder britànic John Major, propugnant la defunció del Tractat de la unió europea signat a Maastricht, qualificant la unió monetària d'impracticable i titllant la unió política d'indesitjable, només ser-

3217

veixen per acontentar momentàniament un determinat partit o grup polític, alhora que *retarden el difícil però inevitable* procés d'internacionalització en què ens trobem compromesos seriosament per grat o per força.

Conseqüentment, seran les mateixes exigències històriques les que acabaran eliminant de mica en mica aquelles persones, institucions, societats i formes de govern que no mostrin la capacitat de resposta suficient a les noves demandes i innovacions socials, econòmiques, polítiques i educatives.

Les esquerdes cap a l'exterior de les societats nacionals augmenten dia a dia, i entre aquestes obertures, encara que amb més lentitud, els sistemes educatius nacionals han establert relacions transnacionals múltiples que han generat una aclaparadora proliferació d'organitzacions internacionals, la major part de les quals han estat concebudes, com ja sabem, amb posterioritat a la Segona Guerra Mundial. Això significa que gairebé en l'últim mig segle, han nascut centenars d'organitzacions intergovernamentals i milers de no governamentals, entre les quals hi ha un nombre creixent de caràcter totalment o parcialment educatiu.

Tanmateix, resulta difícil referir-se a una política europea en matèria educativa quan el 1993 no s'ha assolit encara una autèntica federació o confederació en la construcció europea. Potser el nombre i el pes específic dels entrebancs i obstacles sigui, a hores d'ara, encara excessiu.

El concepte d'espai educatiu europeu és l'articulació del sector o àmbit educatiu europeu amb el panorama general de l'Europa comunitària. Des d'aquesta perspectiva, els estudis sobre la dimensió europea de l'educació s'haurien d'enfocar de manera sistemàtica, com un important element contribuent a les polítiques de benestar i de desenvolupament socioeconòmic, basades en el respecte als drets humans, el pluralisme, la defensa de les llibertats —d'opinió, d'expressió i de moviment—, la democratització, etc., i al servei d'una ideologia futurista i pacifista, de progrés, canvi i modernització.

Però qualsevol referència a un espai educatiu europeu i a una *descentralització educativa dins de la integració europea*, requereix una clara demostració de voluntat real de cooperació educativa i de solidaritat internacional, com també una dotació adequada de recursos humans i econòmics, imprescindibles per al desenvolupament de l'educació a l'Europa comunitària actual. En aquest sentit, no cal dir que les perspectives a curt termini no són esperançadores.

L'avaluació rigorosa de totes aquestes qüestions no sembla objectivament simple. Allò que resulta obvi, però, és constatar que encara no s'han assolit a

3218

hores d'ara els objectius elementals d'un *projecte educatiu comunitari*, fins i tot reconeixent la trajectòria lenta i positiva dels tres lustres darrers.

Quasi tots els indicadors coincideixen a assenyalar que anem cap a un procés d'internacionalització educativa de caràcter irreversible i cap a una integració educativa, de clar signe pluralista, a Europa.

És probable que el camí recorregut i per recórrer sigui lent i fatigós en excés, que el pes de la burocratització i l'excessiu cansament dificultin i retardin el desenvolupament educatiu de l'Europa comunitària... Però no és dificultós augurar una clara tendència cap a la internacionalització dels sistemes educatius i cap a la cooperació i integració educatives a Europa i, per tant, presagiar un afebliment gradual de les actituds i de les alternatives contràries a la concertació de polítiques educatives comunitàries.

No obstant això, el més important no és l'augment de competències educatives a l'Europa comunitària, sinó la vertadera presa de consciència de la importància d'una *descentralització educativa dins de la integració i la cooperació europees*.

Les diferents reaccions populars que s'han dut a terme a diferents països per la ratificació o no del Tractat de la unió europea de Maastrich serveixen per mostrar-nos un cop més que la *idea d'Europa* continua exercint un poder de mobilització insuficient en la majoria dels ciutadans europeus. «Europa» hauria de ser una idea forta i un sentiment viscut pels seus habitants, en comptes d'una opinió sobre l'eliminació de fronteres o sobre la lliure circulació d'europeus.

Sens dubte, un bon nombre dels més importants problemes amb què ara s'enfronta la «nova» Europa, convulsada recentment per les guerres, les tensions i els conflictes esdevinguts aquests darrers anys a quasi tota l'Europa oriental, no es podran resoldre totalment sense que la *dimensió educativa europea* penetri i impregni els diferents nivells dels diferents sistemes educatius nacionals i/o estatals, vigents actualment.

Quan analitzem els diferents problemes de la integració europea descobrim que, més que estudiar les qüestions estrictament educatives, allò que realment importa és el coneixement adequat de les connexions entre l'educació i els sistemes educatius europeus amb els altres problemes i sectors de la Comunitat. I, evidentment, els problemes d'Europa no se solucionaran només mitjançant una economia de mercat.

Els esdeveniments ocorreguts a Europa al llarg dels darrers mesos i anys ens mostren el fort ritme de canvi en tots els països europeus i molt especialment a l'Europa de l'Est. Molts d'aquests canvis, ja fets o en estat de dur-

3219

se a terme, són i seran, sens dubte, *irreversibles*. Paral·lelament, el protagonisme d'alguns organismes internacionals augmenta dia a dia, amb la qual cosa va sorgint i penetrant una nova consciència d'*interdependència* entre nacions, Estats, regions... alhora que es genera un cert sentiment de pèrdua del poder nacional.

La utopia, fins fa només uns anys, d'una Europa plural que abasta des de l'Atlàntic fins als Urals, es comença a conceptualitzar com un futur incert i enrevessat, però possible. L'impacte creixent de les noves tecnologies i la tendència de canvi continuat en cada societat determina així mateix unes noves necessitats educatives.

D'altra banda, les crisis dels sistemes econòmics, els múltiples moviments migratoris i els greus problemes medioambientals que estrenyen avui tot Europa, justifiquen ineludiblement aquesta interconnexió esmentada abans entre l'àmbit educatiu i la resta de sectors de l'activitat humana.

Però actualment no existeixen encara motius suficients per a un optimisme desmesurat. La manca d'agilitat enfront de la inèrcia de l'educació i dels sistemes educatius europeus pot engendrar una mena d'«euroesclerosi», fins i tot abans que la voluntat real i l'adequada dotació de recursos assoleixin uns nivells mínimament satisfactoris perquè els ciutadans europeus puguin percebre un espai educatiu europeu i una integració en una *nova* Europa comunitària.

Molts obstacles a curt termini haurà de vèncer el desafiament d'uns *nous* sistemes educatius a Europa, sobretot si els fràgils pressupostos comunitaris es consagren quasi exclusivament a d'altres qüestions poc relacionades amb els sistemes educatius.

Descentralitzar els sistemes educatius europeus en el marc de la integració europea no pot ser una força resultant d'una doctrina de moralisme europeu, ni confondre's amb un arbitrari procés de desnacionalitzacions. Potser les dificultats per valorar en justa mesura l'eficàcia de les actuacions de la Comunitat ens porta a considerar en excés les possibilitats reals de cooperació educativa entre països, Estats, regions, etc., que podria arribar a oferir la *nova* Europa. Per tot això, convé discernir amb claredat entre allò que és il·lusori i utòpic i allò que és real i operatiu.

L'educació comparada, l'economia de l'educació i la pedagogia internacional com a disciplines i com a camps d'investigació, poden afavorir, potenciar i madurar la descentralització i la integració europea difonent treballs pedagògics que propugnen actituds més obertes, imparcials, dialogants, comprensives i respectuoses envers els altres valors o maneres de viure; que siguin positives envers la cooperació i la solidaritat internacionals; que facilitin una millor interrelació entre els sistemes

3220

educatius i la societat en què es desenvolupen; i que siguin capaces de substituir xenofòbies, etnocentrismes i «provincialismes» per tolerància, respecte i comprensió envers allò que és distint, juntament a un millor i més profund coneixement d'allò que és propi.

Una apropiada dotació de recursos humans i econòmics és imprescindible per desenvolupar les *noves reformes educatives* de la *nova Europa*. Sincerament, ajornar la integració europea i les noves polítiques europees —incloses les educatives— podria representar un cost molt alt.

3221

Abstracts

Después de señalar las contradicciones existentes entre los planteamientos descentralizadores y la rigidez centralista, el autor constata la falta de una auténtica voluntad politicoeducativa descentralizadora. El espacio educativo nacional resulta, en la actualidad, demasiado estrecho para la resolución de los problemas educativos presentes y futuros. Por otra parte, se otorga a las recomendaciones y consejos de los organismos internacionales muy poca importancia. Todo ello lleva al autor a mantener pocas esperanzas, como mínimo a corto plazo, ante una deseada y conveniente descentralización educativa dentro del marco de la integración europea. A estas alturas no se han alcanzado todavía unas mínimas cotas para un proyecto comunitario eficaz. También la idea de Europa presenta un insuficiente poder de movilización. Los problemas de la nueva Europa no podrán resolverse sin atender a la perspectiva pedagógica. Aplazar la integración europea y las nuevas políticas europeas —incluidas las educativas—, con razones de tipo económico, puede representar, a la larga, un coste políticosocial excesivo.

Palabras clave: Descentralización - Espacios educativos - Integración europea - Organismos internacionales - Europa comunitaria - Proceso de internacionalización - Tratado de la Unión Europea.

Après avoir signalé les contradictions existant entre les projets de décentralisation et la rigidité centraliste, l'auteur constate l'absence d'une véritable volonté politico-éducative décentralisatrice. Bien que penser en terme d'espace éducatif national soit aujourd'hui une vision trop limitée pour que l'on puisse résoudre les problèmes éducatifs présents et futurs, on confère par ailleurs bien peu d'importance aux recommandations et aux conseils des organismes internationaux. De ce fait, l'auteur n'a guère d'espoir de voir la décentralisation éducative qu'il appelle de ses vœux se réaliser à court terme dans le cadre de l'intégration européenne. Aucun quota minimum visant à mettre en place un projet communautaire efficace n'a encore été atteint. De même, l'idée de l'Europe n'a pas encore un pouvoir de mobilisation suffisant. Or, les problèmes de l'Europe nouvelle ne pourront être résolus sans que l'on aborde la perspective pédagogique. Repousser l'intégration européenne, et les nouvelles politiques européennes — y compris les politiques éducatives —, pour des raisons d'ordre financier, peut avoir à long terme un coût politique et social excessif.

Mots clés: Décentralisation - Espaces éducatifs - Intégration européenne - Organismes internationaux - Europe communautaire - Processus d'internationalisation - Traité de l'Union européenne.

After pointing out the contradictions between decentralising ideas and centralist inflexibility, the author observes the lack of a genuine wish for political and educational decentralisation. The current national education space is too narrow for the solution of present and future educational problems. Moreover, little importance is given to the recommendations and advice of international organisations. All this leads the author to hold out little hope, at least in the short term, for an appropriate and wished-for educational decentralisation within the framework of European integration. At this stage of the proceedings we have still to attain the minimum levels for an effective Community project. Moreover, the idea of Europe has inadequate powers of mobilisation. The problems of the new Europe cannot be solved without taking account of education. To postpone European integration and the new European policies —including educational policies— with economic arguments may represent, in the long term, an excessive political and social cost.

Key words: Decentralisation - The education space - European integration - International organisations - Community Europe - Internalisation process - Treaty of European Union.

3222

Educadores i educades en la subordinació als sistemes econòmics

Antonieta Carreño*
Caterina Lloret*

Subordinades

Coneixeu la història recollida en una òpera xinesa famosa per la seva exemplaritat política i social, on un soldat ferit a la guerra és alletat pel pit d'una dona per manca d'altres aliments? Aquesta imatge ens dóna entrada a un seguit de reflexions sobre el paper que les dones representen i han representat primordialment en situacions condicionades per una economia de subsistència, per passar tot seguit a considerar els diversos papers femenins marcats per la subordinació per qüestió de gènere que s'ha donat, tant en l'àmbit de l'economia privada com en el de la pública, i que explica i s'explica per la seva educació.

No es tracta de parlar de xifres o estadístiques, sinó de desvetllar les funcions econòmiques de les dones que han originat models socials i que han justificat -aquestes funcions- diverses pràctiques educatives fins arribar a un pretès igualitarisme que no és tal, atès que continua marcat pels models de subordinació; per exemple, quan es vol argumentar, encara que no de manera explícita, el no augment del sou dels i de les mestres perquè és un sou complementari en l'economia domèstica ja que la major part de mestres són dones.

Les dones hem après que el nostre destí va lligat a la necessitat d'alimentar les criatures i de procurar la subsistència de tota la família, ja sigui en condicions de suficiència o d'insuficiència de l'aportació masculina. Així, implicades en l'economia domèstica ens hem vist obligades a treballar dins i fora de casa segons ho reclamessin les circumstàncies.

Ara i abans, les dones han fet i fan feines agrícoles en benefici de propis i aliens com una dedicació especialment delegada en elles o com a suport de la feina masculina. També tradicionalment les dones han sortit a ven-

* Antonieta Carreño és professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Caterina Lloret és professora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Ambdues són especialistes en educació i gènere i han publicat diversos treballs sobre aquesta mateixa temàtica.

Adreça: Antonieta Carreño. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n. 08014 Barcelona.

Caterina Lloret. Departament MIDE. E.U. Formació del Professorat d'EGB. Melcior de Palau, 140. 08028 Barcelona.

3223

dre al mercat, han produït béns de consum per a la família -roba, conserves, etc.-, han venut els seus serveis -criades, llevadores, prostitutes, etc.-, han fet de treballadores auxiliars en els obradors artesans, o s'han especialitzat elles mateixes en determinats tipus d'artesania -puntaires, etc.-.

Més tard aquesta mateixa necessitat de garantir la subsistència familiar les ha portades a ser utilitzades, tant elles com les seves criatures, com a mà d'obra industrial barata. El reconeixement de les dones com a recurs econòmic queda també en evidència en el fet d'haver estat utilitzades com a mercaderia amb valor de canvi, encobert pels costums, en les aliances matrimonials o directament com a objectes sexuals que han donat beneficis econòmics als suposats protectors.

La incorporació de les dones als sistemes de producció fora de l'àmbit domèstic ha continuat desenvolupant-se sobre la base de la divisió social del treball segons el gènere. Dins les interrelacions familiars, a les dones se'ns ensenya a cobrir uns determinats rols econòmics d'acord amb les necessitats masculines, ja sigui en la producció de béns i serveis, o en el consum i gestió dels recursos domèstics. Aquests rols es reprodueixen després amb la incorporació femenina a l'economia de mercat, perquè la subordinació apresa en l'economia domèstica es trasllada a l'àmbit públic, com diu Elisabeth Huguenin (pàg. 40): «debe ser una trabajadora, puesto que así lo exige la época en que vive; pero pese a estos cambios externos, continua siendo mujer».

Fins i tot quan les circumstàncies existencials o institucionals situen algunes dones fora de la tutela masculina directa: hereves i vídues amb patrimoni familiar, religioses gestores dels béns de la comunitat i productores o venedores autònomes dels seus serveis o del seu cos, és en relació a la demanda i l'oferta d'un mercat i d'uns sistemes de relacions econòmiques i socials dominats pels homes on es desenvolupa la seva relativa autonomia.

Aquesta subordinació no significa passivitat, sinó participació activa en la reproducció de les relacions socioeconòmiques establertes i també en situacions de conflicte, amb actituds de protesta i rebel·lió. Ara bé, a vegades el seu protagonisme en les accions de contestació ha quedat desdibuixat en el relat històric marcat per una interpretació androcèntrica dels fets; tot just ara algunes historiadores i historiadors implicats en la perspectiva de gènere comencen a reivindicar el caràcter femení d'aquestes lluites (rebomboris del pa de 1789 a Barcelona, les vagues i les revoltes als mercats, als camps i a les fàbriques), i l'aportació d'algunes dones als moviments de lluita de

3224

transformació econòmica i social, amb les conseqüents contradiccions que el liderat masculí comportava.

Educades

Retornant a l'àmbit domèstic hem evidenciat el nexe que existeix entre família, sistema econòmic i rol femení. No és estrany, doncs, veure que l'economia familiar imposa una determinada educació de les nenes que garanteixi la reproducció dels rols femenins, oferint models i sancionant conductes, i creant hàbits de subordinació.

Quan es va creure convenient reforçar l'educació domèstica de les nenes amb una educació extrafamiliar, l'escolarització femenina va continuar les mateixes pautes diferenciadores. Des de les costures -escoles artesanes- a les escoles religioses, públiques o privades, les escoles per a nenes, tot i incorporar-se a un sistema escolar institucional general androcèntric, mantenen uns objectius específicament destinats a les dones. En l'aspecte moral, s'havia d'evitar en les nenes el camí de la prostitució i orientar-les cap a feines decents i femenines; des del punt de mira dels hàbits socials, les nenes havien de qualificar-se vers la gestió domèstica i un tipus de consum funcional tant a l'economia privada com a la pública (per exemple, en els programes escolars proposats per Francisco de Zamora al final del segle XVIII a Barcelona es feia menció explícita de la recomanació d'educar les nenes en el consum de productes tèxtils del país i no dels importats); alguns aprenentatges específics -labors d'agulla, etc.- anaven destinats no sols a crear habilitats d'ús domèstic sinó a cobrir una demanda del mercat de treball determinada -puntaires, tèxtil, etc.-; i sobretot l'educació havia de tenir en compte la reproducció de les virtuts femenines: dòcils, compassives, pacients, etc., que les farien aptes per desenvolupar les funcions assistencials envers propis i aliens: malalts, criatures, vells, etc.

Es podria dir que aquesta concepció educativa d'escola de nenes ja és només història, però en tot cas es tracta d'una història tan propera que encara cueja, això sí, sota la forma i aparença de les conquestes igualitàries de l'escola mixta que no aconsegueixen superar la determinació familiar en l'educació femenina (Núria Pérez de Lara, tesi doctoral inèdita, 1992).

Si dins la família no es continuessin perpetuant els mateixos rols, si no fos tan fàcil posar i retirar les dones del mercat de treball quan les circumstàncies ho demanen mentre se'ls recorda, per mitjà dels *mass-media*, les seves funcions «femenines», no els seria tan còmode als

3225

gestors socials predicar una política familiarista d'assistència social o proposar descaradament que «la familia tiene que ser el colchón del paro» (recomanació que ja ve de l'anterior legislatura).

Perquè hem de recordar que, entre d'altres, han estat les raons econòmiques i pràctiques les que han obert les escoles i altres institucions educatives a la coeducació atès que l'economia institucional ha prioritzat els nivells d'edats i d'instrucció per sobre d'altres factors d'agrupament, ho reflecteix ja així Elisabeth Huguenin (*La coeducación de sexos. Experiencias y reflexiones*. Madrid: Espasa-Calpe, 1932, pàg. 124): «Quienes crearon tales clases, lo mismo que quienes las desempeñan, no sospechan siquiera, en general, que existe el problema coeducativo».

La influència familiar i social també repercuteix a l'escola en continguts, llenguatge, actituds, valors, expectatives, etc., perquè l'escola «de tots» està concebuda sota un model androcèntric, on les pràctiques competitives i jerarquitzants es mantenen intactes; on les relacions entre els suposats iguals, i els i les mestres i les criatures reflecteixen patrons afectivo-cognitius familiars i socials. Cal tenir en compte que quan la pretesa escola homogènia no recull les diferències, i nega la diversitat, sigui quina sigui, i entre elles la que ens ocupa, la de gènere, aquestes diferències es reprodueixen jeràrquicament. O sigui que quan les volem fer sortir ordenadament i uniformement per la porta ens les trobem que han entrat per la finestra. Ja fa temps que E. Huguenin ha dit que «en las escuelas donde la coinstrucción es oportunista, la personalidad de la mujer es sacrificada».

Aquesta situació pot constatar-se a través de l'experiència, per lleugerament crítica que sigui la mirada, i està recollida també en recerques cada vegada més nombroses que ho evidencien.

Educadores

L'escola actual s'ha anat construint sota el model de l'escola de nens, fins i tot en els primers moments de la seva institucionalització i difusió com a escola pública quan les escoles de nenes van organitzar-se com a centres diferenciats en alguns continguts i activitats, sempre però subordinades a les directrius institucionals de les escoles masculines, on el cos professional d'ensenyants homes estava ja ben consolidat. Ara bé, va ser precisament a partir de les escoles de nenes, religioses o laiques, que les dones van trasllladar el seu paper d'educadores domèstiques a educadores professionals. No obstant això, la inferioritat de la seva condició es traduïa en un sou més baix,

3226

més hores d'escola i una supervisió i control més gran de la seva tasca per part d'inspectors, homes seglars o religiosos. Quan més endavant les condicions socioeconòmiques ho demanen i la baixa remuneració professional dels mestres homes fa difícil la cobertura docent de les escoles de nens, s'obre la porta a la feminització del magisteri, fet que es consolida amb l'escola mixta; i el que per als homes significava una professió devaluada, per a les dones, en canvi, és una oportunitat de promoció, o bé un mitjà autònom o complementari de supervivència econòmica en presència o defecte del paper familiar masculí.

Aquest condicionant econòmic que semblaria obrir un procés d'igualtat professional entre homes i dones en el magisteri no trenca amb els esquemes androcèntrics en l'ensenyament. El que passa és que s'aprofita la força del treball femení i la imatge tradicional de la dona lligada al paper de mare-mestra i la cura de les primeres etapes infantils, per disposar d'unes professionals amb qualitats «femenines» que les fan més adients i rendibles en una tasca educativa que sembla reclamar paciència, dedicació, honestedat i decència, «vocació», i alhora acceptar la subordinació a una organització escolar masculina on els homes ocupen majoritàriament els llocs de gestió, cicles superiors i experts en els continguts més científics de l'ensenyament.

D'aquí ve que el gran abandó dels homes de la docència en els nivells primaris no pugui explicar-se únicament per raons econòmiques ja que, en canvi, sí que ocupen altres oficis de baixa remuneració, sinó que també cal tenir en compte l'actual identificació femenina del rol de mestre.

S'arriba així a la paradoxa que són les mateixes dones, en tant que educadores, que tant en la família com en l'escola suporten i reprodueixen les estructures i valors de domini masculí que es transmet als i a les alumnes o als fills i a les filles.

I seguint l'escala de la promoció acadèmica de les dones, veiem que a l'ensenyament secundari el seu accés va lligat a la possibilitat de cursar llicenciatures universitàries -malgrat la tendència de les economies domèstiques d'invertir més en els estudis universitaris dels fills que en els de les filles-, com també a la massificació de l'àmbit educatiu secundari que és conseqüència de la infantilització de la població jove a la qual se li allarga l'escolaritat -ara amb la secundària obligatòria-, segons les necessitats del mercat de treball. D'altra banda l'ensenyament secundari -especialment el BUP ja que a la FP la presència de les dones és menor- com a destinació professional ha estat per a les dones una via exclusiva i excloent d'altres opcions per a aquelles estudiants universitàries que no han continuat la carrera acadèmica a la universitat ni han optat o han

3227

trobat feina a l'empresa o en una professió liberal o funcionarial qualificada.

En l'accés a la docència universitària les dones han hagut d'entrar en forta competència amb els homes i per tant adoptar i sotmetre's als seus models d'organització. Però són les carreres menys «científiques» o que impliquen pitjors sortides econòmico-professionals o que van associades a unes preteses qualitats femenines on les dones han aconseguit una presència quantitativament important.

Així doncs, en l'articulació entre economia i educació, la situació de les dones com a subordinades, educades i educadores no pot eludir una visió complexa on es combinin les relacions de gènere, econòmiques, de poder, la interiorització dels valors i les contradiccions d'un anomenat igualitarisme que no trenca sinó que endureix les estructures socials i econòmiques creades pels homes amb una visió androcèntrica. I que, per tant, la parcialització de les anàlisis no ens conduirà mai a trobar alternatives de transformació.

3228

Abstracts

Este artículo pretende ofrecer una serie de reflexiones sobre el papel que las mujeres desempeñan y han desempeñado, primordialmente en situaciones condicionadas por una economía de subsistencia, para considerar, seguidamente, los diversos papeles femeninos marcados por la subordinación en razón de género, tanto en el ámbito de la economía privada como en el de la pública, y que explica y se explica por la educación recibida.

Palabras clave: Economía - Educación - Mujeres (sexismo).

Cet article présente une série de réflexions sur le rôle des femmes hier et aujourd'hui, essentiellement dans des situations conditionnées par une économie de subsistance. Les auteurs étudient ensuite les différentes fonctions féminines qui sont caractérisées par une subordination de la femme en raison de son sexe, aussi bien dans le secteur privé que dans le secteur public, laquelle explique et s'explique par l'éducation reçue.

Mots clés: Économie - Éducation - Femmes (sexisme).

The article aims to provide a series of reflections on the role women represent and have represented, primarily in situations conditioned by a subsistence economy; next, to consider the different female roles marked by subordination because of gender, in the spheres of both the private and public economy, which explains and is explained by the education received.

Key words: Economy - Education - Women (sexism).

3229

Autonomia econòmica i model d'escola

Maite Soler Cera*

El model d'escola a Europa està immergit en un procés de canvi i redefinició de funcions. Així, P. Carnicero, a *Modelos occidentales de participación y control social de la educación. Gobierno de los centros educativos. La dirección*, presenta i descriu tres tendències que responen a tres lògiques diferents:

- la lògica de l'escola de comunitat o participativa;

- la lògica de l'escola com a servei públic;

- la lògica de l'escola de mercat.

Nosaltres només ens detindrem en la lògica de l'escola de mercat, ja que és la més nova. En aquesta concepció, les administracions educatives fixen i regulen el servei d'educació pública, però deixen en mans dels anomenats «clients» la possibilitat de fer canvis substancials, creient que són els usuaris aquells que estan més capacitats per impulsar la millora i la transformació dels centres. Així, seran els moviments del mercat els que determinaran el futur dels centres educatius segons el resultat esperat pels usuaris. El cas més significatiu d'aquest model d'escola de mercat es dóna, a hores d'ara, a Anglaterra-Gal·les, on:

- S'han incrementat els poders dels consells d'administració dels centres.

- Les famílies poden triar lliurement el centre docent dels seus fills.

- S'ha establert la publicació dels resultats acadèmics dels alumnes de totes les escoles, amb una forta estandardització de les proves.

Aquest nou model de centre, compromès amb l'entorn i amb la societat, que realitza un servei públic dins d'un mercat en què les famílies són els seus clients, no pot desenvolupar-se si no es parteix d'una autonomia real del centre en tots els aspectes, i l'autonomia econòmica és una part fonamental i condicionant de tot el procés educatiu.

En aquest treball desitjaríem apuntar alguns elements que podrien ajudar els centres educatius en aquest nou paper que estan destinats a fer.

- El pressupost del centre docent ha de ser una eina de

* Maite Soler i Cera és llicenciada en Ciències Polítiques i Econòmiques per la Universitat de Barcelona. Professora associada del Departament de Ciència Política i Administració de la Universitat Pompeu Fabra, està especialitzada en l'Administració i Gestió Pública. És autora del llibre *El pressupost del centre educatiu*. Departament d'Ensenyament: Generalitat de Catalunya, 1991.

Adreça: Universitat Pompeu Fabra.

3230

gestió acadèmica oberta, flexible i adaptada als plantejaments institucionals i als requeriments de la institució en cada moment.

• Les partides d'ingressos i despeses no s'han de contemplar amb criteris restrictius, sinó amplis i versàtils.

• Una gestió econòmica planificada i eficaç que pugui proporcionar ingressos a l'escola, complementaris amb les assignacions de l'administració, s'ha de considerar normativament, i, fins i tot, potenciar per optimitzar així els recursos i aproparla al model d'escola de mercat.

• Les compres de béns d'equip s'han de fer des del mateix centre educatiu. Els recursos no poden optimitzar-se amb dotacions centralitzades i generalitzades.

• És necessari, i previ, que els centres docents tinguin un inventari real i actualitzat dels equipaments i inversions. Només així serà factible fer un projecte perioditzat de resposta a les seves necessitats de béns i equips.

• Les dotacions pressupostàries que fan les administracions als centres, s'haurien de lliurar d'un sol cop, corresponent-se amb el pressupost anual elaborat i aprovat pel consell escolar. Això permetria als centres, especialment als més grans, fer una gestió financera dels seus ingressos.

• Al nostre entendre, per assolir una major transparència, control i eficàcia de la gestió econòmica, seria molt convenient dotar els centres d'un pla comptable que permetés conèixer les despeses per «centres de despesa», mitjançant partides adaptades a l'organització escolar.

• L'escola ha de poder realitzar el seu propi projecte de plantilla de personal, de la mateixa manera que fa el projecte curricular del centre. Aquesta facultat de la institució escolar inclou la possibilitat de contractació de personal amb els recursos propis del centre.

• Cal definir i establir itineraris professionals i de formació dels docents que facin possible, mitjançant una flexibilització dels mecanismes de trasllat i un canvi en la normativa vigent, l'adscripció de cada persona al centre escolar sobre la base de criteris d'adequació.

Autonomia en l'elaboració i gestió del pressupost

El pressupost és l'instrument fonamental en la planificació i gestió econòmica d'un centre educatiu. Elaborar-lo al servei dels plantejaments institucionals i, posteriorment, gestionar-lo eficaçment condicionen les possibilitats d'actuació dels elements vertebradors del procés educatiu. Els centres educatius

3231

organitzen i estructuren les seves fites educatives, els seus recursos i plans específics d'actuació mitjançant una sèrie d'instruments que, habitualment, són coneguts com a «plantejaments institucionals», que es concreten en el projecte educatiu, el reglament de règim interior, el pla anual o programació general del centre, el projecte de pressupost, el projecte curricular de centre i la memòria de gestió.

El pressupost ha de materialitzar les dotacions econòmiques que facin possible la realització d'aquests plantejaments. Més concretament, en l'elaboració del pressupost s'han de prioritzar les dotacions corresponents als plans específics i a les actuacions de funcionament general del centre incloses en el pla anual. La concreció de les dotacions de recursos en el pressupost anual del centre vehicularà, o no, la materialització dels plantejaments institucionals, i, en conseqüència, la capacitat d'autonomia de l'escola.

Per això és necessari iniciar l'anàlisi dels elements d'autonomia econòmica pel document bàsic de gestió econòmica: el pressupost.

Amb relació als ingressos

El disseny del pressupost d'un centre docent es basa en les partides d'ingressos i les partides de despeses, de manera similar al que passa en d'altres organitzacions.

Analitzarem cadascun d'aquests grups separadament, per detectar així els elements definitoris, o no, d'una efectiva autonomia econòmica de l'escola sota la perspectiva de la normativa legal vigent i del seu desenvolupament administratiu.

• Els ingressos del centre, assignats per la respectiva delegació provincial o unitat administrativa competent, estan condicionats absolutament per l'aplicació de barems de càlcul que són semblants per als diferents centres i que s'estableixen d'acord amb mòduls estandarditzats. Així doncs, les quantitats que arriben, finalment, als centres no tenen cap relació amb les necessitats pròpies i específiques de cada centre que deriven del seu projecte educatiu. Els criteris de distribució de les assignacions als centres, segons programes, són encara més limitats, ja que depenen dels nivells educatius, sense tenir en compte una visió global del centre i de les seves necessitats en tot moment.

• D'altres possibilitats d'ingressos:

Els obtinguts per la venda de béns o prestacions de serveis fets pels centres, que es caracteritzen perquè tenen un abast molt limitat: venda de fotocòpies, servei de telèfon... Es podria plantejar la possibilitat d'obtenir ingressos per d'altres conceptes, com ara els següents:

3232

la venda de béns, el lloguer d'immobles o instal·lacions o la cessió de professors... que no estan permesos. El capítol III, article 15-3 del Reial Decret 733/1988, diu:

«Los ingresos que puedan obtener los Centros por la venta de fotocopias, uso de teléfono, derechos de alojamiento, venta de pequeños productos obtenidos por los propios Centros a través de sus actividades lectivas y otros semejantes, así como por la prestación de servicios distintos de los gravados por las tasas académicas, requerirán la autorización de la actividad y de su precio, mediante expediente a instruir en la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.»

• En els ingressos obtinguts per la venda de béns immobles, només és possible considerar les alienacions per obsolescència.

Introduir aquest concepte significa, prèviament, que els centres tinguin un inventari de tots els béns immobles que formen el seu patrimoni, valorats adequadament i amb una actualització anual. D'altra banda, introduir aquest concepte en la gestió econòmica dels centres també significa considerar els períodes adequats d'amortització de cadascun dels béns per així poder arribar a calcular l'obsolescència, i, en conseqüència, poder alienar o vendre el bé en qüestió.

Però l'experiència demostra que els centres docents públics no fan un inventari dels seus béns patrimonials, la qual cosa dificulta, per no dir que impedeix, el càlcul de l'obsolescència i, per tant, la previsió d'un fons d'amortització per a la compra del bé que hagi de substituir-lo.

• També, la normativa inclou com a possible partida d'ingressos la possibilitat de l'existència d'un saldo o romanent del compte de gestió, però no permet invertir-lo financerament ni dedicar-lo a fons d'amortitzacions. Considerant que, en general, l'administració educativa transfereix el 70 % dels ingressos atribuïts al centre en una data determinada i d'un sol cop, i, com que es reparteixen els pagaments al llarg de tot un curs, seria convenient preveure la possibilitat que el centre pogués tenir comptes d'estalvi o d'inversió que poguessin donar un rendiment més gran al diner bancari mentre aquest no és utilitzat. Tanmateix, la normativa només preveu i cita, explícitament, la possibilitat d'obrir un compte corrent.

Amb relació a les despeses

En aquest cas, la legislació limita també les possibilitats de racionalització en la gestió econòmica.

• Les assignacions de les delegacions provincials són finalistes. Els ingressos s'han d'aplicar a despeses predeterminades preferentment i, en general, exclusivament per cobrir les despeses fixes i les

3233

despeses de manteniment (secundària).

• D'altra banda, s'explicita que no es poden considerar despeses:

- la contractació de personal;

- la realització d'inversions;

- les despeses de reparació i conservació dels edificis que només poden fer-se sense projecte i si són dels considerats menors;

- les despeses per a equips i materials que només es podrien gestionar si el pressupost no sobrepassa les 500.000 PTA.

• De la mateixa manera, la contractació de serveis com ara la neteja o el manteniment dels aparells informàtics, àudiovisuals, etc. no pot sobrepassar les 500.000 PTA. Per a quantitats més grans ha de fer-ho la delegació provincial.

Amb relació al compte de gestió

Els conceptes de despeses inclosos en el compte de gestió s'agrupen en conceptes molt amplis que no es poden gestionar de manera eficaç i que no es corresponen amb els conceptes comptables del pla general comptable.

Amb les partides previstes en el compte de gestió (annex 1) és impossible imputar les despeses per «centres de despesa». A tall d'exemple:

Si s'assignen 500 unitats a dotació de biblioteca per a l'any 92, el projecte de despesa quedarà inclòs a la partida de subministres i més concretament com a despesa de material d'activitats docents. Serà, en conseqüència, una mica difícil seguir les anotacions del compte de gestió i saber en tot moment quant s'ha gastat en aquest pressupost de dotació de llibres a la biblioteca del centre, i quant en la compra de materials o documents per a la classe de naturals. Totes aquestes compres quedaran incloses en partides molt genèriques que dificultaran el seguiment de les despeses per conceptes i també l'avaluació del compliment del pressupost aprovat pel consell escolar.

El disseny del compte de gestió, tal com l'inclou l'Ordre de 9 de març de 1990 del Ministeri d'Educació i Ciència, en la secció segona, és ineficaç per al control i seguiment de les despeses, i fa necessària una comptabilitat addicional que faciliti informació útil i imprescindible sobre l'evolució de les previsions d'ingressos i despeses del centre docent.

Autonomia en la gestió d'inversions i equips

La configuració d'un centre autònom ha de tenir, al nostre entendre, legalment i adminis-

3234

trativament, la capacitat de decidir les seves dotacions i inversions, no només el projecte educatiu i/o el projecte curricular, elements molt importants, sinó també el marc infrastructural en què es produirà el procés educatiu.

Així, la distribució dels espais per poder realitzar determinats projectes experimentals o d'innovació en l'àrea de naturals o de llengües estrangeres (laboratoris), i el subministrament de les dotacions més adequades per a cada centre, ha de ser una decisió atribuïda exclusivament al centre, i, per delegació, als seus òrgans directius. Cap element econòmic o pedagògic no pot quedar fora de l'àmbit de decisió i gestió del mateix centre. Només des d'aquesta concepció més àmplia de l'autonomia serà possible optimitzar els recursos econòmics destinats a cada institució i només així podrà fer-se efectiva la vertadera autonomia pedagògica i curricular.

Per tant, no es tracta d'entendre l'autonomia com una cessió al centre dels treballs de pura execució mecànica que sobrecarreguin, encara més, de tasques burocràtiques els òrgans de direcció, sinó de cedir competències sobre decisions que comporten un canvi qualitatiu molt important per al futur de la institució escolar.

L'experiència ha demostrat que les dotacions centralitzades de béns d'equip no han pogut ser optimitzades en arribar al centre. És conegut que, en bastants casos, han quedat emmagatzemades dotacions de taules d'ordinador per a ordinadors inexistents, o bé per a equips que havien estat comprats amb la taula corresponent per l'APA del centre.

La impossibilitat de decidir, pressupostar i gestionar les compres de material d'equipament bàsic com ara taules, cadires, ordinadors, vídeos, armaris, fotocopiadores... per part del centre és un dels elements fonamentals que marquen la manca d'autonomia econòmica dels centres docents públics.

Actualment, tant normativament com administrativament, existeix la impossibilitat manifesta que els centres puguin decidir el seu equipament i gestionar les compres corresponents.

Dos elements a considerar són la descentralització i la desconcentració.

Descentralització

Cal que les dotacions de material i utillatge que, des dels serveis centrals i territorials es planifiquin fer als centres, es gestionin segons la demanda del mateix centre. Una possibilitat és que la delegació o el servei competent faciliti al centre un catàleg de productes homologats i quantificats econòmicament, i també una llista de subminis-

3235

tradors habilitats, com a base per a la sol·licitud de material que, realment, necessita el centre. Segons un pressupost raonat, i segons les necessitats prioritzades de cada centre cada any, aquest hauria de poder decidir lliurement els béns d'equip més necessaris i útils per a la seva institució.

Desconcentració de funcions

Els serveis centrals i provincials no han de tenir competències en les dotacions als centres.

Cada centre públic ha de tenir autonomia per decidir les seves dotacions, limitades només per les possibilitats pressupostàries, incloses en el projecte de pressupost elaborat i aprovat pel consell escolar, a l'inici de l'exercici econòmic.

El principi de subsidiarietat seria aplicable perfectament en aquest àmbit. Ens referim, naturalment, al fet que tot allò que pugui ser gestionat eficaçment pel mateix centre educatiu no sigui atribuït en una altra unitat superior.

Les delegacions territorials corresponents conservarien les competències sobre l'habilitació dels proveïdors amb què podrien treballar els centres i així mateix la qualificació i homologació dels productes sobre la base del compliment de la normativa i dels requisits establerts en cada cas. L'inspector, juntament amb el director del centre, seria la figura organitzativa i administrativa que garantiria la transparència i l'eficàcia d'aquest procés.

Autonomia i gestió de personal

Com ja hem vist abans, considerant les limitacions en les despeses que legalment es permeten fer al centre públic, no és possible, en cap cas, la contractació de personal.

El projecte educatiu, el projecte curricular de centre i la resta de plantejaments institucionals, defineixen una organització educativa arrelada a l'entorn, que ha de servir la societat en què es troba i que serà diferent de qualsevol altra que hi pugui haver en entorns i societats diferents. Però els plantejaments institucionals amb què es dota cada centre són fruit d'un conjunt d'agents educatius en què els professors són una part fonamental. En conseqüència, creiem necessari afirmar que un professor pot ser molt vàlid en un centre i no ser «adequat» o el més convenient en qualsevol altra institució educativa, d'un altre entorn o que tingui uns altres plantejaments.

La impossibilitat legal que els òrgans directius del centre puguin contractar personal que permeti dur a terme de manera òptima els seus plantejaments

3236

institucionals, és un greu inconvenient per a l'autonomia de l'escola.

Creiem que s'ha d'iniciar un procés de liberalització en aquest camp, seguint els exemples que ja es donen en d'altres països europeus.

De la mateixa manera que proposàvem la descentralització de les dotacions d'equipaments als centres, també s'hauria de descentralitzar la dotació de les plantilles. Aquesta assignació es podria fer des d'unitats més petites que les delegacions territorials: els municipis, les comarques, els districtes escolars, etc. Un cop censats els professors que pertanyen a una determinada zona, i coneguts els plantejaments institucionals de cada centre, l'adscripció de les plantilles podria ser molt més propera a les necessitats i característiques de cada institució escolar.

El personal docent dels centres té, actualment, estatus de funcionari de l'administració. No es tracta de modificar aquesta situació de manera rotunda, sinó de matisar-la i fer-la més flexible per adaptar-la al nou concepte d'escola oberta i autònoma definida a la LOGSE.

Els òrgans directius del centre, d'acord amb el consell escolar, presentarien, segons la nostra proposta, un projecte de plantilla per al centre que respondria a les necessitats i plans anuals. L'inspector corresponent avaluaria aquest projecte i el validaria davant l'administració educativa.

Si, com a conseqüència del procés anterior, l'administració no pogués dotar el centre del personal docent demandat, perquè no disposés del nombre de professors o perquè aquests no tinguessin les característiques requerides, el centre hauria de tenir la possibilitat legal de contractar el personal amb els seus propis recursos econòmics.

Prendre la decisió entre tenir un professor més de llengua estrangera per poder fer així agrupaments flexibles o bé obres al pati del parvulari, és una decisió que només ha de competir al centre i als seus òrgans de direcció. La possibilitat de contractar aquest professor de llengua estrangera és una part fonamental de l'autonomia real —econòmica, pedagògica i organitzativa— d'una organització escolar.

El procés ha de fer-se de manera lenta, cautelosa i racional, perquè no comporti tensions per als col·lectius implicats. Aquí només apuntem la necessitat de tenir en compte normativament i administrativament la possibilitat que els centres disposin de la millor plantilla per dur a terme els seus plantejaments, incloent-hi la facultat de la contractació de personal. Es podria iniciar el procés amb la contractació de les substitucions, els professors de reforç, monitors... Actuacions que, se sap, avui es fan a moltes escoles al marge de l'establert

3237

legalment, amb les conseqüències administratives que això els pot comportar.

S'hauria d'afegir que, per fer possible l'adequació de cada professor a cada centre docent, caldrà que es desenvolupin currículums professionals diferenciats, que permetin dissenyar una carrera docent pròpia i distinta per a cada prefessor. La seva formació inicial, la formació permanent, l'experiència docent i la participació en la configuració o organització dels projectes de gestió d'altres centres, es concretaran en un itinerari formatiu i professional públic i obert que proporcionarà la informació necessària perquè centres i professors s'adaptin per a una més gran qualitat de l'acció educativa.

La gestió administrativa que aquesta proposta de gestió de personal podria generar, creiem que hauria de ser una de les competències que assumís la figura de l'administrador prevista a la LOGSE.

Abstracts

Partiendo de una división tripartita de las lógicas escolares (de comunidad o participativa, de servicio público y de mercado), la autora fija su atención en este tercer tipo de escuelas que se da actualmente en lugares como Inglaterra y País de Gales. A la vista de estos ensayos, se propone la introducción, entre nosotros, de la autonomía económica del centro docente. Se configura así un tipo de gestión ágil y flexible, abierto a la entrada de ingresos complementarios a los proporcionados por la administración, y que asume la responsabilidad del régimen económico de la misma manera que se hace con el proyecto curricular del centro. Para satisfacer esta autonomía, que cristaliza en la elaboración y gestión del presupuesto, se significan una serie de consideraciones en torno a los capítulos de ingresos, gastos y cuenta de gestión, tendentes a garantizar y salvaguardar el autogobierno económico. Y todo ello sin renunciar a una descentralización de las decisiones y una desconcentración de funciones, a fin de conseguir, legal y administrativamente, una capacidad de autogestión más libre, responsable y eficaz.

Palabras clave: Escuela de mercado - Autonomía económica - Gestión del presupuesto - Descentralización - Desconcentración de funciones - Autonomía y gestión de personal.

Partant d'une division tripartite des logiques scolaires — de communauté ou participative, de service public et de marché —, l'auteur s'intéresse à ce troisième type d'école, que l'on rencontre de plus en plus dans des régions comme l'Angleterre ou le Pays de Galles. A la lumière de ces expériences, elle propose d'introduire la notion d'autonomie financière des établissements scolaires, de façon à permettre une gestion plus souple de ces établissements. En vertu de ce système, ils pourront chercher de nouvelles ressources, qui viendront compléter celles fournies par l'administration, et seront responsables de leur régime financier, tout comme ils le sont de leur projet de curriculum. Cette autonomie doit se traduire dans l'élaboration et la gestion du budget. Suivent une série de considérations sur les postes de recettes, dépenses et compte de gestion, qui doivent garantir et sauvegarder l'autonomie de gestion. Tout ceci doit être fait sans renoncer à la décentralisation des décisions et à la déconcentration des fonctions, afin d'obtenir — juridiquement et administrativement — une capacité d'autogestion plus libre, responsable et efficace.

Mots clés: École de marché - Autonomie financière - Gestion du budget - Décentralisation - Déconcentration des fonctions -Autonomie et gestion du personnel.

Starting from a tripartite division of the logic of schools (community or participatory, public service and market), the author concentrates on this third type of school, which has appeared in places such as England and Wales. In view of those experiments she proposes the introduction here of the economic autonomy of the teaching centre. This leads to the establishment of a flexible management, open to receiving complementary income, and which assumes responsibility for the economic organisation just as it does for the curriculum. Meeting the needs of this autonomy, which takes the form of the drafting and management of the budget, involves a series of considerations concerning income, expenditure and accounting, which are likely to guarantee and safeguard economic self-government. And without renouncing the decentralisation of decisions and distribution of functions in order to achieve — legally and administratively— a freer, more responsible and efficient capacity for self-management.

Key words: Market school - Economic autonomy - Budget management - Decentralisation - Distribution of functions - Autonomy and management of staff.

3233

El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació?

Pilar Heras i Trias*

Quan es parla d'educació, en termes econòmics i en les societats actuals, se'ns demostra la dependència que aquesta té de les formes d'organització de l'economia. Se'ns torna a recordar aquella correspondència -encara que no sempre exacta i sovint matisable- que apuntaven Bowles i Gintis entre el sistema socioeconòmic i els sistemes educatius, sobretot en els seus currículums ocults.

Avui es fa difícil, sinó impossible, de pretendre un discurs estrictament pedagògic, sense que aquest no adopti fórmules econòmiques o sense que no sigui reflex d'algun tipus d'interès. El que cal, en acostar-nos a l'anàlisi de les relacions entre l'economia i l'educació, és veure els interessos que hi ha en joc darrera de cada proposta econòmica que té com a objecte l'educació i darrera de cada mena d'educació, influïda sempre per algun criteri econòmic.

En el fons estem preguntant-nos sobre *quina economia* i sobre *quina educació*. Estem posant a sobre la taula el tipus d'organització socioeconòmica que defensem, i les finalitats i les funcions que atorguem a l'educació, sigui quina sigui la forma que adopti. Estem parlant d'unes finalitats i d'unes funcions que, al cap i a la fi, estaran representant interessos diferents, moltes vegades oposats. Veurem com sempre ens movem al voltant del *conflicte d'interessos*. Un *conflicte entre grups socials* que no poden posar-se d'acord ni arbitrar fàcilment fórmules de consens, perquè en les seves relacions hi ha qui decideix i qui és exclòs de la decisió. Perquè en parlar d'educació estem parlant de formes de poder i de les possibilitats de la gent d'accedir a la participació social en les decisions.

Tot això ens situa en el terreny de les desigualtats; sense l'esment i l'aclariment de les quals és impossible d'entendre el marc de les relacions que operen en les realitzacions pràctiques dels dos conceptes que ens ocupen: l'economia i l'educació. Dos conceptes que, malgrat que

* Pilar Heras i Trias és professora Titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Autora de diversos estudis sobre Pedagogia Ambiental i coneixedora dels problemes del Tercer Món, ha assistit a diferents conferències internacionals sobre el Medi Ambient.

Adreça: Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n. 08028 Barcelona

3240

des de l'economia neoclàssica i liberal s'opini el contrari, són històrics i estan profundament arrelats a les realitats de cada moment sociohistòric.

Hi ha, però, un tercer concepte fonamental que, en l'anàlisi, no podem desligar de l'economia i, com a conseqüència, tampoc de l'educació: *el medi* (o si es vol, *el medi ambient*). El medi és el lloc on estem situades les persones i on operem. Però és també, entre altres coses, la font de recursos escassos que serveixen per justificar, ja des del final del segle XVIII i principi del XIX, l'existència d'una disciplina encarregada de gestionar-los i d'administrar-los, i una ciència encarada a l'orientació de les «millors» maneres de repartir els guanys que comporten aquests recursos: l'economia.

En les dues accepcions de la paraula medi, hi podem trobar el conflicte d'interessos a què al·ludia més amunt. I aquí és on pren sentit un altre concepte que resulta clau en les relacions entre l'economia i l'educació: el desenvolupament, entès com a fenomen històric, com a forma organitzativa de l'explotació de recursos i la seva posterior distribució per a l'ús i el consum i/o per al benefici econòmic.

Caldria, però, preguntar-nos pel tipus d'ús, de consum i de benefici, ja que no totes les formes responen a aquella legítima aspiració humana de satisfacció de les necessitats bàsiques. Per això, no podem encetar el discurs sobre economia i educació deixant de banda el sistema econòmic de capitalisme avançat -en crisi, però de capitalisme-, i també la societat de consum i les seves característiques, car en aquestes coordenades es desenvolupa la vida humana i les relacions entre les persones i els grups. Dos sistemes que, en el seu funcionament i en estret lligam amb les desigualtats, propicien, per exemple, migracions, generen pobresa i fomenten ignorància. Reforcen el malestar a la vegada que políticament es posen les mires en les societats del benestar.

Què entenem per desenvolupament?

Com tot concepte referit a realitats humanes,el concepte de desenvolupament adquireix un sentit o un altre segons el lloc des d'on se'n parli. L'escriptor uruguaià Eduardo Galeano el defineix com «el puente sin río» i el caracteritza amb aquestes paraules: «La enceradora eléctrica en piso de tierra. Altas fachadas de edificios sin nada detrás. El jardinero riega el césped de plástico. La escalera mecánica conduce a ninguna parte. La autopista nos permite conocer los lugares que la autopista aniquiló. La pantalla de la televisión nos muestra un televisor

3241

que contiene otro televisor, dentro del cual hay un televisor».

Així de planer. Com una caricatura de les relacions de desigualtat econòmica entre les persones, els grups, els països... Sobretot, una caricatura de la satisfacció de falses necessitats en aquest model de societats on el que predomina més que el benestar és el contrasentit. I és que el desenvolupament és un concepte que no s'aplica als individus; és quelcom que experimenten els països (nacions o regions del món) estretament vinculat als Estats i dependent de l'economia. Per això, malgrat que es parla d'indexs de desenvolupament, en parlar de la salut, de l'educació, de l'habitatge, del transport o de l'estat del medi ambient, del que efectivament s'està tractant és del desenvolupament econòmic i del grau d'implicació-dependència político-econòmica dels governs dels Estats davant dels organismes internacionals que Noam Chomsky anomena «els amos de l'univers»: el Fons Monetari Internacional (FMI), la Banca Mundial, l'Acord general sobre aranzels, duanes i comerç (GATT), el Grup dels Set Països més Industrialitzats (G-7), per citar-ne els més importants.

Per tant, si atenem al fet que definiria el desenvolupament econòmic a partir d'aquests referents, veiem que del que estem tractant és d'un determinat i conegut ordre internacional -encara que s'anomeni «nou» i encara que l'anomenem en termes de sustentabilitat- amb una economia cada cop més integrada i més globalitzada que fomenta clarament processos de segregació, que ofereix seguretat a un tant per cent molt petit de la població (del 15% al 20%) només dels països industrialitzats. Una economia que compta amb el vist-i-plau de les elits i que permet que es propugni una certa idea de progrés, el qual avui es tradueix en un «ajustament estructural» que han d'acomplir els països pobres, sempre a benefici del mercat, del lliure mercat.

Això suposa -com diu Susan George-, entre altres coses, «devaluacions de la moneda, increments de les exportacions, eliminació dels aranzels i liberalització de les importacions, augment del tipus d'interès, reducció del consum intern a través dels acomiadaments massius i caiguda dels salaris reals, eliminació dels subsidis fins als que cobreixen necessitats bàsiques, privatització de les empreses públiques» i retalls estatals a les despeses de sanitat, educació, habitatge, etc.

I el medi ambient?

Es podria entrar a relacionar el medi ambient amb cadascuna de les anotacions fetes sobre desenvolupament, i més... Però no hi ha espai per abordar-los

3242

tots. N'apuntaré només algunes reflexions generals.

Potser el que és indefectible, en parlar d'economia i de progrés, des d'una determinada posició d'hegemonia que és des d'on s'han formulat aquests conceptes, és abordar el tema dels recursos i de la seva irreversibilitat, el tema dels límits de tolerància de l'ecosistema planetari i de l'activitat d'«extracció» de l'espècie humana. Aquest és un dels principals conflictes, perquè el sistema econòmic dominant és un sistema obert d'apropiació dels recursos i de rebuig de residus il·limitadament.

La terra es converteix, així, cada vegada més, en un bé escàs, però sobretot en un punt d'atenció dels mandataris per mantenir l'estat de consentiment de qui els vota i crear opinió pública al voltant de la «necessitat de trobar un casament feliç entre l'ecologia i l'economia».

El seu objectiu és mantenir un creixement econòmic i els beneficis que aquest pot aportar. Les maneres han de canviar, hi ha factors limitatius per a l'explotació i per a l'expansió cap als anomenats països del sud o perifèrics; la mateixa terra n'és un. El medi no pot respondre a les exigències del tipus de guanys del món ric. Per això es parla de qualitat, en lloc de quantitat, tot i que no s'acaben d'establir les mesures que implicarien canviar el benefici particular per la solidaritat i el «benestar ecològic» a partir d'interessos comuns. Interessant objectiu, però, fent una excepció: què hi diuen les persones dels països pobres, a les quals no es pregunta mai res?

La lògica del món ric ens portaria a pensar il·lusament que si el desenvolupament i el progrés produeixen mals ecològics, evitar aquesta situació es reduiria a mantenir la situació de subdesenvolupament dels països pobres. I aquí cal fer esment de l'abast interrelacionat i interdependent de la problemàtica. Com diu Bob Sutcliffe, «hi ha problemes ecològics propis del desenvolupament i també hi ha els propis del subdesenvolupament», de manera que no serveixen les propostes messiàniques ni les cooperacions interessades en la inversió de capital en el Tercer Món (ni revolucions verdes ni imperialisme ecològic), si es vol encarar amb una certa equitat aquesta problemàtica econòmico-ambiental.

I l'educació?

A part de dependre d'aquest enquadrament, l'educació sempre fa el paper de representar, *com a indicador* en els estudis i les planificacions o *com a mecanisme de control* en les realitats vivencials, les posicions que la depassen; en aquest cas i en gairebé tots, les econòmiques.

3243

En efecte, la inversió dels Estats -els mateixos que gestionen l'economia general i els recursos medioambientals-, per exemple, en programes educatius de cooperació entre els països rics i els pobres, a democratitzar els propis sistemes educatius o a afavorir la privatització de l'ensenyament, en són mostres ben clares.

Les prioritats que s'estableixen en les temàtiques (mercat de treball, qualitat...); en els estudis de necessitats (inversió en sectors concrets, capacitació...); el fet de partir de situacions i estructures donades inamovibles o de la possibilitat d'intervenció de cara als canvis (elits, participació social, oportunitats...); els elements humans i grupals que es prenguin en consideració en aquests estudis i en les propostes d'actuació (atenció a factors de classe social, de gènere, ètnics...); les teories de les quals es parteixi... Tot plegat ens torna a situar al començament, en el debat sobre quina educació, per a qui, en quin context, en quines relacions locals i internacionals...

De vegades, però, aquestes preguntes queden contestades només veient quins elements són els que centren l'atenció de qui parla d'educació (i/o d'economia de l'educació) i quins en queden exclosos. En aquest cas, la meva aportació a aquesta «tribuna» pretén ser així d'explícita.

3244

Abstracts

En este artículo se expresa un punto de vista, referido al binomio economía/educación, que relaciona ambos términos con los conceptos de medio ambiente y desarrollo. Se parte de un planteamiento de análisis de las realidades educativas como consecuencia de conflictos de intereses entre grupos sociales y países, ante la dinámica «recursos ambientales-procesos de producción-distribución-consumo-beneficios», para cuestionar los modelos supuestamente consensuados de análisis de la economía de la educación de corte neoliberal. Se introducen los temas de las desigualdades y de las relaciones de dependencia de los países pobres para con los organismos internacionales de decisión económica como claves para entender las prioridades en la economía de la educación y en la educación misma.

Palabras clave: Economía - Economía de la Educación - Desarrollo - Medio ambiente - Pedagogía ambiental.

Dans cet article, l'auteur exprime son point de vue sur le binôme économie/enseignement en rapprochant ces deux termes des concepts d'environnement et de développement. Son point de départ est une analyse des réalités éducatives suivant laquelle celles-ci résultent de conflits d'intérêt entre groupes sociaux et pays face à la dynamique «ressources environnementales-procédés de production-distribution-consommation-bénéfices», qui remet en question les modèles d'analyse de l'économie de l'éducation d'inspiration néo-libérale, lesquels sont censés faire l'objet d'un consensus. Selon l'auteur, le thème des inégalités et des relations de dépendance des pays pauvres envers les organismes de décision économique internationaux est une clé qui nous permet de comprendre les priorités en matière d'économie de l'éducation et d'éducation proprement dite.

Mots clés: Économie - Économie de l'éducation - Développement - Environnement - Pédagogie environnementale.

This article expresses a point of view on the economy/education binomial, which relates both terms with the concepts of environment and development. The starting point is an analysis of educational reality as a consequence of conflicts of interest among social groups and countries in the face of the dynamics of «environmental resources-production-distribution-consumption-profits», and it goes on to question the supposedly accepted neoliberal models of analysis of the economy of education. It introduces the subjects of inequality and the relations of dependence of poor countries on the international economic decision-making organisations as keys to an understanding of the priorities in the economy of education and education itself.

Key words: Economy - Economy of Education - Development - Environment - Environmental education.

 3245

Economia de l'educació. Una disciplina en formació

Esteve Oroval*

Economia i educació són dos temes que han estat fortament relacionats en la tradició del pensament social. Ja Adam Smith, pare de l'economia política, situà l'origen de la riquesa de les nacions en la divisió del treball i darrera d'aquest concepte destacà la formació com a element important per entendre el creixement econòmic.

Fa poc més de trenta anys que Theodore Schultz va proposar el terme «capital humà» amb la finalitat de ressaltar la importància que té la formació de les persones sobre la producció i sobre el creixement econòmic. Al voltant d'aquest concepte altres autors com Becker, Mincer i el mateix Schultz van desenvolupar la teoria a partir de la qual es va anar creant, des de diferents òptiques, un important cos doctrinal que rebria la denominació genèrica d'economia de l'educació.

La consolidació d'aquesta branca de l'economia ha seguit un procés interdisciplinari, en el sentit que l'interès pel seu desenvolupament no sols venia del camp de l'economia, sinó d'altres camps com el dret, la psicologia, la sociologia i, fonamentalment, la pedagogia. Des d'aquests camps s'han fet aportacions importants per a la construcció de l'edifici teòric d'aquesta disciplina.

En aquest procés un element clau ha estat la diversitat d'enfocaments, ja que si bé els orígens formals a Schultz s'emmarquen plenament dins de l'enfocament de l'individualisme metodològic, les aportacions dels institucionalistes i els economistes radicals han permès ampliar les opcions metodològiques i donar-hi una visió més globalitzadora.

Encara que el camí recorregut per aquesta disciplina és prou fructífer, tant en treballs empírics com en reflexions teòriques, avui per avui no es pot afirmar que existeixi un cos teòric sòlid i àmpliament acceptat que expliqui el paper de l'educació en l'anàlisi econòmica de la societat.

Això vol dir que encara queda molta feina a fer i que s'han de multiplicar els esforços per tal d'anar avançant en un camp tan bàsic per al coneixement de la societat humana.

* Esteve Oroval és catedràtic d'Economia Aplicada, a la Universitat de Lleida, i President de l'Associació d'Economia de l'Educació. La seva trajectòria en el camp de l'Economia de l'Educació s'ha traduït en nombroses publicacions.

Adreça: Departament d'Economia Política, Hisenda Pública i Dret Financer i Tributari. Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials. Avda. Diagonal, 690. 08034 Barcelona.

3246

La confluència d'aquest interès a construir una línia de recerca teòrica amb la necessitat de donar una resposta ràpida als problemes pràctics relacionats amb l'organització, administració i finançament de l'educació a tots els nivells, ha impulsat la creació de nombrosos grups de treball, generalment lligats a diferents àmbits acadèmics i de l'administració educativa. La dispersió d'aquests grups ha estat considerable i no ha permès que es pogués oferir en l'àmbit d'Espanya un cos homogeni docent i de recerca.

Era, per tant, prioritari agrupar els professionals que es dedicaven o s'interessaven per aquests temes, i aquesta ha estat la finalitat bàsica de la creació de l'AEDE (Associació de l'Economia de l'Educació), l'any 1992, per iniciativa d'un grup d'investigadors catalans, en el marc del Departament d'Economia Política, Hisenda Pública i Dret Financer i Tributari de la Universitat de Barcelona. El seu ressò ha estat important en l'àmbit espanyol, amb una afiliació de més de cinquanta membres.

Entre els objectius de l'Associació cal destacar-ne els següents:

- Facilitar als seus membres l'exercici de les activitats de l'economia de l'educació en tots els llocs i àmbits on aquesta pugui o hagi de realitzar-se, i propagar mètodes per a la realització de les esmentades activitats.

- Estimular l'interès de l'Administració i institucions educatives en l'economia de l'educació en tots els llocs i àmbits on aquesta pugui o hagi de realitzar-se, i propagar mètodes per a la realització de les esmentades activitats.

- Promoure i difondre els estudis d'economia de l'educació, i la formació i el perfeccionament d'experts en la seva realització.

- Promoure activitats encaminades a millorar i modernitzar la gestió econòmico-financera dels centres educatius.

- Promoure contactes i intercanvis professionals, confrontant els treballs i investigacions sobre el tema entre les diverses persones i institucions interessades, tant nacionals com d'altres països.

- Organitzar, tota sola o en col·laboració amb altres organitzacions o entitats, congressos o reunions i altres activitats científiques d'economia de l'educació.

- Editar publicacions relacionades amb la matèria i mantenir o promoure la formació de biblioteques especialitzades en economia de l'educació.

- Promoure la formació d'una base de dades estadístiques homogènia, i vetllar pel seu manteniment i actualització.

L'AEDE va celebrar la primera reunió de treball a València, el mes de novembre de 1992 i un any més tard està treballant en

3247

l'organització de les II Jornades sobre l'Ensenyament Superior: Finançament i Ocupació.

La finalitat d'aquestes II Jornades és analitzar l'expansió que ha experimentat en els últims anys l'ensenyament superior a Espanya. Aquest fenomen d'expansió ha tingut característiques específiques en les diferents comunitats autònomes, depenent de la situació prèvia, de les directrius i finançament provinents de les administracions públiques i del desenvolupament concret del principi d'autonomia universitària. En un moment com aquest, crucial en el procés d'expansió com a conseqüència de la disponibilitat limitada de recursos, resulta d'interès el plantejament d'una reflexió i debat sobre les diferents opcions preses en matèria de finançament universitari, tant per part de les comunitats autònomes amb transferències en aquest camp, com de l'Administració central, en el cas del «territori MEC». De la mateixa manera, pot ser útil considerar el paper de les universitats privades en el context referit.

Amb l'AEDE s'ha creat, per tant, un bon instrument de treball capaç d'aglutinar els actuals esforços en el camp de l'economia de l'educació pel que fa a l'intercanvi i posada en comú de treballs duts a terme per especialistes d'aquesta àrea en el territori espanyol.

Però aquesta Associació no podrà donar resposta als problemes i mancances que, en aquest àmbit, s'han de cobrir des de Catalunya. El desenvolupament autonòmic del nostre sistema educatiu, el paper capdavanter de Catalunya en el marc de les regions europees, i l'actual situació de crisi econòmica i de restriccions pressupostàries són elements que configuren un panorama en el qual els temes d'investigació educativa, des d'un punt de vista econòmic, esdevenen prioritaris.

Per atendre aquesta necessitat s'està iniciant el procés per a la creació d'un Institut d'Economia de l'Educació amb l'objectiu de disposar a Catalunya d'un marc institucional que pugui donar la resposta adequada. El repte és important en uns moments en què es comença a obrir pas l'economia de l'educació en el camp de la docència, no solament a nivell de tercer cicle, sinó també com a matèria troncal a les llicenciatures de Ciències de l'Educació.

3248

Abstracts

En apretada síntesis, el autor presenta una rápida visualización sobre los avatares por los que ha pasado la Economía de la Educación como disciplina en formación. Se señala que su desarrollo ha seguido un proceso interdisciplinar, superándose el monismo metodológico inicial fundamentalmente economicista. Por ello, la Economía de la Educación se asemeja a un puzzle en construcción, existiendo diversas instancias e iniciativas dedicadas a su estudio y tratamiento. En este amplio abanico destaca la AEDE (Asociación de la Economía de la Educación), creada en 1992, por iniciativa de un grupo de investigadores catalanes vinculados al Departamento de Economía Política, Hacienda Pública y Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Barcelona. Los objetivos de esta asociación son la promoción de los estudios relacionados con esta temática, habiendo celebrado ya una primera reunión de trabajo en Valencia, en el mes de noviembre de 1992; actualmente se trabaja en la organización de unas segundas jornadas sobre «La enseñanza superior: financiación y ocupación».

Palabras clave: Economía de la Educación - Capital humano.

L'auteur présente un aperçu rapide, très synthétique, des avatars d'une discipline en formation, l'économie de l'éducation. Il signale que le développement de l'économie de l'éducation a suivi un processus interdisciplinaire, dépassant le monisme méthodologique initial fondamentalement économiciste. C'est pourquoi l'économie de l'éducation peut être assimilée à un puzzle en construction, étudié et traité par des instances diverses. Il faut noter à ce propos la création en 1992 de l'A.E.D.E. (Association de l'économie de l'éducation) à l'initiative d'un groupe de chercheurs catalans liés au département d'Économie politique, de Finances publiques et de Droit financier et fiscal de l'université de Barcelone. Cette association vise à promouvoir des études sur ce thème. Une première réunion de travail a déjà eu lieu à Valence en novembre 1992, et l'A.E.D.E. travaille actuellement à l'organisation des deuxièmes Journées sur le thème «Enseignement supérieur : financement et emploi».

Mots clés: Économie de l'éducation - Capital humain.

In a highly summarised version the author presents a rapid overview of the vicissitudes which the Economy of Education has been subjected to as a discipline still at the formative stage. He points out that the development of the Economy of Education has followed an interdisciplinary process and that the initial, methodological monism —basically economism— has been overcome. And so the Economy of Education looks like a half-completed jigsaw puzzle with different institutions and ventures devoted to studying and dealing with it. From this broad range, we should mention the A.E.D.E. (Economy of Education Association), founded in 1992 on the initiative of a group of Catalan research workers connected with the Department of Political Economy, Public Treasury and Financial Law of the University of Barcelona. The objective of the association is to promote studies related to the topic. It held its first meeting in Valencia in November 1992 and is currently working on the organisation of another on «Higher education: financing and occupation».

Key words: Economy of Education - Human capital.

3249

Opinions al voltant de les relacions entre l'economia i l'educació

Javier Ventura Blanco*

La influència decisiva que té l'economia en la majoria dels aspectes que configuren la vida humana és una evidència, i l'educació no constitueix cap excepció. Philip H. Combs, prestigiós expert en temes relacionats amb els problemes educatius en general i més concretament en la seva dimensió econòmica i social, en analitzar els factors que caracteritzaven la crisi educativa a escala mundial a partir dels anys seixanta, va destacar com a essencials: el desbordament estudiantil (augment de la demanda), l'aguda escassesa de recursos, l'augment dels costos, la inadaptació del producte i la inèrcia i ineficiència. Actualment, les seves tesis no tan sols tenen vigència sinó que els factors esmentats es manifesten amb una major intensitat, principalment si tenim en compte la crisi econòmica en què estem immersos.

La dimensió econòmica de l'educació ha estat una preocupació constant per a pedagogs i economistes, els primers interessats fonamentalment en la millora de la qualitat de l'educació, i també a procurar generalitzar-la, facilitant a totes les persones l'oportunitat d'accedir-hi; els economistes des d'una pretesa eficàcia econòmica acostumen a centrar els seus treballs en l'anàlisi de les inversions que es realitzen en educació, tenint en compte els beneficis que s'obtenen.

Aquest treball pretén recollir l'opinió d'algunes destacades personalitats(*) de la nostra vida pública, respecte a algunes qüestions relacionades amb el tema central d'aquesta Tribuna.

Vull destacar l'amabilitat i les facilitats concedides de les

---

* Javier Ventura és llicenciat en Pedagogia per la Universitat de Barcelona. Actualment és professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Expert en qüestions pedagògico-socials, ha publicat diversos articles, així com presentat diverses ponències relacionades amb l'educació formal i informal.

Adreça: Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n. 08028 Barcelona.

---

* Josep M. Bas Adam. Director general de Programació i Inversions del Ministeri d'Educació i Ciència.

Antoni Gelonch i Viladegut. Secretari general del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Alfred M. Molinas i Bellido. President del Foment del Treball Nacional. Vicepresident de la CEOE.

Joan Carles Gallego i Herrera. Secretari general de la Federació d'Ensenyament de Catalunya de CCOO.

3250

persones que han accedit a col·laborar en la nostra proposta.

El treball no pretén analitzar les opinions expressades, desiguals en el tractament formal -sobretot patent en l'extensió-, la major part de les vegades, en el seu contingut. Si que es respecten íntegrament les respostes, malgrat que no sempre se cenyeixen estrictament a la pregunta formulada, a causa que l'objectiu fonamental d'aquest apartat és precisament conèixer, des de la perspectiva de quatre persones lligades a àmbits essencials i diferenciats de la nostra vida pública (Administració central, Administració autonòmica, empresariat i sindicats), la seva visió sobre els temes plantejats, deixant als lectors/es les interpretacions posteriors.

Qüestions:

1. ¿Ha de ser analitzada l'educació des d'una perspectiva econòmica, considerant-la com una inversió, un producte, subjecte a les lleis de l'oferta i la demanda, pròpies del model econòmic vigent en la nostra societat?

Josep M. Bas Adam: En primer lloc és necessari considerar l'educació com un dret, tal com estableix la Constitució en l'article 27.1: «Tothom té dret a l'educació...» Principi constitucional desenvolupat posteriorment per una llei orgànica d'inequívoc enunciat: Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (LODE).

L'educació pot ser també entesa com una part fonamental del desenvolupament dels recursos humans, al costat del treball, el medi ambient, la salut i la nutrició, i les llibertats polítiques i econòmiques, tal com es reflecteix en el Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament.

Dit això, no hi ha dubte que des d'una perspectiva econòmica, l'educació ha de ser considerada més com una inversió que com un article de consum, en tant que contribueix a la futura creació de riquesa i de progrés sostingut. I això tant a les societats en vies de desenvolupament com a les més avançades econòmicament, socialment i políticament.

Antoni Gelonch i Viladegut: L'educació no ha de ser analitzada només des d'una perspectiva econòmica. No obstant això, si que han de ser analitzades les perspectives econòmiques de l'educació. Cal estudiar des de l'anàlisi del cost de l'ensenyament i les diferents tipologies de l'oferta educativa fins als possibles estudis cost-benefici de les accions i les inversions. Tot això al costat de l'anàlisi de les perspectives social, familiar i personal.

3251

Alfred Molinas i Bellido: El que és clar és que la perspectiva amb què es regeixen els criteris educatius en l'àmbit universitari no funciona correctament. Des d'aquest punt de vista, afegir criteris de racionalitat econòmica pot aconseguir resultats positius. L'educació és un bé del qual les persones obtenen una clara rendibilitat, invertir en capital humà és una bona inversió. Els criteris de l'oferta i la demanda han d'estar sempre presents en l'avaluació de qualsevol alternativa. Es prengui amb posterioritat la decisió que es prengui, conèixer els costos d'una decisió és imprescindible per no cometre errades que després es pagaran en el futur i a un preu més elevat.

Joan Carles Gallego i Herrera: L'educació, en primer lloc, ha de ser considerada com un dret fonamental de la persona. Així ho sentencia la nostra Constitució. Un dret de tota persona, de tot ciutadà d'una societat democràtica, que amb l'educació, al llarg de tota la seva vida, ha de poder desenvolupar al màxim les seves potencialitats i capacitats i ha de disposar dels instruments necessaris per inserir-se a la vida social i professional.

Més enllà d'aquesta concepció democràtica de l'educació, és clar que aquesta ha de ser considerada també com una inversió en termes de capital humà per part de les societats. Com a inversió, l'educació ha de produir i augmentar els recursos humans disponibles en la societat. De les disponibilitats i capacitats d'aquests recursos humans, en dependran la capacitat d'innovació i d'investigació, la capacitat d'anticipació, i la capacitat d'utilització dels propis recursos.

Dificilment, però, podem entendre l'educació integrada en les teories de l'economia de mercat, de l'oferta i la demanda. Com a dret democràtic, ha de ser garantit l'accés a l'educació i el tractament educatiu integrador i promocionador de les capacitats. Com a inversió productiva, s'ha de garantir el creixement del seu producte entès en termes de recursos humans i capacitats.

Limitar l'anàlisi de les teories de l'oferta i la demanda posa en perill el concepte de dret fonamental, perquè justifica seleccions en l'accés, segregacions en les sortides i limitacions en les promocions. Tanmateix, limitar-nos al model de l'economia de mercat pot desvirtuar el concepte d'inversió i transformar-lo en despesa i, per tant, plantejar-se la rendibilitat a curt termini, amb la qual cosa es genera una descapitalització a mitjà o llarg termini dels recursos humans disponibles.

Concebre l'educació com a despesa assumible en termes de cost/benefici a curt termini ens porta a la llarga a mantenir els dèficits estructurals de la nostra societat que, com es demostra en èpoques de crisi internacional, dificulten les anticipacions, les adaptacions i les sortides.

3252

És, per això, necessari que l'anàlisi de l'educació es faci en termes d'inversió i no de cost, però sobretot que es faci en termes de dret democràtic dels ciutadans i ciutadanes.

2. Sabem que la major part dels països europeus destinen a l'educació percentatges més elevats dins dels seus pressupostos generals (l'any 1992, el nostre país va destinar el 4,1% del PIB, sent la mitjana europea del 6%). Aquest any les despeses en educació a Espanya pateixen un descens del 0,2% sobre el total dels PGE, respecte a l'any anterior. ¿Creu que són adequades les partides pressupostàries destinades a educació? ¿Considera que s'apliquen mesures de caràcter compensatori, tendents a superar les diferències quantitatives i qualitatives existents?

J.M.B.A.: Durant el periode de 1982 a 1992, la despesa pública en educació en relació amb el PIB ha augmentat a Espanya considerablement, passant del 2,8% l'any 1982 al 4,7% el 1992, i s'ha acostat de forma apreciable a països del nostre entorn europeu amb més tradició escolar que el nostre, com és el cas de Bèlgica o França (ambdós amb el 5,4% l'any 1991).

Per tant, i malgrat l'actual conjuntura econòmica adversa, es pot pronosticar amb moltes garanties que l'objectiu d'assolir la mitjana europea abans de finalitzar aquesta dècada resulta perfectament assequible, sempre que l'educació es continuï considerant com una de les prioritats governamentals en matèria de despesa pública, com ho ha estat durant els últims deu anys.

Pel que fa a la pèrdua de pes específic del pressupost del Ministeri d'Educació en el total dels PGE per a 1993, és convenient assenyalar que l'esmentada conjuntura adversa ha determinat un major creixement en els interessos del deute, en els fons per a l'atur, en les pensions no contributives i en la major cobertura sanitària. Així doncs, l'educació i les inversions en infrastructura han quedat en el següent bloc de prioritats i aquesta ha registrat una baixa moderada en el seu pes relatiu, però amb una variació interanual positiva respecte a 1992. També convé destacar que la indubtable propensió a l'alça de la despesa pública educativa durant els anys anteriors -i especialment entre 1986 i 1990- tant en el Ministeri d'Educació com en les comunitats autònomes, ha consolidat aquesta despesa en una cota bastant satisfactòria dins l'estructura interna dels pressupostos públics, la qual cosa permetrà afrontar millor la situació que en anteriors conjuntures recessives.

Finalment convé assenyalar que la política educativa desenvolupada durant aquests anys s'ha inspirat en el principi d'equitat i de compensació de desigualtats. Podríem esmentar com a exemple, l'impuls donat a la

política de beques (el nombre de becaris s'ha quadriplicat), a la integració escolar de nens i joves disminuïts, als programes compensatoris a l'escola rural, i la forta ampliació quantitativa de la xarxa escolar pública i dels efectius de professorat, el notable creixement de la xifra d'estudiants universitaris o el fet que, per exemple, la meitat de les dones titulades universitàries del nostre país s'han format a la universitat durant aquests anys. En resum, una societat amb menys discriminació i desigualtat.

A.G.V.: La reducció del pressupost del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) per a 1993 és degut parcialment al nou tractament pressupostari de les partides que fan referència a la gratuïtat de l'ensenyament (concerts). Fins a 1992, el pressupost del MEC en recollia l'import corresponent a tot l'Estat. A partir de 1993, el pressupost del MEC només consigna la part corresponent a la gratuïtat dels centres del territori dependent de l'Administració central. Això representa una reducció del pressupost del MEC d'aproximadament 120.000 milions de pessetes.

De tota manera, penso que cal augmentar les partides pressupostàries dedicades a l'ensenyament, però també cal millorar la gestió dels centres i dels serveis educatius. S'estan fent esforços importants en reciclatge del professorat i en millores de les infrastructures. Aquestes accions tendeixen, sens dubte, a millorar la qualitat del sistema educatiu en el seu conjunt.

A.M.M.B.: L'educació és un bé sobre el qual la demanda avança a un ritme superior al de la pròpia evolució econòmica. Les persones no se saturen d'educació i, per tant, no existeix un límit a la seva demanda. Això suposa que si s'assumeix la pretensió d'oferir sense límits al 100% de la població un sistema educatiu, aquest està condemnat al fracàs sigui per motius de qualitat o per la insuficiència financera a l'origen.

Penso que dins de la distribució de la despesa pública l'atenció a l'educació ha de ser prioritària enfront d'altres aspectes; així i tot, hem de ser conscients del cost i dels objectius als quals es pretén arribar. Si ho volem englobar tot com fins ara, probablement aconseguirem poc i dolent.

J.C.G.H.: Espanya i Europa han seguit camins molt diferents pel que fa a la construcció de l'estat del benestar. Així, mentre Europa, acabada la Segona Guerra Mundial, augmenta el paper de l'Estat a la societat dotant de recursos els serveis socials, Espanya, amb un règim dictatorial, té unes prioritats que estan lluny d'aquells paràmetres. Això consolida la gran distància pel que fa a prestacions socials i equipaments públics.

La LGE de l'any 70 és possiblement un dels primers intents de canvi de concepció global del

3254

nostre sistema educatiu, però les pròpies contradiccions existents van impossibilitar la seva realització, i es van utilitzar per consolidar una estructura educativa fragmentada.

No serà fins a la restauració de la democràcia que s'inicien canvis en l'orientació de la despesa pública. Àmplies mobilitzacions socials en demanda de majors equipaments educatius públics i la constitució dels primers ajuntaments democràtics estan darrere d'uns pactes de la Moncloa que recullen la necessitat de la millora quantitativa del parc escolar i determinen la creació d'un milió de places escolars.

Aquests últims anys hem assistit a un augment dels pressupostos destinats a educació, que han permès solucionar alguns dels problemes quantitatius del nostre sistema educatiu. Però partiem d'una situació allunyada de la mitjana de l'Europa comunitària, que destinava majors percentatges del PIB a Educació i durant força temps. Això fa que estiguem encara lluny de la realitat dels sistemes educatius d'aquests països i, per tant, lluny dels nivells de qualitat desitjables.

En els darrers pressupostos generals hem observat com Ensenyament ha perdut pes global sobre el pressupost total, tant a l'Estat com a Catalunya. Aquesta situació és paral·lela al discurs sobre la contenció del déficit públic i del retall de les despeses socials. Un discurs que neix en l'Europa més desenvolupada, però que no pot ser miméticament traslladat al nostre país, on portem pocs anys en què es pugui parlar d'existència de tímides polítiques socials.

No podem, per tant, afirmar que les actuals polítiques pressupostàries d'educació són satisfactòries. Per la situació de partença, el nostre país requereix d'uns anys de sobreesforç superior al de la mitjana europea per, un cop assolit el nivell d'aquests països, dedicar el mític 6% del PIB al manteniment i la millora del sistema educatiu.

Pel que fa a l'existència de polítiques compensatòries, tant quantitatives com qualitatives, hem de dir que en els darrers anys, i d'acord amb la situació de partida, s'ha avançat. És cert que s'han augmentat les polítiques de beques, que s'ha obert camp a una política d'inversions, que s'han dotat programes d'innovació educativa i de formació del professorat. El problema rau en si les despeses realitzades han estat suficients i eficaces.

Possiblement l'avenç més substancial d'aquests darrers anys hagi estat la política de construccions escolars que ha permès arribar a taxes d'escolarització plenes en els trams de l'ensenyament obligatori i força elevades en els de postobligatori, en especial de 14 a 16 anys. La política de construccions escolars ha fet possible augmentar de manera clara el parc escolar

3255

públic i cobrir així un dels dèficits més significatius en les prestacions socials en el nostre país. Tot i així, hem de dir que encara ens trobem amb situacions de desequilibri pel que fa a l'oferta pública d'educació en determinats indrets, en especial en les grans ciutats, on el paper de les escoles privades és determinant i on en l'actualitat és difícil aconseguir solars cèntrics per construir-hi equipaments escolars públics.

Hem de constatar, també, que les taxes d'escolarització pel que fa a l'educació infantil es troben entre les més baixes d'Europa. Si parlem només de la franja de 0 a 3 anys aquesta taxa és irrisòria -per sota del 10%-. Aquestes dades són prou significatives i les hem de contrastar amb la peculiar manera d'establir les prioritats pressupostàries en educació. Sembla que és políticament més rendible destinar part de la despesa social a eixamplar les subvencions i concerts a centres i nivells educatius que recullen sectors socials que ja estan escolaritzats en l'ensenyament privat en nivells no obligatoris, que no pas cobrir aquelles mancances d'altres sectors socials que en determinats nivells educatius, en especial el 0/3, no poden gaudir de l'opció d'escolarització per manca d'oferta pública suficient.

El més preocupant és que avui s'està desaprofitant una oportunitat històrica, com és la davallada de la taxa de natalitat, per qualificar el nostre sistema educatiu. Els poders públics aprofiten les condicions demogràfiques per amortitzar despesa pública -en plantilles, en construccions...-, en comptes d'aprofitar-les per millorar els aspectes qualitatius i establir mesures de caràcter compensador.

3. ¿Existeixen, al seu judici, raons de caràcter econòmic en el retard que està patint la implantació de la LOGSE en el nostre sistema educatiu?

J.M.B.A.: Amb independència de l'esmentada circumstància d'estar immersos en la fase recessiva del cicle econòmic, han estat raons de tipus acadèmic les que han desaconsellat el canvi del calendari d'implantació de la LOGSE. Entre aquestes raons podriem anomenar, per exemple, el diferent ritme d'adaptació de les vuit administracions educatives implicades, cosa que obliga a un cert realisme en el calendari a fi d'evitar que ningú es quedi enrere; la complexitat del procés de formació i reciclatge d'un nombre tan important de professors; la preparació de materials didàctics i la seva evident i estreta vinculació amb la indústria editorial; la complicada programació d'obres d'adaptació en edificis escolars ja existents i, per tant, ocupats per nens; etc.

A.G.V.: Molts dels aspectes previstos a la LOGSE requereixen modificacions profundes en

3256

l'estructura dels centres, tant des d'un punt de vista físic com en els recursos humans necessaris. Fa temps que denunciem, en aquest sentit, la manca d'una llei de finançament específica sobre la implantació del nou sistema educatiu. Sense aquest finançament serà molt difícil fer una reforma en profunditat.

A.M.M.B.: Tota reforma acostuma, per desgràcia, a suposar un increment de la despesa pública. En aquests moments la insuficiència financera de l'Administració no està per alegries.

J.C.G.H.: El canvi en els terminis prescrits en el primer calendari d'aplicació de la LOGSE ha estat justificat pel MEC d'acord amb les necessitats pedagògiques i les insuficiències de les editorials. La realitat, però, és segurament una altra, i és determinant el retall que estan patint les partides pressupostàries destinades a prestacions socials.

Els governs juguen amb aquesta variable en els diferents plans de convergència amb Europa presentats, fent-nos convergir en termes monetaris, però no quant a protecció i serveis socials. I no és imputable a la situació de crisi econòmica que travessem, ni a la necessitat de complir els extrems del tractat de Maastricht, sinó a l'estratègia de política econòmica que s'ha optat, que pretén incidir en els aspectes de recuperació de la taxa de guanys, abandonant els redistributius i, per tant, optant per la contenció de la despesa pública, en especial la despesa social.

Pel que fa a Catalunya hem conegut, tant en les propostes de mapa escolar, com en diferents declaracions de responsables de la Conselleria d'Ensenyament, la voluntat de costejar la reforma educativa amb la variable demogràfica. Així, es diu que és l'horitzó del 2000 el que permetrà encarar les millores qualitatives, sense disposar ni planificar avui el necessari sobreesforç pressupostari a realitzar. La disminució natural de nens i nenes a escolaritzar permetrà amortitzar part dels recursos actualment disponibles i, per tant, l'esforç es farà en reconversió i no en major dotació.

Aquestes propostes, que econòmicament parteixen del supòsit de l'estalvi, poden posar en perill la consecució dels objectius educatius i socials que figuren en l'entramat legal. Poden provocar que el procés de generalització de la nova ordenació educativa, en fer-se sense els fonaments materials necessaris, posi les bases per a la seva desvirtuació futura i, per tant, objectius com integració educativa, significativitat dels ensenyaments, generalització de l'ensenyament postobligatori, etc., no només no s'assoleixin sinó que, a més, quedin com a mostra de la impossibilitat tècnica de fer un sistema educatiu més democràtic.

Existeix el perill que augmentin les resistències al canvi i que la inexistència d'esforços econòmics de l'Administració, que tradueixen el grau de corresponsabilització de la societat, s'utilitzi com a argumentació definitiva contra els nous objectius educatius. I, per tant, que tot el que representava la reforma educativa, en termes de demanda social, acabi sent només l'augment en dos anys del periode d'escolarització i la reforma de la FP.

Dèiem que un dels arguments que el MEC apuntava també per justificar l'endarreriment en els terminis d'aplicació, era les dificultats existents en les editorials per produir el material necessari, els nous llibres de text. Possiblement sigui cert que les editorials tenen aquest problema. El fet preocupant és que el MEC utilitzi aquest argument, ja que mostra una clara opció de com s'ha de fer el canvi i com s'ha de sustentar. Una reforma que havia de gaudir de la major autonomia curricular, de la voluntat d'adaptació dels continguts de l'ensenyament a l'entorn de l'alumnat, etc., pot quedar així desdibuixada. ¿No era millor disposar dels recursos econòmics necessaris per fomentar la investigació i la innovació educatives a l'aula, afavorint els anys sabàtics, via llicències per estudi, potenciant el treball col·lectiu, les relacions entre experiències educatives, etc. que esperar que les editorials siguin l'element sustentador del canvi cultural i professional que la reforma ha de comportar?

Una aplicació real de la LOGSE pot revaloritzar el paper del sistema educatiu. En primer lloc, un esforç per democratitzar l'ensenyament en el sentit de fer que més gent i durant més temps discorrri pel sistema educatiu, procurant universalitzar els aspectes integradors, generalitzar els instruments compensadors i augmentar el nivell cultural mitjà. I, en segon lloc, una voluntat de recuperar la utilitat de l'ensenyament, en fer definicions curriculars fonamentades en intents de recuperar la significativitat i la rellevància d'allò que s'aprèn a l'escola i apostant per amples marges d'autonomia pedagògica i curricular dels centres docents que permetin apropar el que s'ensenya a l'entorn social i cultural dels nens, nenes i joves. En qualsevol cas, dependrà de la voluntat de les administracions educatives i de les dotacions pressupostàries que s'aconsegueixin la totalitat dels objectius educatius previstos a la Llei o que ens quedem només amb els canvis d'ordenació de les etapes, cicles i nivells.

4. En termes absoluts, és una evidència la millora quantitativa de l'educació en el nostre país. Els progressos qualitatius en educació podrien ser més discutibles ja que moltes persones qüestionen l'existència d'una autèntica

3256

igualtat d'oportunitats, sent els aspectes sòcio-econòmics determinants, en la majoria de les ocasions, en l'èxit o en el fracàs de l'experiència educativa personal. ¿Pot expressar el seu punt de vista?

J.M.B.A.: És cert que durant aquests anys s'havien d'assolir, en primer lloc, objectius quantitatius; és a dir, elevar les taxes d'escolarització en tots els nivells educatius, des de l'escola infantil a la universitat, fins al punt que la mitjana dels estàndards assolits satisfan raonablement els mínims exigibles.

Per tant, el repte fins al final d'aquesta dècada se centra fonamentalment en la millora qualitativa del sistema educatiu i en el seu rendiment, que s'haurà de mesurar d'acord amb el grau de compliment dels onze grans principis que s'assenyalen a la LOGSE i que es poden resumir amb les pinzellades següents:

- Formació personalitzada.
- Participació i col·laboració dels pares.
- Igualtat de dret entre els sexes.
- Desenvolupament de la creativitat i del sentit crític.
- Hàbits democràtics.
- Autonomia pedagògica dels centres.
- Atenció psicopedagògica i orientació educativa i professional.
- Pedagogia activa.
- Avaluació.
- Relació amb l'entorn.
- Defensa del medi ambient.

A.G.V.: La llibertat d'opció de centre educatiu és un principi constitucional. I per altra part, la immensa majoria dels centres docents no universitaris de titularitat privada al nostre país són concertats. Això hauria d'implicar que l'accés als diferents centres no condicionés els resultats del procés d'aprenentatge. El resultat de l'experiència educativa personal és sempre fruit de la combinació de molts factors, alguns dels quals -l'entorn sòcio-familiar, les aptituds i capacitats personals- són d'una importància cabdal.

A.M.M.B.: Mentre existeixi massificació no hi haurà qualitat. Ni els nous mètodes d'ensenyament, ni la connexió professor-alumne, per esmentar alguns factors, són possibles en un ensenyament massificat. Pel que fa a l'èxit o al fracàs, independentment de les aptituds personals de cadascú, un entorn en el qual l'educació constitueixi un valor important pot incidir molt favorablement.

J.C.G.H.: Les teories referides a l'escola com a factor generador de la igualtat d'oportunitats han estat irrellevants. S'ha mostrat com una falsa il·lusió òptica, des d'una perspectiva social, que l'educació sigui una escala de promoció social, a través de la qual les

3259

classes i els grups socials més baixos poden resituar-se a l'alça en l'escala social. Una teoria que pot servir per amortir els aspectes d'injusticia social de l'actual sistema econòmic i social, però que contrasta amb una realitat que ens mostra com els factors socials continuen sent a l'origen dels desequilibris educatius i de la segmentació social.

És cert que avui tothom, al marge dels seus orígens, té garantida una plaça escolar en el període de l'ensenyament obligatori. Però també ho és que el sistema escolar no disposa dels instruments suficients per contrarestar les diferències amb què els nens i les nenes arriben a l'escola. La pressió de l'entorn social i cultural, la situació familiar, etc. són elements que, lligats a un cert uniformisme de la dinàmica educativa, generen diferents resultats de sortida del sistema escolar.

Els esforços compensadors han incidit més en aspectes quantitatius, com pot ser garantir plaça escolar, que a buscar fórmules flexibilitzadores de la mateixa estructura escolar que permeti adequar el discurs educatiu a les diferents realitats. Avui la LOGSE fa propostes en aquesta línia quan ens planteja una major autonomia del centre docent per adaptar els curriculums a l'entorn i a l'alumnat. Però les successives concrecions dels dissenys curriculars van tancant i limitant aquestes adaptacions. Pel que fa a la dotació de recursos diferencials "per tractar aquestes situacions, hem de dir que també ens movem en un terreny d'una certa precarietat: existeixen professors de suport, equips d'assessorament, etc., però continuem mantenint una certa uniformitat pel que fa a aspectes organitzatius i de funcionament dels centres docents.

Tanmateix, però, és necessari insistir en el paper integrador i compensador que correspon al sistema educatiu. En aquest sentit l'aposta decidida per estendre el servei públic d'educació hauria de ser una garantia de tractament integrador i de posada en marxa de mecanismes compensadors. Hem de situar aci els perills que apareixen quan s'insisteix a parlar de major privatització d'aquest servei públic. Darrere d'aquestes propostes ens trobarem amb una major segregació real, ja que correm el perill que uns centres educatius assumeixin la integració educativa d'aquells sectors socials segregats d'altres centres que estableixen traves selectives econòmiques, culturals o acadèmiques.

5. L'import en concepte de taxes que ingressen les nostres universitats públiques no supera el 20% del volum total d'ingressos (xifra molt superior a la dels altres països comunitaris), sent la resta (80% aproximadament) aportat com a subvenció per part de l'Estat. Ambdós conceptes cons-

3260

tituelxen les úniques formes de finançament de les nostres universitats públiques[1]. ¿Considera correcta la situació actual? ¿Proposa noves formes de finançament?

J.M.B.A.: En primer lloc, he de corregir la informació sobre la situació actual atès que les dades sobre distribució en percentatges són aproximadament les següents:

- Subvenció 75%
- Taxes 15%
- Altres 10%

En el grup «altres» figuren ingressos competitius per a investigació, venda de serveis i transferència de tecnologia, tercers cicles, màsters, etc., i també l'obtenció de fons de diverses procedències (corporacions locals i governs autonòmics, fundacions, fons estructurals, etc.)

Aquesta distribució s'apropa més a un model òptim, en el qual la corresponsabilitat de la societat en el finançament universitari sigui major, per la via de taxes, el patrocini i el mecenatge, i també la compra a preus reals de l'oferta universitària en els serveis esmentats.

A.G.V.: La situació actual és fruit de l'evolució dels darrers anys, en els quals l'aportació econòmica de l'Administració a les universitats ha crescut de manera exponencial. En l'actual moment de crisi econòmica i de congelació pressupostària, les administracions públiques, i també les universitats, han de fer un esforç per contenir la despesa tot millorant la gestió dels seus recursos, i també han d'augmentar el seu percentatge d'autofinançament.

A.M.M.B.: Per una banda, les taxes haurien d'aproximar-se més al cost real perquè s'arribi a valorar més el que suposa l'ensenyament universitari públic. Tanmateix, per altra banda, el sistema hauria de ser capaç de subvencionar en la seva totalitat aquells que demostressin estar per sota d'un nivell de capacitat econòmica. El sistema ha de ser menys universal i més generós amb els casos particulars.

J.C.G.H.: Certament les taxes estan per sota del preu real dels estudis, però en els darrers anys s'han anat augmentant progressivament, i, paral·lelament, s'han anat modificant els criteris de permanència i encarint les repeticions de curs o matèria. Mentre, la política de beques i ajut a l'estudi, que podrien ser un element real de redistribució i d'igualtat d'oportunitats, ha anat també augmentant, però a ritmes que no ens permeten plantejar un canvi radical en les fórmules de finançament de les universitats. En concret, en els pressupostos de l'Estat del 93

(1) Cost mitjà per alumne/a i any (curs 91-92): UAB: 411.780 PTA. UPC: 551.206 PTA. UB: 401.945 PTA.

3261

la partida de beques i ajuts augmenten un 5,1% i, per tant, no cobreix ni l'augment de l'IPC generat l'any 92; això fa que estiguem, en termes reals, per sota de l'any passat.

Les dificultats pressupostàries de les universitats i la massificació que estan aconseguint, fan que determinats equips rectorals i les administracions educatives plantegin la necessitat de canviar el model de finançament i apuntin veus que reclamen que el cost total dels estudis -o una part important- sigui assumit íntegrament pels estudiants o les seves famílies.

Creiem, pel que fa al finançament de les universitats públiques, que aquesta no és la solució. L'Estat, per via impositiva, ha de treure del sector privat els recursos necessaris per al finançament de les universitats públiques, i posar en marxa així polítiques redistributives i de solidaritat en la societat. Possiblement sigui cert que el manteniment de taxes baixes beneficii més als econòmicament més afavorits, però aquest efecte podria ser corregit i compensat amb una política fiscal suficientment progressiva -que gravi més a qui més té-, que anés acompanyada d'una millor gestió tributària que combatés el frau fiscal.

Avui, el finançament de les universitats per part de l'Estat és insuficient, si volem aconseguir uns nivells de qualitat mitjans. Tal com passa quan parlem en general de l'educació i reclamem el 6% del PIB, a la universitat la part del PIB que s'hi destina està per sota de l'1%, que és el percentatge mitjà del PIB que es destina en l'Europa comunitària. És per tant contradictori, mentre l'Estat no assumeixi els nivells de despesa mitjans que ens homologarien amb Europa, plantejar-se que la solució és que els estudiants, o les seves famílies, hagin de costejar la despesa real dels estudis. Una mesura d'aquest tipus dificultaria enormement l'accés igualitari als estudis universitaris i la trava selectiva es fonamentaria en la situació econòmica de partida.

Plantejar l'augment de les taxes i recórrer com a alternativa a la política de beques té la dificultat afegida que, sobre l'actual sistema fiscal, planeja el dubte del frau i, per tant, ens podríem trobar que les beques afavoreixin a aquells sectors socials que, amb menor declaració de renda, no són els que disposen de menys recursos econòmics -no oblidem que els professionals i empresaris tributen en termes mitjans per sota de les rendes de treball-. El mateix passaria amb els crèdits a baix interès que es planteja com a alternativa, amb l'afegitó de generar un nivell d'endeutament que en el futur allargui la dependència familiar dels joves titulats de poc.

De tota manera, la LRU va iniciar una certa via per diversificar el finançament de les

3262

universitats, que atorgava un major protagonisme al sector privat, a partir dels convenis que establia l'article 11 de la LRU, per contribuir a costejar determinades despeses d'investigació. La realitat és que aquesta via no acaba de donar uns bons resultats. La utilització excessiva de l'article 11 pot crear dependències directes d'interessos aliens a la universitat i a la mateixa societat, o afectar la docència, ja que es disminuirien els beneficis de la investigació.

Els convenis d'investigació amb les empreses tenen la dificultat afegida que determinats estudis són poc susceptibles de ser utilitzats, mentre que altres tenen una major capacitat per ser rendibles des del punt de vista de l'empresa. I d'altra banda, els mateixos consells socials han tingut dificultats per controlar i fer el seguiment d'aquests convenis. Així veiem com la via dels convenis pot ser un mecanisme per augmentar el finançament de les universitats, però encara ens manca dotar-nos dels mecanismes de control i seguiment necessaris perquè no siguin desvirtuats els seus objectius i perquè s'augmenti la transparència en la seva utilització.

6. Existeixen certs desequilibris entre l'oferta i la demanda en relació amb les diferents titulacions universitàries, de manera que curiosament resulten més cares (cost mitjà per alumne/a) aquelles amb menor demanda estudiantil [2]. ¿Respon l'oferta de titulacions universitàries a les necessitats reals de la nostra societat? ¿Com creu que han de resoldre's els desequilibris mencionats?

J.M.B.A.: En general, l'oferta actual de titulacions universitàries s'aproxima cada vegada més a les necessitats reals de la societat. La reforma de l'ensenyament superior -actualment en fase d'implantació- ha configurat ja un catàleg de 125 titulacions universitàries diferenciades i que s'ajusten a exigències concretes de l'entorn sòcio-econòmic.

Malgrat això, el procés d'ajust és bastant complex. Així, per exemple, a Espanya el 60% dels estudiants universitaris estan matriculats a carreres de cicle llarg i el 40% a les de cicle curt, quan a la resta d'Europa la situació és pràcticament la inversa. Per tant, aquesta situació constitueix un primer desequilibri que és urgent corregir d'arrel. Des d'una altra perspectiva, s'han d'accentuar i intensificar més les carreres tècniques, atès l'insuficient nombre d'enginyers existents tant a Espanya com, en general, a tot Europa.

S'ha d'avançar en la correcció d'aquests desequilibris

(2) Filologia Clàssica (UAB). Cost mitjà 1.226.745 PTA. Places ofertes 100. Places sol·licitades 14.

3263

d'una manera coordinada entre les universitats i les diferents administracions públiques competents en l'educació superior, i intensificant les relacions entre les mateixes universitats i el seu entorn sòcio-econòmic.

A.G.V.: Cal anar corregint els desequilibris existents entre la demanda i l'oferta de places universitàries. En aquesta línia, s'han creat més places en carreres tècniques i més estudis de cicle curt. S'ha d'analitzar el futur de les titulacions d'humanitats i s'han de mantenir grans ofertes en els estudis de ciències socials. Tot això, però, s'ha de dur a terme amb una perspectiva clara definida bàsicament per les demandes professionals i del mercat de treball del nostre entorn immediat. Les reformes que no respectin aquesta referència bàsica, no seran viables en la perspectiva d'una correcta administració dels recursos públics, i en la previsió del mercat de treball dels propers anys. De tota manera, caldria, en la mesura que sigui possible, respectar també les opcions dels estudiants i caldria començar-se a plantejar determinades reformes estructurals a les nostres universitats.

A.M.M.B.: Els sistemes universals en els quals la universitat pública pretén englobar tota la gamma d'opcions són molt cars, perquè en alguns casos es dóna la situació que, en no existir demanda, el cost mitjà de la mateixa estructura es multiplica. A causa d'això, el sistema educatiu públic no s'ha d'entendre com compartiments estancats sinó que s'ha de considerar des d'una perspectiva global. Així, els passos cap endavant s'han de fer sota la perspectiva de la suficiència financera; altrament, acaben fracassant.

El progressiu apropament de la universitat a l'empresa és l'únic mitjà. La universitat ha de sortir de la seva bola de vidre. L'empresa pot oferir mitjans i realisme a la universitat.

Amb tot, això necessita d'estímuls fiscals i de contractes a mitjà termini que assegurin un benefici mutu.

J.C.G.H.: Al marge de les necessitats de qualificació professional de la societat, s'ha instal·lat una certa dinàmica en la qual la possessió de títols, diplomes, certificats, etc. es converteix en condició necessària per accedir a un lloc de treball. Altrament, els mateixos empresaris utilitzen l'existència de titulacions com un element per seleccionar els futurs treballadors. En aquest marc, és lògic que hi hagi un augment important en la demanda d'estudis universitaris per part de la joventut, i més si veiem que la possessió d'una titulació es converteix en una certa assegurança contra l'atur -no oblidem que quan s'analitzen les dades de l'atur, aquest afecta més els qui tenen nivells baixos de titulació.

Pel que fa a la inadequació entre l'oferta i la demanda de titulacions ens movem en un

3264

terreny contradictori. Podem analitzar-ho des de la perspectiva del manteniment d'interessos corporatius que generen un cert *numerus clausus* per garantir la continuïtat de l'estatus professional. O podem entendre-ho en termes de demanda social satisfeta.

És cert també que ens trobem amb un cert índex de subocupació -un nombre important de titulats universitaris realitzen feines per sota del seu nivell de qualificació-. Però aquesta realitat contrasta amb les enormes llacunes que té el nostre país en camps com la investigació, tant bàsica com aplicada, o en les capacitats de gestió de les unitats productives. I potser, en última instància, ens mostra també una certa incapacitat per part del nostre sistema productiu d'absorbir i fer rendibles -socialment parlant- la quantitat de coneixements en circulació en la nostra societat. Possiblement, darrere aquesta qüestió hi ha un debat profund no abordat sobre l'escala salarial real i l'estructura jeràrquica del món productiu.

Inevitablement ens trobarem amb determinades especialitats que generen poca demanda social -sigui per qüestions de moda o de sortides reals-, però és difícil pensar que l'encariment en els costos mitjans per alumne d'aquestes especialitats faci que la universitat hagi d'abandonar aquesta via d'estudis. La universitat, més enllà de la funció expedidora de títols, compleix determinades funcions socials, i entre elles la investigació i l'aprofundiment en diferents àrees del saber, que difícilment poden suportar una anàlisi estrictament econòmica.

7. Com a conclusió, ¿què li agradaria afegir sobre el tema que ens ocupa que no hagi estat suggerit per les qüestions precedents?

J.C.G.H.: Possiblement un tema que caldria plantejar-se és el paper de la formació professional inicial en el nostre sistema educatiu, i les relacions que aquest subsistema educatiu té amb el món de l'empresa i amb la formació permanent dels ciutadans.

La formació professional apareix com un dels elements a tenir present en la proposta de nova ordenació educativa. Una FP més flexible i adaptada al mercat de treball, concebuda com a via de trànsit al món del treball, en contacte amb el món de l'empresa, etc. Una formació professional que pretén augmentar les qualificacions professionals i evitar el descrèdit actual d'aquest subsistema, fent-la més atractiva als joves i més rendible als empresaris. És un repte important abordar la reforma de la FP. D'una banda, els empresaris hi han d'estar interessats, ja que una FP adequada abarateix els costos d'acollida dels nous treballadors i facilita la mobilitat

3265

funcional o l'actualització de les qualificacions dels treballadors. Una FP en contacte amb el món de l'empresa, com pretén la proposta de les pràctiques en alternança, permet també posar en contacte els recursos humans existents en un territori amb l'oferta de treball i, per tant, pot afavorir un procés de selecció de personal. I una FP de curta durada, molt centrada en els aspectes professionalitzadors, amb una certa ocupabilitat de sortida, pot afavorir que un bon nombre de joves hi circulin motivats per les perspectives d'independència econòmica i familiar que els pot plantejar.

Haurem de veure com respon la realitat en aquestes aspiracions. Dependrà de la contribució i implicació que els agents econòmics i socials tinguin en el seu desenvolupament i del grau de compromisos que el govern assoleixi. Però en darrera instància dependrà també del grau de valoració social que en tinguin les sortides. Si ens trobem que els treballadors qualificats que arriben a les empreses se situen en escales salarials depauperades, o generen precarietat en les formes contractuals, o no obren perspectives de promoció, o la qualificació no es correspon amb l'ocupació, etc., ens trobarem de nou amb un fracàs de l'FP, que s'instal·larà com una via del fracàs escolar i no com l'opció voluntària del trànsit ràpid al món laboral.

La dispersió de polítiques de formació professional existents -FP, FO, FC...-, i les seves múltiples dependències administratives -educativa, laboral, etc.- fan necessari plantejar-se seriosament una estructuració d'aquest subsistema que parteixi de la necessària coordinació i que tingui present la realitat social i territorial i la contribució necessària al reequilibri i ho faci a partir de la participació i corresponsabilització dels agents socials en les diferents fases de la planificació, la programació, l'execució i l'avaluació.

Per últim, hauríem de plantejar en aquest esquema la realitat de formació permanent de les persones adultes, tenint present la realitat actual de la nostra població activa i els alts indexs existents d'analfabetisme funcional i no tant funcional, però també el que representa que tota persona tingui el dret d'utilitzar el sistema educatiu per assolir majors nivells de coneixement i preparació al llarg de tota la seva vida. Això ens ha de fer plantejar-nos l'EPA com un element de caràcter educatiu i no com una concepció estrictament assistencial, i hauria de garantir l'establiment de plans que facilitin tant l'accés des del món productiu -amb clàsules en els convenis, desenvolupant l'acord de formació contínua...- com l'acolliment des dels diferents nivells i àmbits del sistema educatiu.

3266

Abstracts

El artículo recoge las opiniones de cuatro personalidades de nuestra vida pública, desde la perspectiva de diferentes ámbitos (Administración central, Administración autonómica, empresariado y sindicatos), en torno a cuestiones sobre la relación entre la economía y la educación.

L'auteur nous présente l'opinion de quatre personnalités d'horizons divers (administration centrale, administration autonome, monde de l'entreprise et syndicats) sur des questions relatives au lien entre économie et éducation.

The article has collected the opinions of four leading figures from public life, all from different spheres (central administration, autonomous administration, employers and trade unions), on questions concerning the relation between economy and education.

3267

REFLEXIONS I RECERQUES

3263

Aproximacions al camp intel·lectual de l'educació

Mario Díaz V.*

Introducció

La producció del discurs teòric constitueix un important complex de relacions de poder entre institucions, subjectes i discursos. Aquesta producció està controlada, seleccionada i redistribuïda per un cert nombre de procediments que transcendeixen la individualitat, l'interès personal i la tradicional creativitat. Estudiar la producció discursiva és estudiar el discurs, no només com a institució social, sinó també com un sistema d'acció entre forces múltiples, afectades pel sistema de relacions socials; és estudiar les tensions que sorgeixen entre els grups d'intel·lectuals, acadèmics i professionals que s'enfronten els uns als altres per l'autonomia discursiva, en alguns casos, i per l'hegemonia, l'estatus i el poder, en d'altres. És, igualment, establir l'espai discursiu legítim, la qual cosa equival a delimitar-lo i a fixar, sobre aquesta base, criteris de pertinença o no pertinença a un discurs, formes pròpies i impròpies, legítimes i il·legítimes de discurs. Vincular la producció discursiva a les relacions de poder ha significat repensar el discurs més enllà de la filosofia de la consciència i articular-lo a la xarxa de relacions entre estructures i pràctiques socials en les quals es constitueixen noves formes d'acció comunicativa, noves formes de pràctiques simbòliques i nous tipus de discurs o «realitats discursives».

La metàfora espacial de *camp* és una noció desenvolupada per Foucault i Bourdieu, i aplicada per Bernstein, que pot donar compte de l'estructura i de les formes de poder que sorgeixen dels processos de producció discursiva. La producció del discurs educatiu donaria lloc a la generació d'un camp dotat d'una relativa autonomia social que estaria regulat per pràctiques específiques de la relació social en

---

*Mario Díaz va treballar a Londres amb B. Bernstein en un estudi sobre el camp intel·lectual de l'educació a Colòmbia. Ha publicat diversos treballs a partir i sobre l'obra de Bernstein. Actualment és degà de la Facultat d'Educació de la Universitat de Cali.
Adreça: Facultad de Educación. Universidad del Valle. A. A. 25360. Cali (Colombia).

3269

els mateixos processos discursius. Anomenarem aquest camp, d'acord amb els nostres autors, *camp intel·lectual de l'educació*.

El problema de l'educació a Colòmbia ha assolit un paper fonamental tant en la vida nacional com en el camp intel·lectual. En aquest últim, s'ha consolidat, en la darrera dècada, un important conjunt de posicions que s'expressen en l'ampliació i la diferenciació de les «comunitats disciplinàries» i en la seva influència sobre la comunitat pedagògica professional. D'una banda, amb l'expansió de l'educació s'han incrementat les categories d'agents educatius compromesos en posicions i funcions acadèmiques i burocràtiques de direcció en els aparells culturals i en les agències pedagògiques de l'Estat. D'altra banda, la dinàmica organitzativa, acadèmica i científica, especialment de la universitat, a partir del millorament acadèmic dels professors, de l'aparició de grups d'investigadors, de la multiplicació de professionals especialitzats en noves àrees del coneixement científic i tecnològic, ha generat diverses posicions i funcions d'investigació, que han estructurat i diversificat la producció intel·lectual en les diferents disciplines i professions i que han donat lloc al naixement de noves categories d'intel·lectuals professionalitzats associats a diversos interessos, demandes i necessitats de diferents camps i subcamps.

En aquest darrer cas, la independència creixent d'aquestes posicions investigatives respecte a matrius disciplinàries i la seva relativa extensió i diversificació en el camp educatiu han significat, al nostre parer, modificacions importants en els estudis sobre l'educació. És en aquest context que va néixer el nostre interès per abordar l'estudi de les condicions d'emergència del camp intel·lectual de l'educació a Colòmbia i de les seves expressions en l'àmbit polític, educatiu i cultural.

Aquest article busca apuntar de manera provisional les consideracions conceptuals que van orientar el nostre estudi. Aquestes discorren a l'entorn dels conceptes de camp, camp intel·lectual de l'educació, camp pedagògic i camp de recontextualització oficial (agències pedagògiques de l'Estat). Amb aquestes categories pretenem explicar com el camp educatiu és un escenari de lluites internes per l'hegemonia de grups d'intel·lectuals que pugnen pel control de les posicions i les orientacions discursives en el camp, i un escenari per a la recreació dels conflictes del —i amb— camp polític.

3270

De la noció de camp a la noció de camp intel·lectual de l'educació

En aquesta secció considerarem la noció de camp que farem servir com el fonament metodològic per establir els nostres punts de vista sobre el camp intel·lectual de l'educació. El concepte de camp prové originalment de Bourdieu —i en part de Foucault— i ha estat emprat per Bernstein i els seus deixebles per descriure metafòricament els contextos interns i externs de l'educació. Per a Bourdieu els camps es presenten a l'aprehensió sincrònica com els espais estructurats de posicions. Des d'aquesta perspectiva, un camp és el resultat de relacions de força i de lluita entre agents i/o institucions que tendeixen a conservar o a transformar formes específiques de poder en l'àmbit econòmic, polític i cultural. Així, per exemple, el camp literari, com tots els camps, es recolza en relacions de força que s'imposen a tots els agents que hi entren. Igualment, el camp universitari és un lloc de lluita per determinar les condicions, els criteris de pertinença i de jerarquies legítimes, és a dir, les propietats pertinents eficients, pròpies per produir, en funcionar com a capital, els avantatges simbòlics assegurats pel camp. En el camp universitari l'hegemonia d'un grup o grups es porta a terme mitjançant la seva capacitat d'exercir el control legítim sobre la selecció dels missatges, sobre la forma i contingut de la seva transmissió, sobre els públics, o sobre els contextos comunicatius. En aquest sentit cada camp s'estructura a partir de posicions i de lluites per la dominació (econòmica, política, cultural o simbòlica).

Les posicions en un camp i d'un camp s'estructuren a partir de les oposicions dominant/dominat. Així, per exemple, el camp de producció cultural ocupa una posició dominada en relació amb els detentors del poder polític i econòmic. Aquesta dominació, planteja Bourdieu, no s'exerceix a través de relacions personals sinó que pren la forma de dominació estructural exercida mitjançant mecanismes com els del control del mercat cultural. Igualment, aquest camp exerceix una posició dominant mentre detenta el poder i els privilegis que confereix la possessió de capital cultural. L'oposició dominant/dominat permet establir, d'una banda, les relacions entre el camp del poder i els diferents camps de producció i reproducció, i, d'altra banda, permet explicar dins d'un camp la presa de posicions i oposicions dels seus agents. Des d'aquest punt de vista, és possible considerar que cada camp està estructurat pels seus propis mecanismes interns i, així, manté algun grau d'autonomia de les determinacions o regulacions externes.

3271

BEST COPY AVAILABLE

Les posicions i oposicions en un camp són, alhora, generadores de disposicions que regulen la percepció i l'apreciació de la posició. Les disposicions constitutives d'un *habitus* concret no es formen, no funcionen i no valen més que en un camp específic l'autonomia del qual és igualment un factor estructural que regula les formes de lluita internes a cada camp.

La noció de camp com una noció estratègica que descriu una instància relativament autònoma, estructuradora de posicions, oposicions i disposicions, obre la possibilitat d'establir les bases socials de generació dels discursos i pràctiques que circulen en les institucions del sistema educatiu, en la mesura que aquesta noció transcendeix el model de la consciència individual (o de la filosofia de la consciència), de l'obra individual amb la seva temporalitat pròpia i el model de la comunitat científica d'inspiració weberiana, i planteja la producció i la transformació dels discursos a través i a partir de les relacions de poder. La metàfora espacial del camp de forces, i, alhora, camp de lluites, permet considerar l'espai del discurs com a terreny i cruïlla de pràctiques polítiques.

El camp intel·lectual de l'educació és un subcamp del camp de control simbòlic[1]. El *camp de control simbòlic* ha estat definit com «un camp constituït per agents i agències les pràctiques especialitzades del qual creen i reprodueixen els mitjans, contextos i possibilitats de la reproducció cultural, controlant les relacions de classe a través de mitjans simbòlics (principis de comunicació). *Control simbòlic*, en aquest cas, es refereix als mitjants pels quals s'assigna a la consciència una forma especialitzada mitjançant formes de comunicació que es recolzen en una distribució del poder i en categories culturals dominants».[2]

Bernstein (1990) ha definit el camp de control simbòlic com un conjunt d'agències i agents especialitzats en els codis discursius que dominen. Aquests codis de discurs, i les formes de relació, pensament i sentiment que pressuposen, especialitzen i distribueixen en formes de consciència, relació social i disposicions específiques. En altres termes els agents dominants del camp de control simbòlic regulen els mitjans, contextos i possibilitats dels recursos discursius i se situen en allò que s'ha anomenat les noves professions que regulen el cos, les relacions socials, els seus contextos espacials i projeccions temporals.[3] El camp de control simbòlic tradueix les relacions de

(1) Aquesta noció ha estat desenvolupada a Bernstein (1977, 1985, 1988) i a Bernstein i Díaz (1985).
(2) Bernstein, B. (1988, 146; 1990, 39)
(3) Bernstein, B. (1990, 37-39)

3272

poder en discurs i el discurs en relacions de poder.[4] De la mateixa manera pot transformar aquestes relacions de poder. Aquestes relacions de poder s'estableixen dins del camp i entre aquest i altres camps com ara el camp de producció o el camp de l'Estat.

La divisió social del treball de control simbòlic ha produït diferents subcamps, n'és un el camp intel·lectual de l'educació. Aquest camp es refereix a les posicions, oposicions i pràctiques que sorgeixen de la producció discursiva i *no* de la reproducció del discurs educatiu i les seves pràctiques[5] que es fan en el camp de reproducció al qual hem anomenat *camp pedagògic*. Contemporàniament, la relació entre aquests dos camps s'ha tornat més oberta però més complexa de manera que es produeixen tensions expressades en interessos mobilitzats a l'entorn, ja sigui de les demandes discursives dels agents del camp pedagògic i del control d'aquestes demandes pels intel·lectuals de l'educació, ja sigui de les formes d'organització del camp pedagògic o dels processos de comunicació entre els dos camps.

El camp intel·lectual de l'educació es pot considerar una font important en la generació de les posicions i oposicions en la teoria, investigació i pràctica educativa, i en la definició parcial dels discursos i pràctiques pedagògiques que circulen en els diferents àmbits del sistema educatiu. La determinació dels límits discursius del camp intel·lectual depèn, d'una banda, de la seva estratificació interna i de les lluites per la definició de discursos i pràctiques legítimes. Bourdieu considera que aquestes lluites internes per l'hegemonia discursiva són una mena de retraducció ideològica de les lluites entre les classes i entre fraccions de classe. En aquest cas, les relacions internes del CIE vénen donades per la lògica de la competència i de la legitimitat simbòlica. Això fa que les fraccions hegemòniques del camp controlin la circulació dels textos, les seves temàtiques i problemàtiques. El seu poder, aleshores, s'expressa en les decisions sobre la seva inclusió o exclusió en els mitjans de circulació, o també en la seva marcada influència sobre el camp pedagògic, on una fracció d'intel·lectuals s'assumeix com la «consciència representativa» mitjançant l'establiment de posicions teòriques hegemòniques, o en la inclusió dels seus discursos en les polítiques i estratègies socials, culturals o educatives de l'Estat.

---

(4) Aquest plantejament palesa la influència foucaultiana en el Bernstein recent. Es un assumpte d'interès observar com per a Foucault el discurs és poder i el poder és discurs.

(5) Bernstein (1988, 146). Per a Bernstein la divisió del treball de control simbòlic permet establir un conjunt d'agents que poden funcionar en el camp de control simbòlic, en el camp de producció o en el camp de la cultura. Per a una classificació, vegeu Bernstein (1985, 85-88), especialment la secció "Control simbólico y la identificación de la nueva clase media". Vegeu també (1990, 39-45).

D'altra banda, els límits externs del camp intel·lectual de l'educació depenen de la relació que aquest estableix amb altres camps com el camp de la producció, el camp de control simbòlic i el camp de l'Estat. Així, per exemple, agents del CIE poden estar vinculats a les agències pedagògiques de l'Estat o del sector públic, ja sigui mitjançant la prestació de serveis administratius o acadèmics (assessories, consergeries, investigació, comités i d'altres), o mitjançant la producció de textos o l'assessoria per produir-los. Aquestes posicions els permeten —en alguns casos— cert rang d'autonomia per actuar selectivament sobre els mitjans, contextos i possibilitats dels recursos discursius susceptibles de ser seleccionats per al camp pedagògic. D'aquesta manera poden arribar a afectar, tot i que no necessàriament, l'ordre de relacions mitjançant les quals s'estableixen els límits interns i externs del sistema educatiu. És clar que la seva intervenció no afecta directament la definició de l'organització interna i la funció general d'aquest sistema. Aquestes depenen, fonamentalment, de les relacions de poder entre diferents forces pel control, tant del camp educatiu com del seu mercat simbòlic.

En aquest sentit Cox[6] expressa el següent: «La determinació dels límits macroestructurals del sistema educatiu és el resultat de les relacions de poder entre, d'una banda, agents i agències del camp de la producció i, de l'altra, agents i agències del camp simbòlic —incloent-hi el CIE— tal com en un moment donat són intervingudes per l'Estat.» I afegeix: «D'acord amb aquesta perspectiva, diferents formacions històriques expressen diferents relacions de poder entre els grups dominants dels camps esmentats i produeixen diferents estructures delimitatives en un sistema educatiu (...) les lluites sobre els límits bàsics definitoris d'un sistema educatiu nacional expressen principis tant de classe com de camp (producció, control simbòlic, Estat), és a dir, desigualtats i diferències.»

Tenim, doncs, que tant les relacions dins del camp intel·lectual de l'educació com les seves relacions amb altres camps expressen la lògica de la dominació. És en l'estudi d'aquestes relacions que hem intentat examinar el grau de dependència o autonomia que el CIE a Colòmbia ha tingut en relació a les influències externes, especialment les influències de l'Estat. A tall d'hipòtesi podem suggerir que la relativa independència dels intel·lectuals del camp de l'educació és el resultat d'un procés històric de creixent formació i automatització d'aquest. La justificació no només metodològica sinó també contextual de l'autonomització del CIE a Colòmbia ens permetrà, fins a cert punt,

(6) Cox, C. (1984, 28). L'aspecte de les relacions entre CIE i sistema educatiu s'estudiaran més concretament en abordar les relacions entre el CIE i el camp pedagògic.

3274

definir la lògica específica de les seves relacions internes i externes, i definir les condicions socials i històriques sota les quals ha estat possible la seva existència.

D'aquí la importància de considerar la dinàmica històrica del CIE articulada a diferents processos socials que bé poden incloure els conflictes de classe, la reestructuració i els canvis institucionals del sistema educatiu, els moviments socials i culturals, o les transformacions socials, culturals i intel·lectuals. També podrien figurar com a condicionants de l'estructura i funcionament del CIE, entre altres, les relacions entre aquest i el camp polític d'on dependria la major o menor autonomia del camp, els conflictes i interessos dels subgrups que conformen el CIE i les característiques específiques dels seus agents. Es clar que una anàlisi d'aquests processos implica un estudi exhaustiu que no aconseguirem abastar en aquest article.

Els intel·lectuals del camp intel·lectual de l'educació (CIE)

Les relacions entre els intel·lectuals i el camp estan regulades per la posició de l'intel·lectual en l'estructura del camp. Això fa que la dinàmica del camp es defineixi a partir d'una xarxa d'interrelacions entre una pluralitat de forces (textuals, contextuals, històriques). Què són aquestes forces? Qui són els intel·lectuals de l'educació? La discussió en aquest punt serà breu. El nostre interès consisteix, només, a distingir formalment una categoria que és fonamental en l'estructura bàsica de la nostra anàlisi del camp intel·lectual de l'educació. Aquesta secció no intenta, doncs, ser comprensible ni exhaustiva sinó que té el propòsit limitat de presentar alguns punts de vista inicials sobre l'intel·lectual de l'educació i les seves relacions amb el camp en termes de les seves posicions i de la lluita per la seva legitimitat en el camp intel·lectual.

D'altra banda, l'estudi dels intel·lectuals és inseparable de les formes d'organització i distribució de la cultura per a diferents formacions socials i en diferents períodes. El naixement dels intel·lectuals —amb les seves posicions, funcions i conflictes— es pot considerar com una funció dels canvis en els àmbits econòmic, polític i cultural. Cal considerar aleshores els factors determinants del procés de sorgiment dels intel·lectuals com una fracció social que, generalment, ha estat ubicada dins de la nova classe mitjana. Si partim de la definició de control simbòlic, com el camp d'agents i agències que s'especialitzen en els codis discursius que dominen, i

mitjançant els quals es transmeten una distribució determinada del poder i categories culturals dominants, els intel·lectuals moderns constitueixen una fracció que sobrepassa la noció delimitada, en funció i contingut, de l'intel·lectual tradicional —o gran figura— situat en el context de la vella classe mitjana. Gouldner (1979) planteja que amb l'arribada de la societat industrial i tecnocràtica la posició social de l'intel·lectual humanista culte va entrar en decadència enfront del sorgiment dels intel·lectuals moderns i de la *intelligentsia* tècnica que es va configurar dins d'una nova classe diferenciada internament en un ampli mercat d'ideologies, posicions i funcions. Des del seu punt de vista, la reproducció d'aquesta fracció que forma part de la diferenciació interna produïda a la nova classe deriva, fonamentalment, de l'especialització del sistema educatiu. Aquesta forma de reproducció li afavoreix l'autonomia en relació amb d'altres camps (camp econòmic o camp de l'Estat) i les possibilitats d'especialització en una cultura del discurs crític. Aquesta cultura es configura com la ideologia compartida pels intel·lectuals de la nova classe mitjana a l'entorn del discurs, independentment dels llenguatges (sociolectes) parlats per les seves professions específiques.

Per la seva banda, Bernstein identifica la nova classe mitjana amb l'expansió de l'educació i de les noves formes de control. La nova classe mitjana, d'on provenen els intel·lectuals de l'educació, és una estructura de classe que neix de les més modernes formes d'organització del treball científic en l'anomenat capitalisme corporatiu. En aquest període es troben els desenvolupaments més notables dels discursos especialitzats en control simbòlic[7] i es creen les bases discursives, a través de l'educació, tant per a l'expansió com per a l'increment de la diferenciació dels agents i les agències de control simbòlic. En aquest sentit, Bernstein planteja que la nova classe mitjana és tant un producte com un suport de l'expansió articulada de l'educació i del camp de control simbòlic (1985, 86).

En la mateixa direcció, Brunner i Catalán (1985) consideren que els intel·lectuals no són inseparables de les lluites i confrontacions que hi ha pel control sobre les orientacions del camp cultural i sobre l'organització del mercat simbòlic. Des del seu punt de vista, aquests controls originen constel·lacions político-culturals que es poden descriure històricament segons variables culturals, econòmiques, demogràfiques o educatives. Així, mentre «el gran intel·lectual pertany al món cultural pre-modern, i les condicions del seu naixement

(7) Aquests discursos reben la seva aplicació, especialment, a les ciències socials i de la conducta, a la medicina, a la psiquiatria, a la psicoanàlisi i a les noves disciplines de la semiòtica i de les ciències cognitives.

són inseparables de l'estructura de posicions en el camp cultural i dels modes de funcionament del mercat simbòlic» (1985, 37), l'intel·lectual modern «és producte de l'expansió i diversificació del mercat cultural i de la seva progressiva organització entorn de funcions professionalitzades i burocràticament integrades» (ib., 42). L'intel·lectual modern és un intel·lectual professionalitzat orgànicament, articulat en una xarxa complexa de posicions i funcions discursives especialitzades en diferents àmbits. Aquest és, segons el nostre punt de vista, el cas dels intel·lectuals de l'educació.

És, doncs, el complex de relacions discursives, socials, ideològiques i polítiques contemporànies i no el caràcter intrínsec de la professió (educar-educador, transmissor de coneixements) allò que ha determinat el sorgiment d'un grup relativament autònom d'intel·lectuals professionalitzats diversos —provinents de diferents disciplines i regions— lligats orgànicament al camp de l'educació. Això no significa que les pràctiques educatives o pròpiament pedagògiques que es fan en el camp pedagògic no siguin intel·lectuals; ho són, però estan circumscrites a les funcions històriques i contextuals que els assigna la divisió social del treball intel·lectual. És la divisió del treball la que reprodueix una classificació tipològica de compartiments rígids entre el treball intel·lectual productiu (el dels intel·lectuals de l'educació) i el treball intel·lectual reproductiu (els treballadors intel·lectuals de l'educació). Això explica, d'alguna manera, el perquè de la classificació entre camp intel·lectual de l'educació i camp pedagògic.

Alhora, la producció intel·lectual crea una divisió del treball entre els intel·lectuals de l'educació, divisió que es fa complexa en la mesura que s'expandeixen el camp educatiu i el camp cultural amb els seus mercats simbòlics, d'una banda, i que s'especialitzen les agències del camp de producció, del camp de control simbòlic i del camp de l'Estat, de l'altra.[8] La divisió social del treball crea, doncs, la categoria d'intel·lectuals de l'educació (extremadament diversos en la seva formació professional i acadèmica en diferents sistemes teòrico-metodològics) que, especialment a la universitat —encara que no

(8) Jimeno, M. (1984) distingeix tres grans sectors d'intel·lectuals buròcrates: un, lligat a l'aparell estatal educativo-acadèmic, pròpiament científic, l'altre, dedicat a les activitats tècnico-culturals (administratives, serveis, empreses econòmiques, culturals, etc), i el tercer, relacionat amb l'esfera político-jurídica en funcions de decisió o d'execució. En gran mesura les funcions que descrivim en a) i en b) coincideixen amb els dos primers tipus d'intel·lectuals descrits per Jimeno. Si bé és cert que ambdós poden estar adscrits al sector públic, el segon reuneix totes les característiques que es conjuminen en el buròcrata.

327

sempre—, compleixen funcions diverses. En termes generals podríem caracteritzar aquestes funcions dels intel·lectuals de l'educació així:

a) Funcions crítiques i discursives o d'estructuració de discursos, difusió de paradigmes i perspectives dels camps científic i educatiu, nacional i internacional, d'investigació. En aquest cas és possible considerar l'existència d'investigadors aïllats de grups especialitzats dedicats tant a la crítica, a la producció o al desenvolupament de coneixements. Aquests intel·lectuals poden pertànyer, generalment, a centres especialitzats d'investigació, encara que no sempre educativa, o a institucions universitàries d'alt nivell on alternen la investigació amb la docència. Aquest tipus d'intel·lectuals (professors universitaris, generalment) de l'educació té, en la majoria de casos, a més dels seus projectes teòrics, alguna relació amb projectes político-ideològics del camp pedagògic, del camp de l'Estat i d'altres grups del camp intel·lectual de l'educació i representen, d'alguna manera, encara que no necessàriament, la «consciència crítica» del camp pedagògic en la mesura que la reflexió i difusió de perspectives, enfocaments o paradigmes està sota el seu domini mitjançant el control, en alguns casos quasi corporatiu, de certs circuits de distribució i d'associació legitimats (revistes, llibres, grups d'investigació, fundacions, cooperatives, corporacions, etc., i d'altres com conferències, congressos, fòrums, col·loquis, projectes). Els intel·lectuals del camp (CIE), en general, tenen una gran autonomia intel·lectual i la seva activitat discursiva està relacionada més directament amb l'acció cultural contrahegemònica que amb l'hegemònica. Podríem afegir-hi que el seu interès és fonamentalment crític, hermenèutic, emancipatori i, en general, polític.

b) Funcions tecnocràtiques que asseguren el desenvolupament del sistema educatiu i de la política educativa i cultural en conjunt, garantint així el manteniment de l'hegemonia. Ens referim als anomenats intel·lectuals-funcionaris o intel·lectuals tecnòcrates, que tenen un paper de decisió en la creació del consens, de l'hegemonia i del saber a l'entorn dels principis culturals dominants del sistema educatiu. Seguint Gramsci, podríem considerar que aquests intel·lectuals tecnòcrates (a més dels buròcrates) tenen la funció d'assessorar i reforçar l'hegemonia ideològica i cultural, i compleixen un paper important en l'organització, desenvolupament i difusió de les polítiques, programes i accions educativo-culturals de l'Estat.[9] És important anotar que aquests intel·lectuals difereixen de la clàssica burocràcia educativa que deriva la seva legitimitat del sistema de

(9) Aquest punt serà ampliat quan analitzem la relació entre el CIE i les agències pedagògiques de l'Estat.

3278

relacions i lleialtats polítiques, encara que hi coexisteixen. Aquesta coexistència es pot observar en les formes modernes de l'aparell educatiu on l'anomenada *intelligentsia* tecnocràtica queda relativament separada i actua amb autonomia de les línies del sistema polític administratiu. L'interès d'aquests intel·lectuals és fonamentalment tècnic.

És bastant difícil establir una delimitació precisa entre aquests dos tipus d'intel·lectuals de l'educació, especialment en països on existeix una articulació molt directa entre el «monopoli del saber, el treball intel·lectual i la dominació política».[10] Aquesta relació estreta entre saber, poder i dominació facilita el desenvolupament d'una «elit» i una burocràcia intel·lectual que combinen la seva posició en un saber especialitzat o semiespecialitzat amb l'accés a la distribució dels poders mitjans que s'estableixen a les agències de l'Estat. Aquestes posicions, expressades en pràctiques discursives que reprodueixen un saber institucional (subordinat a la ideologia de l'Estat), poden generar limitacions ideològiques en els desenvolupaments teòrics dels intel·lectuals del camp en la mesura que compleixen funcions de recontextualització transferint a un llenguatge oficial els conceptes i el llenguatge del camp intel·lectual de l'educació i d'altres camps. D'aquesta manera, els usos oficials canvien el sentit del discurs teòric produït al CIE.

El camp intel·lectual de l'educació i el camp pedagògic

Hem dit que la característica essencial que diferencia el camp intel·lectual de l'educació del camp de reproducció o *camp pedagògic* és l'oposició entre producció i reproducció del discurs educatiu. Els intel·lectuals de l'educació, mentre detenen les formes institucionalitzades de capital cultural, en el sentit que Bourdieu planteja, s'oposen als mestres el treball intel·lectual dels quals és descrit generalment en el llenguatge de la reproducció. Segons Bourdieu, l'estructura fonamental del camp intel·lectual està constituïda per l'oposició i complementarietat entre creadors (autors que expressen la seva pròpia doctrina) i mestres (lectors, que expliquen la doctrina d'altres). L'oposició producció/reproducció introdueix una jerarquia entre el

(10) Jimeno, M. (1984, 163)

3279

CIE i el camp pedagògic que bé pot ser motiu de conflictes o d'aliances entre aquests dos camps.

El camp pedagògic és un camp estructurat pel context de reproducció discursiva, les posicions, agents i pràctiques del qual regulen la reproducció del discurs pedagògic.[11] Les posicions dels agents en el camp pedagògic són una funció de les relacions de poder i control entre les ideologies, les pràctiques i els valors legitimats pel codi pedagògic dominant[12] que reprodueix el discurs pedagògic oficial[13] i les perspectives que des d'uns sabers específics, una competència, un estatus, uns valors i pràctiques són contextualitzats i recontextualitzats pels mestres. En un sentit teòric, podríem dir que les posicions dels mestres en el camp pedagògic són una funció de les relacions entre els nivells macro i micro social. En el nivell macro podem analitzar la distribució del poder (econòmic, polític i cultural) i la ubicació del sistema educatiu en aquesta distribució. En el nivell micro podem examinar perspectives que es construeixen en l'experiència i pràctica pedagògica del mestre que teixeix la xarxa de relacions socials i els acords institucionals de l'escola.

En general, tenim que les relacions de poder i control subjacents a la divisió social del treball pedagògic configuren les posicions, oposicions i disposicions dels mestres i n'estructuren l'experiència en el camp pedagògic. La divisió social del treball del camp pedagògic s'expressa essencialment en la divisió entre els currículums i, més específicament, dins de cada currículum en la divisió entre les matèries i en l'agrupament dels mestres entorn seu.

La classificació dels currículums assegura tant la reproducció de les relacions de poder mitjançant la seva demarcació, selecció, jerarquització i ordenament en el sistema educatiu, com el manteniment dels límits institucionals dins d'aquest sistema.[14] La classificació entre i dins dels currículums genera igualment la lluita per la jerarquia entre els agents del camp pedagògic. Aquest és un aspecte crucial del desenvolupament del camp educatiu en l'època contemporània a Colòmbia. L'expansió del sistema educatiu en diferents nivells, asso-

---

(11) Bernstein, B. (1988: 147).

(12) El codi de transmissió o codi pedagògic dominant es refereix als principis que regulen les relacions entre el curriculum, la pedagogia i l'avaluació, i a les modalitats de control específiques que regulen les relacions socials en el context escolar, i entre aquest i altres contextos. Bernstein es refereix a aquests principis com el principi de classificació i el principi d'emmarcament.

(13) Aquest concepte serà desenvolupat a la secció següent, quan abordem les relacions entre el camp intel·lectual de l'educació i les agències pedagògiques de l'Estat.

(14) Vegeu Díaz, M. (1986).

3250

ciada als processos d'urbanització, modernització i demandes educatives, ha incrementat, d'una banda, el mercat de les professions i, de l'altra, les ocupacions en el camp pedagògic, transformant així el sentit de les seves pràctiques. En el camp pedagògic, la ideologia del professionalisme o de la professionalització ha transformat els vells principis de la vocació i ha creat un mercat de qualificacions i serveis que han repercutit, alhora, en l'estatus social dels agents en el camp. Tanmateix, és possible pensar que la professionalització de les pràctiques educatives no ha assolit transformar el seu baix estatus en el context de les professions, encara que sí que ha generat una relativa i fraccionada mobilitat intel·lectual, cultural i econòmica dels mestres. Especialment, la mobilitat cultural i intel·lectual ha constituït, segons la nostra opinió, un factor important en la progressiva configuració del camp intel·lectual i ha contribuït a una expansió més gran del camp pedagògic en generar-se, via educació, una nova cultura del discurs, entre grups que lluiten per assignar a l'educació un estatus disciplinari i a l'educador l'estatus d'intel·lectual orgànic i de treballador de la cultura.

Un altre aspecte important per comprendre el camp pedagògic és l'estudi dels processos pedagògics. La reproducció del discurs educatiu pressuposa una prèvia divisió social del treball dels transmissors i adquiridors, discursos i espais de reproducció. En el camp pedagògic es reprodueixen tant les competències específiques (habilitats especialitzades) com les disposicions rellevants (ordre, relació i identitat específics) per al manteniment i reproducció dels principis culturals dominants d'una formació social específica. Aquestes dues dimensions del camp pedagògic es coneixen com la dimensió instruccional i la dimensió regulativa. La dimensió instruccional s'estructura com un sistema de missatges (currículum, pedagogia i avaluació) i la dimensió regulativa s'estructura a partir de les relacions socials que generen les modalitats de control a l'escola. La dimensió regulativa s'estén al control i delimitació dels espais, temps, materials i tots aquells acords institucionals que pressuposen la reproducció de la cultura escolar.

El camp pedagògic és, doncs, un camp estructurat i estructurant dels límits entre els discursos, posicions i pràctiques de transmissió-reproducció. La dimensió regulativa del discurs estableix, per exemple, els límits d'allò que pot ser el mestre, l'alumne, el coneixement, el pare de família, la comunitat, etc., i els límits de les posicions que s'assignen a aquestes categories com a «parlants» d'un determinat discurs, d'un determinat ordre. La dimensió instruccional estableix els límits dels missatges/competències que seleccionats i organitzats són destinats als aprenents en les pràctiques pedagògiques legitimant així una determinada posició/disposició en la societat i en la cultura.

3281

El camp pedagògic és un camp estructurat i estructurant de pràctiques pedagògiques. En què consisteixen aquestes pràctiques? Amb el terme pràctica pedagògica, ens referim generalment als procediments, estratègies i accions que prescriuen la comunicació, l'accés al coneixement, l'exercici del pensament, de la visió, de les posicions, oposicions i disposicions, i relacions socials dels subjectes a l'escola. La prescripció, per exemple, de l'accés al coneixement es refereix a la descontextualització/recontextualització ideològica a l'escola del coneixement recontextualitzat a partir del camp de producció intel·lectual (el camp de les disciplines, subdisciplines i regions). Aquí podem observar que la pràctica pedagògica treballa sobre els significats en el procés de transmetre'ls. Això vol dir que el significat que agafen les paraules en el camp pedagògic arriba a ser diferent dels significat que agafen en altres contextos. També podríem dir que la pràctica pedagògica treballa sobre la comunicació en el sentit que estableix límits en l'exercici dels intercanvis pedagògics, regulats per regles d'interacció precises com la seqüència, el ritme i els criteris d'avaluació donats. Els límits institucionals establerts a la comunicació es relacionen amb les condicions socials de producció d'enunciats legítims que regulen/transformen els enunciats quotidians dels parlants legitimats (en aquest cas, el mestre, l'alumne, el pare o la mare, el socialitzador, el controlador).

A les pràctiques pedagògiques el mestre comunica, ensenya, reprodueix, produeix significats, enunciats —el que ja s'ha dit, es relaciona a si mateix amb el coneixement—, resumeix, avalua, atorga permisos, recompenses, càstigs, etc. Aparentment el mestre apareix com un subjecte unificat i autònom, però quan es reflexiona sobre les condicions de producció dels seus enunciats, quan s'analitzen les posicions que ocupa en la pràctica pedagògica, és possible confirmar l'alienació de la seva paraula. Els seus missatges no impliquen el projecte deliberat d'un subjecte autònom. La seva paraula és assumida des d'un ordre simbòlic, des d'un sistema de producció de significats, des de principis de control i un sistema de regles que regulen la comunicació, i que apareixen com a pròpies del camp pedagògic. És així com la pràctica pedagògica proporciona una via per a la (re)construcció dels subjectes en les relacions socials o pràctiques d'interacció.

El context social on té lloc la pràctica pedagògica està constituït per la relació pedagògica. En aquest sentit, la pràctica pedagògica reclama per a si mateixa un context comunicatiu. La interacció i les seves diferents modalitats comunicatives estan sumides en aquest context comunicatiu. És mitjançant aquesta interacció, que la socialització/resocialització en l'ordre del saber i en el saber de l'ordre tenen lloc. Dins de la relació pedagògica, la pràctica pedagògica treballa com un dispositiu ubicador en relació amb el coneixement i amb les

3282

«relacions socials». El mestre entra en la pràctica pedagògica amb la tasca de transmetre un coneixement escolar, uns valors, unes conductes; en altres termes, un ordre instruccional i un ordre regulatiu.

En l'ordre instruccional, el treball del mestre es pot reconèixer i estudiar en la relació «saber-dir del saber». La seva «parla», que ha de ser estudiada dins de les regles d'interpretació fixades per la modalitat d'interacció, ja és, en si, un ordre regulatiu creat per a la relació pedagògica, que així és recreat i transformat en les interaccions que aquesta produeix.

L'ordre instruccional i l'ordre regulatiu de les pràctiques pedagògiques assignen al mestre la legitimitat per construir el món de l'alumne, els seus valors, objectes, experiències i formes de comunicació i interpretació. Alhora, li asseguren les condicions sota les quals es manté un determinat ordre de significats. Això es fa, en la majoria dels casos, mitjançant l'ús de pistes, d'intercanvis de rituals que reforcen les experiències d'interpretació, raonament i verbalització dels alumnes. Es pot dir que l'àmbit de la interacció pedagògica està sumit en una instrumentació metodològica que es podria assimilar a allò que Habermas anomena «l'acció instrumental».

La construcció de l'univers de l'alumne en els ordres instruccional i regulatiu obliga a construir formes d'interacció que afecten l'activitat comunicativa. L'activitat dialògica queda sumida i regulada per l'activitat instrumental o ús de formes d'interacció, que es legitimen com a normals a l'escola, segons el caràcter explícit i implícit de les regles que regulen la lògica interna de la pràctica pedagògica.

És possible considerar que la comunicació constitueix l'esdeveniment central de la pràctica pedagògica. El context social del camp pedagògic —l'escola— està totalment envaït per la comunicació. Així, l'escola articula les activitats cognitives i els aprenentatges culturals dels alumnes, modalitats comunicatives sota les quals l'acció i l'experiència de mestre i alumne es controlen.

En síntesi, el camp pedagògic és un camp estructurat/estructurant de discursos i pràctiques que es constitueixen com a eines fonamentals per a la reinterpretació, reenfocament i adequació dels discursos/pràctiques en el procés de reproduir-los.

3283

El camp intel·lectual de l'educació i el camp de recontextualització

En aquesta secció establirem la diferència entre el CIE i el camp que anomenem de recontextualització. Per camp de recontextualització entenem el camp i els subcamps les posicions, agents i pràctiques dels quals s'ocupen de la regulació dels moviments dels textos i pràctiques del context primari de la producció discursiva al context secundari de la reproducció en el camp pedagògic.[15]

L'especialització de la divisió social del treball a l'Estat modern ha singularitzat dos subcamps de recontextualització relativament autònoms, encara que complementaris l'un de l'altre. En primer lloc tenim el *camp de recontextualització oficial* (CRO), que és regulat directament per l'Estat, políticament, a través dels serveis civils. La recontextualització oficial ocorre quan un text o textos que pertanyen a un discurs o a discursos específics són selectivament desubicats i reubicats o inserits en els textos oficials. Aquests nous textos incorporen objectius, temes, conceptes, enunciats i teories reconegudes prèviament i seleccionades ideològicament, i es corresponen amb ideologies, estratègies i objectius polítics definits. Quan els nous textos han estat recontextualitzats proporcionen un suport per a la implementació dels principis donats en el camp pedagògic, sota la forma de discurs pedagògic oficial, en les seves realitzacions instruccional i regulativa.

Les agències de recontextualització de l'Estat produeixen legislacions específiques, regulacions, les quals es constitueixen en l'aparell discursiu legal de legitimació i regulació de l'univers escolar. Aquest aparell discursiu legal, juntament amb els seus textos administratius, manté el control legal i polític sobre agents, agències, pràctiques i discursos requerits per a la reproducció de la cultura de l'escola i la producció de formes específiques d'experiència. Aquest aparell discursiu l'anomenem discurs pedagògic oficial.[16]

El CRO pot incorporar de manera selectiva cossos especialitzats d'agències i agents externs, la qual cosa, al seu torn, alterna la posició d'aquests agents i agències en el camp. És el cas d'intel·lectuals de l'educació que poden prestar serveis d'assessoria (planejament, programació, orientació, fixació de polítiques, etc.) a les agències

(15) Bernstein i Díaz (1985, 134 i seg.)
(16) Bernstein i Díaz (1985)

3284

pedagògiques de l'Estat. Aquesta funció difereix totalment de les funcions pròpiament crítiques i relativament autònomes dels intel·lectuals crítics del camp intel·lectual de l'educació. Els oficials o funcionaris intel·lectuals del camp de recontextualització oficial són, doncs, els responsables de recontextualitzar els principis d'ideologies (i les crítiques), projectes històrics, culturals, o programes de govern en principis educatius.[17] La seva funció, com hem dit, posseeix un interès fonamentalment tècnic.

És important anotar aquí que les agències pedagògiques de l'Estat, encara que són, en última instància, els definidors pedagògics crucials, no són necessàriament les úniques agències de recontextualització. Encara que els Estats varien el grau en què permeten camps de recontextualització diferents als seus, per fer un paper efectiu en la circulació de textos i pràctiques sempre defineixen els límits últims dins dels quals els textos i pràctiques poden circular i arribar a institucionalitzar-se en diferents nivells del sistema educatiu. En alguns àmbits pot acordar més autonomia que en d'altres. Així és possible tenir agents i agències de recontextualització que estan especialitzats per àmbits específics (pre-escolar, escola primària, secundària) i per curriculums, com, per exemple, vocacional, manual, ciències socials, etc.; aquestes agències que posseeixen una relativa autonomia de l'autoritat política en control de l'Estat constitueixen, en segon lloc, el *camp de recontextualització pedagògica*.

Per camp de recontextualització pedagògica ens referim als agents, posicions i pràctiques que regulen la circulació de discursos i pràctiques del context primari de la seva producció als contextos de reproducció en el camp pedagògic. El camp de recontextualització pedagògica pot estar compost pels departaments d'educació de les facultats d'educació, juntament amb els seus centres d'investigació, mitjans especialitzats, revistes, diaris, divulgacions, manuals de lectura. També en formarien part les cases editorials de textos pedagògics, encara que aquestes se situarien més directament en el camp de producció.[18] L'eix central que constitueix el camp de recontextualització pedagògica és la seva autonomia tant del camp de recontextualització oficial com del camp pedagògic. Aquesta autonomia depèn

(17) Hem d'aclarir que la recontextualització oficial no proporciona només regulacions; també proporciona els límits d'allò que pot entrar en el camp pedagògic de reproducció. Un bon exemple d'això són les agències pedagògiques de l'Estat a Colòmbia, responsables de l'organització del curriculum, els programes, les guies didàctiques, les unitats d'aprenentatge, etc., tot sota l'autoritat de l'Estat. En aquestes agències participen de manera temporal o permanent intel·lectuals que produeixen textos o fan serveis específics.

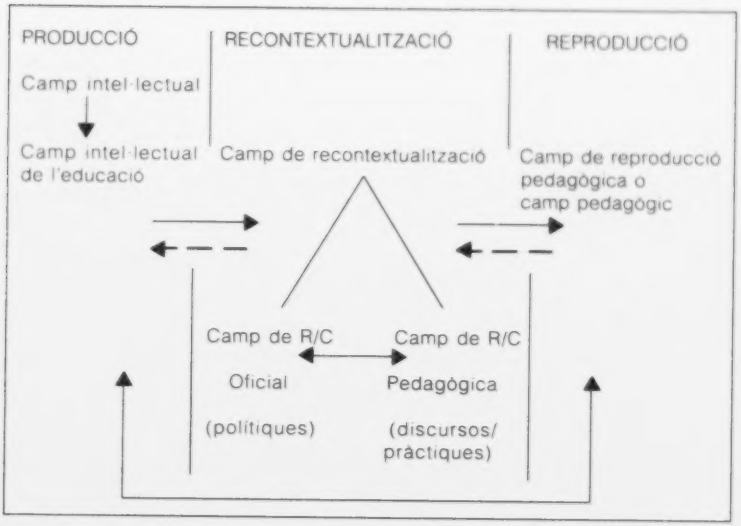
(18) Bernstein, B. (1985, 305; 1988, 146).

3285

fonamentalment de les seves relacions amb el camp de l'Estat i les seves agències de recontextualització oficial.[19] La dinàmica d'aquest camp depèn també de les relacions amb el camp intel·lectual de l'educació.

L'esquema següent intenta il·lustrar les relacions entre els camps descrits en aquest capítol.

El camp intel·lectual de l'educació



(19) Un assumpte d'interès seria l'estudi de la relació entre el CRP i el camp de producció. En un article recent, Bernstein (1988) ha plantejat la relació entre els agents de control simbòlic (en el nostre cas agents del CRP) que produeixen textos per a la indústria editorial. Bernstein defineix aquests agents com a agents en el camp econòmic amb funcions de control simbòlic. Aquests agents són creadors de textos pedagògics per comercialitzar-los. La producció d'aquests textos crea un tipus particular de relació entre la indústria del text i aquests agents. Aquests produeixen el text però no hi tenen poder. En general, són els comerciants dels textos els que tenen el poder sobre la forma, el contingut, el context, les possibilitats i la distribució (Bernstein, 1990, 43 i seg.).

3286

Bibliografia

BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control: Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

BERNSTEIN, B. (1985). «On Pedagogic Discourse». A: J. Richardson (ed.), *Handbook on Theory and Research in the Sociology of Education*. Connecticut: Grenwood Press.

BERNSTEIN, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Xile: CIDE.

BERNSTEIN, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotà: Prodic.

BERNSTEIN, B. i DIAZ, M. (1985). «Hacia un teoría del discurso pedagógico». *Revista Colombiana de Educación, 15*.

BRUNNER, J. J. i CATALÁN, G. (1985). *Cinco estudios sobre Cultura y Sociedad*. Santiago de Xile: Flacso.

COX, C. (1984). *Clases y transmisión cultural*. Santiago de Xile: CIDE.

DIAZ, M. (1986). «Sobre el discurso instruccional». *Revista Colombiana de Educación, 17*.

GOULDNER, A. (1979). *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. Londres: MacMillan.

JIMENO, M. (1984). «Consolidación del Estado y Antropología en Colombia». A: Arocha, J. i Nina, S. de Friedemann (ed.), *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia*. Bogotà: Etno.

3287

Abstracts

En este ensayo hemos intentado establecer la dinámica del campo intelectual de la educación, la cual se establece en una red de interacciones entre una pluralidad de fuerzas. Nuestro interés ha sido mostrar que las relaciones dentro del campo intelectual de la educación se expresan en la lucha por el monopolio de posiciones discursivas específicas y por la búsqueda de adhesión a unos principios discursivos privilegiantes. Y que las relaciones entre C.I.E. y otros campos se expresan en las contradicciones, conflictos y dilemas que surgen de la lucha entre posiciones hegemónicas y las oposiciones críticas, contestatarias y de resistencia frente a éstos. De esta manera el ejercicio del control legítimo sobre las orientaciones del campo educativo, sobre la selección de lo que cuenta como cultura escolar, o sobre la circulación del discurso pedagógico no está exento de conflicto. Este estudio forma parte de nuestra aproximación contextual a lo que consideramos se ha configurado como el C.I.E. y que está ampliamente elaborada en el libro El campo intelectual de la educación en Colombia.

Palabras clave: - Campo intelectual - Campo pedagógico - Campo de la recontextualización.

Nous avons essayé d'exposer dans cet essai la dynamique du champ intellectuel de l'éducation, laquelle s'établit dans un réseau d'interactions entre une pluralité de forces. Nous avons voulu montrer que les relations au sein du champ intellectuel de l'éducation s'expriment dans la lutte pour le monopole de positions discursives spécifiques et par la recherche d'une adhésion à des principes discursifs privilégiants. Et que les relations entre le C.I.E. et les autres champs s'expriment par les contradictions, les conflits et les dilemmes qui surgissent de la lutte entre les positions hégémoniques et les positions critiques, contestataires et de résistance à ces hégémonies. L'exercice du contrôle légitime sur les orientations du champ éducatif, sur la sélection de ce qui compte comme culture scolaire, ou sur la circulation du discours pédagogique n'est ainsi pas exempt de conflits. Cette étude fait partie de notre approche contextuelle de ce que nous entendons par C.I.E., qui est amplement développée dans un livre intitulé El campo intelectual de la educación en Colombia (Le champ intellectuel de l'education en Colombie).

Mots clés: Champ intellectuel - Champ pédagogique - Champ de la recontextualisation.

In this essay we have attempted to identify the dynamics of the intellectual field of education, which exist in a network of interactions among a multitude of forces. We were interested in demonstrating that relations in the intellectual field of education are expressed in a struggle for the monopoly of specific discursive positions and through a search for attachment to discursive principles which confer privileges. And that the relations between the intellectual field of education and other fields is expressed in the contradictions, conflicts and dilemmas which emerge from the struggle between hegemonic positions and the critical oppositions which offer them argument and resistance. Thus the exercise of legitimate control over the orientations of the field of education, over the selection of what counts as school culture or over the circulation of educational discourse is not free of conflict. This study is part of our contextual approach to what we consider to have been configured as the intellectual field of education and which is explained in detail in the book El campo intelectual de la educación en Colombia (The intellectual field of education of Colombia).

Key words: Intellectual field - Educational field - Recontextualisation field.

3298

Idees alternatives sobre alguns conceptes de biologia: «la formiga té pulmons petits», «les cèl·lules de l'elefant són més grans que les del ratolí», «un arbre no és una planta»...[1]

Jordi de Manuel Barrabín*

1. Introducció

Continguts referents a l'estructura i funció de les cèl·lules, al concepte d'ésser viu, d'animal i de planta, o als òrgans i funcions dels animals, es tracten des de l'àmbit de les ciències naturals en diferents moments de l'ensenyament primari i secundari. Alguns d'aquests conceptes més generals i inclusius (concepte d'ésser viu, de planta, d'animal) són d'especial importància, ja que són els referents a partir dels quals s'hauria d'establir la seqüenciació dels continguts a aprendre (Ausubel, 1976). Sobre aquests conceptes (i d'altres), els estudiants van construint el seu coneixement, i ho fan no només a partir del que aprenen a les escoles i als instituts (*ciència escolar*), sinó també a partir de la seva experiència, de les pròpies vivències i de totes les informacions que els arriben d'una manera informal (Lucas, 1983).

Les persones elaborem, des de la infància, una bona colla d'idees sobre determinats conceptes científics que ens ajuden a explicar i interpretar fets i fenòmens naturals. Aquestes idees, anomenades de diversa manera (pre-conceptes, idees prèvies, idees alternatives, marcs alternatius, representacions, constructes, concepcions...), configuren una *ciència intuïtiva* pròpia (Osborne & Freyberg, 1985), constituïda per *teories personals* (Claxton, 1984). Aquestes concepcions tenen diferents orígens (Pozo i altres, 1991) i donen fun-

---

(1) Aquest treball forma part d'un projecte d'investigació realitzat gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC, núm. 1602, 3/6/92).

* Jordi de Manuel és professor de Ciències de la Naturalesa de l'IES Joan Miró. Col·labora en tasques de docència i d'investigació amb l'ICE i amb el Departament d'Ecologia de la Universitat de Barcelona. És coautor de *La Ciència a l'aula* (1993), Barcelona: Barcanova, premi Barcanova a la renovació pedagògica 1992.

Adreça: Universitat de Barcelona. Departament d'Ecologia. Avda. Diagonal, 645. 08028 Barcelona. IES Joan Miró. Avda. Europa, 153. Bellvitge. L'Hospitalet.

3289

cionalitat, capacitat de predicció i coherència al món dels alumnes, però freqüentment no coincideixen amb els conceptes científics vigents.

La *ciència dels alumnes* pot interferir en l'aprenentatge de conceptes científics: cal identificar aquestes idees, i en cas que no estiguin d'acord amb les idees científiques acceptades, s'ha de tractar de reestructurar-les i transformar-les. Actualment, en el marc del model *constructivista*, es considera que és fonamental la utilització de les concepcions com a punt de partida en l'aprenentatge (figura 1). En realitat, una part important d'aquest consisteix en la transformació de les idees alternatives en concepcions científiques acceptables. Aquesta transformació, a la qual s'arriba de diverses maneres, és coneguda com a *canvi conceptual*.

Giordan i de Vecchi (1987) emfasitzen el fet que aquesta transformació, aquest canvi, no pot donar-se d'una manera sobtada, i que les idees dels alumnes, per errònies que ens semblin, poden ser utilitzades positivament per a l'aprenentatge. La construcció del saber s'ha d'entendre no com un canvi, sinó com una reestructuració del significat dels conceptes que es realitza per aproximacions successives (la *integració al·lostèrica* dels conceptes). Segons aquests autors, promoure el conflicte cognitiu i aportar informacions necessàries per al desenvolupament d'aquest pot ser una manera eficaç per a la construcció adequada del coneixement científic.

El model d'aprenentatge constructivista exigeix que tant el que ensenya com el que aprèn prenguin consciència d'aquestes concepcions. Fa falta explicitar-les a l'aula i confrontar-les amb altres idees. I serà en aplicar posteriorment aquests conceptes, en diferents contextos i situacions, quan podrem valorar els aprenentatges.

L'existència d'idees prèvies a l'estructura cognitiva dels individus s'estén a moltes àrees del coneixement. S'han detectat tant en ciències experimentals com en ciències socials i matemàtiques. En física i química, per exemple, es varen realitzar les primeres investigacions sobre aquest tema, i existeixen un bon nombre de treballs publicats sobre les concepcions en aquestes disciplines. Carmichael i altres (1990) i Pfundt & Duit (1991) recopilen amb rigor gairebé tota la bibliografia existent (publicada en revistes internacionals) referida a les ciències experimentals. En biologia i geologia el nombre d'investigacions realitzades sobre concepcions no és tan important. En ciències naturals, i més en el nostre àmbit, s'han fet diverses recopilacions: Serrano (1987) i Jiménez (1987), en biologia; Albaladejo i altres (1993), en biologia i geologia.

Aquest treball pretén ser una aportació més a l'estudi de les idees que tenen els/les estudiants sobre alguns conceptes de biologia. S'investiguen les concepcions sobre alguns dels conceptes esmentats al

3230

començament, i es fa una anàlisi de les concepcions i representacions detectades, s'inquireixen sobre els seus possibles orígens i se suggereixen algunes implicacions didàctiques derivades.

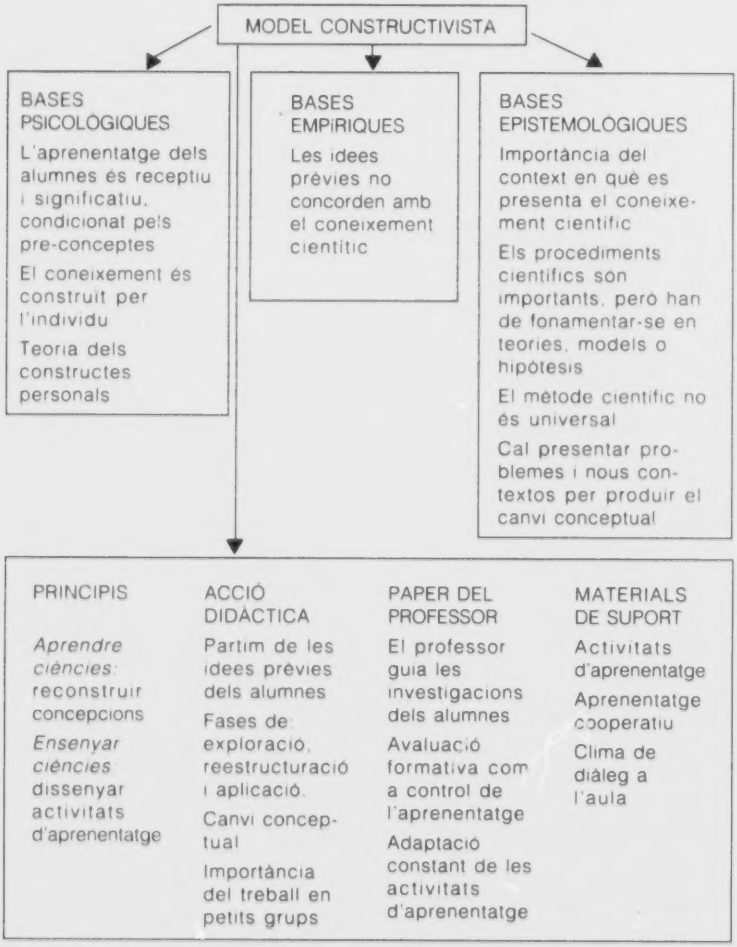


Figura 1: Representació esquemàtica de les bases psicològiques, empíriques i epistemològiques del model constructivista i les seves implicacions didàctiques (Albaladejo i altres 1993, a partir de Jiménez, 1992).

3291

2. Com s'ha fet la investigació?

Instruments

Es van preparar tres qüestionaris en els quals s'exploraven les idees dels alumnes sobre aspectes relacionats amb els següents temes:

- concepte d'ésser viu
- concepte d'animal
- concepte de planta
- classificació dels animals
- teoria cel·lular
- anatomia comparada

Els qüestionaris (A, B, C) es mostren a la figura 2.

També es van realitzar algunes entrevistes individuals a partir dels qüestionaris, amb la finalitat de concretar i aprofundir el pensament dels estudiants i d'identificar les veritables concepcions, ja que sovint el llenguatge escrit emmascarava el significat real de les respostes dels qüestionaris de paper i llapis.

Al qüestionari A s'estudiava sota quins termes els alumnes classificaven els animals dibuixats. Posteriorment s'aplicaven conceptes de la teoria cel·lular (relacionar la mida del ratolí i la de l'elefant segons la quantitat i la mida de les seves cèl·lules). En una pregunta oberta sobre l'aparell respiratori de l'elefant i el de la formiga, s'exploraven les representacions dels nois i les noies respecte als òrgans respiratoris d'aquests animals.

Amb el qüestionari B (modificat de Bell, 1981a), s'explorava el concepte de planta, en relació amb plantes o parts de plantes prou conegudes i familiars.

Al qüestionari C es presentava una situació on l'alumne havia d'establir criteris per determinar si la mostra recollida per una suposada nau espacial era un ésser viu, i, a més a més, si es tractava d'un animal o d'una planta. El qüestionari, amb dues preguntes obertes, tenia com a objectiu explorar les concepcions d'ésser viu, d'animal i de planta. A partir de les respostes escrites dels estudiants, en aquest últim qüestionari, es van desenvolupar xarxes sistèmiques (*networks*) on es categoritzaven les concepcions.

3292

Figura 2: Qüestionaris utilitzats per investigar idees espontànies dels alumnes sobre alguns conceptes de biologia.

A. Classificació dels animals, teoria cel·lular i anatomia comparada.
B. Concepte de planta (modificat de Bell, 1981).
C. Concepte d'ésser viu, de planta i d'animal.

A

Segur que coneixes cada un dels animals que estan representats en els 3 dibuixos. Sabries unir amb fletxes a quin grup correspon cada animal?

	mamifer
A	rèptil
	insecte
B	aràcnid
	amfibi
C	equinoderm
	crustaci

Escull una de les opcions (a, b, c, d) que expliqui per què l'elefant és molt més gran que el ratolí.

a. Menja molt més i, per tant, creix molt més.
b. El seu cos té moltes més cèl·lules.
c. Pot aguantar molt més pes en tenir les cames més grosses.
d. El seu cos té les cèl·lules més grans.

Tots aquest animals respiren aire. Sabries explicar quina mena d'aparell respiratori té l'elefant? I la formiga?

B

Si creus que en el dibuix hi ha una planta o bé part d'una planta, posa un cercle al SÍ. Digues per què sí o per què no.

CEBA

SÍ NO

Per què?

HERBA

SÍ NO

Per què?

ALZINA

SÍ NO

Per què?

LLAVOR

SÍ NO

Per què?

C

La nau intergalàctica «Galileu» ha tornat de l'espai. Entre les mostres que ha recollit en un planeta amb característiques semblants a la Terra hi ha un objecte que podria tractar-se d'un organisme viu.
Tu formes part de l'equip d'investigadors de l'Agència Espacial.

1. En quines característiques et fixaries per saber si es tracta d'un ésser viu o d'un ésser inert?

2. Suposem que has arribat a la conclusió que es tracta d'un organisme viu. Com podries diferenciar si és un animal o una planta?

BEST COPY AVAILABLE

Mostra

La investigació es va realitzar en 9 centres escolars de Catalunya (4 d'ensenyament primari i 5 de secundari) de diferents àmbits (públics, privats; d'EGB, formació professional, batxillerat i del nou ensenyament secundari obligatori; urbans, suburbans i rurals). Els qüestionaris es van passar a més de 700 alumnes (aproximadament 50 % de nois i noies) d'edats compreses entre els 12 i els 18 anys. A l'últim curs de batxillerat (3r BUP) la mostra va estar constituïda només per alumnes de l'opció de ciències amb biologia. A la taula 1 s'indiquen les característiques de la mostra investigada per cada qüestionari (nombre d'estudiants -*n*-, nombre de grups classe, nombre de centres i tipus d'ensenyament impartit).

Taula 1. Característiques de la mostra d'estudiants que va realitzar cada qüestionari d'aquesta investigació.

	Qüestionari A n= 598	Qüestionari B n = 447	Qüestionari C n = 284
12-13	5 grups classe 4 centres (3 EGB, 1 REM) n = 136	5 grups classe 3 centres (2 EGB, 1 REM) n = 137	3 grups classe 1 centre (REM) n = 134
13-14	3 grups classe 3 centres (2 EGB, 1 REM) n = 99	4 grups classe 3 centres (2 EGB, 1 REM) n = 99	1 grup classe 1 centre (EGB) n = 26
14-15	5 grups classe 4 centres (1 REM, 1 FP,2 BUP) n = 169	5 grups classe 3 centres (FP,REM,BUP) n = 145	3 grups classe 2 centres (FP, BUP); n = 74
15-16	5 grups classe 3 centres (BUP) n = 108	2 grups classe 2 centres (BUP) n = 24	2 grups classe 2 centres (BUP) n = 33
16-17	5 grups classe, opció ciències (amb biologia) 5 centres (BUP) n = 86	3 grups classe, op. ciències (amb biologia) 3 centres (BUP) n = 42	2 gr. clas., op. ciències (amb biologia) 1 centre (BUP) n = 17

3294

3. Resultats i discussió

a) Concepcions i evolució d'aquestes amb l'edat

A la figura 3 es mostren els resultats de les dues primeres preguntes del qüestionari A. Cal destacar com evoluciona la idea alternativa referida a atribuir la diferència de mida entre l'elefant i el ratolí a la mida de les seves cèl·lules (figura 3A). Podriem dir que en els cursos successius les respostes van acostant-se més al que postula la teoria cel·lular (és a dir, els alumnes opten més per la resposta b), però és sorprenent que els estudiants de 15 a 16 anys sobre els quals s'ha investigat (alumnes de 2n BUP) «tornen enrere», i la concepció errònia és més comuna entre ells que entre els alumnes de cursos anteriors (cal recordar que al 2n curs de batxillerat del sistema ordinari no hi ha continguts obligatoris de biologia). Hi ha un salt quantitatiu important en les respostes correctes (poc més d'un 80%) dels alumnes de 16 a 17 anys (tots ells de 3r BUP), però no s'ha investigat amb alumnes d'aquesta edat de l'opció de lletres, en els quals és d'esperar que la concepció sigui almenys igual (quantitativament) que en els alumnes de 15 a 16 anys, ja que no han tornat a tractar (ni probablement ho faran mai més) els continguts sobre la cèl·lula.

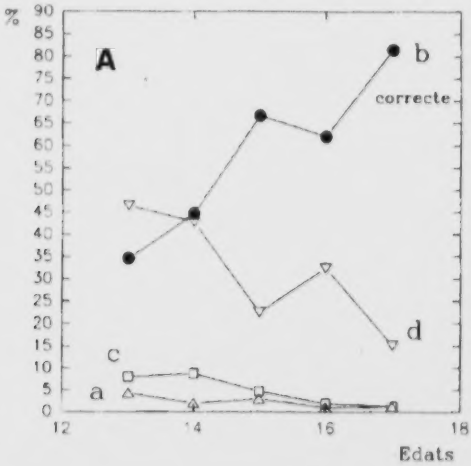
Abans d'analitzar els resultats pel que fa a com classifiquen els animals els nois i les noies que han participat en aquesta investigació, s'hauria de considerar que tot i que a l'escola possiblement no s'hagin impartit continguts referents a la classificació animal, els alumnes tenen marcs de referència informals per fer-ho (programes a la televisió, lectures, visites al zoològic, etc). A la figura 3B es resumeixen alguns resultats referents a la classificació. Igual que en el cas anterior, es veu una clara evolució lligada amb l'edat, amb la particularitat que no hi ha diferències significatives entre els alumnes de 12-13 i de 13-14 anys. És força interessant l'anàlisi de la resposta «l'elefant és un equinoderm», compartida per tots els grups estudiats, amb independència de l'edat (aproximadament un 10 % de tots els alumnes van escollir aquesta resposta). A l'hora de classificar el ratolí, molts alumnes van assignar-li un grup diferent al dels mamifers (un 12 % dels alumnes van classificar-lo com a rèptil); de fet, gairebé un 15 % dels alumnes de ciències de l'últim curs de batxillerat van classificar erròniament el ratolí. La formiga va ser confosa fonamentalment amb un aràcnid (17 % dels alumnes de 12-13 anys; 11 % dels alumnes de 13-14; 8 % dels alumnes de 14-15; 9 % dels alumnes de 15-16 i 8 % dels alumnes de 16-17). Cal ressaltar

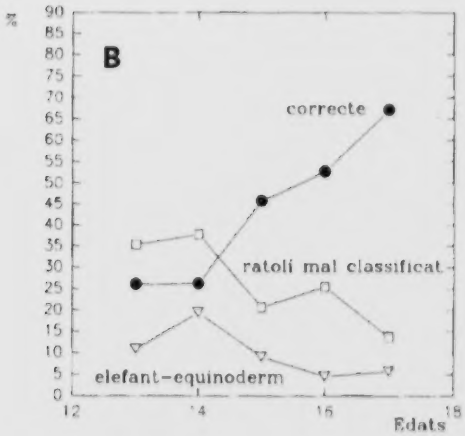
Figura 3: Respostes donades pels diferents grups d'edat a:

A. Segona pregunta, de múltiple opció, del questionari A.
Escull una de les opcions que expliqui per què l'elefant és molt més gran que el ratolí:

a. Menja molt més i, per tant, creix molt més.
b. El seu cos té moltes més cèl·lules.
c. Pot aguantar molt més pes en tenir les cames més grosses.
d. El seu cos té les cèl·lules més grans.

B. Primera pregunta (classificació) del questionari A.





3296

algunes discontinuïtats en l'evolució per edats dels percentatges de classificació correctes, especialment entre els 12 i els 14 anys (figura 3B). Braund (1991), en una investigació sobre la capacitat per classificar animals, justifica aquest fet per les dificultats inicials que produeix l'addició de noves informacions, la qual cosa sembla causar un cert conflicte a l'hora de classificar animals.

Els resultats de la comparació dels aparells respiratoris de l'elefant i de la formiga es mostren a la taula 2. La major part dels errors són confusions terminològiques amb altres aparells respiratoris que probablement s'han estudiat a primària o a secundària, però que no s'han après significativament. Respostes com, la *formiga respira per brànquies* o la *formiga té respiració cutània*, en són exemples. No obstant això, un considerable nombre d'alumnes de totes les franges d'edat estudiades van referir-se als pulmons com l'aparell respiratori de la formiga (*tenen pulmons, però «petitets»*), o bé van afirmar que era un aparell respiratori com el de l'elefant, però més petit.

Taula 2. Resum de les respostes escrites dels estudiants dels diferents grups d'edat a la pregunta: Sabries explicar quina mena d'aparell respiratori té l'elefant?, i la formiga? (qüestionari A, 3r ítem).

	12-13 % n = 136	13-14 % n = 99	14-15 % n = 169	15-16 % n = 108	16-17 % n = 86
la formiga respira per tràquees (correcte)	18.7	9.1	20.1	23	23.5
la formiga respira per pulmons	28	32.3	35.7	13.46	15.29
la formiga respira per brànquies	10	19.2	10.4	8.6	7
la formiga respira per la pell (cutània)	10.8	3	7.8	11.5	14.2
la formiga té un altre aparell	2.1	3	0.6	7.6	7
la formiga no respira	0.7	0	2.6	1.9	0
aparell respiratori de l'elefant, incorrecte o no respon	5.7	0	0.6	0	3.53
aparell respiratori de la formiga, no respon	12.9	21.2	17.5	13.4	24.7
incodificable	10.8	12.1	4.5	20.2	4.7

De l'anàlisi de les representacions dels alumnes sobre el concepte de planta, estudiat al qüestionari B, es poden treure les següents conclusions:

• Per a molts alumnes les plantes són vegetals *petits*: «quan era molt petit era com una planta», «abans era una planta, ara no», «és com una planta grossa», «és un arbre que té plantes a les seves branques», són exemples d'algunes respostes donades per alumnes de 12-13 anys referents a si l'alzina era una planta o no. Estudiants de 3r de BUP també van donar respostes semblants: «és un arbre, les plantes són més petites». La qual cosa indica que la representació sovint persisteix.

• En establir criteris per determinar si els organismes eren plantes o no, la major part dels alumnes van usar criteris macroscòpics de tipus morfològic («té arrels», «té fulles», etc.), només un 5 % del total d'estudiants va usar criteris fisiològics («creixen a terra», «fan la fosíntesi», etc.)

A les figures 4, 5 i 6 es mostren les xarxes sistèmiques desenvolupades a partir de les respostes dels alumnes a les preguntes del qüestionari C. Els nois i les noies van usar indistintament, i amb independència de l'edat, criteris tant morfològics com fisiològics per diferenciar un possible ésser viu d'un ésser inert. Les referències a la respiració, a l'alimentació i al moviment, van ser les més freqüents. Alguns estudiants van proposar fer experiments (alguns de senzills i d'altres de més sofisticats) amb l'ésser, per tal de resoldre el problema (a la figura 8 se'n mostra un exemple). A la figura 9 pot apreciar-se el canvi amb l'edat dels criteris «es mou» o «té cèl·lules» per definir un ésser viu.

A l'hora de diferenciar si es tractava d'una planta o d'un animal, les respostes també es van repartir per criteris fisiològics i morfològics. A la figura 4B.c, pot observar-se com va evolucionar amb l'edat la referència a la fotosíntesi, fet d'altra banda coherent amb la cronologia amb la qual s'aprofundeix aquest tema a l'ensenyament secundari.

Una anàlisi detallada de les respostes donades pels alumnes fa entreveure la complexitat de la qüestió. Es van observar errors referits a conceptes o sistemes conceptuals relacionats amb les preguntes. Un noi de 12 anys afirmava: «si es compon d'àtoms és un ésser inert, si es compon de cèl·lules és un ésser viu». Evidentment aquesta representació té darrere idees alternatives molt concretes sobre l'àtom o sobre la cèl·lula. Un noi de 16 anys argumentava: «una planta realitza la fotosíntesi i fa la respiració de nit, en canvi l'animal respira tot el dia», concepció comuna identificada en altres investigacions (Haslam i Treagust, 1987; Stavy i altres, 1987). Una

3298

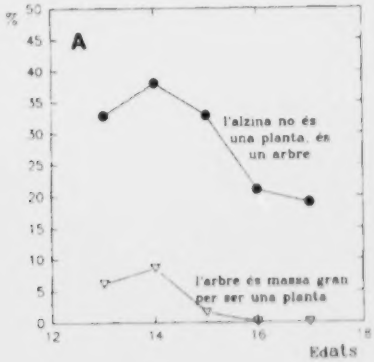
noia de 16, amb un alt grau de confusió terminològica i probablement conceptual, escrivia: «em fixaria en les cèl·lules. Si té cèl·lules eucariotes (amb nucli) és un animal, si és unicel·lular (sense nucli), cèl·lula procariota, és un vegetal». Una noia de 12 anys escrivia: «aniria descartant les possibilitats de saber si és una planta o bé un ésser viu...». Un altre noi de 16 anys afirmava: «l'ésser viu és mou i les plantes no». En ambdós casos aflora una concepció d'ésser viu, en gran part associada al moviment, restringida als animals.

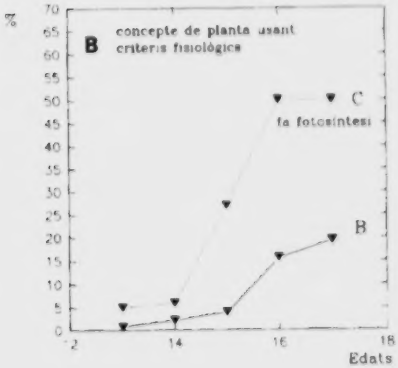
Figura 4: Algunes respostes donades pels diferents grups d'edat a:

A. Pregunta del qüestionari B referent a si el dibuix corresponent a l'alzina es tracta d'una planta.

B. c. Pregunta 2 del qüestionari C. Criteri fisiològic (fotosintesi) per diferenciar planta d'animal.

b. Criteris de tipus fisiològic emprats en les respostes del qüestionari B.





3299

Figura 5. Xarxa sistèmica (network) *desenvolupada a partir de la primera qüestió del qüestionari C:* En quines característiques et fixaries per saber si es tracta d'un ésser viu o d'un ésser inert? *Les categories que van aparèixer en menys d'un 5% s'han omès.*

			12-13 %	13-14 %	14-15 %	15-16 %	16-17 %
és un ésser viu?	criteris fisiològics i de comportament	funcions vitals	respira	51	44	45	51	20
			creix	6	6	18	21	15
			s'alimenta	30	18	36	40	30
			es reproduexi	3	8	24	30	20
			li batega el cor	9	14	12	3	-
			desprèn escalfor	-	4	6	3	-
			es mor	3	2	-	6	15
		comportament	es mou	57	56	40	30	15
			parla	3	10	-	-	3
	criteris morfològics	macroscòpics	per la forma	-	10	6	-	-
			té sang o líquid intern	3	14	3	3	-
			té òrgans interns	-	2	3	16	10
		microscòpics i composició	té cèl·lules	6	4	30	30	35
			té matèria orgànica	-	-	6	10	10
	cal fer un experiment	respon a estímuls (alterar variables)		9	26	14	13	10

Figura 6: Xarxa sistèmica (network) *desenvolupada a partir de la segona qüestió del qüestionari C*: Com podries diferenciar si és un animal o una planta? *Les categories que van aparèixer en menys d'un 5% s'han omès.*

				12-13 %	13-14 %	14-15 %	15-16 %	16-17 %
és una planta?	criteris fisiològics i de comportament	funcions vitals	fa fotosíntesi	5	6	27	50	50
			necessita llum	6	2	3	10	-
			necessita terra	6	14	3	18	-
			no menja	15	6	-	3	-
			desprèn O2	-	-	6	-	-
		comportament	no es mou	15	20	24	25	15
			no fa soroll	6	2	-	-	-
			resposta davant la llum	6	-	3	3	-
	criteris morfològics	macroscòpics	té arrels	12	6	18	6	-
			té fulles	-	10	9	9	5
			té tija	-	2	3	9	-
			color verd	3	-	21	3	-
			forma	9	-	-	-	-
		microscòpics i composició	té clorofil·la	-	4	6	10	9
			comparar les cèl·lules	-	6	30	22	12
	cal fer un experiment	respon a estímuls (alterar variables)		-	14	10	9	5

Figura 7: Xarxa sistèmica (network) *desenvolupada a partir de la segona qüestió del qüestionari C:* Com podries diferenciar si és un animal o una planta? *(Concepte d'animal). Les categories que van aparèixer en menys d'un 5% s'han omès.*

				12-13 %	13-14 %	14-15 %	15-16 %	16-17 %
és un animal?	criteris fisiològics i de comportament	funcions vitals	menja	9	16	25	20	5
			respira	54	18	3	12	5
			li batega el cor	9	2	3	3	-
		comportament	es mou	54	46	30	46	15
			fa algun so o soroll	6	8	3	3	-
	criteris morfològics	macroscòpics	per la forma	-	6	-	-	-
			té boca	15	4	3	6	-
			té potes	15	6	3	3	-
			té pulmons	-	9	3	6	-
			té plomes	6	3	3	-	-
			té esquelet	-	-	-	-	20
			té sang	6	-	3	3	-
			té òrgans interns	3	6	10	6	5
		microscòpics	comparar cèl·lules	-	6	30	22	-
	cal fer un experiment	respon a estímuls	(alterar variables)	-	14	10	22	5

3302

Figura 8: Exemple de resposta proposant un experiment per diferenciar si l'ésser viu es tracta de planta o animal. Resposta donada per una noia de 12 anys.

2. Suposem que has arribat a la conclusió que es tracta d'un organisme viu. Com podries diferenciar si és un animal o una planta?

Posariem dins d'una caixa amb un llum i si es una planta aniria cap a la llum

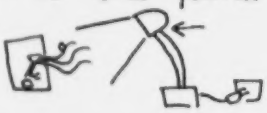
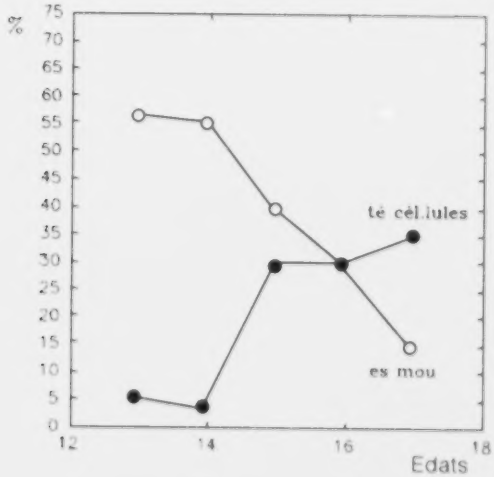


Figura 9. Respostes donades pels diferents grups d'edat referents als criteris per definir si l'objecte és o no un ésser viu.



b) Origen d'algunes concepcions

Pensar que la mida dels organismes pluricel·lulars sigui conseqüència de la mida de les seves cél·lules no està d'acord amb la teoria cel·lular, però és completament lògic per a molts nens i adolescents, els quals hi troben una relació causal directa. La concepció és ferma i persisteix en els diferents grups d'edats (figura 3 A): 46.4 % (12-13 anys), 42.7 % (13-14 anys), 22.5 % (14-15 anys), 32.4 % (15-16 anys) i 15 % (16-17 anys).

Atribuir pulmons (encara que petits) als artròpodes (formigues) és una representació analògica, molt comuna dels 12 als 15 anys. A partir d'aquesta edat, probablement perquè al primer curs de batxillerat hi ha continguts de zoologia, es redueix notablement aquesta concepció, la qual és substituïda, en part, pel coneixement correcte. Tot i així, al tercer curs de batxillerat (opció ciències), només 1/4 dels nois i noies responen correctament (taula 2).

Més complexa és la interpretació de les concepcions que apareixen al qüestionari del concepte de planta (B). A banda de la mida del vegetal, en la concepció de planta els nois i les noies usen sovint altres punts de referència. Així, molts alumnes, als qüestionaris B i C fan referència al terme *estar plantada a terra* a l'hora d'establir criteris per al concepte planta. El fet que la ceba sigui un aliment també ha estat un argument ferm perquè prou alumnes (16 %) neguessin que forma part d'una planta («els fruits, els llegums i els vegetals es mengen, les plantes no»).

Els estudiants d'ambient rural van cometre, en general, les mateixes errades que els estudiants d'ambient urbà i suburbà davant preguntes on hom podia esperar que respondrien correctament. Per exemple, les representacions de planta com un vegetal petit o un ésser no comestible per a l'home, són compartides per molts estudiants, amb independència d'estar amb més o menys contacte amb la naturalesa. Per tant, en aquest cas, sembla haver-hi una certa independència entre l'entorn on viuen els estudiants i les seves pròpies concepcions.

La concepció d'ésser viu i d'animal com quelcom que es mou, tal com també han trobat Lucas i altres (1979), Bell (1981b) i Tema (1989), entre altres, neix probablement del sentit comú, i d'associar el món viu al món animal, qüestió probablement induïda pels mitjans de comunicació, o també pels primers anys de l'educació durant la infantesa.

3304

c) La importància del llenguatge científic

Una part dels resultats de la investigació apunten cap a la transcendència que té el llenguatge utilitzat a la classe de ciències (pel professor i pel llibre de text o els materials didàctics). D'acord amb Izquierdo (1993), el llenguatge usat a classe s'ha d'ajustar a la possibilitat de comunicar idees i no amb al coneixement dels termes concrets que utilitzen els científics entre ells. De fet, el llenguatge pot induir errors, la major part d'ells són confusions i no han de preocupar-nos excessivament. Cap alumne classificaria en un mateix grup un elefant i una estrella de mar (*paquiderm = equinoderm*), però com s'ha vist (figura 3B), aquesta confusió terminològica es dóna sovint. Confondre *tràquees* amb *brànquies* pot inicialment no ser més que una lleu confusió, però l'ús continuat erroni del terme brànquia pot induir una representació incorrecta. Així, per exemple, una noia estudiant de 3r de BUP (de l'opció de ciències) escrivia: «la formiga respira per brànquies situades a les antenes». El mateix succeeix amb termes sovint utilitzats a classe com *excreció* (que es confon amb excrement i, per tant amb defecació), o com l'ús ambigu del terme *consumidor* en ecologia, que molts estudiants no aconsegueixen separar del seu significat social (Bell i Baker, 1982).

Respostes com «l'alzina és com una planta més gran que li diuen arbre» (noi de 13 anys) fan pensar que la influència del llenguatge en l'adquisició de conceptes és important, i sovint sense que els termes siguin especialment complicats o estranys. Si la representació del terme *planta* que tenen molts alumnes («...els arbres no són plantes, les plantes són més petites») és diferent de la que tenen els professors o els llibres, què deduiran, alguns d'aquests alumnes, quan el professor digui que les plantes fan la fotosíntesi? La interacció entre el llenguatge científic i el llenguatge quotidià (Llorens i altres, 1989) és un tema que mereix ser profundament investigat. Sanmartí (1991) proporciona interessants elements de reflexió en referència a aquest tema.

Evidentment la terminologia científica ha d'introduir-se a les classes de ciències, en les explicacions i en els materials escrits, però l'aprenentatge dels termes mai no ha de ser tan important com l'aprenentatge dels conceptes que hi ha darrere cada paraula. Memoritzar termes sense aprendre el seu significat, no només serà una pèrdua de temps, sinó que alhora pot ser motiu de confusió i pot interferir en determinats aprenentatges. Afortunadament prou estudiants són capaços de superar aquestes barreres i, malgrat tot, aprenen (de fet la major part de nosaltres hem après així!).

3305

Conclusions

Pel que fa als resultats d'aquesta investigació, poden enunciar-se les següents conclusions:

S'han constatat dificultats en la capacitat per classificar animals. Amb independència de l'edat, bona part de l'alumnat ha tingut dificultats similars, atribuïbles en part a confusions terminològiques (p. e. paquiderm/equinoderm) i a l'assignació d'analogies amb organismes o amb grups d'organismes coneguts (p. e. ratolí, la forma i el moviment del qual recorden alguns rèptils).

Les representacions dels òrgans interns dels animals petits (p. e. formiga) solen construir-se amb les representacions que es tenen dels òrgans d'animals més grans i coneguts (p. e. elefant) a través d'un pensament purament analògic. Aquestes concepcions apareixen malgrat la ciència escolar postuli els coneixements correctes.

També s'han constatat dificultats per comprendre aspectes bàsics de la teoria cel·lular, fins i tot en una fracció de l'alumnat més gran (amb l'opció de biologia) que mostra un pensament causal molt difícil de modificar amb la instrucció escolar.

S'han trobat moltes idees alternatives referides a conceptes generals i inclusius (concepte d'ésser viu, d'animal i de planta). Les representacions semblen tenir el seu origen en aprenentatges informals, i en el llenguatge utilitzat a la classe de ciències, i algunes d'elles mostren una gran fermesa, cosa que farà difícil que puguin ser modificades per la ciència escolar.

Pel que fa a les implicacions didàctiques, pot concloure's:

Cal considerar el llenguatge amb el qual s'introdueixen els conceptes científics. L'aprenentatge dels termes mai no ha de ser tan important com l'aprenentatge dels conceptes. Certes terminologies poden causar confusions i algunes d'elles poden derivar en idees alternatives.

Sembla clar que hi ha tota una colla de conceptes de biologia que són fonamentals per poder-ne introduir uns altres de nous. Aquests conceptes són considerats sovint pel professorat com a trivials o bé es donen per sabuts, però la realitat és força diferent. Els estudiants tenen idees alternatives sobre alguns d'aquests conceptes, com d'*ésser viu*, d'*animal* o de *planta*. Bona part de les concepcions detectades tenen el seu origen en el pensament analògic, en el pensament causal i en els aprenentatges informals. Cal dissenyar estratègies d'aprenentatge que permeti a l'alumnat explicitar les seves idees, per tal de posar-les en dubte i confrontar-les, i proporcionar elements que facin possible la reestructuració de les concepcions.

3306

Bibliografia

ALBALADEJO, C., GRAU, R., GUASCH, E. & DE MANUEL, J. (1993) *La Ciència a l'Aula. Activitats d'aprenentatge en Ciències Naturals*. Barcanova. Col·lecció Educació, Barcelona.

AUSUBEL, D. P. (1976) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, Mèxic.

BELL, B. F. (1981a) «What is a plant: some children's ideas». *New Zealand Science Teacher*, 31, 10-14.

BELL, B. F. (1981b) «When is an animal not an animal?» *Journal of Biological Education*, 16 (3), 213-218.

BELL, B. F. & BAKER, M. (1982) «Toward a scientific concept of animal». *Journal of Biological Education*, 16 (3), 197-200.

BRAUND, M. (1991) «Children's ideas in classifying animals». *Journal of Biological Education*, 25 (2), 103-110.

CARMICHAEL, P., DRIVER, R., HOLDING, B., PHILLIPS, I., TWIGGER, D. & WATTS, M. (1990) *Research on students' conceptions in science: a bibliography*. Universitat de Leeds.

CLAXTON, G. (1984) *Live and learn. An introduction to the psychology of grow and change in everyday life*. Harper & Row, Londres. Hi ha traducció castellana, 1987. *Vivir y aprender*. Alianza, Madrid.

HASLAM, F. D. & TREAGUST, T. (1987) «Diagnosing secondary students' misconceptions of photosynthesis and respiration in plants using a two-tier multiple choice instrument». *Journal of Biological Education*, 21 (3), 302-211.

IZQUIERDO, M. (1993). «El llenguatge científic a secundària». *Guix*, 183, 23-30.

JIMENEZ, M. P. (1987) «Preconceptos y esquemas conceptuales en biología». *Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2), 165-167.

JIMÉNEZ, M. P. (1992) «Análisis de modelos didácticos». A M.P. Jiménez, C. Albaladejo i A. Caamaño, *Didáctica de las ciencias de la Naturaleza*, M. E. C., Madrid.

LLORENS, J. A., DE JAIME, M. C. & LLOPIS, R. (1989) «La función del lenguaje en un enfoque constructivista del aprendizaje de las ciencias». *Enseñanza de las Ciencias*, 7 (2), 111-119.

LUCAS, A. M. (1983) «Scientific literacy and informal learning». *Studies in Science Education*, 10, 1-36.

LUCAS, A. M., LINKE R.D. & P.P. SEDWICK (1979) «Schoolchildren's criteria for «alive»: a content analysis approach». *Journal of Psichology*, 103, 103-112.

OSBORNE, R. & FREYBERG, P. (1985) *Learning in Science. The implications of Children's science*. Heinemann Publishers. Hi ha traducció castellana, 1991. *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones en la ciencia de los alumnos*. Narcea, Madrid.

3307

POZO, J. I., SANZ, A., GOMEZ CRESPO, M. A. & LIMÓN, M. (1991) «Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva». *Enseñanza de las Ciencias*, 9, 83-94.

PFUNDT, H. & DUIT, R. (1991) *Bibliography. Students' alternative Frameworks and Science Education.* 3a edició. Inst. für Pädagogik Naturwissenschaften, Kiel.

SANMARTI, N. (1991) «Parlar, llegir, escriure... sobre ciència». *Perspectiva escolar.* 153, 24-30.

SERRANO, T. (1987) «Representaciones de los alumnos en Biología: estado de la cuestión y problemas para su investigación en el aula». *Enseñanza de las Ciencias*, 5 (3), 181-188.

STAVY, R., EISEN, Y. & YAAKOBI, D. (1987) «How students aged 13-15 understand photosynthesis». *Int. J. Sci. Educ.*, 9 (1), 105-115.

TEMA, B. O. (1989) «Conceptions of animal». *Journal of Biological Education*, 23 (3), 199-207.

3308

Abstracts

En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre las concepciones de más de 700 estudiantes, de 12 a 18 años, sobre conceptos relacionados con la teoría celular, con la idea de ser vivo —animal o planta— y con algunos órganos y funciones de los animales.
Se analiza, desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, cómo aparecen las ideas alternativas en los diferentes grupos de edad estudiados, y se interpreta el posible origen de las concepciones detectadas. Se ha observado la dificultad de clasificar algunos animales, a causa del uso de analogías y de la dificultad del lenguaje, que induce a confusiones (el 10 % de los alumnos atribuyen al elefante —paquidermo— la denominación equinodermo). Un alto porcentaje de estudiantes piensan que los organismos más grandes tienen también las células más grandes, pese a haber recibido instrucción suficiente sobre la teoría celular. Un caso de representación analógica se ilustra con la idea de que la hormiga tiene pulmones pequeños como órganos respiratorios (por ejemplo, el 35 % de los alumnos de 14-15 años). La idea de planta se asocia con la de vegetal pequeño, y muy pocos alumnos usan criterios fisiológicos para expresar la idea de planta. La concepción de ser vivo asociada a los animales es fundamentalmente, la de algo que se mueve, que respira y que come. La investigación constata la importancia del lenguaje científico usado en clase, el cual puede inducir con frecuencia confusiones poco importantes, pero en otros casos puede contribuir a la elaboración de representaciones erróneas.

Palabras clave: Concepciones - Planta animal - Ser vivo - Clasificación - Teoría celular - Lenguaje científico.

Cet article présente les résultats d'une étude sur la façon dont plus de 700 élèves de 12 à 18 ans appréhendent les concepts relatifs à la théorie cellulaire, idée de l'être vivant, de l'animal et de la plante à travers l'étude de quelques organes et fonctions des animaux. Différentes idées apparaissent suivant les tranches d'âge étudiées. L'auteur les analyse d'un point de vue qualitatif et quantitatif et interprète l'origine possible des conceptions détectées. On observe une difficulté à classer certains animaux, à cause de l'utilisation d'analogies et de la difficulté du langage, qui donne lieu à des confusions (10 % des élèves associent à l'éléphant — pachyderme — le terme équinoderme). Un fort pourcentage d'élèves pensent que les organismes les plus grands possèdent également les cellules les plus grandes, bien qu'ils aient suivi de nombreux cours sur la théorie cellulaire. Ils s'en font une représentation analogique, ainsi, 35 % des élèves de 14-15 ans croient que les organes respiratoires de la fourmi sont de petits poumons. L'idée de plante est associée à celle d'un petit végétal, et très peu d'élèves utilisent des critères physiologiques pour exprimer l'idée de plante. L'idée d'être vivant est associée aux animaux, c'est-à-dire fondamentalement à quelque chose qui bouge, respire et mange. L'auteur constate l'importance du langage scientifique utilisé en classe, qui peut souvent donner lieu à des confusions importantes, ou même contribuer à l'élaboration de représentations erronées.

Mots clés: Conceptions - Plante - Animal - Être vivant - Classification - Théorie cellulaire - Langage scientifique.

This article presents the results of an investigation into the conceptions of over 700 students from 12 to 18 years old of concepts connected with cell theory, with the idea of being alive, the idea of animals and plants, and with certain organs and functions of animals.
The article analyses, from a qualitative and quantitative point of view, how alternative ideas emerge among the different age groups studied and interprets the possible origin of the conceptions detected.
We have observed the difficulty of classifying some animals because of the use of analogies and language difficulties, which lead to confusions (10% of the students attribute to the elephant —a pachyderm— the term equinoderm). A high percentage of students think that the largest organisms also have the largest cells, in spite of having received ample instruction on cell theory. A case of analogical representation is illustrated with the idea that the ant has small lungs as respiratory organs (e.g., 35% of the students from 14-15).
The idea of plant is associated with that of small vegetable and few students use physiological criteria to express the idea of plant. The conception of being alive is associated with animals, something which moves, breathes and eats fundamentally.
The investigation proves the importance of the scientific language used in class, which may often lead to minor confusion, but on occasions may help to form mistaken representations.

Key words: Conceptions - Plant - Animal - Living being - Classification - Cell theory - Scientific language.

3309

BEST COPY AVAILABLE

La promoció professional del professorat de secundària a Europa

Ferran Ferrer*

El tema que ens ocupa es planteja sovint al nostre país com una qüestió pròpia de col·lectius amb interessos clarament corporatius. Quan els sindicats de l'ensenyament reclamen millores salarials a l'Administració (menys hores de docència, ràtio alumnes/professor més baixa, jornada intensiva...) són, de vegades, acusats de preocupar-se molt dels seus interessos i poc de la millora de l'escola. Igualment, els que defensen un sistema clar de promoció professional són sovint acusats de voler una «jerarquització de l'ensenyament» (amb la càrrega pejorativa que comporta la paraula) i de guiar-se només per interessos corporatius.

No obstant això, aquest tema guarda, des del meu punt de vista, una gran relació amb la qualitat de l'ensenyament. L' OCDE en un estudi patrocinat per aquest organisme (OCDE, 1991) reflectia clarament aquesta relació entre promoció del professorat i qualitat de l'educació. Estudis de caire internacional han assenyalat, més d'un cop, que els sistemes educatius s'han preocupat més de la formació inicial i del procés per accedir a la plaça de professor que de «com retenir-lo dins el sistema». I aquesta ha estat una preocupació creixent (OCDE, 1990, 69).

Abordar la promoció professional del col·lectiu de professors de secundària en els països europeus és una aportació per aclarir el tema al nostre país i aprendre, si és el cas, d'altres models diferents al que tenim actualment.

---

* Nascut a Barcelona l'any 1957, exerceix la docència de l'assignatura Educació Comparada al títol de Ciències de l'Educació que imparteix la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, participant igualment en el doctorat que organitza el Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la mateixa universitat. És autor de diferents publicacions de les quals es pot destacar *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*, PPU, 1990. També ha participat en diferents recerques de l'àmbit de l'educació, encarregades per organismes nacionals i internacionals.

Adreça: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona. Edifici B. 08193 Bellaterra (Barcelona). Tf. 581 15 81. Fax: 581 14 19.

3310

1. Prèvies a l'anàlisi comparativa

Abans d'endinsar-nos en l'anàlisi comparativa pròpiament dita entenc que és necessari delimitar alguns aspectes que permeten comprendre adequadament el que s'explicarà més endavant.

En primer lloc, l'anàlisi se centra en l'ensenyament secundari de primer i segon cicle de tipus general, descartant el que s'anomena secundària de segon cicle de tipus professional. És el que correspondria, en el nostre país, a l'ensenyament secundari obligatori (secundària de primer cicle), i al batxillerat (secundària de segon cicle general) exclusivament.

En segon lloc, l'àrea geogràfica a la qual es farà referència és Europa, i més concretament, la Comunitat Europea. La pertinència d'aquesta delimitació, al meu entendre, és doble: d'una banda, per proximitat econòmica, política i cultural; de l'altra, perquè la qüestió pot ser analitzada des de la perspectiva del mercat únic europeu, i no és estrany que hagin començat a aparèixer estudis destinats a fer comprendre les possibilitats i limitacions de l'intercanvi de professors entre els països (com el de J. LE METAIS, 1991).

En tercer lloc, cal indicar que la correcta comprensió de la promoció del professorat a Europa no es pot fer desconeixent altres aspectes annexos als sistemes educatius. És per això que primer es descriuran el model d'administració educativa i el model d'ensenyament secundari que tenen els països; després s'explicitaran les diferents categories de professorat, la formació inicial que reben i el procés d'accés al lloc de treball que segueixen; seguidament s'abordarà la situació laboral del professorat tant des del punt de vista general com per categories; i, per acabar, s'exposaran les possibilitats de promoció de què gaudeixen.

En quart lloc, vull apuntar que els estudis comparatius mai no poden tenir un caràcter prescriptiu, perquè les condicions en què es desenvolupen els sistemes educatius són específiques i irrepetibles. No obstant això, podem observar tendències que ens permetin veure les orientacions generals que prenen els nostres països veïns, especialment aquells més avançats.

3311

2. Tendències a la Comunitat Europea

2.1. Respecte al model d'administració educativa

Abordar el model d'administració educativa dels diferents països vol dir, bàsicament, determinar qui exerceix el control (econòmic i educatiu principalment) sobre el sistema educatiu, en general, i el centre escolar, en particular. Aquest coneixement ens permetrà entendre qui decideix sobre la promoció del professorat a la seva escola. Serà, per tant, necessari conèixer el rol que tenen les diferents administracions en el sistema educatiu, l'autonomia dels centres, i el rol encomanat al director escolar i a la inspecció.

A Europa, el model de sistema educatiu centralitzat continua tenint certa preponderància (almenys numèrica) sobre els països descentralitzats. En el primer cas estarien enquadrats França, Grècia, Irlanda, Itàlia, Luxemburg, Portugal i Holanda (en aquest país l'Estat té molt menys influència que a la resta, a causa de la important xarxa privada: 80% de centres de secundària). En el segon, podríem trobar Alemanya i Bèlgica amb un model de descentralització on la regió té un paper preponderant en detriment del municipi; mentre que, a Dinamarca i Anglaterra el municipi té un rol molt important en les decisions educatives dels centres escolars.

Cal dir, però, que a la tradicional autonomia de les escoles d'alguns països (com per exemple Anglaterra) s'afegeix que a d'altres (fins i tot centralitzats) s'estan prenent mesures en aquesta direcció, augmentant les competències financeres i pedagògiques dels centres escolars. Tals són els casos de França, Portugal o Dinamarca (EURYDICE, 1991 (c), 14).

Quant al director escolar, el més freqüent als països europeus (excepció feta d'Espanya i Portugal) és que sigui escollit per l'Administració que té majors competències en educació (d'àmbit nacional, regional o local), a vegades sota consulta del consell escolar. Les seves competències són importants bé com a «representant de l'Administració», bé com a «representant de l'escola», segons la tradició de cada país. No obstant això, la seva professionalitat i la necessitat d'una formació específica (inicial i/o permanent) per exercir el càrrec són aspectes generalitzats.

Quant a la inspecció, aquesta té igualment molt a veure amb el model d'administració educativa que té el país. Es pot dir que depenen del nivell de l'Administració que té més poder sobre el sistema educatiu (bé sigui l'Administració municipal, la regional o l'estatal qui

l'exerceix). També podem trobar alguns països on hi ha un cos d'inspectors per a cadascun d'aquests nivells. Destaca en tots ells que la inspecció exerceix una funció de control, juntament (però sovint en segon terme) amb la d'assessorament i ajuda als centres. En tot cas, l'interès dels sistemes d'inspecció en els diferents països sembla que es va desplaçant des del professor cap al funcionament del centre escolar com a organització, fent una avaluació global de la institució (EURYDICE, 1991(c), 159).

2.2. Respecte al model d'ensenyament secundari general

El tipus d'estructura que té l'ensenyament secundari en un país ens permetrà entendre el tipus de categories de professors que tenen els països en relació en aquesta estructura, i també els grups d'edat dels alumnes que són sota la seva responsabilitat.

Durada de l'escolaritat obligatòria i tipus i estructura de l'ensenyament secundari

	(1)	(2)	(3)	(4)
Alemanya	9+3	4+(6+3)	(10-19)	diversos
Anglaterra	11	6+(5+2)	(11-18)	diversos
Bèlgica	9+3	6+(3+3)	(12-18)	diversos
Dinamarca	9	6+(3+3)	(13-19)	diversos
Espanya	10	6+(4+2)	(12-18)	únic
França	10	5+(4+3)	(11-18)	únic
Grècia	9	6+(3+3)	(12-18)	diversos
Holanda	11+1	8+(6)	(12-18)	diversos
Irlanda	9	6+(3+3)	(12-18)	diversos
Itàlia	8	5+(3+4)	(11-18)	diversos
Luxemburg	10	6+(3+4)	(12-19)	diversos
Portugal	9	6+(3+3)	(12-18)	diversos

Notes explicatives:
(1) Anys que dura l'escolaritat obligatòria (el signe + vol dir «temps parcial»)
(2) Anys que dura la primària + (anys que dura la secundària de 1r cicle + anys que dura la secundària de 2n cicle general)
(3) Edat d'entrada a la secundària i edat de sortida de la secundària general de segon cicle
(4) Existència d'un o diversos tipus de centres d'ensenyament no professional: bé només en el primer cicle de secundària, bé només en el segon cicle de secundària

Font: Elaboració pròpia. Informació extreta d'EURYDICE, CEDEFOP. *Structures of the education and initial training systems in the member states of the European Community*. CCE, EURYDICE, CEDEFOP, Brusseles, 1991

La durada del primer cicle de secundària és a la majoria dels països de 3 anys, complementats per 3 anys més en la secundària general de segon cicle. Les edats que abasta aquest període d'ensenyament són, en general, dels 11 o 12 anys fins als 18. Cal destacar que Espanya constitueix una excepció significativa en tenir el batxillerat més curt (només 2 anys), únicament equiparable al cas anglès.

Quant a la durada de l'escolaritat obligatòria a temps complet, la gran majoria de països la tenen establerta entre els 9 i 10 anys, la qual cosa suposa finalitzar aquest període sobre els 15-16 anys, just quan comença a molts països l'ensenyament secundari de segon cicle.

Pel que fa referència a la diversitat de tipologia de centres en aquest tram del sistema educatiu, l'habitual és que o bé en el primer cicle, o bé en el segon cicle, o bé en ambdós trams, convisquin dos o més tipus de centres que imparteixen l'ensenyament secundari de caire general (no professional). El cas espanyol, amb un sol tipus de centre en cada un dels trams, és equiparable només al cas francès.

2.3. Respecte a les categories de professors, formació inicial i accés al lloc de treball

El *background* acadèmic amb el qual el professorat s'incorpora al sistema educatiu, i també el procés que ha de seguir per accedir a una plaça de docent en les diferents categories existents, és molt important per saber després com aquests factors condicionaran les seves possibilitats de promoció dins el sistema educatiu.

Si observem els models de formació del professorat, actualment a Europa (EURYDICE, 1991(b)) es poden extreure les conclusions següents: en primer lloc, que el professorat de l'ensenyament secundari de segon cicle general es forma en centres diferents dels de preescolar i primària (en tot cas en els mateixos que en els de l'ensenyament secundari de primer cicle), i que sempre té rang universitari; en segon lloc, que la durada és d'entre 4 i 6 anys, i superior a la de nivells educatius inferiors; en tercer lloc, la formació no és diferenciada segons el tipus de centre on exercirà la docència, quan aquests existeixen dins un mateix nivell educatiu (a secundària de primer cicle, o a secundària de segon cicle), excepció feta del cas alemany; en quart lloc, hi ha una tendència en alguns països a establir un sol tipus de centre superior (amb rang universitari) per a la formació de tot tipus de professorat no universitari (França, Grècia); per acabar, cal destacar el cas d'algun país com França i Bèlgica on la formació del professorat de segon cicle de secundària li possibilita, igualment, exercir la docència en l'ensenyament superior no

universitari (per exemple, a les classes preparatòries de les grans escoles franceses).

Formació inicial del professorat: institucions on s'imparteix i durada d'acord amb el nivell d'ensenyament

	(1)	(2)	(3)
Alemanya	B+C	Univ. i no univ.	3-4
	D	Univ. i no univ.	4
Anglaterra	B+C+D	Univ. i no univ.	4
Bèlgica	A+B+C	No univ.	3
	D	Univ.	4
Dinamarca	A+B+C	No univ.	3-4
	D	Univ.	5-6
Espanya	A+B	Univ.	3
(LOGSE)	C+D	Univ.	5-6
França	A+B+C+D	Univ.	5
Grècia	A+B+C+D	Univ.	4
Holanda	A+B	No univ.	4
	C+D	Univ.	5
Irlanda	A+B	No univ.	3
	C+D	Univ.	4-5
Itàlia	A+B	Univ.	4
(1993/94)	C+D	Univ.	5-6
Luxemburg	A+B	No univ.	3
	C+D	Univ.	4
Portugal	A+B	No univ.	3-4
	C+D	Univ.	5-6

Notes explicatives

(1) Nivell d'ensenyament on el professor vol exercir. A és pre-escolar, B és primària, C és secundària de 1r cicle, D és secundària de 2n cicle.

(2) Tipus d'institució on s'imparteix la formació inicial del professorat.

(3) Anys que dura la formació inicial del professorat.

Font: Elaboració pròpia. Informació extreta d'EURYDICE. *La formation initiale des enseignants dans les états membres de la Communauté Européenne*. CCE. Task Force ressources humaines, éducation, formation, jeunesse. Eurydice. Brussel·les, 1991.

Molt lligat a la qüestió de la formació del professorat apareix el tema de quines categories de professors hi ha. D'acord amb el darrer estudi realitzat sobre aquesta qüestió publicat per J.L. Métais (1991, 22-24) el més corrent a Europa és que hi hagi 2 o 3 categories de professorat en tot el sistema educatiu no universitari. En força casos, hi ha una categoria específica per al professorat de segon cicle de

secundària, com Bèlgica, Dinamarca, alguns *Länder* alemanys, França (abans de la reforma on s'unifica el professorat de secundària), Itàlia i Holanda. No hi ha, però, més categories de professorat dins un mateix nivell d'ensenyament (dins el primer cicle de secundària, o dins el segon cicle). En tot cas, les diferències s'estableixen més aviat mitjançant barems econòmics dins una mateixa categoria, o quan s'ocupen càrrecs de gestió o de suport pedagògic dins el centre escolar (conseller pedagògic, orientador...).

Per acabar, l'estudi del sistema d'accés al lloc de treball mostra algunes tendències comunes al conjunt dels països europeus: l'òrgan que contracta el professor és qui té les màximes competències en el nivell educatiu al qual es faci referència (el Ministeri a Itàlia, els *Länder* a Alemanya, les comunitats a Bèlgica, o els municipis a Dinamarca, per exemple); hi ha uns criteris mínims generalitzats als països per poder ser professor: tenir una bona conducta, presentar un certificat mèdic, posseir la titulació adequada i la preparació professional demanada, i conèixer la llengua d'instrucció a l'escola; a tots el països hi ha un període de prova abans de nomenar definitivament el professor en el seu lloc de treball (pot variar d'1 a 2 anys aproximadament) (E.G. Archer i B.T. Peck, 1991, 15-16). Cal dir, però, que, dins la Comunitat Europea, coexisteixen dos grans models pel que fa al sistema d'accés al lloc de treball: el primer que dóna màxima responsabilitat als municipis, o fins i tot (tal com indiquen les darreres reformes anglesa i danesa) als centres escolars (director o consell escolar); el segon, més propi de països més centralitzats (en el país, o en la regió), el ministeri (o ministeris) té la competència d'establir el procés per captar el professorat i assignar-li el lloc de treball, sovint per sistema de concurs (Alemanya, França, Itàlia, Portugal, per exemple).

2.4. Respecte a l'estatus laboral del professorat

Les condicions laborals en què un professor desenvolupa la seva tasca docent limita, per bé o per mal, les seves aspiracions de promocionar-se dins el sistema educatiu. L'estatus de funcionari o no, les diferències salarials i de dedicació docent segons la categoria són, per exemple, alguns dels aspectes laborals que poden incentivar el professor a millorar professionalment.

No tots els països confereixen l'estatus de funcionari als docents del sector públic (com és el cas de Bèlgica, Holanda, Irlanda i el Regne Unit). Quan existeixen categories diferents, aquestes es concedeixen segons la titulació que té el professor i del sistema d'accés establert.

Categories de professorat per nivells d'ensenyament

Alemanya:	varien per tipus d'escola
Anglaterra:	1 sola categoria
Bèlgica:	3 categories (primària; secundària 1r; secundària 2n)
Dinamarca:	2 categories (primària + secundària 1r; secundària 2n)
Espanya:	2 categories (primària; secundària); segons la Logse
França:	2 categories (primària; secundària); segons la reforma de 1989
Grècia:	2 categories (primària; secundària)
Holanda:	3 categories (primària; secundària 1r; secundària 2n)
Irlanda:	2 categories (primària; secundària)
Itàlia:	3 categories (primària; secundària 1r; secundària 2n)
Luxemburg:	2 categories (primària; secundària)
Portugal:	2 categories (primària; secundària)

Nota: únicament es tenen en compte les dades referides a la primària i a la secundària no professional.

Font: Elaboració pròpia. Informació treta de LE METAIS, J. *Teacher mobility in the European Community: recruitment and management issues*. CCE. Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse. Eurydice. Brussel·les, 1991. 22-24 pàg.

Les diferències salarials que té el professorat dels sistemes educatius analitzats es fonamenten, especialment, en:

a) La categoria del professor (cal recordar que és assignada per nivell educatiu, sobretot entre primària i secundària).

b) L'exercici de càrrecs directius.

c) Els barems establerts dins de cada categoria: bé siguin assignats de manera automàtica («els triennis» al nostre país), bé siguin assignats d'acord amb l'avaluació que l'Administració faci al professor (informes del director escolar, de l'inspector...).

d) D'altres tasques considerades «extres» o no segons el país (per exemple les reunions per ser membre del consell escolar d'un centre) (COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 1988, cap. 7).

També cal assenyalar que la dedicació, comptabilitzada en minuts de docència a la setmana varia als països segons el nivell educatiu on imparteixi la docència el professor (menys hores a nivell educatiu

més alt), l'exercici de càrrecs directius i, en un nombre significatiu de països, segons l'edat del professor (per exemple a Dinamarca, Alemanya i Portugal). Cal destacar que en algun cas, com Dinamarca, el professorat amb més experiència té assignada la funció de donar suport i ajuda als estudiants en pràctiques dels centres de formació del professorat (COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPÉENNES, 1988, cap. 6).

2.5. Respecte a les possibilitats de promoció del professorat

Exposats els trets més significatius dels sistemes educatius europeus relacionats amb la promoció del professorat passem seguidament a analitzar les possibilitats de promoció que tenen els docents en aquests altres països. Per fer-ho, i sense ànim de ser excessivament reduccionista en l'exposició, entenc que hi ha quatre àmbits de promoció, vista l'experiència europea:

a) La promoció internivell: s'observa que es fa certament difícil per dues raons: en primer lloc, perquè la titulació que es demana sovint requereix una durada dels estudis inicials diferent, la qual cosa obliga a realitzar uns estudis complementaris; i en segon lloc, perquè, donat l'anterior supòsit, la formació inicial del professorat de primària i secundària (per exemple) continua fent-se a institucions diferents, dificultant-se així aquesta formació complementària. Entenc, no obstant això, que les iniciatives com la de França en l'actualitat (amb els IUFM) o la d'Itàlia en un futur proper, facilitaran aquest tipus de promoció, en impartir-se la formació inicial del professorat en un sol tipus de centre.

b) La promoció intranivell: es produeix als països europeus a partir de l'establiment d'uns barems que el docent pot anar aconseguint més o menys ràpidament segons l'avaluació que se li fa. No obstant això, el més freqüent és que es vagin aconseguint automàticament a mesura que van passant els anys. També es dóna el cas de complements salarials per a tasques de coordinació pedagògica que es poden considerar de promoció professional. Em refereixo, en concret, al que es podria anomenar càrrecs intermedis, com a coordinador de matèries, de departaments, o d'un cicle escolar, que són escollits i nomenats directament pel director del centre (EURYDICE, 1991(c), 100). S'observa, igualment, una tendència especialment acusada en els països descentralitzats a dotar els centres escolars d'una autonomia financera més gran per poder discriminar econòmicament el seu professorat, segons la seva dedicació i avaluació dels resultats obtinguts. Cal tenir en compte, però, que això és difícil d'aconseguir en aquells països centralitzats i que a més tinguin un important cos de funcionaris entre el professorat.

c) La promoció a càrrecs de suport pedagògic: en els països on hi ha reconeguda la figura del conseller pedagògic, orientador, psicopedagog... l'accés en aquest càrrec des de la carrera docent és difícil perquè la formació inicial rebuda és força diferent, tant pels centres superiors on s'imparteix com pels continguts adquirits.

d) La promoció a càrrecs de gestió: aquest és un dels sistemes de promoció més emprats. Així, per exemple, per accedir al càrrec de director escolar, normalment, es requereix la superació d'una prova, tenir un mínim d'anys d'exercici en la professió docent, l'experiència laboral prèvia i, sovint, haver exercit abans de sots-director, ja que aquest càrrec s'entén sovint com un esglaó abans d'arribar al càrrec de director (EURYDICE, 1990(c), 98).

3. Aprenentatges per a Catalunya i Espanya

El que diré seguidament es fonamenta en el que s'ha exposat amb anterioritat, i també en la meva visió personal sobre l'educació a Catalunya i a Espanya. Se seguiran els aspectes apuntats en l'apartat anterior des de la perspectiva de la promoció professional.

El model d'administració educativa del nostre país es pot identificar com «en procés de descentralització», sense poder-nos equiparar a les competències regionals que tenen els *Länder* alemanys, ni a les competències municipals dels anglesos o danesos. En tot cas, el que em sembla important és augmentar el marge d'autonomia de l'escola que, en el cas espanyol i català, continua estant constrenyida per les «competències exclusives» de l'Estat i de les comunitats autònomes. Cal, però, ser conscient que demanar aquest grau més gran d'autonomia curricular i financera als centres vol dir, al mateix temps, tenir directors escolars professionalitzats i amb competències per poder fer una escola amb un perfil propi. Això vol dir, també, tenir capacitat de contractació i acomiadament del professorat i poder establir sistemes de promoció (dins uns límits establerts per tots els centres). En definitiva, una autonomia més gran dels centres suposa no tant la consolidació de categories docents sinó la possibilitat d'una incentivació més adaptada a l'entorn del centre escolar (els seus projectes de recerca i innovació, les prioritats de formació permanent, per exemple).

La inspecció educativa hauria de tenir, dins aquest model d'administració escolar, una major funció assessora i d'avaluació del

3319

centre escolar (no del professorat, que recauria sobre el director), sense oblidar la de control del compliment de la normativa legal educativa. Per tant, hauria d'incidir mínimament sobre els aspectes de promoció del professorat.

L'actual model d'estructura de secundària pressuposa implícitament que el professorat de secundària ha de tenir una gran preparació pedagògica, perquè haurà d'adaptar la seva metodologia als ritmes d'aprenentatge d'alumnes que fins ara abandonaven el sistema escolar als 14 anys o s'incorporaven «amb sensació de fracàs» a l'ensenyament professional. La banda d'edat dels 14 als 16 anys serà problemàtica, i donada la mancança de més tipus de centres a l'ensenyament secundari de primer cicle, el batxillerat (que ja és postobligatori) es pot convertir en el «refugi» dels professors que volen promocionar-se. Cal afegir que aquest fet es veu agreujat, a més a més, per no haver establert el primer cicle de secundària fins als 15 anys (mantenint l'obligatorietat fins als 16 anys, o disposant d'un sistema a temps parcial entre els 15 i 18 anys a l'estil alemany o belga). Serà necessari, en conseqüència, impulsar programes de formació permanent entre el professorat de secundària, a fi d'evitar que una raonable promoció es converteixi en una «fugida de nivell educatiu».

Les categories de professors que estableix la LOGSE estan força en consonància amb la realitat europea. Tant sols caldria preguntar-se si no s'hauria d'establir una categoria específica per a l'ensenyament secundari de segon cicle («batxillerat») a l'estil d'alguns països europeus. D'altra banda, quant a la possibilitat que el professorat d'aquest nivell educatiu pugui promoure impartint docència a l'ensenyament superior, la LOGSE va més enllà del que es permet a altres països (com França i Bèlgica), perquè es diu que es facilitarà la incorporació a la universitat de tots els cossos docents, mentre que en aquests països això és reservat als professors de segon cicle de secundària, i només per a l'ensenyament superior no universitari (del qual el nostre país té un important dèficit).

La formació inicial del professorat també afecta molt la promoció del docent. El que sembla a totes llums evident és que impartir la formació inicial de tot el professorat en un mateix tipus de centre, amb els mateixos requisits d'entrada (a poder ser un títol universitari), la mateixa durada (encara que òbviament sense els mateixos continguts formatius), facilita molt més la promoció del professorat entre nivells educatius amb complements formatius posteriors. En aquest sentit, cal seguir l'experiència francesa dels IUFM amb atenció per veure els resultats que dóna i els problemes que comporta.

La condició de funcionari també té a veure amb la promoció del professorat, especialment si va associada a la idea que és una feina

3320

per a tota la vida i «amb uns complements salarials segons els anys que fa que ho és» (a banda que es faci una bona docència i hi hagi inquietud per millorar-la). Considero nefast, per a la qualitat de l'ensenyament, que es mantingui encara aquesta idea del funcionari i, per tant, és necessari establir incentius al professorat d'acord amb la seva dedicació al centre escolar i a la seva preocupació per la qualitat i innovació de la docència. Per exemple, l'actual manca de reconeixement i facilitats de l'administració educativa catalana al professorat que vol millorar la seva titulació acadèmica passant de diplomat a llicenciat, o de llicenciat a doctor, és un exemple de la manca de preocupació per la promoció del professorat.

En definitiva, si es vol una autèntica promoció del professorat en el nostre país cal anar desterrant algunes idees que han calat a fons en el cos de professors (i que alguns països europeus ja fa alguns anys que han abandonat). A tall de síntesi apuntaria les següents:

- Qualsevol sistema que permeti la promoció econòmica (amb el corresponent augment de responsabilitats per part del professorat) és dolent ja que «jerarquitza el sistema educatiu».
- Un bon docent és un bon director escolar.
- La categoria docent garanteix, a més de la qualitat de la docència que s'imparteix, la preparació per exercir càrrecs intermedis (això només seria cert si per accedir-hi se li avalués també la seva preparació per aquest tipus de càrrecs).
- El professor que exerceix en els nivells educatius superiors necessita menys preparació pedagògica que el de nivells inferiors.
- El professor que té menys hores de docència té menys dedicació al centre escolar.
- El centre escolar no és avaluable, i a més és injust procurar el seu control més enllà de l'autocontrol que puguin exercir els mateixos professors.

Entenc que les reflexions fetes, tant des del punt de vista personal com des de la perspectiva europea, poden servir per donar idees per a la millora dels sistemes de promoció del professorat de secundària actualment vigents a Catalunya, amb la convicció que és un tema cabdal per a la millora qualitativa de l'educació.

Bibliografia

ARCHER, E.G.; PECK, B.T. (1991) *The teaching profession in Europe*. Jordanhill College of Education. Glasgow. 368 pàg.

BROADFOOT, P.; OSBORN, M.(1991) «French lessons: comparative perspectives on what it means to be a teacher». *Oxford Studies in Comparative Education*. Triangle Books. Vol. 1. Oxford. 69-88 pàg.

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPENNES (1988) *Les conditions de l'emploi des enseignants dans les états membres de la Communauté Européenne*. CCE. Brussel·les. 141 pàg. + Annexos

EURYDICE (1992) «Aperçu des principaux developpements en matière d'education dans les états membres de la Communauté Européenne Juin à Decembre 1991. CCE.» *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Eurydice. Brussel·les. 8 pàg.

EURYDICE (1991a) «Dispositions relatives a la scolarité obligatoire dans les états membres de la Communauté Européenne. CCE.» *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Eurydice. Brussel·les. 33 pàg.

EURYDICE (1991b) «La formation initiale des enseignants dans les états membres de la Communauté Européenne. CCE.» *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Eurydice. Brussel·les. 54 pàg.

EURYDICE (1991c) Les structures de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires dans les 12 États membres de la Communauté Européenne. CCE. *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Brussel·les. 173 pàg.

EURYDICE; CEDEFOP (1991) *Structures of the education and initial training systems in the member states of the European Community*. CCE. EU-RYDICE. CEDEFOP. Brussel·les. 200 pàg.

LE METAIS, J. (1991) «Teacher mobility in the European Community: recruitment and management issues. CCE.» *Task Force: ressources humaines, éducation, formation, jeunesse*. Eurydice. Brussel·les. 24 pàg.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION. Núm. 192. Abril 1992. 18-40 pàg.

OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Ed. Paidós / MEC. Barcelona / Madrid. 185 pàg.

OCDE (1990) *L'enseignant aujourd'hui*. OCDE. Paris. 133 pàg.

Abstracts

La cuestión que nos ocupa se plantea en nuestro país como una cuestión puramente corporativa de los diferentes colectivos implicados. Así, por ejemplo, cuando los sindicatos son acusados de preocuparse sólo de sus intereses en cuanto reclaman mejoras salariales; o los que defienden un sistema explícito de carrera docente, que son tildados de defender la jerarquización de la enseñanza. No obstante, ambas cuestiones guardan una gran relación con la calidad de la enseñanza, tal y como muestran diferentes estudios internacionales al respecto. Abordar este asunto en Europa nos permite romper con la visión del fenómeno desde una perspectiva localista.

Palabras clave: Educación comparada - Educación internacional - Promoción del profesorado - Europa. (Extraído de Tesauro de la Educación UNESCO. OIE. 1991).

Le thème qui nous occupe se pose dans notre pays comme une question purement catégorielle: les syndicats sont ainsi accusés de ne se préoccuper que de leurs intérêts lorsqu'ils réclament des améliorations de salaire, ou encore, les tenants du concept de carrière sont aussitôt taxés de défenseurs de la hiérarchisation de l'enseignement. Ces deux thèmes sont cependant très liés à la qualité de l'enseignement, comme le montrent les différentes études réalisées sur le sujet. Aborder cette question à l'échelle de l'Europe nous permet de rompre avec cette vision purement locale du phénomène.

Mots clés: Enseignement comparé - Enseignement international - Promotion du corps enseignant - Europe. (Extrait du Thésaurus de l'éducation UNESCO. OIE. 1991).

The question we are dealing with is posed in our country as a purely corporative matter of the different groups involved. This is the case when the trade unions are accused of only being concerned with their interests insofar as they demand higher salaries; or with those who defend an explicit system of teaching career, who are condemned for defending hierarchies in teaching. Nevertheless, both subjects are closely related to the quality of teaching, as demonstrated by different international studies. Tackling this question in Europe allows us to break away from an examination of the phenomenon from a purely local point of view.

Key words: Comparative education - International education - Teacher promotion - Europe. (Taken from the UNESCO The-saurus of Education: OIE. 1991).

Aspectes econòmics de l'evolució del sistema públic d'ensenyament superior a Catalunya, 1985-1992 [1*]

Esteve Oroval*
Jorge Calero*

1. Introducció

L'educació superior espanyola ha sofert un procés d'expansió generalitzat a partir de la segona meitat de la dècada dels vuitanta. Malgrat això, aquesta expansió no pot ser analitzada conjuntament, atès que durant el mateix període es fan efectives les transferències de competències en matèria d'educació a set comunitats autònomes que comencen a dur a terme polítiques universitàries no sempre concurrents.

En aquest article abordarem el model català d'expansió universitària i el seu finançament, fent èmfasi en els problemes derivats de l'expansió i les seves possibles solucions. Per fer-ho, utilitzarem la següent estructura: en primer lloc, en l'apartat 2 es descriuen els elements bàsics del procés d'expansió (especialment la creació de les cinc noves universitats) i la situació resultant tal i com es presenta en l'actualitat. Sense aquestes descripcions no cobrarien sentit les anàlisis més específiques sobre el finançament, que es presenten en els apartats 3 i 4.

(1*) Aquest article és una adaptació de la ponència presentada pels mateixos autors a les II Jornadas de l'AEDE Enseñanza Superior y empleo. Un enfoque regional, que tingueren lloc a Màlaga els dies 28 i 29 d'octubre de 1993.

* Esteve Oroval és catedràtic d'Economia Aplicada a la Universitat de Lleida i president de l'Associació d'Economia de l'Educació. La seva trajectòria en el camp de l'Economia de l'Educació s'ha traduït en nombroses publicacions.

* Jorge Calero és professor titular d'Economia Aplicada a la Universitat de Barcelona. El seu treball s'ha centrat en l'Economia de l'Educació. L'any 1992 va rebre el Premi Ramon Trias Fargas de tesis doctorals en Hisenda Pública. Ha publicat recentment el llibre *Efectos del gasto público educativo* i és coautor de diverses publicacions en el camp de la planificació educativa i el finançament de l'educació.

Adreça professional dels autors: Departament d'Economia Política, Hisenda Pública i Dret Financer i Tributari. Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials. Avda. Diagonal, 690. 08034 Barcelona.

3324

En l'apartat 3 s'analitzen l'evolució i les característiques del finançament de la universitat catalana, considerada en conjunt, de manera que es podran establir comparacions amb les pautes de finançament del conjunt d'Espanya i, en ocasions, de la Comunitat Europea. En l'apartat 4 ens centrarem en comparacions internes, establertes entre les pautes de finançament de les diverses universitats catalanes.

L'article finalitza en l'apartat 5, en el qual s'aporten algunes propostes relatives a la política universitària catalana.

2. Descripció del procés d'expansió universitària a Catalunya. Situació resultant

En aquest apartat es descriu el procés d'expansió que es produeix en el sistema universitari català durant el periode 1985-93; en aquesta descripció no s'aborden elements relatius al finançament de tal procés perqué són introduïts amb detall en els apartats 3 i 4 d'aquest treball. Presentem breument, en primer lloc, una série d'elements que configuren el desenvolupament del procés (ordenats cronològicament) per passar, a continuació, a descriure els elements que considerem més rellevants de la situació resultant. Aquest apartat está destinat, doncs, a proporcionar el marc global en el qual cobra sentit l'anàlisi de les dades de finançament presentades en els següents apartats.

L'any 1985, en produir-se el traspàs de competències en matèria d'universitats a la Generalitat de Catalunya, existeixen en aquesta Comunitat Autònoma tres universitats: la Universitat de Barcelona (UB en endavant), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB en endavant) i la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC en endavant). Dos anys després (23.6.87) es produeix la compareixença davant la Comissió de Política Cultural del Parlament de Catalunya dels rectors de les tres universitats catalanes (vegeu diari de sessions, Parlament de Catalunya, 1987), fet que provoca l'inici d'un debat sobre l'expansió de la universitat catalana, debat en el qual es plantegen diferents alternatives per a la política educativa universitària de la Generalitat de Catalunya.

El procés d'expansió es tradueix durant els anys següents en dos subprocessos paral·lels:

- Acceleració de la inversió en les universitats ja existents mitjançant el Pla quadriennal d'inversions (1989-92).

3325

- Inici del projecte d'una quarta universitat catalana

Mitjançant aquests dos subprocessos s'intenta donar resposta a les dues qüestions més rellevants en el debat obert: la massificació i els desequilibris territorials de la universitat catalana.

El Pla quadriennal va ser aprovat pel Consell Executiu de la Generalitat el febrer de 1988, i es va distribuir una inversió de 25.000 milions de pessetes (MPTA) entre la UB, la UAB i la UPC de la següent manera: 8.000 MPTA per a la UB, 5.500 MPTA per a la UAB i 10.000 MPTA per a la UPC, amb 1.450 MPTA no distribuïdes per endavant. Aquest pla va ser elaborat conjuntament per la Direcció General d'Universitats i les tres universitats implicades, i tenia com a objectius els següents:

> «Preveia un conjunt d'inversions, prioritzades d'acord amb els criteris estudiats pel Consell Interuniversitari de Catalunya, amb l'objectiu de realitzar un conjunt de projectes que resolguessin els problemes estructurals de les universitats, ampliant les superfícies de docència i de recerca, reorganitzant els seus campus i completant la seva oferta universitària i de serveis» (Direcció General d'Universitats, 1993: 147).

En referència a la IV Universitat, l'enfocament que es dóna en una sèrie de documents produïts per la Direcció General d'Universitats de la Generalitat de Catalunya i pel Consell Interuniversitari se centra bàsicament en la perspectiva de la quantitat d'oferta: la IV Universitat com a mecanisme de desmassificació. En les *Bases per a un avantprojecte de la IV Universitat* apareixen les següents idees:

> «En conseqüència, el primer curs de la IV Universitat podria tenir una demanda de matrícula de 9.500 alumnes l'any 1989-90 si tots els centres entressin en funcionament aquell curs [...] D'aquesta manera és possible que la població d'una hipotètica IV Universitat catalana s'acostés, un cop passat el seu període funcional, als 20.000-25.000 alumnes, considerats com a xifra idònia per a una universitat. [...] A més a més, la Quarta Universitat tindria la important finalitat de facilitar, mitjançant l'absorció de part de l'excés actual de demanda a les altres universitats, que aquestes no solament aturessin la seva massificació sinó que tinguessin l'oportunitat d'iniciar igualment nous estudis i de reestructurar-se sense incrementar-se el nombre dels seus estudiants per damunt dels límits actuals que s'han fixat com a idonis. Aquest funcionament com a sobreeixidor o mecanisme de seguretat del sistema constituïria sens dubte el millor fonament per a decidir els tipus d'estudis amb què podria iniciar les seves activitats una IV Universitat» (Direcció General d'Universitats, 1988: 74-79.)

Un grup de treball del Consell Interuniversitari, en sessions que tenen lloc entre el 31.10.88 i el 31.7.89, dissenya una *Proposta de criteris per a la programació universitària de Catalunya*. En aquesta proposta es plantegen dues alternatives, anomenades A i B:

«L'alternativa A comporta la creació d'una Universitat amb un campus situat dintre del conjunt de comarques format pel Maresme, el Barcelonès i el Baix LLobregat.

L'alternativa B comporta la creació de les Universitats de Girona, Lleida i Tarragona/Reus amb els centres actualment existents en aquestes ciutats i la creació d'altres». (Consell Interuniversitari, 1990: 65.)

En un acord del Consell Executiu de la Generalitat amb data 25.9.89 s'aprova la proposta de programació universitària de Catalunya, en la qual les alternatives plantejades pel Consell Interuniversitari passen a ser considerades com a compatibles, i es proposa el seu desenvolupament simultani.

«Les decisions que caldria prendre en virtut de l'Acord pres pel Consell Executiu, i de les últimes dades obtingudes per la preinscripció del curs 1989-90, són les següents:

1) Incrementar l'oferta en nuclis de fora de Barcelona i Bellaterra, en especial en els de Girona, de Tarragona/Reus, de Lleida i d'algun altre que, eventualment, es pugui considerar, amb l'objectiu a mig termini que, quan aquests tres nuclis siguin suficientment consolidats i tinguin els serveis i la infrastructura adients, puguin passar a ser universitats independents. Això aconselleria establir, de forma immediata, mecanismes de coordinació entre els centres universitaris dependents de diverses universitats, però situats en una mateixa àrea geogràfica.

2) Creació d'una universitat a Barcelona o en la zona de l'entorn, amb estudis fonamentalment de l'àrea de Ciències Socials, amb la doble finalitat d'incrementar moderadament l'oferta universitària que atengui, bàsicament, les poblacions del Barcelonès, del Baix Llobregat i del Maresme i de descongestionar alguns centres de la Universitat de Barcelona». (Direcció General d'Universitats, 1989: 65.)

L'èmfasi quant als objectius de la IV Universitat continua sent la quantitat d'alumnes que pugui absorbir:

«Es pot considerar que per la nova Universitat el volum del primer curs serà de 5.000 alumnes i el total de 20.000 quan es trobi a plè funcionament». (Direcció General d'Universitats, 1989: 68.)

El projecte de la IV Universitat es plasma definitivament en la creació de la Universitat Pompeu Fabra[1] (UPF en endavant). La llei per la qual es crea aquesta Universitat no defineix el seu emplaçament ni les seves característiques ja que només fa esment de les propostes de l'acord del Consell Executiu amb data 25.9.89.

---

(1) La llei mitjançant la qual es crea aquesta universitat és la 11/90, de 18.6.90.

3327

La UPF comença la seva activitat l'octubre de 1990, definint-se com una universitat substancialment diferent a l'esbossada en els projectes previs, essencialment en dos aspectes:

• Des de l'inici del seu funcionament la UPF comença a caracteritzar-se com una universitat poc centrada en la resolució del problema de massificació[2]; els aspectes prioritaris de la seva activitat se centren en la qualitat de l'ensenyament, l'adaptabilitat dels currículums a les necessitats de l'entorn sòcio-econòmic, la diversificació dels tipus d'estudi i la competitivitat dels seus equips d'investigació.

• La UPF s'instal·la en un edifici remodelat del centre de Barcelona, descartant-se, d'aquesta manera, les propostes alternatives de situar-la al Baix Llobregat o al Maresme, comarques pròximes a Barcelona. L'expansió posterior de la UPF es realitza en edificis remodelats propers al nucli antic de Barcelona. L'elecció de la ubicació de la UPF pot considerar-se poc ajustada a les propostes analitzades en un estudi datat de març de 1989: *Estudis previs per a la localització territorial de la IV Universitat* (Departament d'Ensenyament, 1989), on s'afirma el següent:

> «Aquestes dades il·lustren el major dèficit [d'oferta universitària] existent al Baix Llobregat en relació a les restants comarques catalanes, fet especialment significatiu envers al Maresme i al Barcelonès, i reforça, per tant, l'opció del Baix Llobregat com a més apropiada per a la implantació definitiva de la nova Universitat». (Departament d'Ensenyament, 1989: 43.)

La localització final de la UPF ve motivada bàsicament per la confluència de dos grups d'interessos: interessos universitaris relacionats amb el model descrit en el punt anterior i que precisen d'una localització més cèntrica que la que es podria aconseguir al Baix Llobregat o al Maresme, i interessos urbanistics, en concret de l'Ajuntament de Barcelona, que pot utilitzar la UPF com a instrument per a la recuperació d'algunes zones degradades de la ciutat. Aquests grups d'interessos tenen finalment més importància en la decisió que els interessos territorials (relacionats amb la descentralització) que haurien portat probablement a situar la UPF al Baix Llobregat o al Maresme. D'altra banda, el desenvolupament de la UPF en sòl urbà mitjançant la remodelació d'edificis és una opció més cara que les alternatives, si bé aquest aspecte queda compensat pel suport que l'Ajuntament de Barcelona està proporcionant al procés d'instal·lació.

En una sessió del Parlament de Catalunya de 18.2.93 es produeix una interpel·lació al Consell Executiu sobre la política universitària,

(2) En el seu tercer any de funcionament la UPF sols compta amb una xifra pròxima als 2.000 estudiants.

en la qual s'expressen opinions referents a la possible modificació dels objectius en què es basava la creació de la UPF. Extraiem del debat els següents fragments:

> «La decisió, com se sap, del Consell Executiu va ser un híbrid, una síntesi, també quarta universitat, que es va anomenar Pompeu Fabra i també Universitat a Lleida, Girona i Tarragona [...] Jo penso que, de fet [la Universitat Pompeu Fabra] ha canviat els objectius que aquest document, que va aprovar el Consell Executiu, marcava per a la seva creació [...] Si vostès han canviat d'objectiu seria bo que ho expliquessin al Parlament, que ho expliquessin al poble de Catalunya i que en parléssim» (Intervenció del Sr. Cadevall, diputat del Parlament de Catalunya, 1993, sessió 18.2.93, pág. 1951.)

> « Aquests tres plantejaments -increment de places de curta duració, increment de places a les àrees de Ciències Socials i a les Enginyeries, i diversificació de les titulacions-, aquests tres plantejaments orientaran la programació universitària dels propers anys. Però més que una gran novetat representaran una continuïtat de la política que ja s'està fent. No obstant això, cal advertir que aquesta potenciació no comporta un increment espectacular de l'oferta universitària, sinó una millor distribució, reordenació i distribució de l'existent, d'acord amb les demandes dels estudiants i [...] les necessitats de la societat». (Intervenció del Sr. Guitart, conseller de Cultura, Parlament de Catalunya, 1993, sessió 18.2.93, pág. 1951.)

El pas següent del procés d'expansió consisteix en la creació de noves universitats: el 12.4.91 es crea una universitat privada (Universitat Ramon Llull), que engloba centres privats ja existents anteriorment; a la fi de 1991[3] es creen la Universitat de Girona (UGI en endavant), Universitat de Lleida (UDL en endavant) i la Universitat Rovira i Virgili (URV en endavant), que correspon a l'entorn geogràfic Tarragona/Reus. Aquestes tres últimes universitats tenen com a nucli centres anteriorment dependents de la UB, la UAB i la UPC.

L'activitat independent de la UGI, UDL i URV comença el curs 1992-93, després d'una sèrie de decrets de traspassos de recursos humans i materials de la UB, UAB i UPC a les noves UGI, UDL i URV. Aquests traspassos s'efectuen directament entre la UB, UAB, UPC i les universitats segregades, mitjançant els decrets 131-3/1992 del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

D'altra banda, als traspassos únicament es té en compte el cost directe que causaven els centres separats a la UB, UAB i UPC, cost associat als capítols pressupostaris I (personal) i II (compra de béns

---

(3) Les lleis mitjançant les quals es creen aquestes universitats són les següents: Llei 34/91, de 30.12.91, corresponent a la Universitat de Lleida; Llei 35/91, de 30.12.91 corresponent a la Universitat de Girona; Llei 36/91, de 30.12.91 corresponent a la Universitat Rovira i Virgili.

3329

i serveis). Tot i l'existència d'alguns estudis previs, realitzats per tècnics de les universitats, en els quals s'estimaven els costos que suposaria l'inici del funcionament autònom de les universitats segregades, no es van dissenyar mòduls de costos ni es van utilitzar les estimacions de costos esmentades, sinó que es va utilitzar, per tant, un sistema purament inercial: les transferències que reben les noves universitats de la Generalitat de Catalunya són equivalents a les minoracions que sofreixen les transferències rebudes per la UB, UAB i UPC[4].

Descriurem a continuació l'escenari resultant del procés d'expansió detallat en els paràgrafs anteriors. L'esforç dedicat a l'expansió no ha estat exempt de tensions; algunes reflexions tendents a afrontar la resolució d'aquestes tensions s'apunten en l'apartat 5 d'aquest estudi i per això en aquest únicament volem subratllar els problemes plantejats pel procés d'expansió.

L'expansió configura un model que podriem classificar com a competitiu i d'enfrontament d'interessos, cosa que divideix la universitat catalana en grups d'universitats centrades en objectius diferents i sovint contraposats. Utilitzant el model de James i Benjamin (1993) en què es planteja un continu en les característiques de les universitats, un dels seus pols està definit per la *quantitat* i l'altre per la *qualitat* [5], es podria dir que existeixen a Catalunya, després d'aquests anys d'expansió, desigualtats notables pel que fa a la situació de les diferents universitats en el continu quantitat-qualitat, desigualtats que no havien estat previstes durant el projecte de disseny de la IV Universitat sinó que semblen ser fruit d'interessos que han escapat a una política universitària global. A la vegada, aquestes desigualtats generen l'enfrontament d'interessos a què ens referiem i sobre el qual tornarem més endavant.

L'escenari actual està generat parcialment per l'herència prèvia a la política educativa de la Generalitat de Catalunya, però també per les pautes que ha seguit l'expansió en els últims anys. En aquest segon sentit, els resultats de l'expansió no semblen obeir a una planificació global que hagi afrontat els següents aspectes:

---

(4) Les assignacions destinades a la creació de les gestores de les noves universitats no van introduir diferències importants en els pressupostos de la Direcció General d'Universitats.

(5) James i Benjamin (1987) descriuen dos tipus de situacions en l'educació superior: d'una banda, una situació de preferència de la qualitat sobre la quantitat, caracteritzada per una selectivitat forta basada en dades acadèmiques, un nombre reduït d'usuaris i una forta despesa per usuari i, d'una altra, una situació de preferència de la preferència de la quantitat sobre la qualitat, caracteritzada per un menor nivell de selectivitat, un alt nombre d'usuaris i un baix cost per usuari.

• Equilibri territorial: les noves universitats UGI, UDL i URV compten amb recursos molt reduïts[6], pràcticament equivalents als que disposaven els centres dependents anteriorment de la UB, UAB i UPC. D'altra banda, no s'ha augmentat l'oferta de places a les comarques pròximes a Barcelona, on la demanda és alta.

• Equilibri social: les desigualtats quant a la situació quantitat-qualitat ja mencionada poden contribuir a incrementar la generació d'efectes distributius regressius per part de l'educació superior (vegeu Calero, 1993, cap. 5).

• Equilibri financer: aquest aspecte, vinculat a l'anterior, no ha estat objecte d'una planificació global, basada en la distribució de transferències mitjançant mòduls (vegeu la proposta Moltó i Oroval, 1980). Els criteris de distribució pressupostària no han estat objectivats; l'absència d'una llei de finançament de l'educació superior (per al conjunt de l'Estat o específica per a Catalunya) permet una situació com la descrita.

• Coordinació dels estudis desenvolupats a les diferents universitats i disseny d'especialitzacions lligades a activitats productives o a la tradició sòcio-cultural de l'entorn.

Els dos últims aspectes esmentats són origen de contraposició d'interessos de les diferents universitats, en el primer cas com a resultat dels intents d'incrementar el finançament propi en detriment de l'aliè[7] i, en el segon, com a resultat de la competència que s'estableix entre les universitats en l'intent d'oferir determinades titulacions[8].

La competència entre les universitats té resultats ambivalents: per una banda, existeixen resultats positius, entre els quals es podria destacar pel seu efecte a Catalunya l'increment de la capacitat d'elecció dels estudiants (especialment en els cursos per a postgraduats), l'augment de la qualitat de la investigació i l'inici per part de les universitats de la recerca de finançament privat. No obstant

---

(6) Un dels recursos utilitzats per les noves universitats UGI, UDL i URV per sol·licitar més transferències consisteix en l'admissió de quantitats elevades de nous alumnes. S'incorre així en la paradoxa que la recerca de recursos necessaris per incrementar la qualitat de la universitat provoca un desplaçament de les característiques de la universitat cap al pol de la quantitat.

(7) Situacions d'aquest tipus es donen, per exemple, en el moment de distribuir la partida "d'atencions extraordinàries a les universitats" que, provinent de la Direcció General d'Universitats, és distribuïda anualment segons criteris poc objectius, o en el procés de traspassos des de la UB, UAB i UPC cap a la UGI, UDL i URV.

(8) Un exemple d'aquesta competència s'ha donat recentment entre la UAB i la UPF després de l'anunci d'aquesta última d'oferir una llicenciatura en Ciències de la Imatge.

3331

això, la competència en absència d'una planificació global podria produir una reducció del nivell d'eficiència en l'ús dels recursos humans i econòmics. La proliferació i la duplicitat de titulacions generades pels interessos exclusius de les diferents universitats (fenomen abundant a Catalunya des de la creació de les noves universitats) poden tenir conseqüències negatives, especialment en un context com l'actual en què es combinen les restriccions pressupostàries amb el sistema d'accés actual a la universitat. En aquest sistema, la pressió de la demanda cobreix pràcticament qualsevol tipus d'oferta, encara que la "clientela" de determinades titulacions estigui sistemàticament composta d'opcions baixes en la llista de preinscripció. Es generen, d'aquesta manera, efectes perversos en els quals l'expansió d'una oferta de titulació determinada crea la seva pròpia demanda, demanda que no pot considerar-se com a totalment rellevant des del punt de vista de l'elecció del consumidor en tant que es produeix mitjançant opcions baixes en la preinscripció.

L'escenari descrit és, doncs, millorable en diferents aspectes. Després d'una anàlisi del finançament del procés d'expansió (apartats 3 i 4), en l'apartat 5 apuntarem una sèrie de propostes i possibilitats al respecte.

3. Anàlisi global del finançament de la universitat catalana

Aquest apartat estudia les característiques del finançament de l'educació superior pública catalana considerada en el seu conjunt. En primer lloc s'aborda la quantificació del volum total de recursos públics destinats al seu finançament, per passar, a continuació, a estudiar aspectes més específics, com són el finançament directe als estudiants mitjançant beques, els pressupostos de despeses de les universitats, les subvencions i inversions de la Generalitat de Catalunya, una sèrie d'indicadors d'*output* i, finalment, l'origen dels ingressos del conjunt de la universitat catalana.

En el quadre 3.1. es recullen els valors que prenen els diferents components de la despesa pública en educació superior (DPES en endavant) a Catalunya des del curs 1985-86 fins al 91-92 [9]. El total

(9) Al llarg d'aquest treball vincularem cada curs lectiu amb l'any en què acabi aquest; d'aquesta manera, per exemple, s'uniran les dades corresponents al curs acadèmic 1991-92 amb les dades pressupostàries de l'any 1992.

3332

de DPES que calculem correspon a sumar els següents components:

+ Pressupost de les universitats: inclou despeses corrents i despeses de capital de totes les universitats públiques catalanes.

- Taxes i altres ingressos (cap. II del pressupost d'ingressos de les universitats): aquest component se sostreu de l'anterior, ja que correspon a finançament privat i no públic.

+ Despesa en educació superior del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, excloent-ne prèviament les transferències corrents i de capital destinades a les universitats i que, per tant, ja estan incloses en els pressupostos d'aquestes.

+ Beques INAPE: inclou tan sols el pagament directe al becari, ja que la compensació a les universitats per matrícules no pagades està ja inclosa als pressupostos de les universitats.

La *ratio* DPES/PIBacf creix durant el periode de temps considerat des de 0,36% a 0,62%, creixement equivalent al 72,2%. A preus constants de 1986 aquest creixement suposa passar de 21.959 MPTA a 53.707 MPTA. La DPES per alumne se situa, al final del periode estudiat, en 519.118 PTA corrents.

Quadre 3.1. Evolució de la despesa pública total en educació superior i dels seus components.

	Pressupost universitats MPTA (a)	Taxes i altres ingressos MPTA (b)	Despesa en Ed.Sup. del Dept. Ensenyament (exc. transfer. univer.) MPTA (c)	Beques INAPE (pagament directe al becari) MPTA (d)	TOTAL DESP. PUB.EDU. SUPERIOR MPTA (a-b+c+d)	TOTAL DESP. PUB.EDU. SUPERIOR/ PIB acf (%)	TOTAL DESP. PUB EDUC SUPERIOR (PTA corrents/ alumne
85-86	26.557,39	5.561,26	153,29	810,26	21.959,68	0,36	191.508
86-87	30.659,35	7.211,03	200,00	965,86	24.614,18	0,35	201.714
87-88	35.902,71	8.307,94	1.839,54	1.348,68	30.782,98	0,39	235.020
88-89	46.719,69	10.489,18	492,77	1.989,34	38.712,62	0,42	282.944
89-90	56.628,17	11.460,49	3.631,22	2.246,77	51.045,67	0,49	370.011
90-91	71.582,16	13.065,55	3.018,44	2.158,55	63.693,60	0,56	454.867
91-92	83.465,02	15.389,79	5.669,54	2.006,45	75.751,21	0,62	519.118

Fonts:

Pressupostos universitats: liquidació pressupostos de la UB, UAB i UPC (1986-92), UGI, UDL, URV (4t trimestre 1992), pressupost inicial de la UPF (1991, 1992).

Beques INAPE: Subdirecció General de Beques i Ajuts a l'Estudi, Ministeri d'Educació i Ciència.

PIB de Catalunya: FIES.

La columna (c) inclou les despeses de la Direcció General d'Universitats i de la Direcció General d'Arquitectura Escolar i Inversions. Pressupostos inicials fins al 1987, liquidats en endavant.

Quadre 3.2. Evolució de la despesa pública en educació superior com a percentatge del PIBacf a Catalunya, Espanya i la Comunitat Europea.

	TOTAL DESP.PUB. EDUC.SUPERIOR/ PIB acf. (%) Catalunya	TOTAL DESP.PUB. EDUC.SUPERIOR/ PIB acf. (%) Espanya	TOTAL DESP.PUB. EDUC.SUPERIOR/ PIB acf. (%) Comun. Europea
1983			0.84
1984			0.82
1985			0.80
1986	0.36		0.79
1987	0.35	0.49	
1988	0.39	0.55	
1989	0.42	0.65	
1990	0.49	0.64	
1991	0.56	0.68	
1992	0.62		

Fonts: *Ratio* Catalunya: vegeu quadre 3.1
Ratio Espanya: Mora, Palafox, Pérez García (1993), pàg. 72
Ratio Comunitat Europea: Kaiser et al. (1992)

A partir dels valors apuntats en el quadre 3.2. és possible efectuar una comparació de les *ratios* DPES/PIBacf per a Catalunya, Espanya i la Comunitat Europea. En el cas d'Espanya es dóna també un creixement molt important (tot i que de menor pendent que el que es produeix a Catalunya), que situa la *ratio* en 0,68 l'any 1991. La tendència a la Comunitat Europea durant tota la dècada dels vuitanta és la de reducció progressiva de la *ratio* (que el 1975 se situava en l'1,07%). El resultat d'aquestes alteracions en els últims anys és la confluència de les *ratios* de Catalunya i del conjunt d'Espanya amb la corresponent a la Comunitat Europea; aquesta confluència és major en el cas de la *ratio* espanyola, que partia d'un valor més elevat que la catalana. Tot i això, observant la major taxa de creixement a Catalunya es pot preveure una confluència més gran en els próxims anys.

La *ratio* corresponent a Catalunya creix de forma molt especial en els tres últims períodes considerats; l'explicació d'aquesta acceleració del creixement és atribuible en gran proporció a la creació de la UPF[10]. En el quadre 3.3. es presenten els resultats d'una simulació mitjançant la qual s'"anul·la" l'efecte de la UPF sobre la DPES a Catalunya. Per fer-ho s'han reduït tots els components de la DPES que havien augmentat com a conseqüència de la creació de la UPF[11].

La despesa efectuada directament per la Direcció General d'Universitats es redueix notablement, ja que havia augmentat de forma important des de la creació de la UPF amb motiu del finançament de les despeses de capital directament a través del capítol VI de la DGU[12].

La *ratio* obtinguda mitjançant la simulació indicada per 1991-92 és inferior en 8 centèssimes a la *ratio* real; el total de la DPES per alumne se situaria en 455.417 PTA (en comptes de les 519.118 PTA reals).

Quadre 3.3. Simulació de l'evolució de la DPES a Catalunya en el supòsit de la no existència de la UPF.

	TOTAL DESP. PUB. EDUC. SUPERIOR (MPTA)	TOTAL DESP. PUB. EDUC. SUPERIOR/ PIB acf. (%)	TOTAL DESP. PUB. EDUC. SUPERIOR (MPTA 1986)	TOTAL DESP. PUB. EDUC. SUPERIOR (PTA corrents)/ alumne
1989-90	48.414,45	0,47	38.489,49	350.939
1990-91	59.415,06	0,52	44.620,71	425.283
1991-92	65.984,38	0,54	46.782,92	455.517

Els diversos components de la DPES són tractats més detalladament a partir de la desagregació per universitats que s'efectua en l'apartat 4. No obstant això, voldríem fer alguns comentaris sobre el finançament aportat pel sistema de beques INAPE, element que no serà tractat en l'apartat 4 i que, tot i això, presenta unes característiques i una evolució recent que mereixen certa atenció.

En els quadres 3.4. a 3.5. apareixen dos aspectes remarcables del sistema de beques d'educació superior a Catalunya: l'evolució de la

(10) L'efecte de la creació de la UGI, UDL i URV és pràcticament nul l'any 1992, ja que aquestes universitats no entren en funcionament fins al quart trimestre d'aquell any i la seva entrada en funcionament provoca una minoració automàtica dels pressupostos de la UB, la UAB i la UPC i una minoració de les transferències de la Direcció General d'Universitats.

(11) Cal fer notar que els pressupostos de la UPF que s'han inclòs són inicials, ja que no són disponibles els liquidats.

(12) Aquesta forma de finançament es diferent de l'existent per a les altres universitats que reben transferències de capital o autorització per adquirir passius financers (com passa en el cas del finançament del Pla quadriennal).

proporció que suposa sobre la DPES total (quadre 3.4.) i l'evolució de la proporció que suposa sobre la despesa en beques al conjunt d'Espanya (quadre 3.5.). En referència a la primera evolució, es pot observar que la *ratio* analitzada assoleix un màxim en el curs 88-89, per després disminuir ràpidament fins a assolir un 2,65%, valor bastant inferior a l'inicial i que és atribuïble a la combinació del ràpid increment de la DPES en els últims tres cursos i la disminució de la despesa en beques (fins i tot en termes absoluts). Aquesta disminució és conseqüència de la restrictivitat de les condicions d'accés a les beques (tant econòmiques com acadèmiques)[13], condicions que són fixades per al conjunt de l'Estat i que probablement no s'adequen a l'entorn econòmic i acadèmic específics de Catalunya[14]. La situació descrita és especialment preocupant en el context de l'increment de taxes que s'ha produït a l'inici del curs 93-94, ja que la conjunció d'un volum decreixent de recursos destinats a beques amb un increment important del preu de les taxes pot impedir l'accés a l'educació superior a segments creixents dels usuaris potencials de l'educació superior catalana.

En el segon quadre referit al sistema de beques (3.5.) s'efectua una comparació entre el volum de finançament del sistema de beques a Espanya i Catalunya. La relació s'estableix entorn del 8-9% i decreix fins al 7,61% els dos últims anys. En una columna addicional es recull, per tal de poder-ne fer comparacions, la proporció que suposa el nombre d'estudiants d'ensenyament superior a Catalunya en relació amb el total espanyol. Pot observar-se com aquesta última proporció és superior a la descrita anteriorment; si bé també descendeix des del curs 86-87, aquesta davallada no justifica més que una part del descens de la proporció corresponent al sistema de beques. El motiu del descens d'aquesta última proporció és que en el conjunt d'Espanya continua creixent el finançament destinat a beques mentre que a Catalunya aquesta ha començat a reduir-se lentament.

(13) Vegeu Calero (1993), apartat 3.3.
(14) Una situació similar es produeixen en el context del País Basc, tal com es constata a Moltó, Oroval (1993), cap. 5.

Quadre 3.4. Evolució de la ratio despesa en beques / total DPES. Catalunya. 1985-86/1991-92.

	BEQUES INAPE (Pagament directe al becari) (MPTA) (a)	TOTAL DESP. PUB EDUC. SUPERIOR (MPTA) (b)	(a/b) (%)
1985-86	810.26	21.959.68	3.69
1986-87	965.86	24.614.18	3.92
1987-88	1.348.68	30.782.98	4.38
1988-89	1.989.34	38.712.62	5.14
1989-90	2.246.77	51.045.67	4.40
1990-91	2.158.55	63.693.60	3.39
1991-92	2.006.45	75.751.21	2.65

Font: Subdirecció General de Beques i Ajuts a l'Estudi. MEC i Servei de Beques de la UB

Quadre 3.5. Evolució de la ratio despesa en beques a Catalunya / despesa en beques total Espanya

	Beques INAPE (Pagament directe al becari) (MPTA) Catalunya (a)	Beques INAPE (Pagament directe al becari) (MPTA) Espanya* (b)	(a/b) (%)	Alumnes ES Catalunya/ Alumnes ES Espanya (%)
1985-86	810.26	9.690.00	8.36	13.89
1986-87	965.86	12.253.00	7.88	14.00
1987-88	1.348.68	16.646.00	8.10	13.96
1988-89	1.989.34	22.130.00	8.99	13.77
1989-90	2.246.77	23.999.00	9.36	13.03
1990-91	2.158.55	25.183.00	8.57	12.71
1991-92	2.006.45	26.374.00	7.61	12.64

Font: Subdirecció General de Beques i Ajuts a l'Estudi. MEC i Servei de Beques de la UB
*Les xifres no inclouen les beques concedides al País Basc

Passarem seguidament a comentar l'evolució d'una sèrie d'indicadors relatius al conjunt de la universitat catalana, els quals es poden trobar amb més detall, per a la UB, la UAB i la UPC, en l'apartat 4 (quadres 4.1. a 4.3.). En el quadre 3.6 apareixen en tres files els conjunts d'indicadors següents[15], que son analitzats per separat a continuació:

(15) Cal notar que, per als cursos 90-91 i 91-92, els quadres referits al total de la universitat catalana no resulten únicament (com abans d'aquests cursos) de l'agregació de les dades de la UB, UAB i UPC, ates que inclouen també les dades corresponents a la UPF (90-91 i 91-92) i a la UGI, UDL i URV (91-92)

Quadre 3.6. Evolució d'indicadors d'input, transferències efectuades per la Generalitat de Catalunya i indicadors d'output per al conjunt de la universitat catalana, 1985-1992.

TOTAL UNIV CAT	Estudiants (a)	Professors (b)	(a/b)	Despesa corrent liquidada (MPTA)	Despesa inver. liquidada (MPTA)	Despesa corrent liquidada (c) (MPTA 1986)	Despesa inver liquidada (d) (MPTA 1986)	(c/a) (PTA 1986)	(d/a) (PTA 1986)	(c/b) (PTA 1986)
1985-86	114.667	6.509	17.62	21.539.60	5.017.79	21.539,60	5.017.79	187.845	43.760	3.309.203
1986-87	122.025	6.689	18.24	23.337.69	7.321.66	22.170.81	6.955.58	181.691	57.001	3.314.517
1987-88	130.980	7.079	18.50	27.621.59	8.281.12	25.025.16	7.502.69	191.061	57.281	3.535.126
1988-89	136.821	7.377	18.55	33.936.89	12.782.80	28.778.48	10.839.81	210.337	79.226	3.901.109
1989-90	137.957	7.782	17.73	40.476.36	16.151.81	32.178.71	12.840.69	233.252	93.077	4.135.018
1990-91	140.027	7.922	17.68	49.761.71	21.820.45	37.371.04	16.387.16	266.885	117.029	4.717.375
1991-92	145.923	8.511	17.15	60.638.04	22.826.98	42.992.37	16.184.33	294.624	110.910	5.051.389

TOTAL UNIV CAT	Transf cor GC (MPTA)	Transf capital GC (MPTA)	Transf. cor Gener. Cat (MPTA 1986)	Transf capital GC (MPTA1986)	Transf. cor GC/ Despesa corrent liquidada (%)	Transf. capit GC/ Despesa inver liquidada (%)	Transf. cor GC/ alumne (PTA corrents)
1985-86	13.805.76	1.893.60	13.805.76	1.893.60	64.09	37.74	120.399
1986-87	18.654.91	1.772.80	17.722.16	1.684.16	79.93	24.21	152.878
1987-88	21.106.38	5.894.80	19.122.38	5.340.69	76.41	71.18	161.142
1988-89	25.961.87	6.885.91	22.015.67	5.839.25	76.50	53.87	189.751
1989-90	32.591.91	7.965.59	25.910.57	6.332.64	80.52	49.32	236.247
1990-91	37.574.13	9.203.60	28.218.17	6.911.90	75.51	42.18	268.335
1991-92	45.316.00	13.034.00	32.129.04	9.241.11	74.73	57.10	310.547

TOTAL UNIV CAT	Titulats	Titulats/ alumnes (%)	Despesa corrent liquidada (PTA)/titulat	Despesa corrent liquidada (PTA 1986)/ titulat	Despesa inver liquidada (PTA)/titulat	Despesa inver. liquidada (PTA 1986)/titulat
1985-86	13.087	11.41	1.645.878	1.645.878	383.418	383.418
1986-87	14.318	11.73	1.629.955	1.548.457	511.361	485.793
1987-88	14.724	11.24	1.875.957	1.699.617	562.423	509.555
1988-89	14.451	10.56	2.348.411	1.991.453	884.562	750.108
1989-90	15.578	11.29	2.598.303	2.065.651	1.036.835	824.284
1990-91	15.642	11.17	3.181.288	2.389.147	1.394.991	1.047.638
1991-92	13.719	9.40	4.420.004	3.133.783	1.663.895	1.179.702

Font: • Pressupostos liquidats UB, UAB i UPC (1986-1992), UGI, UDL, URV (2n quadr. 1992), pressupost inicial UPF (1991, 1992).
• Estudiants i professors: UB (1992), UB Gabinet Tècnic de Programació i Estudis (1992), UAB (1992), UPC (1993), UPF (1992) i serveis acadèmics de les diferents universitats.
• Titulats: Consell d'Universitats (1992) i Serveis Acadèmics de les diferents universitats, en el cas de la UBA es tracta del nombre de títols sol·licitats, mentre que en el cas de la UAB i de la UPC es tracta d'alumnes que acaben els seus estudis.
• Transferències de la Generalitat de Catalunya (GC): SPPU (1992). Comissionat per a Universitats i Recerca.

• *Fila 1: Indicadors d'* input. En aquesta fila es recull informació relativa al nombre d'estudiants, de professors i als pressupostos de les universitats, i s'extreuen diferents indicadors procedents d'aquestes variables. La primera *ratio* que comentarem és la d'estudiants/professors, que durant el període estudiat s'eleva progressivament fins al curs 88-89 (en què pren un valor de 18,55%); després, durant els següents cursos, es redueix i assoleix el 91-92 un valor de 17,15%[16]. Aquests valors són similars als que es donen en el cas del conjunt d'Espanya on, això no obstant, el descens en els últims cursos no és tan pronunciat.

Apareixen en aquesta mateixa fila dades agregades sobre els pressupostos liquidats de les universitats (despesa corrent i despesa de capital), tant amb preus corrents com amb preus constants de 1986. Es presenten també uns indicadors per alumne (en PTA constants) referides a la despesa corrent i a la despesa de capital. En el primer (l'identificat com a "c/a" en el quadre) s'aprecia un fort increment a partir del curs 88-89, increment que es fa més acusat en els dos últims cursos tractats (que respon a l'efecte de la UPF)[17].

En l'indicador despesa de capital/alumne ("d/a") s'observa un ràpid increment a partir del curs 88-89, curs en què comencen a produir-se les inversions vinculades al Pla quadriennal d'inversions a la UB, la UAB i la UPC, i una estabilització en els dos últims anys. La major part de les inversions provocades per la creació de la UPF no apareixen en aquest quadre per dos motius: d'una banda, la no disponibilitat de pressupostos liquidats per a la UPF impedeix introduir les desviacions sobre els pressupostos inicials; de l'altra, el finançament de la majoria de les inversions de la UPF consisteix en la compra directa (via capítol VI) de béns per part de la Direcció General d'Universitats, per la qual cosa aquestes inversions no apareixen en els pressupostos de despeses de la UPF.

• *Fila 2: Indicadors relatius a les transferències efectuades per la Generalitat de Catalunya.* Apareixen en aquesta fila les transferències de la Generalitat de Catalunya destinades a despesa corrent i a despesa d'inversió, tant en preus corrents com constants (1986). Es calculen posteriorment dos indicadors relatius a la taxa de cobertura del pressupost de les universitats per transferències de la Generalitat de Catalunya i, finalment, un indicador consistent en les transferències corrents per alumne.

---

(16) Tal i com es podrà veure en l'apartat 4 aquest descens és causat especialment per la reducció de les *ratios* de la UAB i per la creació de la UPF.

(17) Convé remarcar que els pressupostos disponibles de la UPF són inicials i no liquidats. La introducció de després liquidades de la UPF causaria probablement un major increment dels indicadors dels cursos 90-91 i 91-92.

3339

Sense tenir en compte el primer curs del període estudiat[18], les transferències cobreixen entre el 75% i el 80% del total de la despesa corrent, però es produeix, això no obstant, una davallada de quasi 6 punts en els últims dos cursos. Pel que fa a la despesa en inversions, és coberta en una proporció molt variable per les transferències de la Generalitat de Catalunya. Aquesta variabilitat respon al fet que, a partir del curs 88-89, el gruix de la inversió de la UB, UAB i UPC es canalitza a través del Pla quadriennal, finançat mitjançant l'endeutament de les mateixes universitats. Aquest endeutament és reconegut per la Generalitat, que es fa càrrec mitjançant transferències de capital (encara que la universitat les destini a despesa corrent) del pagament dels interessos del deute (per aquest motiu creixen en els últims tres cursos les transferències de capital) i es compromet a retornar el gruix principal del deute a partir de l'any 1992.

Les transferències corrents per alumne (últim indicador de la fila 2) creixen, a un ritme estable, des de 120.399 PTA en el primer curs estudiat fins a 310.547 PTA en el curs 91-92. Si bé no disposem de dades que permetin una comparació directa entre aquest indicador i el seu equivalent a Espanya, en el quadre 3.7 apareix una comparació entre el total de transferències per alumne (corrents i de capital) en ambdós àmbits. Es pot apreciar que els valors a Catalunya són sempre majors i que s'accentua la diferència en els dos darrers cursos.

Quadre 3.7. Total transferències per alumne a la universitat. Catalunya i conjunt d'Espanya.

	Total transferències/ alumne (PTA corrents) Catalunya	Total transferències/ alumne (PTA corrents) Espanya
1985-86	136.913	
1986-87	167.406	
1987-88	206.147	184.000
1988-89	240.078	209.000
1989-90	293.987	263.000
1990-91	334.062	268.000
1991-92	399.868	296.000

Fonts: Catalunya: vegeu quadre 3.7.
Espanya: Mora, Palafox, Pérez Garcia (1993), pag.72.

(18) El curs 85-86 és el primer que s'hagin fet efectives les transferències a la Generalitat de Catalunya de les competències en matèria d'educació superior, per tant, el valor reduït de la taxa de cobertura pot obeir al fet que les universitats encara reben transferències corrents provinents de l'Administració central.

• *Fila 3. Indicadors d'*output. Es presenten aquí alguns indicadors relatius a l'eficàcia del sistema quant a la producció de titulats[19]: *ratios* de titulats/alumnes i valors de despesa/titulat.

La *ratio* titulats/alumnes presentada en el quadre 3.7. (on titulats i alumnes corresponen al mateix curs) és poc exacta en tant que no recull els efectes de l'increment del nombre d'alumnes ni la diferent durada dels estudis. Per al conjunt d'Espanya aquest indicador se situa en els últims anys de la década dels vuitanta entre el 10,5% i el 10,8%[20], lleugerament per sota de l'indicador relatiu a Catalunya.

Un indicador més encertat és el que es presenta en el quadre 3.8, en el qual es comparen els titulats del curs *n* amb el nombre d'alumnes del curs *n-3* (en el cas d'estudis de cicle curt) o amb el nombre d'alumnes del curs *n-5* (en el cas d'estudis de cicle llarg). En el quadre esmentat s'observa un major rendiment en els estudis de cicle curt que en els de cicle llarg, juntament amb una tendència al descens de l'indicador en els estudis de cicle curt (des del 17,07% el curs 85-86 fins al 13,65% el 90-91, últim curs comparable), mentre que l'indicador es manté estable, al voltant del 10-11%, en els estudis de cicle llarg. Una comparació amb les dades relatives a Espanya[21] indica que els rendiments són lleugerament més alts a Catalunya, tal i com succeïa en comparar els indicadors globals.

En el mateix quadre 3.8. apareix l'indicador que es refereix específicament a la UPC. Ens sembla interessant recollir aquesta informació ja que, tal i com es pot apreciar, els valors són bastant més reduïts que els corresponents a la mitjana catalana. A la UPC no existeix una diferència important entre els rendiments en els estudis de cicle curt i cicle llarg, especialment després del descens que pateix el rendiment dels estudis de cicle curt durant els darrers anys.

---

(19) El descens en el nombre de titulats en el curs 91-92 obeeix al fet que en el cas de la UB, en ser comptabilitzats els títols sol·licitats i no els alumnes que acaben els seus estudis, la xifra més recent es veu afectada pel fet que alguns estudiants no sol·liciten el títol fins després d'algun temps d'haver acabat els estudis.

(20) Vegeu Mora, Palafox, Pérez García (1993), pàg. 72.

(21) Dades que es poden trobar a Mora, Palafox, Pérez García (1993), pàg. 68.

3341

Quadre 3.8. Ratio *titulats / alumnes (3 o 5 cursos anteriors).*

Total universitat catalana

	cicle curt	cicle llarg
1985-86	17.07	10.57
1986-87	17.30	11.18
1987-88	15.01	11.19
1988-89	14.79	10.45
1989-90	14.11	10.70
1990-91	13.65	10.85
1991-92	10.97	8.85

Universitat Politècnica de Catalunya

	cicle curt	cicle llarg
1985-86	9.07	6.29
1986-87	9.53	7.57
1987-88	7.76	7.68
1988-89	9.51	8.05
1989-90	6.22	6.33
1990-91	5.83	5.96
1991-92	7.09	6.21

Font: Consell d'Universitats (1993) i serveis acadèmics de les diferents universitats. S'ha realitzat una estimació de la distribució entre estudis de cicle curt i llarg dels titulats a la UB i la UAB per als cursos 89-90, 90-91 i 91-92.

Els valors de despesa per titulat que apareixen en el quadre 3.6. es veuen afectats pel mateix problema que la *ratio* titulat/alumne, ja que comparen la despesa en un curs *n* amb una quantitat de titulats que ha romàs a la universitat un cert nombre de cursos. Com veurem en el quadre 4.1 aquests indicadors són útils a l'hora d'efectuar comparacions entre universitats, si bé la seva lectura com a agregat no aporta gaire informació. En una situació de creixement molt lent del nombre de titulats i de creixement ràpid de la despesa, el resultat és el previsible: la despesa corrent per titulat a preus constants passa d'1.645.878 PTA a 2.389.147 PTA (creixement equivalent a un 45,16%) des del curs 85-86 al 90-91 (recordem que el curs 91-92 no és comparable com a conseqüència de la quantificació inexacta del nombre de titulats de la UB i en el curs 90-91 s'incrementa la despesa com a resultat de la creació de la UPF, universitat que de moment no produeix titulats). El creixement de la despesa d'inversió per titulat és encara més pronunciat, ja que equival en el mateix període de temps en un 63,4%.

Conclourem aquest apartat amb una descripció agregada de l'evolució de les fonts d'ingressos de les universitats en els darrers anys. Analitzarem, en concret, l'evolució dels capítols III, IV, VII i IX[22] dels pressupostos d'ingressos del conjunt UB, UAB i UPC (les

(22) Mentre que en l'anàlisi d'altres universitats el cap. IX de passius financers pot considerar-se com a irrellevant i excloure's, això no és adequat en el cas de la universitat catalana, atès que el finançament del Pla quadriennal s'efectua bàsicament a través d'endeutament per part de les universitats, tal i com ja s'ha comentat anteriorment.

3342

dades desagregades poden trobar-se a l'apartat 4). En el quadre 3.9 apareix l'evolució dels quatre capítols esmentats, de la qual destacarem les següents tendències:

• El capítol de taxes i altres ingressos davalla progressivament: perd 7 punts de participació en sis cursos. Dins d'aquest capítol la proporció més important correspon a les taxes de matrícula, la proporció que representen els "altres ingressos" (provinents del pagament privat de serveis i d'investigació) varia en les diferents universitats i si s'hagués pogut comptar amb informació únicament relativa a les taxes de matrícula probablement el descens hauria estat més pronunciat (a l'entorn de 5 punts més, i el valor final se situaria al voltant del 12%); això obeeix al fet que el descens de la proporció representada per les taxes en els ingressos totals és compensada durant els últims anys per un increment en el valor dels "altres ingressos" (això passa especialment, a Catalunya, en el cas de la UPC).

• Les transferències corrents es mantenen durant tot el període estudiat al voltant del 60% del total dels ingressos.

• Les transferències de capital pateixen un augment en els darrers cinc cursos (de 8,84% a 14,52%) ja que a través d'aquest capítol es canalitzen, com s'ha dit, els interessos de l'endeutament autoritzat mitjançant el Pla quadriennal d'inversions.

• El capítol de "passius financers" augmenta ràpidament durant el període estudiat, com a resultat de l'endeutament generat pel Pla quadriennal d'inversions. La rellevància d'aquest capítol és una excepció dins del finançament de la universitat espanyola i el seu manteniment dependrà del procediment que s'adopti per finançar ulteriors inversions, si bé en el cas de la UPF el procediment utilitzat ja ha estat diferent.

Quadre 3.9. Evolució de l'origen dels ingressos del conjunt UB, UAB i UPC, 1986-1992. Percentatges.

	Taxes i altres ingressos (cap. III)	Transferències corrents (cap. IV)	Transferències de capital (cap. VII)	Passius financers (cap. IX)	Total
1986	24.27	63.90	11.83	0.00	100
1987	24.09	59.72	12.51	3.68	100
1988	23.38	59.64	8.84	8.14	100
1989	22.14	56.18	9.93	11.75	100
1990	19.45	56.64	10.42	13.49	100
1991	19.14	59.64	12.23	8.99	100
1992	17.15	56.71	14.52	11.61	100

Font: UB, UAB i UPC: pressupostos liquidats, 1986-92.

3343

4. Anàlisi individualitzada del finançament de les diferents universitats catalanes

En aquest apartat es tracten de forma desagregada alguns aspectes que han estat tractats de forma agregada en l'apartat anterior. Començarem amb una desagregació dels indicadors continguts en el quadre 3.6., per passar després en una anàlisi de les fonts d'ingressos (també tractades de forma agregada en el quadre 3.9.). Finalitzarem aquest apartat amb la presentació d'una sèrie d'indicadors comparats de la UPF i del conjunt de les noves universitats UGI, UDL i URV.

En el quadre 4.1. apareix l'evolució d'una sèrie d'indicadors relatius a alguns *inputs* de la UB, UAB i UPC[23]. La primera *ratio* rellevant (estudiants/professors) presenta uns valors molt similars a la mitjana catalana en el cas de la UAB, superiors en el cas de la UB i inferiors en el de la UPC. Es pot observar així mateix, com la *ratio* de la UPC té un valor major al final del periode estudiat (13,81%) que al principi (9,8%), invertint-se, d'aquesta manera, la tendència mitjana.

La despesa corrent a preus constants creix durant tot el periode en un 73,8% a la UB, un 105,9% a la UAB i un 86,5% a la UPC. Aquestes dades, això no obstant, no inclouen l'efecte de l'expansió del nombre d'estudiants, incorporat a la columna "c/a", en què els creixements són del 55,9% a la UB, el 57,1% a la UAB i el 32,2% a la UPC. El creixement d'aquest indicador en el cas de la UPC és comparativament reduït com a conseqüència del ràpid creixement de l'alumnat en aquesta universitat. Això provoca una reducció del ventall de valors de "c/a" el curs 85-86, tot i que no s'altera l'ordre de les universitats respecte a la mitjana, que se situa en un nivell pròxim al de la UAB, per sobre del de la UB i per sota del de la UPC.

En el cas de l'indicador "d/a" (despesa en inversió per alumne) és destacable l'alt nivell de la UAB, per sobre del de la UPC excepte els cursos 85-86 i 91-92. Ambdues universitats se situen molt per sobre de la mitjana, que queda reduïda per l'efecte dels valors corresponents a la UB, els quals són molt baixos i, a més, pateixen un increment (98,7%) inferior a l'increment mitjà (153,4%). A nivell agregat, tant a "c/a" com a "d/a" hi ha un fort increment en els dos darrers cursos estudiats, increment que no es produeix a la UB, la UAB ni la UPC; la qual cosa indica que és atribuïble en gran proporció a l'efecte de la creació de la UPF, tal com havíem apuntat en l'apartat 3.

(23) Aquestes universitats són les úniques per a les quals es possible analitzar l'evolució de les dades per a tots els anys del periode estudiat.

El quadre 4.2. correspon a la desagregació per universitats de la fila 2 del quadre 3.6.: es presenten les transferències de la Generalitat de Catalunya rebudes per les universitats, la proporció que aquestes representen sobre les despeses corrents i de capital i, finalment, els valors per alumne de les transferències corrents. La cobertura que proporcionen les transferències corrents sobre les despeses corrents se situa per a la mitjana catalana en valors situats a l'entorn del 75-80%, tal i com ja s'ha dit anteriorment. Les diferències entre universitats d'aquest indicador són importants, tot i que tendeixen a reduir-se: en els primers anys del període les diferències entre la UB (universitat amb menor taxa de cobertura) i la UPC (amb la taxa de cobertura més alta) són del voltant de 10 punts, diferència que passa a ser de només 5 punts el curs 90-91 i d'1 el curs 91-92. La taxa corresponent a la UAB es manté en valors pròxims a la mitjana.

D'altra banda, s'observa una caiguda important de la taxa de cobertura de la UB, UAB i UPC els dos últims cursos estudiats, caiguda que no és tan pronunciada a la taxa global, com a conseqüència de l'efecte de la UPF, que, com es veurà en el quadre 4.4, assoleix el 87.38% el curs 91-92.

En referència a la cobertura de la despesa de capital per les transferències de capital de la Generalitat, els valors varien cada any de forma important, cosa que fa difícil analitzar pautes definides[24]. Si que s'observen, això no obstant, unes majors taxes de cobertura a la UB, per sobre de les de la UPC i, especialment, de la UAB. Aquestes diferències obeeixen a diferents opcions a l'hora de finançar les inversions: tal i com veurem més endavant, la UAB comença a fer us de la seva capacitat d'endeutament abans que la resta d'universitats. D'altra banda, cal parar esment que en dues ocasions les taxes de cobertura se situen en valors superiors al 100%, incongruència que respon probablement a retards en la liquidació de despeses d'inversió per a les quals prèviament s'havia rebut transferències.

Pel que fa a l'última columna del quadre, transferències corrents de la Generalitat per alumne, les diferències entre les tres universitats són notables: la UB rep sistemàticament transferències molt inferiors a la mitjana, mentre que la UAB rep transferències superiors a la mitjana (excepte l'últim curs, com a conseqüència de l'increment de la mitjana per efecte de la UPF) i la UPC rep transferències molt superiors a la mitjana, tot i que l'últim curs la diferència respecte a la mitjana és reduïda. Aquestes diferències no poden considerar-se *prima facie* desequilibris, atès que les universitats disposen de

(24) De fet, els comportaments de la inversió de les transferències de capital han de ser analitzades durant períodes de temps superiors a un any per tal que cobrin sentit.

3345

diferents composicions de tipus d'estudis; seria necessari comptar amb informació detallada de distribució dels costos entre tipus d'estudis per "corregir" els valors de les transferències a fi de fer-los comparables. En qualsevol cas, si bé són comprensibles les diferències entre la UPC i la resta, per causa del major cost unitari dels estudis que imparteix, són menys comprensibles les diferències existents entre la UB i la UAB, perquè les seves estructures de tipus d'estudis no són gaire diferents.

En el quadre 4.3., si comparem, en primer lloc, la *ratio* titulats/alumne s'observen comportaments molt diferents a les tres universitats:

- A la UB la *ratio* es troba per sota la mitjana els dos primers cursos estudiats; aquests valors s'igualen els dos cursos posteriors i, durant els dos següents, la *ratio* de la UB supera la mitjana (recordem que l'últim curs no és comparable per la baixa fiabilitat del nombre de titulats).

- A la UAB la tendència és descendent, possiblement com a resultat de l'efecte del creixement ràpid de l'alumnat durant el període estudiat. La *ratio* de la UAB, d'aquesta manera, se situa molt per sobre de la mitjana el curs 85-86 (14,8 sobre 11,4), i s'aproxima a la mitjana, posteriorment: el curs 90-91 els valors se situen a 12,98 i 11,1.

- A la UPC la *ratio* es troba molt per sota de la mitjana i també descendint; el motiu del descens és el mateix que a la UAB, encara que en aquest cas el fenomen s'accentua per l'existència d'un estancament quasi total del nombre de titulats[25] (excepte el curs 91-92).

Les despeses corrents anuals per titulat tenen una evolució similar a la UB i a la UAB, situant-se per sota de la mitjana els quatre primers cursos estudiats per superar-la a partir d'aleshores. Els valors de la UAB són lleugerament superiors als de la UB, mentre que els de la UPC representen sempre més del doble de la mitjana i, el curs 90-91, més del triple. El ràpid creixement de la despesa corrent i l'estancament de la producció de titulats expliquen aquesta situació.

Respecte a les despeses d'inversió per titulat, les diferències entre les universitats són molt notables i, una vegada més, l'ordre de valors de les universitats (de menor a major) se situa de la següent manera: UB, UAB i UPC.

Passarem a continuació a analitzar l'evolució de l'origen dels ingressos de la UBA, la UAB i la UPC. En l'apartat 3 (quadre 3.9.)

(25) Recordem, a més, que en el cas de la UPC la xifra de titulats de què disposem és la d'estudiants que acaben els seus estudis i no, com en el cas de la UB i de la UB, del nombre d'estudiants que sol·liciten el seu títol.

apareixien els valors agregats per a aquestes tres universitats catalanes, valors que es repeteixen, juntament amb la seva desagregació, en el quadre 4.4. Efectuarem comentaris separadament de cadascun dels capítols d'ingressos tractats en el quadre 4.4.:

• En referència al capítol de "taxes i altres ingressos", la ràpida caiguda del valor agregat no es dóna de forma homotètica a les tres universitats: en el cas de la UPC la davallada és relativament menor com a conseqüència de les partides d'"altres ingressos", més importants en aquesta universitat[26]. Per a la UB, el descens és molt ràpid perquè es passa d'una participació del 27,65% el 1986 en una participació del 16,91% el 1992. La UAB, que ja tenia al començament del període estudiat un nivell baix en el cap. III (19,18%), passa a situar-se en un nivell del 12,61% el 1992, encara el més baix d'entre les tres universitats. Tal com ja s'ha esmentat, les dades que tractem queden incompletes perquè no ha estat possible accedir a la informació sobre la composició interna del cap. III.

• En el cap. IV, de transferències corrents, que a nivell agregat pot considerar-se estabilitzat al voltant d'una participació del 60% (excepte el 1992, any en què cau al voltant de tres punts), es donen poques diferències entre les universitats, excepte a la UPC durant els darrers quatre cursos estudiats, en els quals la participació cau sobtadament. La causa d'aquest descens és el ràpid increment del capítol IX coincidint amb l'inici del Pla quadriennal d'inversions.

• El cap. VII, de transferències de capital, que en el seu valor agregat descendeix fins l'any 1988 i comença a augmentar des d'aleshores per efecte del pagament dels interessos de les inversions del Pla quadriennal, presenta diferències importants entre les universitats. Els valors de la UAB se situen entre 5 i 7 punts per sobre de la mitjana, i assoleixen un 20,24% l'any 1992. Els valors de la UPC estan prop de la mitjana tots els anys, mentre que els de la UB es mantenen per sota i creixen menys ràpidament els quatre últims anys; això respon al fet que, proporcionalment, l'endeutament causat pel Pla quadriennal ha estat baix i, per tant, els interessos pels quals es reben transferències de capital de la Generalitat (a partir de 1989) són, així mateix, baixos.

• Respecte al cap. IX, de passius financers, els aspectes més importants ja han estat apuntats anteriorment: l'endeutament se situa en un nivell nul fins a l'inici del Pla quadriennal i creix més tard

(26) Únicament disposem de les dades sobre la composició del cap. III en el pressupost liquidat de la UB de 1992 i el de la UPC de 1992: per a la UB, sobre un total de 5.845 MPTA del cap. III, apareixen 2.285 MPTA en concepte d'"altres ingressos" (un 39,1%); per a la UPC, sobre un total de 5.230 MPTA del cap. III, apareixen 3.030 MPTA per a "altres ingressos" (un 57,9%).

3347

a totes les universitats. La primera universitat que es financia mitjançant endeutament és la UAB. Entre 1989 i 1991 la UPC té la participació més elevada en el cap. IX, atès que, proporcionalment, la seva participació en el Pla quadriennal és la més important. La UB, amb excepció dels anys 1989 i 1990, se situa per sota de la mitjana en la participació del cap. IX en el total d'ingressos.

Quadre 4.4. Evolució de l'origen dels ingressos de la UB, la UAB i la UPC, 1986-1992. Percentatges.

		Taxes i altres ingressos (cap. III)	Transferències corrents (cap. IV)	Transferències de capital (cap. VII)	Passius financers (cap. IX)	Total
1986	UB	27.65	63.23	9.12	0.00	100
	UAB	19.18	64.41	16.42	0.00	100
	UPC	23.13	64.62	12.25	0.00	100
	TOTAL	24.27	63.90	11.83	0.00	100
1987	UB	28.25	64.56	7.18	0.00	100
	UAB	17.29	51.47	19.19	12.05	100
	UPC	24.94	61.15	13.91	0.00	100
	TOTAL	24.09	59.72	12.51	3.68	100
1988	UB	24.81	61.78	7.00	6.41	100
	UAB	17.35	58.41	13.37	10.86	100
	UPC	27.52	57.21	7.09	8.18	100
	TOTAL	23.38	59.64	8.84	8.14	100
1989	UB	22.51	59.40	7.15	10.94	100
	UAB	17.10	60.00	14.43	8.47	100
	UPC	25.86	48.58	9.96	15.60	100
	TOTAL	22.14	56.18	9.93	11.75	100
1990	UB	19.40	58.07	8.01	14.52	100
	UAB	14.74	59.41	17.86	7.99	100
	UPC	23.59	52.07	7.70	16.65	100
	TOTAL	19.45	56.64	10.42	13.49	100
1991	UB	19.16	65.94	8.56	6.34	100
	UAB	13.90	57.80	18.78	9.52	100
	UPC	23.88	52.18	11.59	12.36	100
	TOTAL	19.14	59.64	12.23	8.99	100
1992	UB	16.91	61.58	11.57	9.95	100
	UAB	12.61	52.48	20.24	14.67	100
	UPC	21.89	53.62	13.37	11.12	100
	TOTAL	17.15	56.71	14.52	11.61	100

Font: UB, UAB i UPC: pressupostos liquidats, 1986-92.

Quadre 4.1. Evolució d'indicadors d'input de la UB, la UAB i la UPC, 1986-1992.

UB	Estudiants (a)	Professors (b)	(a/b)	Despesa corrent liquidada (MPTA)	Despesa inver liquidada (MPTA)	Despesa corrent liquidada (c) (MPTA 1986)	Despesa inver liquidada (d) (MPTA 1986)	(c/a) (PTA 1986)	(d/a) (PTA 1986)	(c/b) (PTA 1986)
1985-86	70.980	3.235	21.94	10.869.10	1.613.95	10.869.10	1.613.95	153.129	22.738	3.359.847
1986-87	74.522	3.488	21.37	11.643.60	1.635.63	11.061.42	1.553.85	148.432	20.851	3.171.279
1987-88	77.162	3.764	20.50	13.911.59	1.732.57	12.603.90	1.569.71	163.343	20.343	3.348.538
1988-89	78.362	3.768	20.80	16.546.43	3.227.75	14.031.37	2.737.13	179.058	34.929	3.723.825
1989-90	77.213	3.950	19.55	19.817.36	3.096.81	15.754.80	2.461.96	204.043	31.885	3.988.557
1990-91	77.853	3.741	20.81	23.618.31	4.591.45	17.737.35	3.448.18	227.831	44.291	4.741.339
1991-92	79.125	4.048	19.55	26.649.67	5.043.17	18.894.62	3.575.61	238.795	45.189	4.667.742

UAB	Estudiants (a)	Professors (b)	(a/b)	Despesa corrent liquidada (MPTA)	Despesa inver liquidada (MPTA)	Despesa corrent liquidada (c) (MPTA 1986)	Despesa inver liquidada (d) (MPTA 1986)	(c/a) (PTA 1986)	(d/a) (PTA 1986)	(c/b) (PTA 1986)
1985-86	26.607	1.531	17.38	5.079.00	1.540.00	5.079.00	1.540.00	190.890	57.880	3.317.440
1986-87	28.526	1.575	18.11	6.011.00	4.213.00	5.710.45	4.002.35	200.184	140.305	3.625.683
1987-88	30.639	1.655	18.51	7.322.00	4.294.00	6.633.73	3.890.36	216.513	126.974	4.008.297
1988-89	32.162	1.752	18.36	9.085.00	5.793.00	7.704.08	4.912.46	239.540	152.741	4.397.306
1989-90	33.144	1.838	18.03	10.776.00	7.436.00	8.566.92	5.911.62	258.476	178.362	4.661.001
1990-91	33.826	1.970	17.17	12.994.00	8.751.00	9.758.49	6.572.00	288.474	194.277	4.953.550
1991-92	34.873	2.094	16.65	14.754.44	6.969.21	10.460.90	4.941.17	299.971	141.690	4.995.653

UPC	Estudiants (a)	Professors (b)	(a/b)	Despesa corrent liquidada (MPTA)	Despesa inver liquidada (MPTA)	Despesa corrent liquidada (c) (MPTA 1986)	Despesa inver liquidada (d) (MPTA 1986)	(c/a) (PTA 1986)	(d/a) (PTA 1986)	(c/b) (PTA 1986)
1985-86	17.080	1.743	9.80	5.591.50	1.863.84	5.591.50	1.863.84	327.371	109.124	3.207.975
1986-87	18.977	1.626	11.67	5.683.09	1.473.03	5.398.94	1.399.38	284.499	73.741	3.320.379
1987-88	23.179	1.660	13.96	6.388.00	2.254.55	5.787.53	2.042.62	249.688	88.124	3.486.463
1988-89	26.297	1.857	14.16	8.305.46	3.762.05	7.043.03	3.190.22	267.826	121.315	3.792.693
1989-90	27.600	1.994	13.84	9.883.00	5.619.00	7.856.99	4.467.11	284.673	161.852	3.940.313
1990-91	28.026	2.171	12.91	12.056.00	7.266.00	9.054.06	5.456.77	323.059	194.704	4.170.454
1991-92	30.858	2.235	13.81	14.709.20	7.848.90	10.428.82	5.564.87	337.962	180.338	4.666.140

Font: Pressupostos liquidats UB, UAB i UPC (1986-1992).
Estudiants i professors: UB (1992), UBA Gabinet Tècnic de Programació i Estudi (1992), UAB (1993), UPF (1992) i serveis acadèmics de les diferents universitats.

BEST COPY AVAILABLE

Quadre 4.2. Evolució de les transferències efectuades per la Generalitat de Catalunya (GC) a la UB, la UAB i la UPC, 1986-1992

UB	Transf. cor. GC (MPTA)	Transf. capital GC (MPTA)	Transf. cor. GC (MPTA 1986)	Transf. capital GC (MPTA1986)	Transf. cor. GC/ Despesa corrent liquidada (%)	Transf. capit. GC/ Despesa inver. liquidada (%)	Transf. cor. GC/ alumne (PTA corrents)
1985-86	6.357,58	759,30	6.357,58	759,30	58,49	47,05	89.569
1986-87	8.932,46	663,40	8.485,84	630,23	76,72	40,56	119.863
1987-88	9.882,61	2.394,91	8.953,64	2.169,79	71,04	138,23	128.076
1988-89	12.320,65	1.976,82	10.447,91	1.676,34	74,46	61,24	157.227
1989-90	15.384,11	2.877,85	12.230,37	2.287,89	77,63	92,93	199.242
1990-91	17.500,84	2.435,79	13.143,13	1.829,28	74,10	53,05	224.793
1991-92	18.166,00	3.249,00	12.879,69	2.303,54	68,17	64,42	229.586

UAB	Transf. cor. GC (MPTA)	Transf. capital GC (MPTA)	Transf. cor. GC (MPTA 1986)	Transf. capital GC (MPTA1986)	Transf. cor. GC/ Despesa corrent liquidada (%)	Transf. capit. GC/ Despesa inver. liquidada (%)	Transf. cor. GC/ alumne (PTA corrents)
1985-86	3.825,13	1.081,10	3.825,13	1.081,10	75,31	70,20	143.764
1986-87	4.841,00	744,78	4.598,95	707,54	80,54	17,68	169.705
1987-88	5.948,29	1.156,16	5.389,15	1.047,48	81,24	26,93	194.141
1988-89	7.010,58	1.716,99	5.944,97	1.456,01	77,17	29,64	217.977
1989-90	8.663,82	1.932,19	6.887,74	1.536,09	80,40	25,98	261.399
1990-91	9.589,77	1.649,57	7.201,92	1.238,83	73,80	18,85	283.486
1991-92	10.116,00	1.587,00	7.172,24	1.125,18	68,56	22,77	290.081

UPC	Transf. cor. GC (MPTA)	Transf. capital GC (MPTA)	Transf. cor. GC (MPTA 1986)	Transf. capital GC (MPTA1986)	Transf. cor. GC/ Despesa corrent liquidada (%)	Transf. capit. GC/ Despesa inver. liquidada (%)	Transf. cor. GC/ alumne (PTA corrents)
1985-86	3.623,05	53,20	3.623,05	53,20	64,80	2,85	212.122
1986-87	4.881,45	364,62	4.637,38	346,39	85,89	24,75	257.230
1987-88	5.275,48	2.343,73	4.779,58	2.123,42	62,58	103,96	227.597
1988-89	6.630,64	3.192,10	5.622,78	2.706,90	79,83	84,85	252.144
1989-90	8.543,98	3.155,55	6.792,46	2.508,66	86,45	56,16	309.564
1990-91	9.575,67	2.889,04	7.191,33	2.169,67	79,43	39,76	341.671
1991-92	10.192,00	2.557,00	7.226,13	1.812,91	69,29	32,58	330.287

Font: Pressupostos liquidats UB, UAB i UPC (1986-1992).
SPPU (1992). Comissionat per a Universitats i Recerca

Quadre 4.3. Evolució d'indicadors d'output de la UB, la UAB i la UPC, 1986-1992

UB	Titulats	Titulats/alumnes (%)	Despesa corrent liquidada (PTA)/ titulat	Despesa corrent liquidada (PTA 1986)/ titulat	Despesa inver. liquidada (PTA)/ titulat	Despesa inver. liquidada (PTA 1986)/ titulat
1985-86	7.701	10.85	1.411.389	1.411.389	209.577	209.577
1986-87	8.562	11.52	1.356.747	1.288.910	190.589	181.059
1987-88	8.694	11.27	1.600.137	1.449.724	199.283	180.551
1988-89	8.388	10.70	1.972.631	1.672.791	384.806	326.315
1989-90	9.571	12.40	2.070.563	1.646.098	323.562	257.232
1990-91	9.616	12.35	2.456.147	1.844.566	477.480	358.588
1991-92	7.386	9.33	3.608.133	2.558.166	682.801	484.106
UAB	**Titulats**	**Titulats/alumnes (%)**	**Despesa corrent liquidada (PTA)/ titulat**	**Despesa corrent liquidada (PTA 1986)/ titulat**	**Despesa inver. liquidada (PTA)/ titulat**	**Despesa inver. liquidada (PTA 1986)/ titulat**
1985-86	3.937	14.80	1.290.069	1.290.069	391.161	391.161
1986-87	4.012	14.06	1.498.255	1.423.342	1.050.100	997.595
1987-88	4.386	14.32	1.669.403	1.512.479	979.024	886.996
1988-89	4.328	13.46	2.099.122	1.760.055	1.338.494	1.135.043
1989-90	4.425	13.35	2.435.254	1.936.027	1.680.452	1.335.959
1990-91	4.390	12.98	2.959.909	2.222.892	1.993.394	1.497.039
1991-92	4.320	12.39	3.415.380	2.421.504	1.613.243	1.143.789
UPC	**Titulats**	**Titulats/alumnes (%)**	**Despesa corrent liquidada (PTA)/ titulat**	**Despesa corrent liquidada (PTA 1986)/ titulat**	**Despesa inver. liquidada (PTA)/ titulat**	**Despesa inver. liquidada (PTA 1986)/ titulat**
1985-86	1.449	8.48	3.858.868	3.858.868	1.286.294	1.286.294
1986-87	1.724	9.08	3.296.456	3.131.633	854.426	811.704
1987-88	1.644	7.09	3.885.645	3.520.394	1.371.381	1.242.471
1988-89	1.735	6.60	4.787.009	4.059.383	2.168.329	1.838.743
1989-90	1.582	5.73	6.247.155	4.966.489	3.551.833	2.823.707
1990-91	1.636	5.84	7.369.193	5.534.264	4.441.320	3.335.432
1991-92	2.013	6.52	7.307.104	5.180.737	3.899.106	2.764.466

Font: Titulats: Consell d'Universitats (1992) i serveis acadèmics de les diferents universitats, en el cas de la UB es tracta del nombre de títols sol·licitats, mentre que en el cas de la UAB i de la UPC es tracta d'alumnes que acaben els seus estudis. Pressupostos liquidats UB, UAB i UPC (1986-1992).

5. Reflexions finals

Finalitzarem aquest article, tal i com ja havíem anunciat, apuntant una sèrie de propostes i reflexions que provenen especialment de la descripció de l'escenari universitari català actual efectuada en l'apartat 2. En aquesta descripció s'incloien una sèrie de dificultats que havien sorgit durant el procés de forta expansió i es qualificava l'escenari de "competitiu i d'enfrontament d'interessos", presentem les reflexions que segueixen amb la intenció d'enriquir el debat entorn de la política universitària catalana, que podria centrar-se prioritàriament, en l'actualitat, en les dificultats esmentades.

La política educativa ve definida per la combinació de dos àmbits diferenciats: el de definició i el de l'execució. El primer té un caràcter bàsicament polític, si bé ha de ser reforçat mitjançant elements tècnics a l'hora d'efectuar dissenys de possibles escenaris i avaluar els seus costos i els seus efectes. L'àmbit de l'execució es configura, al contrari, amb un pes molt més destacat dels elements tècnics. En el cas de la política universitària catalana no sembla existir una combinació dels àmbits de definició i execució que configuren una planificació global del sistema; les tensions que es produeixen en l'escenari actual són fruit d'aquesta situació de reduït nivell de planificació.

La planificació ha de proporcionar un marc global en què es puguin incloure simultàniament diverses decisions en matèria universitària. Per tal de proporcionar aquest marc convé desenvolupar (i combinar) tres nivells diferenciats:

- *Diagnòstic de la situació actual.* En aquest article s'ha dut a terme un esforç encaminat al diagnòstic en l'àmbit del finançament; això no obstant, existeixen encara carències tant en aquest àmbit com en alguns d'altres com són, per exemple, els estudis de demanda social i la configuració del mapa universitari català.

- *Definició dels objectius de política universitària.* A partir del diagnòstic anterior, és necessari l'establiment d'objectius específics que defineixin el model. La fixació de tals objectius s'ha de dur a terme a partir de la utilització de criteris vinculats tant a l'eficiència com a l'equitat i, de poder ser, ha de basar-se en un consens com més ampli millor. Alguns exemples dels objectius als quals fem referència poden ser els següents: objectius en matèria de fixació de taxes i política de beques, objectius en matèria d'equilibri territorial, objectius en matèria d'especialització i coordinació dels tipus d'estudis, etc.

• *Disseny dels instruments necessaris per a l'execució de la política*. La consecució dels objectius fixats, i també l'avaluació dels processos tendents a la seva consecució, requereixen el disseny i l'aplicació d'una sèrie d'instruments. En destacarem els següents: comptabilitat (especialment de costos) homogènia entre les universitats; bases de dades actualitzades i homogènies sobre les variables més rellevants de demanda, oferta i finançament; sistema homogeni d'indicadors; criteris de finançament mitjançant mòduls i fórmules de finançament; sistema d'avaluació dels nivells de qualitat de la docència i la investigació, etc.

En aquesta última instància, el marc de planificació proposat hauria d'arribar a definir un nou model, que podriem denominar d'"especialització i cooperació", en el qual, una vegada fixats els objectius generals de la política universitària del conjunt de la Comunitat Autònoma, fos possible fer partícips les diferents universitats de segments de tals objectius, potenciant els "punts forts" de cada universitat dins del conjunt total d'objectius.

Aquesta introducció de la cooperació i la planificació com a element essencial en la definició del model no és incompatible amb un cert nivell de competitivitat que, tal i com s'ha vist, aporta diversos elements positius al sistema. Podria suprimir, això no obstant, els aspectes de la competitivitat que provoquen reduccions en els nivells d'eficiència agregada al sistema.

Un element essencial en el procés de planificació és l'establiment d'una relació de cooperació de les universitats catalanes entre si i d'aquestes amb el Comissionat per a Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya, cooperació basada en millores de la transparència informativa existent actualment. Alguns dels possibles efectes de tal cooperació serien els següents:

• Potenciació de l'especialització de les universitats (tant en l'àmbit de la docència com en el de la investigació) d'acord amb les connexions existents entre cada universitat específica i el seu entorn sòcio-econòmic.

• Racionalització de la distribució entre universitats dels estudis que no estan originats en una especialització concreta de la universitat.

• Potenciació de la coordinació de la investigació i dels estudis de tercer cicle, tenint en compte les possibilitats d'economies d'escala existents.

• Harmonització dels processos de gestió universitària (especialment necessària en el cas de les noves universitats).

• Potenciació de l'ús de les noves tecnologies educatives, aprofitant els avantatges d'escala proporcionats per la cooperació.

• Consecució d'un acord sobre les característiques que defineixen el finançament universitari i que haurien de trasladar-se en una llei de finançament universitari que estableis els elements objectius a què hem al·ludit en altres parts d'aquest article.

En referència en aquest últim punt, una llei de finançament hauria de garantir que el principi d'autonomia universitària fos aplicable al terreny dels ingressos. En aquest sentit, i en el context actual d'escassetat de finançament públic "tradicional", la llei podria obrir possibilitats de diversificació de les fonts d'ingrés de les universitats.

En la nostra opinió, no seria convenient centrar prioritàriament els objectius de la Llei de finançament en els aspectes relacionats amb l'aportació dels usuaris al finançament del servei, ja que l'increment dels preus de matrícula no pot considerar-se com un eix bàsic que permeti resoldre els problemes de finançament universitari, i això com a conseqüència bàsicament dels efectes potencials que poden tenir sobre l'accés dels estudiants els increments dels preus de matrícula.

Com exposa Calero (1993, cap. 6), existeixen diversos factors que poden incidir en aquest sentit. Destacarem entre aquests els tres següents: en primer lloc, no és correcte considerar com a intercanviables entre si les diferentes formes de finançament directe a l'estudiant (subvencions als preus, beques i crèdits), diversos estudis empírics han apuntant la possibilitat que l'accés dels diferents grups socials es vegi modificat en alterar-se les formes de finançament esmentades. En segon lloc, és necessari tenir en compte que la informació sobre les fonts de finançament no és perfecta i està distribuïda de forma no homogènia entre els grups socials, sent la subvenció canalitzada a través del preu de la matrícula la més transparent i accessible als grups de renda més baixa. Finalment, la major part dels estudis econòmetrics realitzats sobre la demanda d'educació superior als Estats Units indiquen que existeixen diferències importants en les elasticitats-preu d'aquesta demanda per part de diferents grups socials. En concret, s'han detectat sistemàticament elasticitats majors en la demanda dels grups de rendes menors, en les dones i en les minories étniques, per la qual cosa l'accés d'aquests grups es veuria afectat especialment per modificacions en els preus de matrícula.

La conjunció d'aquests tres factors aconsella mantenir una actitud prudent a l'hora de prendre decisions sobre l'elevació dels preus de matrícula i aprofundir en l'estudi dels possibles efectes sobre l'accés de decisions com aquestes.

3354

Tal com s'ha dit en iniciar aquesta última secció, la intenció perseguida per aquestes reflexions és més la d'enriquir i impulsar un debat que la d'imposar una determinada perspectiva. Aquesta intenció està en la línia de la finalitat última dels esforços que es porten a terme des de l'Administració, les universitats i la investigació educativa: la millora del sistema universitari català.

Annex. Dades bàsiques sobre oferta i finançament universitari a Catalunya (curs 1991-92)

Presentem en aquest apartat dos quadres resum de la situació de les universitats catalanes (quant a oferta i finançament) l'any 1992, el més recent del qual compta amb dades completes. Apareixen, per separat, a l'a.1: la UB, UAB, UPC i UPF i a l'a.2: la UGI, UDL i URV, ja que les dades es refereixen al curs 1991-92 (i el pressupost de 1992) en el cas de les primeres, mentre que tan sols pot referir-se al primer trimestre del curs 1992-93 (i pressupost del quart trimestre de l'any 1992) en el de les segones.

3355

Quadre a 1. Dades bàsiques sobre oferta i finançament universitari. curs 1991-92 (pressupost liquidat 1992) UB. UAB. UPC. UPF

	UB	UAB	UPC	UPF	TOTAL
DADES SOBRE OFERTA UNIVERSITÀRIA					
• Nombre de centres	20	17	16	4	57
• Nombre de titulacions	44	59	34	4	141
• Nombre d'estudiants	79.125	34.673	30.856	1.067	145.923
• Nombre de professors	4.048	2.094	2.235	134	8.511
• Ratio estudiants/professor	19.55	16.65	13.81	7.96	17.15
DADES SOBRE FINANÇAMENT UNIVERSITARI					
• Despesa corrent liquidada (MPTA)	26.649.7	14.754.4	14.709.2	2.460.4	58.574
• Despesa en inversió liquidada (MPTA)	5.043.2	6.969.2	7.846.9	2.746.2	22.410
• Ratio despesa corrent/alumne (PTA)	336.805	423.091	476.674	2.305.904	401.402
• Ratio despesa en inversions/alumne (PTA)	63.737	199.845	254.356	2.575.633	154.941
• Ratio despesa corrent/professor (PTA)	6.583.417	7.046.055	6.581.302	18.361.194	6.882.120
• Ratio despesa en inversió/professor (PTA)	1.245.842	3.328.160	3.511.826	20.508.955	2.656.504
• Beques INAPE: pagament directe al becari (MPTA)	1.046.28	515.18	435.77	9.22	2.006.44
• Beques INAPE: pagament directe/total alumnes (PTA)	13.223	14.773	14.122	8.639	13.750
• Subvencions rebudes de la Generalitat per a despesa corrent (MPTA) (1)		11.028	10.971	2.150	24.149.00
• Subvencions rebudes de la Generalitat per a inversions (MPTA) (1)	3.249	1.587	2.557	5.441	12.834.00
• Pressupostos Direcció General d'Universitats (excloses transferències a Universitats)					5.699.54
• Pressupost de la Comissió Interdepartamental d'Investigació i Innovació Tecnològica					3.100.90

(1) Abans de produir-se les minoracions en el 4t. trimestre.
Font: Pressupostos liquidats UB. UAB. UPC. Pressupost inicial de la UPF.
Transferències de la Generalitat de Catalunya (SPPU) (1992). Comissionat per a Universitats. Recerca.
Resta de dades proporcionades pels serveis acadèmics de les diferents universitats.

Quadre a 2. Dades bàsiques sobre oferta i finançament universitari. curs 1992-93 (pressupost 4t trimestre 1992). Noves universitats UGI. UDL. URV

DADES SOBRE OFERTA UNIVERSITÀRIA	UGI	UDL	URV	TOTAL
• Nombre de centres	5	7	9	21
• Nombre de titulacions	10	14	15	41
• Nombre d'estudiants	6 851	7 178	8 023	22 052
• Nombre de professors	450	530	500	1 480
• *Ratio* estudiants/professor	15.22	13.54	16.05	14.90
DADES SOBRE FINANÇAMENT UNIVERSITARI				
• Despesa corrent liquidada (MPTA)	600.4	715.4	748.5	2 064.3
• Despesa en inversió liquidada (MPTA)	86.6	78.7	52.3	217.5
• *Ratio* despesa corrent/alumne (PTA)	87 641	99 668	93 292	93 612
• *Ratio* despesa en inversions/alumne (PTA)	12 635	10 957	6 516	9 863
• *Ratio* despesa corrent/professor (PTA)	1 334 289	1 349 849	1 496 960	1 394 816
• *Ratio* despesa en inversió/professor (PTA)	192 356	148 396	104 580	146 959
• Subvencions rebudes de la Generalitat per a despesa corrent (MPTA)	1 238.00	1 750.00	1 707.00	4 692.3
• Subvencions rebudes de la Generalitat per a inversions (MPTA)				205.3

5357

Font: Pressupostos liquidats del 4t trimestre de la UGI i la URV. Estimació del pressupost liquidat de la UDL. Transferències de la Generalitat de Catalunya. SPPU (1992). Comissionat per a Universitats i Recerca. Resta de dades proporcionades pels serveis acadèmics de les diferents universitats.

Bibliografia

CALERO, JORGE (1993): *Efectos del gasto publico educativo. El sistema de becas universitarias*. Barcelona: Servei de Publicacions UB.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1992): *Anuario de estadistica universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.

CONSELL INTERUNIVERSITARI DE CATALUNYA (1990): *Proposta de criteris per a la programació universitària de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (Butlleti Informatiu).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, GENERALITAT DE CATALUNYA (1989): *Estudis previs per a la localització territorial de la IV universitat*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (còpia mimeografiada).

DIRECCIÓ GENERAL D'UNIVERSITATS (1988): *Bases per a un avantprojecte de la IV universitat*. Barcelona: Direcció General d'Universitats (còpia mimeografiada).

DIRECCIÓ GENERAL D'UNIVERSITATS (1989): *Memòria-projecte de la creació d'una nova universitat pública a Catalunya*. Barcelona: Direcció General d'Universitats (còpia mimeografiada).

DIRECCIÓ GENERAL D'UNIVERSITATS (1993): *El sistema universitari de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GENERALITAT DE CATALUNYA, CIRIT (1993): *Pla de Recerca de Catalunya 1993-1996*. Barcelona: Comissionat per a Universitats i Recerca.

GRUP DE TREBALL SOBRE PROGRAMACIÓ UNIVERSITÀRIA (1992): *Bases per a la programació universitària de Catalunya 1992-1997*. Barcelona: Consell Interuniversitari (còpia mimeografiada).

JAMES, E.; BENJAMIN, G. (1993): "La distribución de la enseñanza y la redistribución de la renta por medio de la enseñanza en Japón". *Hacienda Publica Española*, vol. 125 (ed. original 1987), pàg. 209-222.

KAISER, F.; KOELMAN, J. B. J.; FLORAX, R. J. G. M. (1993): *Public Expenditure on Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley Pub.

LAPORTE I SALAS, JOSEP (1990): *Perspectives de la Universitat a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Actes Universitaris.

LLEONART, PERE (coordinador) (1986): *La demanda universitària a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

MOLTÓ, T.; OROVAL, E. (1980): *Análisis de los criterios para la asignación de recursos a los centros de enseñanza superior*. Barcelona: ICE UB.

MOLTÓ, T.; OROVAL, E.; CALERO, J.; BONAL, X. (1991): *La financiación y el gasto publico en la enseñanza publica superior. Una aplicación al sistema educativo de la C.A. del País Vasco*. Vitoria: Gobierno Vasco.

MOLTÓ, T.; OROVAL, E. (1993): *Planificación de la enseñanza superior. Escenarios para el sistema publico de la C.A. del País Vasco*. Vitoria: Gobierno Vasco.

MORA, J. G.; PALAFOX, J.; PEREZ GARCIA, F. (1993): *La financiación de las universidades valencianas*. València: Edic. Alfons el Magnànim-Generalitat Valenciana.

PARLAMENT DE CATALUNYA. DIARI DE SESSIONS (1987): "Comissió de Política Cultural, sessió del 23-6-87". *Diari de Sessions*, vol. C-149.

PARLAMENT DE CATALUNYA. DIARI DE SESSIONS (1987): "Sessió Plenària del 18-2-93". *Diari de Sessions*, vol. C-149.

SPPU (1992): *Evolució de les subvencions i inversions a les universitats catalanes 1985-1992*. Barcelona: SPPU (còpia mimeografiada).

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (1992): *Memòria del Curs Acadèmic 1991-1992*. Barcelona: Secretaria General UAB.

UNIVERSITAT DE BARCELONA (1993): *Memòria del Curs Acadèmic 1991-1992*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

UNIVERSITAT DE BARCELONA. GABINET TÈCNIC DE PROGRAMACIÓ I ESTUDIS (1992): *Evolució i estat actual en xifres 1992*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Gabinet Tècnic de Programació i Estudis.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA (1992 i 1993): *Pressupost*. Barcelona: UPC.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA (1993): *Liquidació del Pressupost de 1992 i estats auditats*. Barcelona: UPC.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA (1993): *Memòria Curs 1991-1992*. Barcelona: Servei de Publicacions UPC.

UNIVERSITAT POMPEU FABRA (1992): *Memòria del Curs Acadèmic 1991-1992*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

3359

Abstracts

El artículo analiza la expansión de la universidad catalana durante los años 1985-1992, prestando especial atención a las pautas que ha seguido la financiación de tal expansión. Se estudian específicamente los aspectos relacionados con el Plan Cuatrienal de Inversiones y la creación de las nuevas universidades (Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Girona, Universitat de Lleida i Universitat Rovira i Virgili). En el artículo se aportan también diversas propuestas relativas a la política universitaria catalana y a su financiación.

Palabras clave: - Financiación de la educación superior - Planificación educativa - Economía de la educación.

Dans cet article, on analyse l'expansion de l'université catalane sur la période 1985-1992, en s'intéressant tout particulièrement aux critères qui ont été retenus pour assurer le financement de cette expansion. Il étudie notamment différents aspects du Plan quadriennal d'investissements et la création des nouvelles universités (Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Girona, Universitat de Lleida et Universitat Rovira i Virgili). Il fait également différentes propositions relatives à la politique universitaire catalane et à son financement.

Mots clés: Financement de l'enseignement supérieur - Planification de l'enseignement - Économie de l'éducation.

The article analyses the expansion of the university in Catalonia from 1985 to 1992 with particular attention to the guidelines of the financing. A special study is made of the aspects relating to the Four-Year Investment Plan and the foundation of the new universities (Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Girona, Universitat de Lleida and Universitat Rovira i Virgili). The article also puts forward various proposals relating to Catalan university policy and its financing.

Key words: Financing of higher education - Educational planning - Economy of education.

336U

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

3361

Didache. Doctrina apostolorum. Epístola del Pseudo Bernabé. Edició de Juan José Ayán. Madrid, Ciudad Nueva, 1992.

L'edició de textos pedagògics patrístics sembla que ha experimentat, d'un temps ençà, una autèntica revifalla. Les recents edicions del ***De Magistro*** de Sant Agustí, aparegudes a l'estranger, així ho semblen indicar. També entre nosaltres s'està donant aquest fenomen. Fa pocs anys l'editorial Gredos ens oferí una versió, si bé sense el text original grec, d'***El Pedagog*** de Climent d'Alexandria, deguda -d'altra banda- a la iniciativa i esforç de dos rellevants professors catalans, Àngel Castiñeira i Joan Sariol.

Ara la casa Ciudad Nueva ha encetat una interessant línia editorial de fonts patrístiques encaminada a recuperar textos que, tot i el seu caràcter teològic, posseeixen un evident interès pedagògic. Així doncs, s'anuncia l'aparició, en aquesta mateixa col·lecció, d'una nova versió d'***El Pedagog*** alexandrí, molt factiblement bilingüe. S'ha passat, doncs, d'una total precarietat -calia fins fa poc manllevar aquestes obres de l'exterior, tot acudint a les versions franceses de l'editorial Cerf, per exemple- a la producció interior d'un seguit d'edicions crítiques de gran nivell i qualitat.

Però l'objectiu central d'aquest comentari no es refereix a l'*opus* pedagògic de Climent -d'altra banda d'allò més interessant-, sinó al conjunt de textos aplegats en el volum que avui presentem, i que es remunten als orígens del cristianisme -ja que foren elaborats molt possiblement entre els anys 70 i 100 de l'era cristiana-, tot recollint tradicions anteriors -jueves i perses, principalment- presentant tanmateix un cos doctrinal i una estructura articulada sobre el dualisme ètic dels dos camins.

Més enllà de l'interès teològico-litúrgic, aquests textos incorporen una sèrie de normes pràctiques destinades a l'educació moral dels cristians primitius, per la qual cosa atresoren una gran vàlua històrico-pedagògica atès que, per aquesta mateixa raó, poden ser considerats com els primers catecismes de la història del cristianisme. Considerant la seva dimensió educativa advertim que, en conjunt, aquests textos constitueixen un magnífic exemple de la primitiva i originària ***paideia cristiana***.

En efecte, es tracta de textos pedagògico-sapiencials, de caire iniciàtic i catecumènic, que si bé no eren desconeguts entre nosaltres -és cert, per exemple, que de la ***Didakhé***, nom amb el qual se la coneix en català, ja en teniem una versió catalana editada per la Facultat de Teologia de Catalunya, i una altra de castellana publicada per la ***Biblioteca***

3362

de Autores Cristianos- mancava, a hores d'ara, una edició crítica de les característiques que avui oferim a consideració del públic lector.

Cal afegir que aquests textos foren localitzats tardivolament. A tall d'il·lustració val a dir que la *Didakhé* fou descoberta a Istanbul l'any 1873, i que la seva troballa influí poderosament sobre alguns moralistes de l'època. El mateix Tolstoi -que prepará l'edició russa de la *Didakhé*- veia en els seus principis morals una confirmació del seu pensament que reduïa el cristianisme a una simple doctrina moral, tema que el mateix Tolstoi prosseguí amb el seu *Evangelis* tot significant -com va fer en la narració de la seva experiència pedagògica del *Iasnaia Poliana*- les possibilitats de la lectura de la Biblia -és a dir, de la història sagrada- per desvetllar la consciència ètico-moral dels infants.

Malgrat aquesta viabilitat -que a través del mateix Tolstoi influí molt possiblement sobre el mateix Wittgenstein, un altre filòsof/pedagog preocupat per la manera de *mostrar* l'ètica-, sempre hi pot haver aquell que pensi legítimament que aquest tipus de literatura pedagògico-moralista, d'ascendència religiosa, no té cap mena d'interès en el si d'una societat secularitzada i tecnològica, profundament laïcista i civilista, i amb un horitzó ètico-moral postmodern on els valors formatius han caigut malauradament en total descrèdit enfront dels nous postulats d'un saber i d'una pedagogia performatives, és a dir, preocupada més per l'èxit, eficàcia i rendibilitat del coneixement que no pas pels aspectes formatius que configuren la personalitat humana.

Però creiem que tots aquells que estimen la història, i que es preocupen per la gènesi i evolució de l'educació moral, sabran apreciar la importància d'aquests escrits pedagògics paleocristians. La mateixa arrel de la paraula *Didakhé* ens remet a la cultura i a la llengua gregues. El cristianisme sorgeix enmig d'un món hel·lenístic i utilitza -tal com ja va palesar Werner Jaeger en el seu petit, però alhora interessantíssim llibre, *Early Christianity and Greek Paideia*- la llengua grega (el grec de la *koiné*) amb la qual s'incorpora al pensament cristià tot un món de conceptes i categories intellectuals pròpies del pensament grec. D'ací, també, l'especial significació d'aquests textos que sintetitzen -des d'una perspectiva històrico-educativa- bona part de les grans tradicions religioses i culturals occidentals, és a dir, del món jueu i hel·lenístic.

Els textos en qüestió estan articulats, pel que fa a l'ensenyament moral, a partir de la coneguda alternativa dels dos camins -és a dir, l'antiga i llunyana lluita entre el bé i el mal-, recurs emprat tant pel judaisme -en el *Deuteronomi* 11, 26-30- com per la cultura

3363

pagana -Hesiode desenvolupa el mateix argument, amb una clara finalitat didàctica, en *Els treballs i els dies*-. També els dos camins foren utilitzats per la tradició pitagòrica.

En qualsevol cas, aquests textos patrístics -d'autor o autors anònims i data de composició incerta, transmesos oralment i fixats canònicament vers el segle IV dC- insisteixen en uns mateixos principis morals. En efecte, la conducta pràctica del cristià està orientada per aquests camins -el de la vida i el de la mort- d'una manera planera i senzilla. La lectura dels capítols I-VI de la *Didakhé*, com la dels apartats XVIII-XX de l'*Epístola del Pseudo-Bernabé*, així ho confirmen. La *Doctrina apostolorum* resumeix, per la seva banda, aquests mateixos principis.

No farem aquí una descripció detallada de cadascun d'aquests camins, però sí que assenyalarem que el camí de la vida mostra un autèntic *ordo amoris*. Ens trobem lluny de l'*areté* heroica i clàssica grega. S'imposa una nova vida virtuosa -que s'allunya de l'*eros* hel·lènic- i que es justifica només per l'entrega incondicional, ço és, per l'amor cristià. Aquesta nova *paideia cristiana* excel·leix el camí de la vida que mena vers l'estimació de Déu i del proïsme. D'aquesta *paideia cristiana* es desprenen una sèrie d'observacions i compliments certament importants per la seva transcendència i influència posterior. El cristianisme primitiu incorpora un discurs nou, i fins i tot -en alguns punts- certament radical.

Així, per exemple, es condemna la pràctica de l'infanticidi que, com sabem per les mateixes dades que subministren les històries de la infància, ha estat una xacra habitual fins a èpoques recents i que, malauradament encara avui, es continua practicant. Però més enllà d'aquestes constatacions certament esfereïdores, cal significar que en el rerafons de la *Didakhé* apareix el decàleg bíblic, presentat a través d'una adaptació de tipus sapiencial.

És evident que l'horitzó en el qual es mou el cristianisme primitiu prioritza l'ensenyament moral. Queden lluny encara -estem situats a cavall del segle primer i segon- les preocupacions per la formació intel·lectual dels cristians. El debat cristianisme-paganisme es donarà més tard -vers el segle IV-, quan la conversió es farà massiva i els grans mestres retòrics -com Jeroni i Agustí- abracen la fe cristiana i defensen -a manera de síntesi- un aiguabarreig entre la tradició de les *arts liberals* clàssiques (aquella passió ciceroniana de la qual no se'n podia despendre Sant Jeroni) i els principis teològico-morals de la tradició judeocristiana.

Mentrestant -ço és, durant els dos primers segles- el cristianisme perfila, a partir de la *Didakhé*, un conjunt d'instruccions per a l'ensenyament dels apòstols -no es tracta na-

3364

turalment dels dotze primers apòstols- sinó de tots aquells altres enviats a predicar, entre les primeres comunitats, el cristianisme.

En aquests moments actuals en els quals els catecismes tornen a estar de moda, per una sèrie de circumstàncies ben pregones, no serà sobrera una proposta com la que des d'aquí llancem, çò és, el retorn a les fonts primitives i més originàries de la tradició cristiana per tal de resseguir les petjades d'aquesta moral judeocristiana -tantes vegades criticada i censurada- però que, al cap i a la fi, ha vertebrat -es vulgui o no- l'educació moral a Occident, tal com ho confirmen -al nostre entendre- les experiències pedagògiques d'homes de l'alçària de Tolstoi o Wittgenstein, cosa que ja s'ha referit més amunt.

Justament aquesta dimensió educativa ha estat negligida en l'edició que analitzem. L'editor -que tanta cura ha tingut en altres aspectes- no ha estat capaç de seguir, ni de desenrotllar, les suggestives intuïcions de Jaeger en presentar la *paideia cristiana* -i la *Didakhé* n'és un bon exemple- com una evolució certament vivificada pel cristianisme, circumstància en canvi que sí que va observar el nostre Joaquim Xirau, creador i impulsor dels estudis de Pedagogia a la Universitat de Barcelona, en aquell magnífic llibre seu de pedagogia -de pedagogia intemporal i de la bona- que fou, i encara continua sent, *Amor y Mundo*.

Molt possiblement aquesta feina -ço és, palesar les connexions i vinculacions entre *paideia grega i paideia cristiana*- pertoqui als pedagogs, i més concretament, als historiadors de l'educació que ara disposen d'uns magnífics materials per tal de procedir a assajos hermenèutics d'aquest tipus.

Seria bo que la cultura catalana incorporés també -amb edicions sòlides i crítiques com la que avui comentem- aquesta literatura patrística, tot reflectint i reflexionant sobre aquests possibles aspectes i lectures pedagògics. És cert que la secció de Sant Pacià de la Facultat de Teologia de Catalunya va publicar, l'any 1979, una correctíssima versió de la *Didakhé*, retulada tal qual, traduïda per Vicenç Esmarats i comentada, des d'una perspectiva fonamentalment litúrgica, per Miquel S. Gros. Però tot i els seus mèrits, i sense bandejar la possibilitat de recuperar -totalment o parcialment- aquest mateix treball, és de confiar que la col·lecció Bernat Metge, o la més recent dels Clàssics del Pensament Cristià (que promou la Fundació de l'Enciclopèdia Catalana), doni cabuda en aquest tipus de literatura patrística que, a banda del seu interès teològic, posseeix un gran valor per al coneixement de la nostra pròpia tradició històrico-pedagògica.

Conrad Vilanou

3365

GUERRERO, Pedro: *Rafael Alberti. Arte y poesía de Vanguardia.* Múrcia, Universidad de Murcia, 1991

L'autor fa un estudi de l'obra poètica d'Alberti més relacionada amb el llenguatge plàstic: Aquella que conté caracteritzacions envers formes, volums, color i moviment d'objectes, persones i espais. És a dir, fa l'anàlisi dels poemes que tenen un caràcter descriptiu, «mostratiu» com diu l'autor.

El llibre està dividit en cinc capítols: En el primer i el segon, Guerrero justifica l'estudi, amb la màxima horaciana «ut pictura poesis» (la poesia és com la pintura) mil vegades reiterada al llarg de la història. Assenyala la passió d'Alberti per la pintura, la seva primera vocació que, com molts poetes, amb millor o pitjor fortuna, va combinar amb la d'escriptor: Bécquer, Juan Ramón Jiménez, García Lorca, etc. Tria versos de ***A la pintura*** (1945) com a cita d'autoritat referent al que està dient.

«... Hoy distantes me llevan,
y en verso remordido, a decirte
¡Oh Pintura mi amor ininterrumpido!»

L'autor analitza els poemes que volen ser una pintura verbalitzada, és a dir, els que abunden en l'adjectivació o substantivació d'adjectius, i que intenten plasmar la plasticitat i les propietats físiques dels cossos: color, forma, volum i moviment. Sobretot dels colors. Destaca els que parlen del blau «aquellos azules de delantales, blusas marineras, cielos, ríos, bahía, isla, barca, aires», blaus d'elements i objectes del seu Cadís d'origen, que impregnen bona part de la seva poesia nostàlgica, tant la feta durant la primera joventut, quan per primera vegada va anar a estudiar a Madrid i combinava la seva passió per la pintura i l'escriptura, com, més tard, durant el seu llarg exili a Amèrica del Sud i Itàlia.

En el tercer capítol, Guerrero mostra els poemes i llibres d'Alberti que ressalten l'obra de pintors espanyols i italians de les avantguardes plàstiques. Són anomenats i comentats una i una altra vegada aquells que descriuen, analitzen o corroboren, de forma verbalitzada, obres pictòriques de Picasso, Dalí, Miró, Saura, Gattuso, Tàpies, etc. Pot servir d'exemple un fragment del primer poema inserit en el llibre fet conjuntament amb Atilio Rossi **«Buenos Aires en tinta china»** (1950) que, com indica el títol, conté una col·lecció de dibuixos i poesies, que es complementen, sobre la capital de l'Argentina.

«Como si por primera vez te viera
y me vieras,
yo que apenas te veo,
yo que si apenas si salgo de mi calle
Las Heras,
hoy por ti me paseo
y te descubro nueva capital argentina
recién nacida al mundo en tinta
china».

3366

Certament aquesta poesia, com el llibre sencer amb l'acompanyament dels dibuixos de Rossi, citat més amunt, pot ser la base i motivació per fer sorgir una sèrie d'interrogants en relació amb el poeta. Durant aquests anys vivia a l'exili a Buenos Aires, per què?, qui era aquest pintor?, on és la ciutat que se cita en el títol del llibre?, quins altres pintors corresponen a les avantguardes?, amb quins altres va tenir relació Alberti? Moltes de les respostes, com també més preguntes suggeridores de moltes activitats, es poden trobar en aquest capítol.

El quart capítol està dedicat a la poesia visual. Ara és la mateixa poesia la que es converteix en dibuix prenent les paraules una graciosa forma iconogràfica, mitjançant els ideogrames lírics, (més tard dits cal·ligrames), acròstics, «collages», etc. Conté una sèrie d'exemples que poden servir, a partir de la comprensió i interpretació d'aquests, per parlar i analitzar el que és i ha estat la poesia visual, i suggerir l'elaboració d'altres poemes motivats pels interessos dels alumnes. Es tracta d'estructures amb múltiples lectures, des de les més simples a d'altres de gran complexitat.

El cinquè capítol és un monogràfic dedicat, de forma anàloga als altres, exclusivament a Picasso, per al qual té una profunda admiració.

«Dios creó el mundo-dicen-
y el séptimo día,
cuando estaba tranquilo y descansado,
se sobresaltó y dijo:
He olvidado una cosa:
los ojos y la mano de Picasso»

Moltes de les obres de Picasso són parafrasejades poèticament per Alberti, i són abundants els exemples citats i comentats en el llibre que ressenyem.

Aquest assaig arriba en un moment històric en què predomina una curiositat per interaccionar teòricament i didàcticament els llenguatges, i abunden els treballs que analitzen les confluències i diferències entre el llenguatge plàstic, musical, cinematogràfic, etc. i el verbal. El llibre que comentem no pretén ser de didàctica de la literatura ni de l'expressió plàstica, tal com estem acostumats. No hi figura una guia a seguir, al peu de la lletra, pel professor. Però serà d'un gran ajut per als professionals de l'educació preocupats per la funcionalitat didàctica de la imatge i la seva capacitat per provocar l'expressió lingüística en el receptor.

El text de Pedro Guerrero motiva curiositat per conèixer i analitzar amb calma els poemes i poemaris d'Alberti que cita i presenta, i per comprovar les possibilitats que ofereixen per tractar àrees de coneixement de forma interdisciplinària: literatura, llengua, història de l'art, tot inserit dins d'un marc històric, geogràfic, etc. Això no és casual, ja que l'autor és profes-

3367

sor de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i poeta.

El text està redactat de forma engrescadora, cosa que possibilita arribar a entendre, fàcilment, la doble passió de l'autor que comenta i, al mateix temps l'admiració que l'autor del llibre sent pel poeta objecte d'estudi.

Les últimes pàgines inclouen una rica bibliografia de i sobre Alberti, a més d'una de general sobre literatura i pintura. El llibre és en una edició rústica molt curosa i conté dibuixos d'Alberti, alguns dels quals han estat dedicats al mateix Guerrero i un, també, als seus fills.

Celia Romea Castro

LABORDA, X.: *De retòrica. La comunicació persuasiva*. Barcelona, Barcanova, 1993.

A la universitat diem, a vegades, que els alumnes no compren llibres. Els estudiants viuen de ple en la cultura de l'ús abusiu de la fotocòpia. I això per moltes i diverses raons com per exemple el preu dels llibres, que no és cap banalitat. El llibre que presento té el mateix preu que una entrada de cinema. Això, certament, per si sol, no és argument suficient com per comprar un llibre. Cal que vulgui tenir-lo en el meu particular fons documental.

Quan diem, com a queixa, que les alumnes i els alumnes no compren llibres, volem dir que el seu fons documental, en acabar els estudis, és una pila de carpetes amb fotocòpies; que no tenen, tal vegada, cap manual, cap diccionari ni tan sols cap llibre referit als temes que han estudiat. Pot arribar a ser greu que, en acabar la formació pròpia de la carrera, una persona no tingui -ni sàpiga on cercar-los- els recursos per trobar informació sobre tot allò que ha vist durant els anys d'estudi.

Per als estudiants de ciències de l'educació és vital la necessitat de tenir a mà, o disposar a prop, com a mínim, alguna obra de referència o diccionari, al més actualitzats possible, i de llibres que, com el que presento, tractin temes nuclears en la seva formació. Aquelles seran obres de consulta general, aquests constituiran un interessant ajut a la reflexió en profunditat. Les primeres servirien per anar cercant els molts, variats i amplis aspectes que constitueixen el cada dia més complex i extens univers de l'educació, tant com a objecte de coneixement com a element per a una eficaç intervenció professional; els segons poden servir per nodrir, amb materials adients, el constant fer i desfer, pensar i repensar que, com en una feinera Penèlope, bull dins l'ànima de la persona ocupada i preocupada

3368.

pels temes educatius, mai acabats de perfilar i sempre en dinàmica i constant construcció i renovació.

El llibre de Xavier Laborda tracta un dels temes nuclears de la nostra formació, la comunicació, o, com ell diu en el pròleg, tracta sobre el fet de parlar, sobre el nostre comportament comunicatiu. Hem après del nostre mestre universitari Alexandre Sanvisens, i nosaltres ho ensenyem, que la comunicació és un dels fonaments de l'educació. Un títol com el d'aquest llibre ens crida, doncs, com a mínim, l'atenció. Com acabem de dir, es tracta d'un d'aquells llibres que ens poden permetre potenciar la reflexió en profunditat, aquell pensar i repensar, -com dèiem fa una estona- el nostre objecte d'estudi, la substància de la nostra feina. En efecte l'educació és un fenomen substancialment comunicatiu. Pensar sobre la comunicació ens permet, doncs, copsar i aprofundir el fenomen educatiu.

Xavier Laborda (Tabuenca, 1955) és professor de lingüística a la Universitat de Barcelona i ens és conegut per la seva col·laboració en la secció referida a «informàtica educativa» de la revista *Cuadernos de Pedagogia*, compilador i autor de l'obra *Informática y educación: técnicas fundamentales* (1986) i per la seva col·laboració sobre «llenguatges naturals i llenguatges artificials: el seu poder i aplicació educativa» en l'obra *L'educació davant la informàtica* (1988). L'autor ens pot dir, doncs, alguna cosa sobre la parla i la comunicació.

El fet de parlar, la paraula com a expressió, alè de vida, instrument de creació del medi i de la transformació del món, de mediació en l'alteritat per manifestar l'afecte, l'odi, la indiferència o el fàstic, l'admiració o el menyspreu, la paraula com allò que ens fa persones en relació amb els altres; el nostre comportament comunicatiu no gens fàcil d'entendre, de conèixer, de viure i sobre el qual ens cal, malgrat tot, aprofundir perquè constitueix la base substancial, el fonament, de la nostra construcció com a persones, de la nostra identitat conviscuda. L'anàlisi del fet de parlar i del comportament comunicatiu ens permet endinsar-nos en el continent de la persona.

La nostra cultura és avui, en gran mesura, el fruit del discurs publicitari que no és altra cosa que comunicació persuasiva; el discurs publicitari utilitza les tècniques de persuasió i «els mecanismes de producció social d'interpretacions de la realitat»; la persuasió conforma els patrons de veritat perquè constitueix la forma comunicativa decisiva; la persuasió és resultat de la comunicació i no pas violència unilateral, és, per tant, una forma de cooperació: per això la persuasió modela conductes i actituds.

La parla, el discurs publicitari, els gèneres discursius o,

3369

simplement, el diàleg s'han anat configurant històricament, i en els autors de la Grècia clàssica trobem la retòrica com a primera manifestació estructurada de la comunicació persuasiva o, simplement, persuasió. A partir d'aquí l'autor inicia un camí de recorregut històric sobre les formes que ha revestit el fenomen de la parla en les etapes, que denomina: jutjar, educar, dir bellament, aconseguir poder i submergir-se en el subjecte.

Aquest és, doncs, l'index: Sub ludice, tasca d'esclaus i de sofistes. Pescadors de parles. Glòria i poder. Subjecte i objecte del desig i, finalment, Peroració: persuasió i cultura de masses. Adjunta una precisa bibliografia amb les referències completes de les obres i autors que ha fet servir, per a l'argumentació de les seves propostes, a tot el llarg dels capítols. Complementa tot el conjunt amb uns quadres esquemàtics dels diferents temes capitals com el de la pàgina 24, esquema de la disposició del discurs retòric, o el de la pàgina 67 la xarxa de la retòrica; altres esquemes són il·lustratius de l'explicació. Tot seguit farem un repàs de reconeixement del text.

L'arqueologia del saber dir, de la parla, la troba l'autor en les pràctiques lúdiques, encara que l'origen de la reflexió sobre el seu ús se situa en el conflicte jurídic, el que plantegen la propietat i els diners a la Sicília grega el segle V aC. Els primers mestres en l'art de la retòrica: Còrax, autor d'un manual sobre tècnica retòrica, i el seu deixeble Tisies són els iniciadors de les tècniques que fan néixer la paraula fingida -en expressió de Roland Barthes-, o l'art de parlar per convèncer, a diferència de la paraula fictícia del poeta. El camí de la tècnica retòrica fins a l'*ius* romà -base dels nostres sistemes jurídics actuals i de tot el que comporten- té en Antifont el segle V aC a Atenes el mestre creador d'un programa d'aprenentatge de la retòrica amb tres elements: a) les parts del discurs o plà ordenat -exordi (agradar); narració, confirmació (convèncer); i epíleg o peroració o conclusió o coronament (commoure)-; b) els tòpics o arguments multius o fórmules generals; c) la versemblança o teoria provatòria; aquests dos últims perfeccionats per Aristòtil, Ciceró i Quintilià.

Els exercicis de gramàtica i de retòrica són la base de l'escola, de l'educació formal; es tracta d'aprendre l'art de parlar, les habilitats d'oratòria i l'eloqüència; la paraula ritual és piramidal, jeràrquica i es fonamenta en el fet de dir, la paraula cabdal afecta el que es diu. L'exercici de la pedagogia és feina d'esclaus, de vianants, d'acompanyants d'infants cap a l'exterior de l'egocentrisme, és un viatge cap al centre social de la llengua, fet en la comunicació entre l'esclau i l'infant. A l'escola l'infant aprèn la gramàtica, les normes de la llengua i la retòrica, l'ús efectiu de la llengua, les funcions interpersonals

3370

de la parla, persuadir, seduir (treure't del camí -duco- que portes i portar-te cap al meu), commoure... fer discurs, assolir poder... El mestre sofista ensenya a parlar amb facilitat i eficàcia per tal de delectar, commoure i persuadir l'auditori.

La paraula, però, lluita en la retòrica per la saviesa dirigida al poder; els tres autors esmentats, Aristòtil, Ciceró i Quintilià aporten els components consolidadors d'aquest saber lligat a les formes de poder i de vida social.

D'ensenyar a parlar bé es va passar a ensenyar a escriure bé; la literatura en una tradició secular, arrelada a l'Edat Mitjana, aporta recursos escrits i demana habilitats lectores per tal d'aconseguir la total eloqüència, el text escrit serveix per reflexionar i millorar el discurs parlat. Les figures estilístiques, saber guarnir les paraules amb metàfores, metonimies, sinònims, eufemismes, hipèrboles, antitesis, ironies, prosopopeies... constitueixen el discurs publicitari, de plena actualitat, tot farcit de recursos estilistics amb una finalitat que va més enllà de fer bonic, amb una finalitat persuasiva.

La retòrica no només ha de ser l'art de parlar bé, sinó que ha de disposar de la memòria, de la «cambra del tresor», per tal d'articular-se en la «xarxa del saber» que es configura juntament amb la lingüística, la teoria de l'argumentació i la teoria de la comunicació.

Però cal adonar-se que la comunicació social genera poder: l'oïdor, l'individu que escolta, que rep el discurs, o la lliçó, té reduïda l'autonomia del jo, atès que en la lògica del discurs, la correlació de forces és desproporcionada cap a l'emissor, cap al context emissor (joc jurídic, ordre polític, maquinària escolar, sistema publicitari...).

El discurs polític, la conducció dels processos persuasius, és una forma de maneig del poder, la seva presència com a discurs públic crea i cohesiona el cos social; el secret del discurs polític rau en la capacitat de crear i renovar formes comunicatives que forcen el naixement de lligams públics, que garanteixen un ordre de cohesió social i d'integració de la comunitat política.

El discurs ordinari, l'espontani, es diferencia del discurs retòric no en el fet que aquell és sincer i aquest insincer sinó en el fet que aquest últim és art d'intervenció, és tècnica persuasiva, utilitzat per a la forma comunicativa que denominem persuasió; el missatge retòric té l'objectiu de persuadir. De la persuasió hem reconegut -al llarg de la lectura del text de Labordaquatre fonts: el discurs judicial que crea la paraula fingida; l'humanisme relativista dels sofistes; l'ensinistrament educatiu en una parla atlètica, de lluita, i la tradició d'una parla elocutiva i literària, l'art de pensar bellament o poesia.

3371

Com a corol·lari final l'autor, anota la connexió entre la retòrica i la cultura de masses, en la qual destaca l'ambigüitat, atès que està feta amb arguments de versemblança, i la fusió entre raó i sentiments.

Miguel Ángel Aguareles

NUÑEZ, Clara Eugenia: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea.* Madrid, Alianza Editorial, 1992.

Es prou evident que una de les mancances més palmàries de la bibliografia pedagògica ha estat, i encara és, l'escassa importància que s'ha donat a la dimensió econòmica. Els apropaments a l'educació que s'han fet des d'aquesta perspectiva són molt escadussers, i encara els pocs existents provenen del camp específic de l'economia. Talment sembla com si els pedagogs giressin l'esquena a unes problemàtiques que prenen una significació cabdal. Ningú no negarà la influència que les recents crisis econòmiques han tingut sobre les polítiques educatives mundials. També la reforma educativa que s'està implantant a l'Estat espanyol es ressent dels trasbalsos monetaris que patim.

De moment, però, i mentre esperem l'arribada de nous estudis i plantejaments de l'educació en aquest àmbit, hem de manifestar la nostra satisfacció per la publicació d'aquest llibre que, seguint les teories del capital humà com a element estratègic per al creixement i desenvolupament econòmics, presenta l'educació, i de manera específica l'alfabetització, com a font d'aquella riquesa de les nacions que ja postulava el mateix Adam Smith el segle XVIII.

En aquesta ocasió la tesi general, l'educació com a font de riquesa, s'aplica a la història de l'Espanya contemporània, descabdellant-se una història paral·lela entre l'alfabetització i el desenvolupament econòmic, de manera que es confirmen les íntimes relacions existents entre capital humà, creixement econòmic i modernització. El llibre, que està confeccionat amb un criteri economicista -l'autora, a més d'emprar tota una àmplia bateria de dades empíriques: taxes d'alfabetització, de creixement, rendes, evolucions correlatives entre alfabetització i renda, mapes i quadres estadístics, gràfics i altres, ha estat assessorada per economistes de la talla del premi Nobel Theodore Schultz, i també institucions financeres i bancàries- posa de relleu, no tan sols la transcendència que han tingut les inversions en educació -millor dit, en

3372

instrucció- per a l'enlairament de l'economia espanyola i la modernització de l'Estat, sinó també la incidència que tot aquest esforç inversor i alfabetitzador ha generat sobre un col·lectiu específic, com és el de les dones.

En efecte, segons conclou l'autora -recorrent al concepte de diferencial sexual en l'alfabetització- la instrucció femenina ha comportat uns beneficis econòmics superiors als que s'havien estimat habitualment ja que, mentre el nivell d'alfabetització de les dones ha estat inferior al dels homes, ha resultat més rendible ensenyar a llegir i escriure a elles que millorar el nivell d'ells. Comptat i debatut, la tesi que l'autora ens proposa seria que: la inversió destinada a corregir les diferències entre ambdós sexes és més profitosa que la destinada a augmentar l'educació masculina.

Aquesta constatació reforça la idea que l'extensió quantitativa de l'educació elemental és una tasca urgent, prioritària i anterior a qualsevol campanya d'intensificació qualitativa.

La rellevància que l'autora dóna al concepte de diferencial sexual comporta una important aportació al debat sobre educació i modernització econòmica; bo i plantejat, en aquest estudi, amb una actitud merament descriptiva, de constatació sociològica, sense la pretensió d'anàlisi ideològica. Allò transcendental per a l'autora és la contribució que fa l'alfabetització a la difusió de la modernitat, entesa com aquella actitud receptiva enfront dels canvis i innovacions d'una societat en evolució; tot acceptant que la inversió en educació ajuda a transformar les mentalitats i les maneres de viure d'una societat.

De tot això -i algunes altres coses- ens parla el llibre que ara comentem, i que potser hauria d'haver contrastat de manera més adient les dades estadístiques emprades, establertes durant el segle XIX. Però ben segur que aquest llibre es convertirà en un punt de referència cabdal i inexcusable d'aquesta disciplina nova i emergent que s'està consolidant entre nosaltres, és a dir, de l'economia de l'educació.

Antonieta Carreño

Orientacions per al desenvolupament curricular. Quart de Poblet: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, D.L. 1992. 6 vol.

Amb aquesta obra, destinada als mestres, s'expliquen quins són els diferents nivells de planificació i concreció del

currículum escolar proposats en la Llei orgànica 1/1990 d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) centrant-se en el cas de la Comunitat Valenciana. Encara que és competència del Govern fixar els aspectes bàsics dels ensenyaments mínims, en termes de capacitats, continguts i criteris d'avaluació del currículum, correspon al Consell de la Generalitat Valenciana establir el currículum per a l'àmbit de la seva comunitat autònoma, així mateix correspon als centres elaborar el Projecte educatiu i als equips educatius de cada centre elaborar el Projecte curricular, i finalment, cadascun dels professors i professores ha de realitzar la programació d'aula.

Els equips educatius dels centres tenen la responsabilitat de prendre tota una sèrie de decisions sobre els mètodes d'ensenyament, els instruments d'avaluació i l'adequació i la seqüenciació per cicles dels elements prescriptius del currículum (objectius, continguts i criteris d'avaluació), per això és necessari el treball en equip, la interdisciplinarietat, el diàleg, la discussió i la reflexió respecte als fets educatius que es desenvolupen a l'escola.

L'obra que presentem consta de cinc volums i d'una carpeta de materials d'aula, cadascun amb un títol individual:

- Decret pel qual s'estableix el currículum per a la Comunitat Valenciana
- Orientacions metodològiques per a l'avaluació i la seqüenciació de continguts
- Exemples de planificacions de cicle
- Materials d'aula per al primer cicle d'educació primària: Professorat (volums I i II)
- Carpeta de Materials d'aula per al primer cicle d'educació primària: Alumnes

En el *primer volum*, dedicat al Decret 20/1992, que estableix el currículum de l'educació primària a la Comunitat Valenciana, es prescriu els elements bàsics de la proposta educativa. És a dir, els objectius generals, els continguts i els criteris d'avaluació, tant per al conjunt de l'etapa com per a cadascuna de les àrees de coneixement: (a) Coneixement del medi natural, social i cultural; (b) educació artística; (c) educació física; (d) castellà: llengua i literatura; (e) valencià: llengua i literatura; (f) llengua estrangera; (g) matemàtiques.

En el *segon volum* es proposen les orientacions respecte a la metodologia, l'avaluació i la seqüenciació de continguts. Aquestes orientacions no tenen un caràcter prescriptiu, tal com s'assenyala al pròleg, el seu objectiu és facilitar un material que pugui servir de suport als mestres i les mestres en la difícil tasca d'educar. Es presenten organitzades en set capítols, un de general per a tota l'etapa i un capítol per a cadascuna de les

3374

àrees de coneixement, les orientacions per a l'ensenyament del valencià i el castellà es presenten en un sol capítol. L'eix de les orientacions metodològiques gira entorn als cinc principis didàctics que es destaquen per a tota l'educació primària: «(1) Partir dels coneixements previs de qui aprèn; (2) dissenyar activitats motivadores; (3) tenir la necessitat que es produesquen aprenentatges significatius està estretament relacionat amb l'adquisició d'estratègies d'exploració i de descobriment, de planificació de la pròpia activitat i de reflexió sobre el procés que ha seguit l'aprenentatge; (4) fer un enfocament globalitzador; (5) donar resposta a la diversitat. Respecte a l'avaluació, s'advoca per una avaluació formativa, contínua, integral i individualitzada, democràtica o negociada, i contextualitzada». Així mateix, es consideren objecte d'avaluació: (1) el grau d'adquisició dels continguts actitudinals, procedimentals i conceptuals programats, per part de cada alumne; (2) la tasca del docent; (3) la planificació de les activitats que s'han de fer a classe; (4) la dinàmica de l'aula; (5) el projecte curricular de centre. Els continguts es presenten distribuïts en blocs que agrupen els continguts bàsics que s'han de treballar al llarg de tota l'etapa, però no constitueixen un temari. Així mateix, l'estructuració del curriculum en àrees de coneixement no s'ha de traduir en una compartimentació rígida ni pel que fa a horaris, ni pel que fa a organització dels continguts. En aquest sentit la seqüenciació de continguts per cicles es destaca com a fonamental. En relació a la seqüenciació es destaquen cinc criteris: (1) mantenir la relació entre el desenvolupament evolutiu i psicopedagògic de l'alumnat i la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge; (2) els continguts que se seleccionen han de considerar la dimensió social de l'educació, s'han de prioritzar els valors formatius i funcionals; (3) els continguts s'han de presentar en coherència amb les disciplines a què pertanyen i per tant s'han de respectar les relacions i la progressió en la dificultat dels continguts; (4) la seqüenciació de continguts d'una àrea es pot fer elegint un eix vertebrador (els procediments, els conceptes, etc.) que articuli els continguts d'acord amb la natura de l'àrea que es treballa; (5) és necessària la presència de temes transversals com la coeducació, l'educació intercultural, l'educació per a la salut, per a la pau o per a l'oci.

L'objectiu del *tercer volum* és tractar d'exemplificar com s'arriba en una programació d'aula, per això es donen quatre exemples de planificacions de cicles de quatre centres ben diferents. Les planificacions que es donen com a exemples fan referència a l'àrea lingüística, és a dir, al Pla lingüístic dels centres i a l'opció per un Programa Lingüístic determinat. Així mateix, les quatre exem-

plificacions són ben diferents. Dues planificacions de centres que fan ensenyament en valencià (una d'un nucli rural -Vilafamés- i una altra d'un poble de l'àrea metropolitana de València -la Pobla de Farnais), una d'un centre d'extensió progressiva del valencià - Paiporta- i una altra del Programa bàsic -Macastre. En aquestes planificacions de cicle, tant el projecte educatiu com el projecte curricular apareixen com a referents, de tal manera que es pot observar certa gradació fins arribar a l'organització i selecció dels continguts, a les decisions al voltant de l'estructura organitzativa i als recursos pedagògics (segon grau de concreció), i finalment a la distribució de continguts en unitats didàctiques o en projectes de treball, l'organització concreta de l'aula, la distribució dels alumnes o l'organització de l'horari escolar (tercer grau de concreció).

Els *volums quart i cinquè* fan referència als materials per al primer cicle d'educació primària. Els materials són d'una importància vital en tant que ofereixen possibilitats d'aprendre tot tipus de continguts: conceptuals, procedimentals i actitudinals. A més a més, l'opció per uns materials concrets no és neutra, rera d'ells hi ha subjacent una concepció d'escola i un model de persona.

S'ofereixen diverses unitats didàctiques que constitueixen projectes de treball al voltant d'alguna qüestió problemàtica que necessita resposta. Els continguts estan contextualitzats, són motivadors i significatius, en tant que cal partir dels preconceptes o idees prèvies dels alumnes per anar construint nous aprenentatges, noves relacions, nous esquemes de coneixement coherents i persistents. Cadascuna de les activitats i propostes requereix diferents llocs, agrupacions d'alumnes, moments diferents, etc.

Aquestes unitats didàctiques són útils per afavorir i desenvolupar els processos de pensament -l'aprendre a aprendre-, així mateix permeten tractar la diversitat de l'aula.

Les unitats didàctiques es presenten amb exemples d'activitats que han proposat els mestres, exercicis fets per a nens que inclouen tant dibuixos com escrits, tires de Mafalda, etc. Aquestes unitats didàctiques compten amb una bona base teòrica -ja que es fa referència a altres llibres-; inclouen resums -destacats tipogràficament, en gris- darrera de cada apartat, on se sintetitza la informació més rellevant; i també inclouen reculls de recursos concrets, igual que l'obra paral·lela a aquesta que va editar el Ministeri d'Educació i Ciència. Per acabar, destaquem el fet que conté informació útil extreta d'altres llibres i/o documents de forma esquemàtica i gràfica.

Finalment i com a valoracions *crítiques* de l'obra destaquem que, encara que admetem en tot

3376

moment el seu caràcter orientatiu, creiem que a voltes es cau en la «recepta», per exemple contrasta l'explícita intenció orientativa del document -exposada al pròleg- amb l'exposició dels continguts que es presenten en blocs de contingut per àrees i que, malgrat que no és la intenció, cabria la possibilitat de prendre'ls com a temaris de forma gairebé «literal».

Respecte a les orientacions sobre la metodologia, l'avaluació i la seqüenciació en cadascuna de les àrees de coneixement, destacaríem la manca d'historicisme de les idees i propostes que es presenten, no s'expliquen d'on provenen, quines escoles les van utilitzar, quines experiències s'han desenvolupat, quins materials donen suport a certes metodologies, únicament se suggereix com arribar a la planificació d'aula, com es materialitza el currículum en els diferents graus de concreció. En aquest sentit, l'obra no substitueix altres obres especialitzades; d'altra banda són necessaris uns coneixements previs sobre globalització, adequacions curriculars, etc.; de fet, és una obra destinada a professors en exercici, amb una formació al darrera.

Respecte a l'estructura de l'obra cal comentar la bona presentació i claredat quant a l'estructura i organització dels continguts. Als primers volums sembla que hi hagi massa distància entre la part de planificació i la part més exemplificadora; però és més un problema de forma i no pas de fons o contingut. De fet, les unitats didàctiques es corresponen veritablement amb la planificació i obeeixen als principis o eixos bàsics manifestats als primers volums.

En qualsevol dels casos, l'educació requereix d'un procés de reflexió, discussió i elaboració que no és senzill, el tractament de qualsevol tema o aspecte curricular comporta prendre una quantitat de decisions i opcions que variaran segons el context, els recursos, les ideologies, etc., a més a més, la tasca de cada professor i professora ha d'inserir-se en un treball col·lectiu, en el projecte curricular i en el projecte educatiu del seu centre. En aquest sentit, aquesta obra és una eina de treball que vol contribuir en la millora de la planificació curricular i la pràctica docent, oferint suggeriments i propostes de tot tipus i deixant un ampli marge per desenvolupar-los.

Elena Cano
Núria Lorenzo

PANCERA, C.: *Estudios de historia de la infancia.* Barcelona, PPU, 1993.

Per al professor Carlo Pancera (Catedràtic d'Història de

3377

l'Educació de la Universitat de Ferrara) no constitueix cap novetat preocupar-se per temes relacionats amb la infantesa. Reconegut estudiós d'aspectes de la vida quotidiana en l'Edat Moderna europea, resultat de les investigacions que ha fet sobre la història social de l'educació, nombrosos treballs publicats sobre els eixos temàtics de la Revolució Francesa, la història de les mentalitats, la infantesa i diverses monografies sobre personalitats pioneres del pensament modern, avalen el seu indiscutible prestigi.

El llibre que ens ocupa constitueix una recopilació d'alguns textos i articles escrits per l'autor amb anterioritat, amb algunes modificacions en la seva reescriptura, sobre la història de la infantesa, tema inclòs recentment en la Història de l'Educació.

L'objectiu del treball és proporcionar informació relativa a les condicions especials de vida dels més joves, tenint en compte el paper que fa el treball en la seva socialització, en un període anterior a la Revolució Industrial (segles XVII i XVIII) a Anglaterra i França, en ambients urbans preferentment.

Pancera destaca com va ser de traumàtic per a la nostra cultura descobrir que en el passat havien existit maneres diferents de concebre la infantesa i les relacions entre adults i no adults, a partir de les aportacions de diferents ciències humanes. Es va haver de constatar l'existència d'altres normalitats en la nostra història, altres maneres de codificar la normalitat, les quals pertanyien al patrimoni cultural de la nostra civilització. La concepció segons la qual un estadi passat, precedent al nostre, ha de considerar-se superat i inferior respecte a la nostra síntesi cultural actual, ja no pot acceptar-se. És possible trobar en el passat elements que facilitin definir alternatives al nostre model de relacions present. Això suposa un canvi d'actitud per part de l'historiador, aquest ha d'interrogar la Història, adoptant un paper més actiu, havent d'ésser reconegut que l'ordre atribuït a les realitats mitjançant les paraules no és sempre el mateix i fins i tot varia amb el temps. A l'hora de configurar els processos de socialització infantil, té en compte la vida domèstica i el món extrafamiliar. El predomini de l'educació familiar per damunt d'altres institucions educatives, com pot ser l'escola en l'època pre-industrial, es deu al fet que aquest tipus d'institucions no estaven generalitzades per a tota la població infantil. Els nens no constituïen el centre de la vida familiar, i en les urbs les relacions que mantindran els més petits (aprenents) amb els seus mestres artesans, encaminades a l'aprenentatge d'un art o ofici, tindran un elevat significat dins dels processos de socialització infantil, encaminats a propiciar la integració social dels individus en un sistema de rols.

L'autor distingeix dos àmbits de socialització: un primer àmbit constituït per la família originària i l'ambient que l'envolta, i un segon àmbit constituït per les relacions amb el mestre artesà i la seva família. Aquest darrer provocarà les relacions amb un caràcter pedagògic més gran, acumulant trets de tipus familiar i laboral a la vegada. Estableix diferències entre servents i aprenents. La condició d'aprenent resultava més digna, en ser necessari formalitzar un contracte d'aprenentatge, que imposava obligacions mútues: servei, obediència filial i lleialtat al mestre per part de l'aprenent, i benestar material i ensenyament d'un ofici específic a l'aprenent per part del mestre. Les diferències en les relacions entre el mestre i servents i aprenents eren notables en benefici d'aquests últims, en ser considerats deixebles més que dependents. També distingeix dos tipus d'aprenentatge: d'una banda el resultant d'un contracte entre els pares o parents amb un mestre, a iniciativa d'aquells, la qual cosa propiciarà que es pugui parlar «d'aprenents voluntaris», i per l'altra els nens pobres, orfes o abandonats, que eren col·locats per les autoritats sota la tutela d'un mestre, podent parlar «d'aprenents imposats». Les condicions d'aquests eren en molt casos lamentables, equiparant-se als servents.

El model d'ensinistrament, educació, socialització, que ens mostra, no només era autoritari sinó que a més tendia a perpetuar-se, constituint la fidelitat a la tradició un valor que el legitima. L'entorn en el qual es desenvolupen els aprenents és rígid i aquests hauran, amb independència de les seves aspiracions i qualitats, d'adaptar-s'hi, i aprendre a respondre exclusivament com s'espera que ho facin, cosa que assegura múltiples frustacions. Per alliberar la tensió produïda en l'ambient laboral, es recorrerà a algunes agències de socialització externes (els *compagnonnages*, les associacions d'aprenents, la parròquia o el grup d'iguals), en altres casos mitjançant enfrontaments entre organitzacions adverses, amb conductes violentes contra altres grups socials, agressivitat sexual, etc.

En la relació mestre-aprenent, la intervenció punitiva tenia el valor de dissuasió sobre l'aprenent perquè s'abstengués d'executar un determinat acte o de comportar-se de manera inadequada a l'esperada, complia una missió clara en el procés de socialització del petit aprenent, respecte al model de posició del mestre. En algunes ocasions, els càstigs tenien efectes inesperats i provocaven la fugida dels nens, els quals eren perseguits per retornar-los als seus mestres. Molts nens vagabundejaven, no sols per fugides provocades per la violència de certs patrons, sinó per pràctiques freqüents d'algunes famílies obligades per

3379

la misèria més absoluta. La llei era molt severa amb els vagabunds, ja que en alguns casos se'ls considerava culpables de la seva situació i, per tant, susceptibles d'ésser perseguits. Ens mostra la gran complexitat de les relacions aprenent-mestre, que van més enllà de la simple relació laboral. El mestre no només tenia el compromís de proporcionar tècniques instrumentals per a l'aprenentatge d'un ofici i les informacions necessàries per al comerç, també tenia un compromís de tipus educatiu i socialitzador.

Després de la proposta clàssica d'Ariès sobre la infantesa en el passat i tenint en compte les noves aportacions de Kaplisch, l'autor proposa diverses hipòtesis per aprofundir en un plantejament que crida l'atenció sobre la concepció en el passat de no ser «pensats» tots com iguals, sinó diferents en tant que desiguals, la qual cosa provoca que la diversitat adult/no adult no pugui ser assumida com a model. Els processos productius comportaven una consideració de diversitat segons la condició laboral, més que per l'edat. Així mateix la identitat venia donada en un grau més gran pel reconeixement del grup social que per l'autoreflexió. Això provoca que pugui parlar-se d'un cert «emmascarament de la infantesa a través de la seva adultització forçada», en inserir l'aprenent en el procés laboral.

Obra ben documentada, amb profusió de detalls referents a la vida quotidiana dels infants urbans en èpoques pre-industrials, que respon a diverses investigacions històriques desenvolupades per l'autor, amb exquisit rigor metodològic, havent tingut presents tots els estudis que s'han realitzat fins al moment al voltant d'aquest tema. Les seves reflexions sobre els processos de socialització, reproducció i control de la infantesa, al costat d'interessants puntualitzacions, fan del llibre una referència ineludible per a educadors, pedagogs, historiadors, sociòlegs i en general de totes les persones interessades en la història de la infantesa.

Podria resultar paradoxal la pretensió de conèixer la realitat pretèrita des de la nostra perspectiva actual, sent coneixedors que la distància en el temps ha modificat no només el significat de certs conceptes, sinó de la pròpia concepció de la vida i de les relacions que els humans estructurem, destacant entre elles l'educació.

Avui continuem sabent molt poc de la infantesa en el passat, i treballs com aquest, realitzat amb una qualitat científica extraordinària, ens asseguren poder arribar a conèixer aspectes de la infantesa fins ara desconeguts i que ens permetran interpretar el present i dissenyar el futur de l'educació correctament i adequadament.

Javier Ventura Blanco

SANTOS REGO, M. A.; REQUEJO OSORIO, A.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (ed.): *Educación para la innovación y la competitividad.* Santiago de Compostela, Grafinova (Xunta de Galicia), 1993.

L'origen del llibre que aquí presentem es troba en la celebració del IV Congrés Nacional de Teoria de l'Educació (Santiago de Compostela, 1993), el qual es dedicà a analitzar les relacions existents entre educació, innovació i competitivitat, com també a esbrinar la dependència entre formació personal i ocupació laboral. Considerem que aquest és un tema molt oportú en el moment actual i valorem el tractament ampli i complet que se'n fa en el llibre. Aquest recull un total de quinze aportacions que, des de diferents vessants (pràctics i teòrics), reflexionen sobre el tema de «l'educació per a la innovació i la competitivitat».

La primera part del llibre, «Perspectivas de Política Educativa ante la innovación y la competitividad», s'inicia amb el capítol de Rogelio Medina, «Transformaciones sociopolíticas e Innovaciones en la acción educativa», on es plantegen tres qüestions claus de la política educativa: les concepcions fonamentals sobre la realitat existencial de la política; els àmbits d'incidència de les transformacions sociopolítiques en les innovacions educatives; i els models actuals més rellevants d'organització política i d'innovació educativa. En el capítol següent titulat «Objetivos educacionales y problemática ocupacional en el mundo de hoy», Antonio Peleteiro analitza la situació ocupacional actual a Galícia, on l'autor exerceix el càrrec de director general de Formació Professional.

«La formación del personal en la empresa del futuro» és el capítol que obre la segona part del llibre. José María Simó centra la seva atenció en el tema de la formació i les limitacions que aquesta té a Espanya. La manca de pressupostos destinats a la formació de personal en les empreses com també la distància existent entre la formació que s'imparteix a les aules i les exigències del món laboral són alguns dels aspectes considerats. A continuació, Bernardo Martínez proposa en el capítol «Formación personal, competencia empresarial y gestión de recursos humanos» l'aplicació de l'enfocament sistèmic a l'estudi de les empreses, i entén que la complexitat de les relacions intraempresarials és de caràcter dinàmic, la qual cosa exigeix prioritzar els processos de canvi per damunt dels fets o esdeveniments que es produeixen de manera puntual.

En el cinquè capítol, «El trabajo de formación y la formación para el trabajo», Joaquín García Carrasco ens ofereix la seva reflexió sobre els conceptes

3381

que componen el títol de l'article. En primer lloc, l'autor presenta l'activitat pedagògica considerada com a activitat laboral. En segon lloc, reflexiona sobre el rol que té el treball en el procés de socialització humana i la funció que han de complir els processos educatius en relació a l'activitat laboral.

La tercera part s'inicia amb l'aportació de Gonzalo Vázquez, «Formación personal y Mercado de Trabajo», on s'exposen els trets personals que exigeix actualment el món laboral. L'autor es qüestiona el paper que l'escola exerceix davant d'aquestes demandes i proposa una intervenció educativa atenta al desenvolupament de procediments, habilitats i coneixements que capacitin el subjecte per actuar amb eficàcia en situacions diferents.

En el capítol setè, «Formación y Mercado de trabajo en Galicia», Agustín Requejo fa una anàlisi sobre el problema de la formació i la seva relació amb el mercat laboral, aprofundint en el context gallec. L'autor parteix d'una situació d'atur estructural i assenyala alguns factors - tals com l'edat o el gènere- que condicionen la posició dels subjectes davant el mercat laboral. Els recursos formatius són en aquestes circumstàncies una eina que obre noves possibilitats davant el mercat laboral. Seguidament Miguel Anxo Santos Rego exposa el seu punt de vista respecte a «Las habilidades/cualidades personales y mercado de trabajo ante la innovación y la competitividad». La reformulació del concepte de qualificació segons les habilitats més valorades actualment en el mercat de treball com també la necessitat d'una avaluació seriosa d'aquestes són aspectes tractats en aquest capítol.

És Jaume Sarramona qui tanca aquesta tercera part amb el capítol novè titulat, «Formación para la competitividad». L'autor parteix de dues perspectives a l'hora d'entendre la formació per a la competitivitat: «Formar per a ésser competent en...» i «formar per a competir amb...». Al llarg del seu discurs s'analitzen les implicacions que ambdós vessants tenen per a la formació.

La quarta part del llibre denominada «Políticas Culturales para un futuro de innovación y competitividad», s'inicia amb l'estudi de Félix Echevarría, «Diseño de políticas culturales y animación cultural de comunidades humanas». La primera part del capítol gira entorn dels conceptes de «cultura», «política» i «política cultural», alhora que es fa un breu recorregut per les etapes històriques existents en la relació entre el creador, els poders públics i el públic. La segona part del capítol parteix de la connexió entre política cultural, innovació i competitivitat.

En el capítol onzè, Jaume Trilla aborda el tema de la relació entre «las políticas culturales y

3382

las políticas educativas». L'autor centra la seva aportació en la segregació existent entre els fenòmens culturals i els educatius, considerant aquesta com una segregació artificial, fruit d'interessos burocràtics. A continuació, Ramón Flecha en el capítol titulat «Acción cultural como factor de innovación ocupacional en la sociedad de la información» planteja, entre d'altres qüestions, la importància que les polítiques educatives i culturals realitzin adequadament la seva funció específica (formar persones amb capacitat per aprendre) en lloc de voler adaptar-se al mercat laboral.

En el capítol tretzè «Diseño de políticas culturales y animación cultural de comunidades humanas», José Antonio Caride parteix de la cultura i la política com a dimensions bàsiques en el desenvolupament de les societats. Entorn d'aquests termes l'autor exposa diferents qüestions, que deriven cap al reconeixement de l'animació sociocultural com a referent bàsic en els contextos comunitaris i en la importància de la planificació cultural. El llibre es tanca amb el capítol «El Movimiento Escolar 'Semana de Extremadura en la escuela'. ¿Política de animación sociocultural?», on Florentino Blázquez Entonado descriu l'experiència escolar «Semana de Extremadura» des de la perspectiva de l'animació sociocultural, analitza les variables que configuren les intervencions socioculturals i mostra la presència d'aquestes en l'experiència escolar objecte d'anàlisi.

Xus Martín García

USHER, R.; BRYANT, I.: *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo.* Madrid, Morata/Fundación Paideia, 1992.

Estem, sens dubte, davant una important aportació al camp de l'educació d'adults des d'una perspectiva emmarcada clarament dins el paradigma sòcio-crític. El posicionament ideològic i metodològic del llibre és molt clar: advoca amb força per democratitzar l'educació d'adults en el sentit d'oferir una educació que emergeixi de les pràctiques dels alumnes, que es relacioni amb els seus problemes i experiències quotidianes, i que serveixi per lluitar per la justícia social dels estudiants adults.

Al llarg del llibre s'analitza la relació teoria-pràctica-recerca. Segons la concepció tradicional, teoria i recerca s'apliquen a la pràctica, i sota aquesta visió aquests tres elements o vèrtexs configuren un triangle dins el qual l'educació d'adults es troba captiva. Cal, doncs, segons els autors, re-

flexionar i dialogar per alliberar el triangle, perquè l'educació d'adults deixi de ser un sector marginat.

Usher i Bryant fonamenten les seves afirmacions a partir d'autors com Freire, Bernstein, Habermas, Popkewitz, Carr i Kemmis... i sustentant-se en aquestes bases teòriques, enfasitzen la importància de la comprensió hermenèutica. És per tot això que dediquen molts esforços a parlar de la importància del context, de la tradició i dels prejudicis, i també de la importància del llenguatge com a impregnador de sentit.

El llibre consta de 8 capítols. A través d'ells es va des d'una visió general dels diferents paradigmes, criticant-los per optar finalment per l'interpretatiu fins a assumptes puntuals referits a la recerca en l'acció, que els consideren que és l'única recerca significativa en tant que implica els veritables protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge i que permet transformar la pràctica.

Després d'enunciar el contingut i estructura del llibre, i de justificar-ne el títol, que resulta força representatiu del contingut de l'obra, procedeixen a criticar els models tradicionals d'investigació. Fan una revisió del paradigma de les ciències naturals, del postempirista i de l'interpretatiu, posicionant-se a favor d'aquest darrer argüint motius com són que les persones han d'interpretar les regles i, per tant, aquestes no poden aplicar-se indiscriminadament a qualsevol situació; que l'individu crea la societat mitjançant les seves pràctiques i els significats que els atribueix; que els éssers humans no poden investigar-se com a objectes perquè tenen consciència i poden reflexionar; que va més enllà de la interpretació i s'interessa per la comprensió o que té en compte els valors, el poder i la ideologia. Dins aquestes argumentacions, s'insisteix en la necessitat de considerar el paradigma interpretatiu (amb els seus trets i finalitats) despullant-nos del paradigma de les ciències naturals. És a dir, el pas previ al judici del paradigma interpretatiu ha de ser la desconstrucció del paradigma positivista imperant, des del qual els altres semblen inferiors.

En continuar explorant els ciments de la relació teoria-pràctica, Usher i Bryant analitzen les «disciplines fonamentals» (psicologia i sociologia) i les qüestionen com a tals per regir-se per regles bàsicament diferents a les de l'educació. En aquest apartat, realitzen una profunda anàlisi epistemològica, que ens servirà per comprendre millor el conjunt de l'obra.

Un cop feta la revisió, passen, en el capítol quart, a oferir una nova conceptualització de la teoria i de la pràctica. Adopten les idees de Schön pel que fa a la consideració que el model de la racionalitat tècnica és opressiu. Reconsideren la naturalesa de la

3384

pràctica, tot indicant que no és fortuïta ni irreflexiva sinó que els significats de l'agent educatiu que treballa a la pràctica són com una teoria no formal (amb els seus avantatges i limitacions) i enllaçant, de forma hàbil, aquests plantejaments amb la reflexió en l'acció de Schön. En aquest sentit, reivindiquen una epistemologia de la pràctica.

A partir d'aquí constaten la necessitat de replantejar la relació teoria-pràctica. Ja no satisfà el trasllat de la teoria a la pràctica, sinó que ha de produir-se una veritable interacció entre ambdues, on la teoria reguli l'acció i la pràctica informi la teoria, complementant les seves idees amb citacions de Gadamer, Moore, Carr i Kemmis. Es refereixen a la praxi com a acció reflexiva, com a pràctica revolucionària que comprèn l'acció i la consciència respecte al paper que aquesta acció té en la transformació de la realitat.

A continuació analitzen el tercer vèrtex del triangle, la recerca, no ja com a element intermediari entre teoria i pràctica, sinó com un element amb entitat pròpia, i descriuen com el coneixement educatiu només és possible dins un context de resolució d'un problema i només pot sorgir de la recerca de l'educador. Se centren, després d'afirmar l'existència de formes de racionalitat diferents a les del paradigma de les ciències naturals, en la recerca en l'acció, analitzant-ne les característiques i l'evolució històrica i, aplicant-la a l'educació d'adults, expliciten les exigències diferencials que presenta. En parlar del paper de l'investigador com a persona compromesa, esmenten el paper de l'*ego* i el risc que la recerca comporta per a aquest, amb tota la colla de consideracions ètiques que l'envolten. I, per acabar, es refereixen a la teoria i al coneixement pràctic de l'educació d'adults, i a les seves característiques específiques (orientat a l'acció, informador i deliberat, amb una dimensió ètica, reflexiu, compromès...) que fan que, malgrat que l'educació d'adults *és* educació, el seu caràcter diferencial porti al fet que els mecanismes de dominació de l'escolarització infantil no es puguin emprar aquí. És per això que Usher i Bryant insisteixen un cop més en el fet que cal «desconstruir la pràctica escolar institucionalitzada».

Per tot això, la lectura d'aquest llibre resulta molt enriquidora per a tots aquells professionals de l'educació d'adults preocupats per la seva pràctica i per als estudiosos del tema en general. Es tracta d'una obra que arremet contra moltes qüestions, que a voltes acceptem sense reflexionar: els paradigmes imperants, els models de recerca convencionals, l'existència d'un únic coneixement vertader, la necessitat d'elaborar teories suposant que les coses són objectives, externes i independents de les persones... Constitueix, així doncs, una obra

rigorosa i innovadora. No obstant això, per la densitat del llenguatge i la complexitat de les exposicions, la lectura es converteix en alguns capítols en una tasca una mica feixuga.

Elena Cano

FE D'ERRATES

En la recensió del número anterior corresponent al títol *La animación sociocultural* de Xavier Ucar, l'any d'edició és 1992 en comptes de 1972.

3386

Constitueix, així doncs, una obra rigorosa i innovadora. No obstant això, per la densitat del llenguatge i la complexitat de les exposicions, la lectura es converteix en alguns capítols en una tasca una mica feixuga.

Elena Cano

3387

ABASCAL, M. D.; BENEITO, J. M.; VALERO, F.: *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria.* Barcelona, Ediciones Octaedro, 1993.

El volum de 118 pàgines es presenta com una contribució a la millora de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua oral a l'ensenyament secundari: una breu descripció dels usos de la llengua oral, espontanis i formals, des d'una perspectiva comunicativa, i una proposta d'enfocaments metodològics centrats en els aspectes procedimentals. Té el mèrit de plantejar el valor de l'aprenentatge de la comunicació oral a la llum dels nous plantejaments curriculars i d'incidir en les actituds del professorat pel que fa a la necessitat de plantejar-se l'ús de la llengua oral de manera distinta. Es proposen activitats d'observació i reflexió sobre l'ús de la llengua en situacions diversificades i de producció, amb alguns exemples concrets. Cal remarcar l'interès de les propostes d'activitats metadiscursives i també de la importància donada a la interacció que es produeix a l'aula, tant en les classes de llengua com en les de les altres àrees. Hom troba a faltar tanmateix un tercer element: la destresa específica de l'audició i comprensió orals, i també un major desenvolupament de tot el conjunt, tot i mantenir el format de llibre senzill i pràctic. La bibliografia, força encertada, és, però, insuficient. Un volum adaptable i útil, un toc d'atenció a la situació deficitària de l'ensenyament de la llengua oral.

ALCARAZ QUIÑONERO, Joaquín: *Las actividades culturales como Escuela-Entorno: Experiencias y posibilidades en Cartagena.* Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de Educación, 1993.

Amb aquesta obra la col·lecció d'investigació educativa que promou l'Ajuntament de Cartagena arriba al novè volum. En efecte, fent seves les recomanacions de la carta de les ciutats educadores -segons la declaració aprovada a Barcelona pel novembre de 1990- els autors d'aquest llibre proposen tot un seguit d'estratègies docents i didàctiques per tal d'aprofitar i rendibilitzar les possibilitats educatives del patrimoni històric, cultural i industrial d'una ciutat com Cartagena. Cal que la pedagogia s'apropi a l'entorn, i per aconseguir-ho res millor que aquesta invitació que es presenta tanmateix com una proposició oberta, a manera de laboratori i escenari educatiu, això és, com una veritable ciutat educadora. Metodològicament, el treball es divideix en tres parts. A la

3388

primera part, de caràcter teòric, s'analitzen conceptes tals com els de l'animació sociocultural, la societat cultural i la ciutat educadora, elements definitoris, d'altra banda, de la relació escola-societat-entorn. A la segona part es dóna notícia de les experiències realitzades darrerament en aquesta ciutat. Finalment, la tercera part presenta una sèrie de materials per a una guia de recursos -classificada en vuit nuclis temàtics- per al seu aprofitament didàctic. Tot plegat resulta ser d'allò més captivador i interessant.

AZCÁRATE RISTORI, Isabel de: *El Monasterio de la Enseñanza de Barcelona, 1645-1876.* Barcelona, PPU, 1993.

No és la primera vegada que des d'aquestes mateixes pàgines donem notícia de la publicació d'un llibre d'història de l'educació auspiciat per la casa: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias). Certament, el publicisme d'aquesta editorial està omplint llacunes i buits considerables de la nostra pròpia tradició històrico-pedagògica. Ara ha arribat l'hora de recuperar -bibliogràficament parlant- la història d'una institució pedagògica secular, lligada íntimament a la vida ciutadana barcelonina, i pionera tanmateix de l'educació popular femenina a casa nostra, tot seguint l'exemple foraster i les orientacions de Santa Joana de Lestonnac (1556-1640), fundadora al començament del segle XVII de l'orde de les Filles de Maria que combinava la clausura monàstica i l'ensenyança de les noies.

Vet aquí el perquè l'autora enceta la seva investigació -que té el seu origen en una tesi doctoral defensada fa molts anys a la Universitat de Barcelona i dirigida pel professor Carlos Seco Serrano- tot referint-se a l'origen dels ordes femenins docents sorgits al llarg del segle XVII, al bell mig d'aquell ambient a favor de l'evangelització i recristianització social derivades de la voluntat pedagogista del Concili de Trent. En aquest context neixen, entre d'altres, les Filles de Maria, fundades a Burdeus, que a casa nostra reberen el nom genèric i popular de «monges de l'ensenyança».

El llibre explica, de manera molt personal i fins i tot detectivesca, l'arribada a Barcelona de les primeres monges franceses, les dificultats inicials -aquelles pesta, fam i guerra de 1651- l'hostilitat què foren rebudes, l'obertura de les primeres classes i pensionats per a l'educació gratuïta de les noies, la seva curiosa instal·lació al palau de l'arquebisbe, molt a prop de l'actual carrer Ferran, on encara avui els noms dels carrers adjacents -«Pas de l'Ensenyança» i «Ensenyança»- recorden la seva seu, i on s'es-

tatjaren fins l'any 1875 quan passaren al carrer d'Aragó.

La professora Azcárate narra el periode d'expansió i prosperitat que l'orde experimentà a la darreria del segle XVII, estenent-se ràpidament a diferents indrets. Tarragona, La Seu d'Urgell, Solsona, foren de les primeres fundacions de l'orde. També s'establiren -més tard- a Manresa i a Calella.

Les «monges de l'ensenyança» continuaren la seva tasca educativa durant el segle XVIII, tot i el regalisme de l'època. La seva ascendència francesa les afavorí durant la Guerra del Francès, si bé -més endavant- toparen amb la política secularitzadora dels governs liberals proclius a les exclaustracions. Però malgrat totes les dificultats, les Filles de Maria -denominació que no apareix mai en el llibre, i sospitem que es deu a una omissió voluntària de l'autora- continuaren la seva funció educativa fins l'any 1876, moment a partir del qual no pogueren competir amb un nou estil d'educació femenina, ço és, aquella educació també d'inspiració francesa que impartien -des del començament del segle XIX- els nous col·legis per a «senyoretes» que, tot i ser de pagament, mereixien la confiança de la incipient burgesia catalana.

LLibre amè, escrit de forma planera i directa, es llegeix amb gran delectança, tot i que -a vegades- el mateix apassionament de l'autora li fa perdre el sentit critic. Però de ben segur que la seva lectura -que a moments s'assembla a la d'una novel·la- no els defraudarà.

BIOSCA, Genoveva; CLAVIJO, Carme: *Cambio y diversidad en el mundo contemporáneo. Textos para la enseñanza de las ciencias sociales.* Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/ Editorial Graó, 1993.

En el marc de la col·lecció «Materiales para la innovación educativa», que publiquen conjuntament l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i l'editorial Graó, apareix aquest volum dedicat a l'ensenyament de les Ciències Socials. Altres títols, editats amb anterioritat, han tractat temes com les noves tecnologies, la pedagogia de la sexualitat, l'orientació vocacional, l'educació moral, estratègies de lectura o l'organització del currículum.

En aquesta ocasió, les autores d'aquest volum ens ofereixen una acurada selecció de textos -a manera de profitosa antologia- per tal d'adaptar-los als nous currículums de l'àrea de les Ciències Socials de l'ensenyament secundari, tot actualitzant i potenciant les possibilitats didàctiques del tradicional comentari de text segons les

aportacions més recents de la pedagogia. Pel que fa al contingut, val a dir que els textos en qüestió s'articulen d'acord amb uns nuclis temàtics (paisatges i medi ambient, treball i societat, aspectes de la vida quotidiana, ciències i tecnologia, actituds i ideologies) que són presentats perioditzats de manera diacrònica, és a dir, en tres etapes que corresponen respectivament als tres darrers segles. A més, cada text es completa amb una proposta de treball oberta i plural, la qual cosa pot ajudar de manera eficaç al seu ús didàctic.

CALERO, Jorge: *Efectos del gasto público educativo. El sistema de becas universitarias.* Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1993.

Ens trobem davant d'un llibre l'origen del qual rau en una tesi doctoral que va rebre el primer premi Ramon Trias de tesis doctorals en Hisenda Pública, convocat conjuntament pel Banc d'Espanya i la Universitat de Barcelona. D'altra banda, l'oportunitat del tema és ben pregona. En efecte, el finançament de l'educació superior s'ha convertit, en els últims temps, en un tema constant de debat i de reivindicació estudiantil. Vet aquí, doncs, un dels motius pels quals ens hem de felicitar per la publicació d'una obra de les característiques com la que ara tenim a les mans, i que desgrana els diferents aspectes (la intervenció pública en el camp de l'educació superior, eficiència de l'educació superior, relació educació superior-mercat de treball, criteris d'equitat, etc.) que incideixen en l'avaluació del nivell de racionalitat assolit per la despesa pública destinada a beques d'educació superior a l'Estat espanyol.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro.* Madrid, Ed. Morata, 1993. 182 pàgs.

El professor Mariano Fernández Enguita de la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia de la Universitat Complutense de Madrid ens ofereix en aquest text un treball presentat a la convocatòria 1992 dels Premis «Marcos Ortega Mena», on planteja un seguit de qüestions cabdals en la participació dels diferents estaments implicats en el funcionament dels centres docents. I ho fa prenent com a punt de partida l'anàlisi de la situació de nou centres de la Comunitat Autònoma de Madrid, pertanyents a diferents nivells d'ensenyament no universitari (EGB, FP i BUP) dels sectors públic i privat.

3391

Després de fer una anàlisi de les disposicions legals que han afectat la participació dels diferents estaments en el funcionament dels centres (pares, professorat i alumnat, principalment) des de la promulgació de la Constitució fins ara, passa a analitzar aquesta participació, i d'una manera especialment acurada l'aplicació pràctica del marc legal referit. Això el porta a analitzar amb deteniment la complexitat dels elements que afecten les relacions entre pares i claustres de professorat, les dificultats en el desenvolupament professional d'aquests darrers, al costat del paper de l'alumnat i les dificultats d'aquest per implicar-se en el funcionament dels centres. Un treball que, en definitiva, té el valor de plantejar, a partir de l'anàlisi dels centres estudiats, el veritable significat dels conflictes més o menys quotidians que sovint es veu obligat a afrontar qualsevol centre educatiu.

FORTES RAMÍREZ, Antonio: *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito.* Granada, Ed. Aljibe, 1994. 145 pàg.

El llibre del professor de la Universitat de Màlaga Antonio Fortes aporta una visió de la integració escolar des de la perspectiva metodològica de l'avaluació democràtica. El treball se centra en l'experiència d'integració escolar d'un grup d'alumnes amb la síndrome de Down i amb paràlisi cerebral, duta a terme en una escola de Pre-escolar i EGB d'un barri obrer de la cituat de Màlaga. A partir d'un treball de camp fonamentat en entrevistes, observacions i altres tècniques d'investigació social, el llibre desgrana l'experiència obtinguda pels diferents col·lectius implicats en aquell procés d'integració: el professorat, l'alumnat, les famílies i els serveis de suport.

Cal destacar que tot aquest treball s'emmarca dins d'una concepció de la integració escolar on s'emfasitzen les seves implicacions socioeconòmiques i polítiques, que ja a partir dels primers capítols contextualitzen el treball de camp que s'analitzarà posteriorment. Tampoc podem passar per alt, per la rellevància que pren en aquest treball, l'ús de la «metàfora» en l'anàlisi de la dialèctica segregació/integració escolar que, com el mateix autor indica, comporta una aplicació de l'ús epistemològic de la metàfora en el coneixement científic actual.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana: *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Barcelona, Ed. Paidós, 1993. 222 pàgs. (Ed. orig. 1988.)

Dissortadament no és habitual que un títol parli tant del contingut del text que encapçala. Però ens trobem davant d'una excepció, ja que els autors de l'obra que ens ocupa intenten, al llarg dels successius capítols, anar desgranant aspectes claus en la professió docent, partint de la importància progressiva que ha d'anar assolint el professorat, tant en el desenvolupament curricular com en la mateixa planificació de la política eductiva.

El llibre fa un repàs als aspectes fonamentals en la formació psicopedagògica dels docents: des de les diferents concepcions psicològiques de l'aprenentatge fins als distints procediments d'avaluació, passant per un repàs a les possibles alternatives d'organització de continguts i per una detinguda anàlisi de la professionalització del professorat.

Com que es tracta de l'edició revisada d'un text originat a partir del treball a secundària i centrat en aquest nivell educatiu, no és d'estranyar que en l'anàlisi dels processos d'aprenentatge de l'alumne se centri en el que els autors anomenen l'«estudiant-adolescent», tot i que l'abast de les qüestions abordades el fa un text recomanable més enllà d'aquell nivell educatiu. Això no obstant, davant la manca de treballs directament adreçats a secundària i no centrats en els continguts curriculars d'una determinada matèria, sinó directament en el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge, es tracta d'un treball d'indubtable interès per als professionals implicats directament o indirecta en aquest important nivell de l'ensenyament.

OLIVERA BETRAN, Javier: *1169 Ejercicios y Juegos de Atletismo. Volumen I: Las bases metodológicas. Las grandes familias del atletismo. Las pruebas combinadas. Volumen II: Las disciplinas atléticas.* Barcelona, Paidotribo, 1993.

Ja Pierre de Coubertin recomanava les pràctiques i exercicis atlètics en la seva *Pedagogie Sportive*. Ha plogut molt des de llavors, però les possibilitats pedagògiques de l'atletisme no han minvat gens ni mica, atès que l'atletisme és, molt probablement, l'esport més antic del món. Les curses atlètiques, els llançaments o els salts eren activitats ja practicades, juntament amb la boxa, la lluita i les curses de cavalls, en l'antigor, tal com ho demostren els

primers programes dels Jocs Olímpics grecs. La marxa, d'altra banda, fou practicada intensament per les legions romanes al llarg i ample del seu Imperi.

Però més enllà d'aquestes constatacions històriques cal significar -tal com ho fa el professor Olivera en la seva presentació- que l'atletisme constitueix, per la seva mateixa naturalesa i origen, una activitat físico-corporal natural, idònia tanmateix per a la restitució parcial d'una motricitat humana deteriorada per la dinàmica de la societat industrial. Com a rebuig del sedentarisme i de les malèfiques conseqüències d'una vida dominada pel maquinisme i la robotització, l'autor -professor de l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya de Lleida- postula en aquesta obra, presentada en dos volums, un retorn als primers i més genuïns exercicis corporals. Detectem, doncs, en les seves propostes metodològiques, un sentit naturalista que entronca, d'alguna manera, amb aquell naturalisme intemporal que recomanava el mateix Rousseau a l'*Emile*, i que ha estat reactualitzat diverses vegades -i aquí signifiquem expressament el nom d'Hébert- al llarg de la història de l'educació física.

Sigui com sigui, el fet és que l'autor ens invita a la utilització i recuperació d'una sèrie de gestos naturals perduts a través d'una secular degeneració motriu humana. Però no només això, perquè el llibre té també l'encert de donar una visió pedagògica i formativa de l'atletisme, bandejant qualsevol concessió a la pura i simple competició esportiva. L'esport com a agent educatiu és el rerafons de l'obra que ens ocupa, que endemés recull uns acurats plantejaments tècnics més enllà del pur llenguatge gestual humà per tal d'optimar l'eficàcia motriu humana, tot fugint de la temptació de considerar l'infant com un adult en petit.

Aquests 1169 exercicis i jocs d'atletisme es troben classificats en els cinc grups clàssics de proves atlètiques, això és, marxa, cursa, salts, llançaments i proves combinades. Cadascun dels exercicis proposats va acompanyat d'una part general (amb indicació de les tècniques d'escalfament, entrenament de la condició física, etc.) i una altra part específica que recull aspectes tals com els jocs afins, la motricitat de base, i també un ampli ventall d'exercicis de cadascuna de les disciplines atlètiques.

Ens trobem davant un llibre pensat, escrit i elaborat per a educadors de tota mena, que desitgin trobar instàncies que conjuminen l'esperit agonístic de la pràctica atlètica (i que es presenta molt oportunament com a superació del simple hedonisme postmodern) amb la recuperació d'un potencial motriu certament devaluat, si no perdut, per la mateixa dinàmica de la civilització urbana occidental. Vet aquí

3394

els motius pels quals el lector no trobarà en aquest llibre una simple llista -magníficament il·lustrada i comentada, d'altra banda- de tècniques i destreses atlètiques. Per això, molt possiblement, la conveniència d'aquesta segona edició engruixida en més d'un miler d'exercicis i jocs atlètics.

PUIGDELLÍVOL, Ignasi (coord.): *Necessitats Educatives Especials*. Barcelona, Eumo, 1993. 291 pàg.

El volum sisè de la col·lecció «Textos per a Educadors» aborda el tema de les necessitats educatives especials. Es tracta d'un treball en el qual han participat vuit autors que tenen en comú la seva experiència en l'educació d'infants amb necessitats educatives de diferent origen i intensitat. El llibre opta per una concepció clarament educativa que impregna l'anàlisi de les necessitats educatives desgranada progressivament al llarg dels 9 capítols.

En el primer, l'autor-coordinador ofereix una anàlisi conceptual dels termes més importants associats al concepte de necessitat educativa, donant peu a un progressiu abordatge de la temàtica que comença, des d'una perspectiva sociològica, amb l'anàlisi que fa **Ramon Fletxa** de les alternatives de l'escola enfront del fracàs escolar. **Clara Mir** ofereix en el capítol tercer una visió comprensiva de les aptituds bàsiques per a l'aprenentatge que solen representar el rerefons de les dificultats en l'adquisició dels aprenentatges tradicionalment entesos com a escolars, dificultats que són analitzades en un capítol posterior per **Anna M. Pardo**. En aquest punt s'entra en les implicacions pedagògiques de les necessitats educatives especials i en la seva concreció escolar. **Jesús Simón** aborda les necessitats educatives dels infants amb handicap motor, **Cristina Ulloa** tracta aquestes necessitats en els infants afectats per dèficits auditius, mentre que **Carme Guinea** aborda la situació dels afectats per dèficits visuals. En els darrers capítols **Ignasi Puigdellívol** s'ocupa de l'escolaritat i l'educació de l'infant amb deficiència mental, i **Jesús Garanto** conclou el capítol 9 amb una visió àmplia de l'alumne amb trastorns emocionals.

Com el mateix coordinador indica en la introducció, el llibre permet una lectura lineal, la qual ofereix una visió més àmplia i de conjunt, però també una lectura parcial o de consulta, que de ben segur pot tenir molta utilitat avui a l'escola.

3395

SCHULZ, Charles M.: *Per què, Charlie Brown, per què?* Introducció de Paul Newman. Epíleg de Josep Carreras. Barcelona, Edicions L'Arca de Junior, 1993.

L'any 1990 va ser publicat el títol original anglès que ha estat traduït a diferents idiomes, entre d'altres al castellà per Grijalbo i al català per L'Arca de Junior, l'any 1993. Es tracta del conte *Per què, Charlie Brown, per què?* que ens vol conscienciar dels problemes dels infants amb càncer, o afectats de leucèmia, que és un tipus de càncer, i de la necessitat de desenvolupar la capacitat de comprensió envers les repercussions de la malaltia.

La idea de l'obra fou de Paul Newman, president i fundador de *The Hole in The Wall Gang Camp*, un centre dels Estats Units poc convencional -amb piscina, focs de camp, etc.-, que acull infants afectats de càncer, leucèmia o greus malalties a la sang. Newman manifesta que hi ha una dificultat d'acceptar un nen o una nena que té càncer, o per extensió, aquell que pateix altres malalties, i que aquesta dificultat comença pel mateix infant que se sent diferent de la resta. Charles M. Schulz plasma amb sensibilitat i tendresa les repercussions que la malaltia de Jannice té en la seva família, els seus companys d'escola i, per descomptat, els seus amics que reaccionen d'una manera diferent. Linus es converteix en un protector i un defensor aferrissat, Lucy no entèn per què la Jannice ha de rebre més atencions... Snoopy vol esdevenir un famós cirurgià per guarir-la...

En l'epíleg, Josep Carreras explica que en llegir l'obra es va emocionar i molt especialment quan Jannice torna per primera vegada a l'escola: per la por d'enfrontar-se a la vida normal, pel fet que l'aspecte físic ha canviat, per la possibilitat que la malaltia s'agreugi per un simple refredat... Josep Carreras es va recuperar d'una leucèmia, per això és obvi que el missatge sobre les possibilitats de guariment de la malaltia sigui patent. Ara bé, a més a més, el llibre és un excel·lent recurs didàctic per tal que els pares i els mestres afavoreixen un major coneixement sobre els problemes oncològics i, sobretot, desenvolupin la capacitat de comprensió envers els malalts i els seus familiars.

TORRE DE LA TORRE, Saturnino: *Aprender de los errores*. Madrid, Escuela Española, 1993.

Aprender de los errores, no és tan sols el títol d'un llibre nou i innovador en l'àmbit pedagògic i didàctic, sinó una reflexió

3396

profunda sobre l'experiència de la vida quotidiana i professional dels docents. Tothom accepta que pot aprendre de les coses que no li surten bé. Tanmateix, els errors han estat evitats i fins i tot sancionats en l'aprenentatge escolar fins a límits com la «lletra amb sang entra». Per què assumim que l'adult es pot equivocar i aprendre dels seus errors i no acceptem les errades dels escolars com a recurs didàctic? L'autor va més enllà en plantejar el tractament didàctic dels errors com a estratègia d'innovació.

Aquest és el primer llibre en llengua castellana sobre la dimensió constructiva i didàctica dels errors. Enfront de l'habitual caràcter sancionador l'autor descobreix el seu potencial constructiu, didàctic i creatiu. Li interessa l'error com a incident aclaridor del procés d'aprenentatge i no com a resultat del mateix procés, com a recurs per ensenyar i aprendre procediments, i no com a deficiència d'aprenentatges. En aquests moments en què la reforma incideix de manera especial en el desenvolupament d'habilitats cognitives i procediments, l'anàlisi dels errors és una estratègia didàctica molt operativa en afegir-la a d'altres.

L'obra consta de tres parts: fonamentació i bases teòriques de l'error, desenvolupament d'una investigació i resultats. A la primera part, la més substanciosa, es planteja l'error com a vehicle de construcció del coneixement científic i personal. «El coneixement es construeix a cop d'errors», diu Popper. Des d'una perspectiva psicopedagògica l'autor es fonamenta en la teoria psicogenètica i en els estils cognitius que ha treballat fa anys. «La correcció de l'error pot ser molt més útil que l'èxit», escriu Piaget. Després de contrastar les diferències entre una pedagogia de l'èxit i de l'error es proposa un model per al tractament didàctic dels errors amb estratègies concretes per a la detecció, identificació i rectificació. A la segona i tercera part es desenvolupa una investigació en la qual es constata la contradicció entre pensament i acció respecte als errors, tant entre alumnes com entre professors. Aquesta obra inicia una nova línia en la investigació didàctica. L'estudi de l'error, escriu l'autor, és una escola de tolerància i d'innovació.

TRILLA, Jaume: *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Amb la col·laboració de Begoña Gros Salvat, Fernando López Palma i María Jesús Martín García. Barcelona, Ariel, 1993.

Jaume Trilla -un dels autors més prolífics de l'actual panorama pedagògic- ens ofereix ara una reelaboració d'una obra publicada inicialment l'any 1985,

3397

i en la qual demostra, altra volta, ser un dels millors coneixedors de l'educació no formal. No creiem -i ho diem molt sincerament-, que l'afirmació no tingui fonaments, ni sigui arbitrària. Ben al contrari. Si analitzem la seva bibliografia detectem una constant preocupació per la temàtica de l'educació no formal, també presentada, en ocasions, com a informal.

En qualsevol cas, i al marge de qüestions semàntiques i taxonòmiques, palesem que el professor Trilla sempre està amatent a tot tipus de novetat i iniciativa. Esperonat per aquests afanys ens ofereix ara aquesta nova edició -notablement ampliada- i que incorpora aspectes nous com els de la formació ocupacional, la inadaptació social i l'educació no formal, i les noves tecnologies de la informació, desenvolupats respectivament pels tres col·laboradors que han participat, en aquesta oportunitat, en la configuració d'aquesta nova versió.

3398

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. És preferible presentar l'escrit en català i, si pot ser, adjuntant el disket.

4. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors. Hi constarà: autor (en majúscules), títol del llibre (subratllat o en cursiva), ciutat de l'edició, editorial i any. Per als articles: autor (en majúscules), títol de l'article (entre cometes), nom de la revista (subratllat o en cursiva), volum i/o número de la revista, mes i/o any, i pàgines corresponents. En els casos en què en les referències incloses en el text s'indiqui entre parèntesi l'autor i l'any de la publicació, a la bibliografia l'any es posarà després de l'autor i entre parèntesi.

5. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

6. Cal adjuntar algunes dades bio-bibliogràfiques de l'autor (unes 4 línies com a màxim) i l'adreça professional.

7. En un full a part s'adjuntarà un resum de l'article d'un màxim de 15 línies en castellà, anglès i francès, en un sol paràgraf.

8. Per tal de poder ser indexat a diferents Bases de Dades, cal donar alguns mots-clau de caire orientatiu.

9. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

10. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 1 exemplar de la revista.

11. La revista no es farà responsable de les idees i les opinions expressades en els articles.

12. Els treballs s'han d'adreçar a la redaccció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n. 08028 BARCELONA), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

BEST COPY AVAILABLE

índex

TE, 9

1r. semestre 1993, 313 pàgines

Monografia: *TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ A L'EDUCACIÓ, UNA PERSPECTIVA EUROPEA*
- Presentació. *Juana M. Sancho Gil*
- Integrar la Tecnologia de la Informació en el curriculum escolar. ¿un repte per a Europa? *Willem J. Pelgrum*
- Micromons i mons reals, una agenda per a l'avaluació. *Barry McDonald*
- La Tecnologia de la Informació al sistema escolar italià: problemes i perspectives. *Maria Ferraris*
- La integració escolar de les noves Tecnologies de la Informació. *Juan Manuel Escudero*
- La Tecnologia de la Informació a l'educació alemanya. *Norbert Meder*

Reflexions i recerques

- Fratografies: vint anys de sàtira a l'educació. *Carme Romia*
- Ensenyament-aprenentatge d'una segona llengua a l'escola. *Maria Pla Molins*
- Pedagogia crítica. Les polítiques de la resistència i un llenguatge d'esperança. *Peter McLaren*
- Els llibres de text de matemàtiques en llengua catalana durant el període 1899-1938. *Josep M. Núñez Espallargas, Jordi Servat Susagne*

Recensions i notes bibliogràfiques

3400

índex

TE, 10

2n. semestre 1993, 310 pàgines

Monografia: *LA DIDÀCTICA A LES ARTS PLÀSTIQUES*
- Presentació. *Marta Balada Monclús*
- L'àrea d'educació artística i la innovació educativa. *Roser Juanola Terradellas*
- Arts plàstiques i metodologia: Descripció d'un model didàctic. *Marta Balada Monclús*
- CREI-Sants: Educació, art i teràpia. *Feliciano Castillo Andrés, Francesc Xavier Escudero Gallego*
- Com entenem l'art? El desenvolupament cognitiu del judici estètic en les persones invidents. *Rosa Gratacós, Fernando Hernandez*
- Valorar-avaluar. *Missún Forrellad Bracons*

Tribuna: *LES NOVES TITULACIONS*
- Presentació. *Joan Mateu Andrés*
- El títol de Mestre: una ocasió perduda. *Joan Perera i Parramon*
- Algunes consideracions sobre el nou pla d'estudis de pedagogia. *Josep González Agàpito*
- La llicenciatura en Pedagogia. Història d'un títol i un títol per a la història. *Jaume Trilla Bernet*
- Llicenciat en Psicopedagogia. Un títol polèmic?. *Sebastián Rodríguez Espinar*
- Sobre la diplomatura en Educació Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Miquel Martínez Martín*

Reflexions i recerques
- La Tecnologia de la informació a l'educació: visió crítica d'un talismà del segle XX. *Bridget Somekh*
- El discurs regulatiu a l'aula. El gènere i el discurs regulatiu a la classe de matemàtiques. *Anna Escofet Roig*
- Envers una anàlisi sòcio-semàntica de la pràctica a l'aula. *Emília Ribeiro-Pedro*
- Planificació universitària i administració pública. Elements conceptuals i antecedents a l'Amèrica Llatina. *Hugo Casanova Cardiel*

Recensions i notes bibliogràfiques

3401

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral.

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Província .....
Professió .....

Forma de pagament:

- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. .....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF .....
- ☐ Pagament amb tarja de crèdit ☐ VISA ☐ MASTER CARD
  Data de caducitat __ / __ Nº
- ☐ Desitjo subscriure'm a Temps d'Educació per a l'any 1993 (números 9 i 10) al preu de 2.900 ptes. (3.400 ptes. per a l'estranger)

PREUS ESPECIALS PER A SUBSCRIPCIONS DES DEL NÚMERO 1.
Consulteu al telèfon (93) 435 23 11.

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.L. c/ Rbl. Volart, 90-92 entr. 3a - 08041 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....

Compte corrent/Llibreta núm. C.C.C. (Codi Compte Client) — Entitat | Oficina | DC | Núm. compte

Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Província .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

3402

Signatura

Monografia

Informes

Reflexions i recerques

Recensions i notes bibliografiques

BEST COPY AVAILABLE

3403

TE, 12

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2n semestre 1994
Núm. 12

BEST COPY AVAILABLE

3404

TE, 12

Director

Consejo de Redacción

Coordinación Técnica

Corrección Textos

Edita

Suscripciones

Tiempo de Educación

BEST COPY AVAILABLE

3405

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

2n semestre 1994
Núm. 12

La literatura infantil i juvenil

Ètica / Religió a l'escola

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

3406

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics, S.L.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B- 6986-1992
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impresió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

3407

ÍNDEX

Monografia: LA LITERATURA INFANTIL I JUVENIL, 5

Presentació, 7
Anna Díaz-Plaja Taboada

La literatura infantil i juvenil. Una especulació, 21
Celia Romea Castro

A la recerca del lloc de la literatura infantil i juvenil en el curriculum escolar, 45
Antonio Mendoza Fillola

Als essers humans els encanten les històries, 69
Gabriel Janer Manila

El conte popular català com a eina de transmissió dels valors educatius, 81
Núria Rajadell Puiggròs

Els nens i els clàssics de la literatura, 107
Rosa Maria Postigo

Notes sobre poesia per a infants, 127
Margarida Prats Ripoll

Un cop d'ull als llibres de coneixements infantils i juvenils, 143
Anna Gasol Trullols

A favor dels clàssics d'aventures de la literatura juvenil, 157
Gemma Pujals Pérez

Tribuna: ÈTICA/ RELIGIÓ A L'ESCOLA, 177

Presentació, 179
Ramona Valls i Montserrat

Pero hi ha una antinòmia entre ética i religió?, 183
Norbert Bilbeny

Comentaris sobre alguns aspectes de la relació «ètica/religió», 189
Josep M. Puig Rovira

Escola, ètica, religió, 201
Pau López Castellote

3108

Reflexions pedagògiques sobre l'educació del comportament, 211
Antoni Amorós Ustrell

Religió o ètica a l'escola pública, 219
Jordi Serrano Blanquer

Reflexions i recerques, 225

L'emprempta de Joan Lluís Vives en Comenius, 227
Buenaventura Delgado

Estudiar la guerra per a desaprendre-la, 243
Anna Bastida

Principis i pràctiques d'adequació curricular, 261
Viola Espinola H.

Discursos crítics, pràctiques ètiques. Repensant la funció docent a la universitat, 277
Remei Arnaus, Núria Pérez de Lara

Recensions i notes bibliogràfiques, 295

3409

Monografia:
LA LITERATURA INFANTIL I JUVENIL
Coordinadora: Anna Díaz-Plaja Taboada

3110

Presentació

Anna Díaz-Plaja Taboada *

Pòrtic

Temps d'Educació ha volgut dedicar un monogràfic a la literatura infantil i juvenil. Aquesta excel·lent iniciativa arriba en un moment extraordinàriament oportú.

Precisem ara les línies que justifiquèn aquesta oportunitat. D'una banda, assistim a una estabilització del *boom* editorial dels anys 80. Efectivament, des de mitjan anys 70 la producció de llibres per a infants i joves ha experimentat, aquí i arreu, un creixement espectacular. A més de permetre'ns disposar d'una oferta numèricament extraordinària i d'una possibilitat de tria molt interessant, ha representat la familiarització amb llibres, corrents literaris, autors i estils molt diversos. Això, especialment a casa nostra, suposa un bon pas cap a la «normalització» del sector i l'abandó d'un cert pionerisme. I també la consolidació d'una literatura que ja ningú no pot anomenar residual o minoritària, aïllada dels habituals sistemes de producció o imposició en el mercat. Ha arribat el moment de reflexionar-hi, de destriar, de crear les eines crítiques sobre tot aquest fenomen.

D'altra banda, la posta en pràctica dels nous dissenys curriculars obliga, especialment en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura, a un replantejament dels mètodes. Com tots sabem, l'objectiu prioritari d'una educació no és tant la transmissió d'uns conceptes com la incorporació d'uns procediments i hàbits que globalitzen la formació de l'individu. Així, la formació lingüística ha d'anar més enllà de les quatre parets de l'aula i ha de pretendre influir en la manera com l'estudiant desenvolupi el seu llenguatge, oral i escrit, tot consolidant-ne la competència. L'educació literària ha d'integrar els conceptes a través de la pràctica habitual de la lectura, és a dir, la creació de l'hàbit lector. Amb això apareix la necessitat de veure quines són aquestes lectures capaces de generar

---

* Professora TEU del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Especialista en literatura infantil i juvenil, ha publicat diferents escrits en aquest àmbit.

Adreça professional: EU Formació del professorat. Melcior de Palau, 140 08014 Barcelona

3111

plaer i de crear addicció, més enllà de les obligacions escolars. La literatura infantil i juvenil sembla erigir-se com a horitzó de possibilitats reals de lectura, connectades amb els interessos del estudiants.

La lectura, crear el desig i el plaer de llegir, se situa en un terreny subtil, equidistant de la classe de literatura i de les estones de lleure personal. I és l'escola qui ha de conduir aquest delicat procés. La veritat, però, és que molts ensenyants s'acosten a aquest món amb criteris confosos. Àdhuc professors amb una bona formació literària miren amb desconfiança el camp de la literatura infantil i juvenil, que entenen com una banalització de la gran literatura. Pel que fa als estudiants -futurs mestres i pedagogs, i no parlo de futurs filòlegs-, la manca d'informació i la desorientació són ben paleses. I la Universitat no està fent gaire per pal·liar-ho: només cal veure el nombre de crèdits dedicats a aquesta matèria al llarg i ample de l'ensenyament universitari[1]. Però no únicament des del punt de vista formatiu la literatura infantil és un tema oblidat o marginat: el camp de la investigació universitària el té, pràcticament, desestimat. Ni en les publicacions habituals vinculades a la universitat, ni en els projectes d'investigació -llevat d'algunes honroses excepcions-, ni en la producció de tesis doctorals no es veu una preocupació per obrir un camí en aquest sentit. En el món acadèmic es menysté aquesta matèria o, més aviat, s'ignora. En el món acadèmic, fins i tot, la literatura infantil i juvenil és objecte de comentaris despectius que, fets en el si d'un altre camp de saber, serien considerats manifestacions d'immensa ignorància.

Certament, fora dels àmbits universitaris comencen a comptar publicacions -llibres, monografies, etc.- que fan albirar una esperança. Hi ha molt camí a fer, com recorden, entre d'altres, M. X. March i Cerdà o T. Duran[2]. Costa, encara, desvincular-se d'una tendència a tractar el tema des d'un punt de vista acrític, benintencionat, tanmateix, però amb escàs o nul fonament literari. Molt sovint impera un pragmatisme molt elemental, un punt de vista utilitàriament educatiu. Com freqüentment s'ha recordat[3], el nostre país -amb

---

(1) Al nou pla d'estudis de Formació del Professorat només apareix com a obligatòria al primer quadrimestre d'Educació Infantil. A les altres especialitats pot aparèixer com a optativa o de lliure elecció. Als estudis de Pedagogia no existeix com a matèria, i només els esforços aïllats i personals d'alguns professors fan que hi tingui un petit lloc. No tinc cap notícia que la literatura infantil i juvenil aparegui en els plans d'estudi ni en el desenvolupament de cap matèria a les facultats de Filologia, d'on surten la majoria de professors de llengua i literatura d'ESO, BUP, FP o COU.

(2) A Sotorra F. A.: "S'ha establert una circulació sanguínia entre la literatura per a adults i la literatura per a joves", a *Escola Catalana*, 304, novembre 1993, p. 38.

(3) Duran, T.: «Què hi ha a fora que no es pugui trobar a casa?», a *Escola Catalana*, núm. 304, novembre 1993, pp. 23-25. March i Cerdà O. M.X.: «Un atreviment, una necessitat: la crítica de la crítica de la literatura infantil i juvenil». *Faristol*, 9, març 1990, pp. 12-14.

3412

mínimes excepcions- va molt endarrerit en aquest camp. Però entre el que hi ha d'interessant, ben poc és vinculat al món acadèmic. És per això que és tan positiu que un òrgan essencialment universitari es proposi d'obrir un seguit de qüestions que afecten el concepte de la matèria, tant a la teoria com a la seva pràctica.

Literatura infantil i educació, condemnades a conviure?

És possible que a tothom li sembli obvi que sigui des d'un espai dedicat fonamentalment a l'educació d'on hagin de partir les reflexions sobre la literatura infantil. Però començar fent-se preguntes que aparentment són òbvies és un bon mètode per bandejar tòpics i encarar el tema d'una manera crítica. ¿Per què ens sembla lògic i natural que la literatura infantil es vinculi a l'educació? La literatura infantil i l'educació, ¿han d'estar indissolublement lligades? ¿La literatura infantil «serveix» per a educar o és ella, essencialment, educativa?

Com ens recorda J. García Padrino, nombroses monografies dedicades a la literatura infantil encaren el tema des del punt de vista educatiu. Però també recorda que, prèviament, es demanen si la literatura infantil i juvenil existeix com a entitat pròpia[4]. D'entre l'allau d'interrogants que hom es planteja, en destacarem dos. El primer: ¿cal escriure intencionadament per a nens, o és el temps qui decidirà quin públic tindrà cada text? Aquestes són les conegudíssimes tesis de Paul Hazard[5], que, recollides per molts estudiosos posteriors, continuen sent motiu de preocupació per a tots aquells que s'aproximen al tema. Però fixem-nos-hi bé, perquè aquesta alternativa duu directament al tema de la finalitat de la literatura infantil, és a dir, a la seva funció educativa.

Efectivament, el següent interrogant que es plantegen les obres teòriques dedicades al tema és ja la qüestió educativa. Això requereix una reflexió més àmplia: ¿cal que una literatura destinada a nens sigui bàsicament educativa? La resposta ha generat entre els experts dues tendències: la «liberal» i la «dirigista»[6]. Per a la primera, la

---

(4) García Padrino, J. «Literatura infantil y educación», a Cerrillo, P. i García Padrino, J. (coords.): *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, 1992. De fet, és una pregunta clàssica de les literatures «adjectivades» o «perifèriques» i que afecten minories o preteses minories: infantil, feminista, afroamericana...

(5) Hazard, P.: *Los niños, los libros y los hombres*. Barcelona: Juventud, 1969.

(6) Cervera, J.: *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel/Kapelusz, 1984.

3413

literatura anomenada infantil sol reunir productes literaris de baixa qualitat, sense exigència formal, i plens de moralitat l'objectiu de la qual és fer uns nens a imatge dels adults. No hi ha literatura infantil i no infantil, diuen els defensors d'aquesta tesi; hi ha literatura bona i literatura dolenta. Cal que siguin els propis nens, afegeixen, els qui en triïn la seva pròpia. I que en triïn de la bona. I cal, sobretot, oblidar tots els objectius educatius i morals[7]. Per a la tendència dirigista, en canvi, és evident la necessitat d'una literatura específica pensada per als nens i dirigida a ells amb uns temes, estil i característiques pròpies; que tingui en compte les seves capacitats lectores i, evidentment, les seves necessitats formatives, de transmissió de valors educacionals i morals.

Fins aquí, i d'una manera certament polaritzada, les dues tendències fonamentals. Com es pot comprovar, es barregen dos criteris diferents en cada cas: els criteris estrictament formals i els ideològics. Els formals fan referència als aspectes temàtics, estilístics i lingüístics que definirien les obres adreçades als petits o llegides per ells. Els aspectes educatius formarien part dels criteris ideològics i sovint són els que oposen més toies dues postures.

La pregunta que cal formular a continuació és què entenem per aspectes educatius. Per a molts, educació vol dir transmissió de coneixements: a través de la lectura d'un llibre, el nen aprèn «coses positives»: vocabulari d'una llengua determinada, costums dels animals, nocions d'història... És allò que els nostres avis anomenaven «lliçons de coses». Aquest plantejament ha generat -des de sempre, i ara més que mai- una literatura didàctica, uns llibres de coneixements, el valor dels quals és indubtable i la seva presència a l'escola inexcusable, tot i que no sempre és ben utilitzada. Però, tractant-se de llibres mixtos (un petit relat que vehicula uns conceptes) o declaradament científics (un petit compendi de sabers específics), ens plantegen altres qüestions una mica diferents de les estrictament literàries. De moment, doncs, deixem-los a part.

Però educació vol dir també voluntat de transmissió d'una moral, d'uns valors; orientació cap a actituds, creences, que convindria que el noi adquirís. És a dir, sovint es pensa en una mena de llibres de «doctrina», el tractament literari dels quals només és un simple suport per a transmetre la moral desitjada. I, quina moral és aquesta? Se sol respondre que la de fer nens obedients, callats, respectuosos, prudents i bons cristians. És a dir, una moral de la submissió.

---

(7) J.M. Carandell o L. Rico (5), per exemple, veuen en l'educació a través de la literatura infantil una eina d'opressió per part dels adults i exposen amb força virulència les seves conviccions. (Carandell, J.M.: «La literatura infantil», a *Camp de l'arpa*, núm. 34, juliol 1976. Rico, L.: *Castillos de arena*. Madrid: Alhambra, 1988.)

3414

És evident, això no obstant, que aquest és l'esquema clàssic, del segle passat, autènticament «juanitesc» de la moral infantil. Però avui estem ja lluny d'aquests paràmetres. Fa molt temps que els «Juanitos» ens fan riure, i la literatura infantil ha substituït el nen encartonat que demana consells morals per seguir el camí recte pels anomenats «nens de debò». Des del final del segle passat entra a formar part de la literatura infantil el punt de vista del nen[8], s'abandona el llibre normatiu i augmenta l'interès per veure «els nens tal com són», sense moralitats ni ensenyaments. Aquesta tendència ha anat creixent i sembla que, finalment, la literatura infantil actual ha perdut el seu llast moralinesc i que els defensors de la tendència liberal han triomfat.

Però tots sabem que qualsevol missatge artístic o estètic és portador, si més no, d'una concepció del món o d'una ideologia. No existeix el grau zero de la ideologia. Qualsevol proposta estètica porta implícita la defensa d'un sistema de valors. És obvi que la literatura infantil s'ha alliberat de la moral caduca o anacrònica, però, i això és important, no envers uns llibres sense moral, sinó envers una altra moral: una moral, que, no ens enganyem, ens satisfà molt més: aquella que defensa uns valors de rebel·lió, d'igualitarisme, d'antiracisme, d'antisexisme, de creació d'un esperit autènticament crític i progressista en el lector. I encara més: a partir dels anys 60, entra a la literatura infantil allò que s'ha anomenat «el corrent alliberador», que, d'una manera ben explícita, sí que intenta transmetre una moral. I, vés per on, tots els que defensaven uns llibres per a infants desprovistos de moral, de sentit educatiu, es decanten per aquestes opcions. Ja no sembla tan greu que els llibres infantils siguin educatius si la moral que cal defensar és aquesta última.[9]

---

(8) Vegeu l'interessant article de Senabre, R.: «Literatura infantil y punto de vista narrativo», a Cerrillo, P. i Padrino, J. (coords), *op. cit.*

(9) Aquests dos conceptes del què és i del què ha de ser una literatura infantil connecten amb un concepte d'abast més ampli: la consideració històrica del concepte d'infància. Podem parlar, avui, de dues visions oposades. En primer lloc, la d'aquells qui creuen que l'infant va viure des del principi dels temps en una mena d'edat daurada, en la qual no es feia distinció entre infància i adolescència i maduresa. L'infant vivia sense diferenciació dels adults, gaudint dels avantatges d'una convivència indiscriminada. Això fins a arribar al segle XVIII, època del naixement de la burgesia, quan es crea un model d'infància separat del món dels adults, però des del qual els nens es preparaven per assolir la maduresa. Els nens havien de ser separats, reprimits i «educats». L'altra visió és la dels que defensen el moviment contrari, molt més positiu i de fe en el progrés: només des del segle XVIII, i sobretot des de Rousseau, l'infant comença a merèixer respecte, atenció i cura per part dels adults. S'adquireix una «categoria d'infantesa» que fa alertar sobre abusos a la infància considerats justificats o fins i tot «naturals». Comença, doncs, un autèntic camí cap al seu alliberament (Sánchez Marín, J.J.: «La infancia, modelo para armar», a *Letra*, núm. 32, 1994, p.66).

La literatura infantil, condemnada a ser un món a part?

Tal com hem dit, aquestes reflexions sobre el caire educatiu, moral, instructiu, etc., de la literatura infantil sovintegen en els plantejaments i interrogacions sobre el gènere, fins a l'extrem de considerar-se essencialment constitutives, pròpies per a la seva definició. Això sembla portar-nos a un punt en el qual diríem que el tret distintiu de la literatura infantil i juvenil és el fet d'interrogar-se sobre el seu valor educatiu i moral. És curiós constatar com gairebé mai no es pren en consideració el fet que aquesta interrogació forma part de la mateixa essència de la literatura en general, sense adjectivació. La teoria literària s'ha demanat sempre per la funció de la literatura, n'ha plantejat el destí, la mena d'impacte o de pressió que podia tenir en el públic, la manera en què podia servir els interessos de la república, el seu valor epistemològic, i quin era el paper del poeta, il·luminat que pot conduir el públic a la saviesa o a l'abisme. S'ha qüestionat, sempre, si la literatura s'esgota en si mateixa o ha de ser vehicle del bé, la veritat o el coneixement. Tot això és en Plató i en Aristòtil; és també en el *dulce et utile* horacià, que ens planteja la duplicitat de la literatura, la seva finalitat de plaer o d'utilitat. Són les interrogacions sempiternes sobre si la literatura ha d'«instruir delectant», que es transmeten segle rere segle amb diferents condicionants històrics fins que la qüestió adquireix una rellevància extrema al segle XIX i especialment al segle XX. La nòmina de defensors d'una literatura lliure, reivindicadora del plaer estètic, és oposada a la de defensors del compromís literari, és a dir, d'una literatura amb una clara funció política, social. Educadora, en una paraula[10].

És curiós veure el paral·lelisme: literatura compromesa/art per l'art. ¿No és exactament superposables al de «tesi dirigista»/«tesi liberal»? ¿Estem parlant, doncs, d'una qüestió pedagògica o literària? És interessant recordar tot això al fil de les reflexions amb què encapçalàvem aquest pòrtic. La literatura infantil, oblidada i menystinguda per cert discurs acadèmic, presenta les mateixes preocupacions i els mateixos problemes teòrics que la literatura «per a grans», sense adjectivació, que té, com és lògic, el seu lloc a la Universitat.

Per això, bàsicament, cal començar trencant amb un concepte monolític de la literatura infantil, a la qual s'atorguen sovint

---

(10) Observem que la majoria de treballs de Teoria Literària dediquen parts importants a la qüestió. Vegeu, a tall d'exemple, els coneguíssims Wellek, R. i Warren, A. *Teoría literaria*. Madrid: Gredos, 1974; o Aguiar e Silva, F. *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos, 1978.

3416

característiques essencialistes i ahistòriques, i incloure-la en la perspectiva d'estudi de la literatura general. Cal, doncs, fer una mena de revisió de tots aquells camps que confereixen a la literatura infantil el seu estatut literari. Per aquesta raó, convé, en primer lloc, mostrar que la literatura infantil no és cap «gènere», amb connotacions de subliteratura: és un corpus de textos que participa plenament dels conceptes que conformen la literatura com a plena producció lingüística, estètica i conceptual. Parteix de la mateixa situació pragmàtica (una comunicació entre uns emissors i uns receptors); és constituïda pels mateixos problemes de definició de text, i participa d'unes relacions inter i extraliteràries de la mateixa complexitat i magnitud. És, sens cap mena de dubte, literatura.

Bases per a la literatura infantil i juvenil

a) El problema de l'emissor i el receptor. El mediador

En primer lloc, revisem la qüestió dels límits del públic que consumeix literatura infantil. Aquest adjectiu, infantil, situat al costat de la paraula «literatura», ens està definint el tipus de receptor[11]. Hem de reconèixer que la franja de possibilitats és ben àmplia. Tothom tindria clar l'edat a què van dirigides les primeres cançons de bressol, o els primers llibres d'imatges. Però quan es tracta de novel·les juvenils clàssiques, de segons quines obres líriques, d'una adaptació d'una obra, per exemple, mitològica o, al contrari, de la versió genuïna d'una faula, ens trobaríem amb autèntics problemes de definició. Tal com diuen els editors, els lectors es troben entre 0 i 100 anys. És ben cert, però, que l'evolució del nen i de l'adolescent els va predisposant a abandonar unes lectures o a adoptar-ne d'altres. En aquest sentit, psicòlegs, mestres i experts en general malden per establir uns «moments de lectura», establerts per edats, segons els quals a cada franja li correspondria un tipus determinat de lectura[12].

---

(11) Vegeu, en aquest mateix número de *Temps d'educació*, els treballs de R.M. Postigo, C. Romea i d'altres, especialment el de M. Prats.

(12) Sobre edats lectores, un bon resum a J. Cervera, *op.cit.*, pp. 56-61. També a Jesualdo: *La literatura infantil*. Buenos Aires, Losada, 1967, entre d'altres. La majoria de les classificacions es basa en les etapes evolutives establertes per Piaget.

317

Però si bé l'edat dels receptors és una preocupació freqüent entre alguns especialistes en literatura infantil, no ho és tant la interrogació sobre el tipus de lector infantil i juvenil més subjecte a les contingències històriques. Un cop més, sol imperar la idea monolítica d'un lector «nen», amb característiques d'eternitat. Convé acostumar-se a pensar en el lector infantil múltiple, variat i més lligat a les circumstàncies del seu ambient. Aquestes circumstàncies es defineixen per la cultura del receptor, per la seva capacitat d'assimilació i de relació entre les lectures i el coneixement del món, i també per la consciència històrica de cada moment lector. Els temes i els estils estan lligats al concepte de cultura d'una època i determinen els lectors. No llegeixen el mateix els nens d'ara que els de fa 20 o 30 anys ni deixen de llegir per les mateixes raons. Com tampoc no valoren igual els llibres lectors de cultures diferents[13].

Aquest problema és estretament relacionat amb el de la intencionalitat de l'autor, de la fortuna de recepció d'una obra i del paper de l'adult com a mediador. Si, com és ben sabut i hem avançat línies més amunt, el propòsit de fer un llibre destinat a infants no sempre és garantia que la història el sancioni com a tal, és impossible tancar el cercle de la literatura infantil en uns àmbits precisos. Si, i torno a dir coses ben sabudes, certes obres destinades a nens han sofert un total oblit i, contràriament, molts textos que no havien estat mai pensats per a nens (l'exemple de *Gulliver* és ben significatiu) compten avui entre les obres de literatura infantil i juvenil, és ben clar que la tasca de l'investigador ha d'ultrapassar tots els marcs del «gènere» i instal·lar-se en el si de la literatura. I si diem, com ja no és tan sabut, que el paper de la reelaboració dels textos o la vehiculació formal és un element indispensable per a entendre l'abast de l'infant com a lector i la definició de l'àmbit, confirmem de manera definitiva que la literatura infantil s'integra plenament en la literatura i ha de ser tractada des de la seva problemàtica específica.

b) El text literari infantil

Malgrat totes les imprecisions que acabem de veure és innegable que els textos literaris infantils formen un corpus reconeixible, si més no, des d'una certa praxi. Però és evident que aquest conjunt indiscriminat de textos ha de ser ordenat i classificat a través dels grans àmbits literaris. Aquests àmbits, són, bàsicament, la

---

(13) Fem servir aquí la classificació establerta per C. Guillén (*Entre lo uno y lo diverso*. Madrid: Crítica, 1989) que sintetitza d'una manera intel·ligent i entenedora els grans problemes literaris que, d'altra banda, presenten totes les bones síntesis de Teoria literària i també moltes Estètiques o Poètiques.

3418

generologia, la morfologia, la tematologia i la historiologia[14]. Pel que fa a la *generologia*, la literatura infantil travessa els grans gèneres literaris (lírica, èpica, dramàtica) i també algun dels anomenats «menors» o mixtos: didàctica (els llibres de «coneixements») i periodisme o història i biografia. Pel que fa als *vessants històrics*, els textos infantils no són, com de vegades es repeteix, «eterns». Formen part del teixit de la història i en són, alhora, causa i efecte. La literatura infantil pot també estructurar-se per moviments, èpoques i escoles, i mostra en la seva composició l'empremta del lloc i del temps. Només cal consultar qualsevol història de la literatura infantil feta amb rigor i comprovar com el moviment de la història estructura les produccions infantils[15].

Des del punt de vista *temàtic* la literatura infantil aplega un considerable nombre de *topoi* literaris: presenta una immensa varietat de personatges, situacions i accions. D'altra banda, el tractament dels temes (realista, fantàstic, absurd, irònic, paròdic, etc.) fa trencar tota possible idea d'uns temes i un tractament exclusiu. I encara més: els temes es manlleven d'un text a l'altre, siguin o no infantils; els arquetips són compartits o assimilables amb els de qualsevol text literari.

Per últim, la *morfologia* o estudi de les formes ens presenta una innombrable varietat. Res de més innexacte que parlar «del» llenguatge de la literatura infantil. Cal parlar «dels» llenguatges, perquè en són molts, i molt nombroses les variants d'estil, d'estructura. Variants que mostren les empremtes de gènere, d'època, d'escola i de tema, que reflecteixen les innovacions formals o que s'adhereixen a corrents estètics molt determinats[16].

---

(14) Les referències històriques i culturals són determinants per decidir «l'horitzó d'expectatives» del lector. Com ens recorda J.M. Valverde, els nois anglosaxons són bons consumidors del *non-sense*, molt present a la seva literatura tradicional, mentre que els llatins es decanten per una fantasia més «cartesiana». (Valverde, J.M.: *Historia de la Literatura Universal*. Barcelona: Planeta). D'altra banda, els àvids lectors joves de novel·les de Verne o Salgari del segle XIX són dificilment trobables avui.

(15) Pensem, per exemple, en Rovira, T.: «La literatura infantil», a Riquer, M., Comas, A., Molas, J.: *Història de la Literatura Catalana*. Barcelona: Ariel, vol. 11, 1988; o Bravo Villasante, C.: *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel, 1970; o Hürlimann, B.: *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud, 1982; o els més recents García Padrino, J.: *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: F. Germán Sánchez Ruipérez, 1993; o Colomer, T.: «La literatura infantil y juvenil en España (1939-1990)», a Nobile, A.: *Litteratura infantil y juvenil*. Madrid: Morata, 1992.

(16) Vegeu Díaz-Plaja, A.: «Estilos literarios en la literatura infantil y juvenil», a *Llengua literària i expressió escrita. V Jornades sobre expressió escrita en els diferents nivells escolars*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1988, pp. 11-19; o Cubells, F. i altres, «Corrientes actuales de la literatura infantil», II Part, a *Curso de Literatura infantil*, núm. 7, Madrid: Acción Católica Ediciones, 1982.

3419

c) Problemes de relació textual

Com estem veient, tant des del punt de vista genèric com històric, formal o temàtic, la literatura infantil se situa en una òrbita d'estudi que fa impossible, d'una banda, considerar-la un subgènere aïllat, amb lleis internes diferents a les pròpies de la literatura. I de l'altra, negligir les complexes relacions que s'estableixen entre els textos literaris infantils i entre aquests i la literatura en general. Consideremne uns quants: la perspectiva de la literatura comparada, la intertextualitat o la interdisciplinarietat.

1) Com sabem molt bé, qualsevol estudi aprofundit de la literatura ha de comptar les relacions temàtiques, o formals, o genèriques, o històriques, que estableixen lligams i diferències entre literatures de diverses llengües i cultures. Com la literatura per a adults, la literatura infantil es pot estudiar amb dificultat si la cenyim als marges d'una literatura estrictament nacional. Només cal veure la contística tradicional: d'una banda, allò que singularitza un poble, però, de l'altra, allò que el vincula amb una tradició cultural molt més àmplia. Problemes de fonts, de transmissions, d'influències, d'imitacions, situen la rondallística infantil dins dels estudis de folklore i tradició oral sense distincions de receptor. Tanmateix, la literatura actual ens mostra un seguit d'exemples de transculturitzacions d'escola, tendències, personatges o estils.

2) Poques vegades es tenen en compte les relacions d'hipertextualitat que es palesen entre textos literaris infantils, molt menys primaris i candorosos, literàriament parlant, del que hom pensa. Un cop més, el tòpic fa que es consideri la literatura infantil com un material literàriament «primigeni», «fresc»; quan la realitat és que hi trobem nombroses reelaboracions o reescriptures; bé en forma de paròdies, de citacions literals, d'homenatges o de simultaneïtat de versions que plantegen problemes interessantissims des del punt de vista de les relacions d'hipertextualitat.

3) En un moment en què tant els plantejaments educatius com els estudis de teoria literària es decanten per una aplicació i una investigació sobre les relacions interdisciplinars (o intertextuals) entre les diverses arts, la literatura infantil, gairebé com cap altre sector de la literatura, ofereix un camp d'interaccions interessantissim. Ho podem comprovar en la importància del món plàstic, a través del llibre il·lustrat o el còmic, essencials a l'hora d'analitzar el llibre per a infants; la del món musical, que introdueix els infants a la poesia a través de les cançons -recordem que la lírica té els seus orígens en la música. Però encara més: la literatura infantil té estretes relacions amb el cinema, en moltes ocasions primera -i en moltes més, única- via d'entrada dels grans temes literaris als infants.

3420

Literatura infantil, ideologia, educació

I acabem on hem començat: el món de les idees, dels conceptes i de la ideologia. La literatura infantil, com qualsevol literatura de qualsevol altra mena, és portadora d'idees, de moral i de conceptes. Però és molt més, com hem vist. És literatura en tota la seva plenitud. Amb la seva riquesa lingüística, amb la seva varietat formal, temàtica o de gènere, amb el seu abast de relacions. I si això és així, ¿cal considerar la «moral» o el «valor educatiu» conscient i voluntari de la literatura infantil com a única eina educativa? ¿Cal buscar el missatge, analitzar-lo i calibrar-lo i decidir què és o què no és educatiu? ¿Cal separar la forma i el fons? La literatura infantil serà educativa *mentre sigui literatura*, mentre ensenyem als infants a *llegir-la*. I mentre nosaltres aprenguem a ensenyar-los a llegir literatura. I ensenyar a llegir-la vol dir ensenyar a desxifrar els missatges morals que la literatura vol inocular, sia en forma de pamflet sia de manera subtil. Però no només això: és ensenyar a endinsar-se en un llenguatge no funcional que activa com cap altre la intuïció per descobrir els laberints immensos del sentit del llenguatge[17]. I vol dir també ensenyar a assaborir els móns que la literatura pot crear. I vol dir també acostar-los als personatges eterns de totes les literatures o a l'heroi personal i intransferible de cadascú. I vol dir fer-los partícips d'una cultura on emmirallar-se, però que travessa el camí de totes les altres. I vol dir ensenyar a mirar, a seleccionar i a triar en un món immensament variat, canviant i diferenciat.

I llegir-la vol dir crear un hàbit, un costum, animar-los a llegir més enllà de crèdits, mòduls, assignatures i currícula. És a dir, vol dir encomanar amor a la literatura.

Aquesta monografia

El món de la investigació bascula sempre entre dos pols: el de l'especulació teòrica i el de l'aplicació immediata a necessitats paleses i urgents. Tots els que treballem en la formació d'ensenyants ens enfrontem a aquesta dicotomia, i procurem lligar tots dos extrems. Això és el que hem procurat fer en aquest número. Hi trobarem

---

(17) Janer Manila, G. «Literatura infantil i experiència cognitiva», a *Escola Catalana*, núm. 304, novembre 1993, pp. 6-7.

3121

articles l'objectiu dels quals és encetar el debat sobre qüestions bàsiques del tema, capbussar-se en els fonaments per cercar respostes o obrir nous interrogants. Però també en trobarem que es fixen com a objectiu subministrar informació i dades, resoldre qüestions sempre obertes i poques vegades contestades.

Quan hom es troba amb la possibilitat de parlar del tema que l'apassiona, corre el perill de voler dir-ho tot. La paciència del receptor i, sobretot, les limitacions de temps i/o d'espai, fan que, inevitablement, s'hagi de triar. I es tria amb la plena consciència que queden coses bàsiques per dir, que no s'han inclòs matisos o fins i tot grans apartats. Però cal córrer el risc i aconseguir que les nostres paraules siguin tan estimulants que creïn en el receptor el desig de saber-ne més. I en nosaltres mateixos, el compromís de fer-ho possible.

El nostre número parteix de dues intencions globalitzadores: Cèlia Romea planteja la qüestió dels límits i l'abast general de la literatura infantil. Antonio Mendoza parteix del lloc de la literatura infantil i juvenil als actuals currícula per arribar al lloc de la literatura infantil en l'educació en general.

A continuació, hem volgut dedicar espai a diversos gèneres o aspectes concrets de la literatura; és aquí on la tasca de la tria ha resultat més difícil. Hem optat per presentar dos gèneres tradicionals i molt assimilats al concepte de literatura infantil i juvenil i resseguir-ne el concepte intern d'educació: els valors transmesos pel conte popular, tractats per Núria Rajadell, i la novel·la d'aventures com a novel·la d'iniciació, a càrrec de Gemma Pujals. També presentem aspectes que sovint s'obliden o es marginen quan es parla del tema i que, per contra, plantegen qüestions de primeríssima magnitud literària i educativa. Així, Anna Gasol ens fa reflexionar sobre el paper del llibre didàctic o de coneixements i la manera de servi-se'n; Rosa Maria Postigo ens parla de l'acostament als clàssics de la literatura a través de les adaptacions, tema controvertidíssim i, conseqüentment, necessitat d'una anàlisi aprofundida; o el cas de la poesia infantil, un gènere reivindicat en l'educació i, en canvi, molt poc explorat literàriament, del qual s'ocupa Margarida Prats. Finalment, necessitàvem cloure amb una reflexió sobre *el sentit*, tant educatiu com gairebé existencial, de la literatura infantil i de la literatura en general. I aquestes són les belles paraules de Gabriel Janer Manila.

Tant de bo la lectura de tots ells us fos, alhora, dolça i útil. Com la literatura.

3422

En record de Carmen Bravo Villasante

Anna Díaz-Plaja Taboada

Amb el número pràcticament tancat ens arriba la notícia de la mort de Carmen Bravo Villasante. No volíem deixar de donar testimoni de la importància de la pèrdua en el món de la literatura infantil i juvenil que comporta la seva desaparició. Carmen Bravo, infatigable investigadora i divulgadora de la literatura infantil, aplega un doble mèrit: d'una banda, haver treballat amb rigor i constància en el món de la literatura per a infants en uns anys en què el tema era encara més ignorat que ara. La seva *Historia de la literatura española*, les seves *Antologías* o *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana* o *Historia de la literatura infantil universal* -moltes vegades corregides i revisades- són un punt de referència obligat per a qualsevol estudiós del tema. També tots els seus treballs de divulgació sobre folklore, traduccions, incomptables articles, comunicacions a congressos i simposis internacionals donen la mida d'una actitud amatent envers les produccions literàries infantils. Però d'altra banda, el segon mèrit de Carmen Bravo ha estat la seva vinculació -també des d'un treball incansable- a «l'altra» literatura. Estudis sobre Pardo Bazán, Valera i tants altres autors de la literatura castellana; les seves traduccions i estudis d'autors alemanys -Goethe, Hölderlin, E.T.A. Hoffmann, entre molts d'altres-; les seves investigacions sobre nombrosos temes de la literatura universal conformen un perfil d'interessos molt ampli. Conformen també la imatge d'una especialista en llibres per a infants -una de les primeres- que va comprendre amb claredat que la literatura infantil no és un món aïllat ni marginal, sinó una part -i ben important- de la literatura general. S'hi va dedicar amb tota l'atenció, curiositat i amplitud d'una persona que estima els llibres, les paraules i el món que les envolta. Per al seu record, tota la nostra consideració i afecte.

3123

La literatura infantil i juvenil. Una especulació

Cèlia Romea Castro*

«Malgrat Croce, els gèneres literaris existeixen, el que ha desaparegut són les fronteres traçades pels preceptistes dogmàtics, i entre gènere i gènere no és que ara hi hagi, ans sempre hi ha hagut, una vasta zona de trànsit, graduada fins a ésser neutra» (Riba, C. 1965, pàg. 41)

Introducció

Sovint trobem articles de revistes o capítols de llibres especialitzats que argumenten a favor o en contra de l'existència d'una literatura específica per als nens i els joves. Els estudiosos que argumenten a favor, coherentment amb la hipòtesi feta, presenten com a prova autors, gèneres, edats, de vegades fins i tot el sexe dels destinataris. També hi ha una defensa del contrari: Juan Ramón Jiménez, Walter Benjamin, Benedetto Croce o J. M. Carandell [1], per exemple, han intentat mostrar, de forma diversa, que la veritable literatura no pot tenir adjectius limitadors, que històricament adults i nens eren oients, més que lectors, dels mateixos contes, llegendes, poesies, i que és a partir del pensament de la Il·lustració quan es comença a fer una literatura pedagògica específicament dirigida als infants amb finalitat moralitzadora. És una qüestió que constantment troba veus que opinen en un sentit o en un altre, arreu del món i també a casa nostra. El resultat, en general, és consemblant en ambdues posicions donat que, malgrat les declaracions de principis d'intentar no classificar, és ben cert que hi ha una preocupació generalitzada per fer arribar als més petits i als joves les millors lectures o les

---

* Doctora en Filologia. Professora TEU del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Ha realitzat investigacions al voltant de les línies següents: Llengua i literatura a l'educació infantil; Didàctica de la literatura comparada en els diferents nivells educatius.

Adreça professional: E.U. Formació del Professorat. Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona.

(1) L'estudi d'Anna Díaz-Plaja i Rosa M.Postigo «La infancia literaria», a *CLIJ* (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil), núm. 52, juliol-agost 1992, recull les paraules de Carandell (1976) en aquest sentit.

3424

més convenients, sobretot des d'un punt de vista formatiu i, tant en el segle passat com en el que vivim, aquest objectiu ha mogut a estudiosos, crítics, bibliotecaris, docents i editorials. Triar per oferir un text i no un altre comporta, si més no, inclusions i exclusions, és a dir, un cert tipus de classificació.

Mal que pot semblar retrocedir massa en l'anàlisi dels items proposats en l'epígraf d'aquest article, abans de comentar els qualificatius «infantil i juvenil», intentarem fitar el nucli d'aquest mot, «literatura», per començar l'escrit a partir d'unes declaracions mínimes.

Etimològicament, el fet literari està vinculat al lexema llatí *littera* (lletra, cultura)[2] i per extensió al conjunt d'obres produïdes en una llengua i d'un període determinat. Una obra literària requereix un emissor-escriptor, conegut o desconegut[3] que, subjecte al sistema de signes arbitraris que componen una llengua, activa els seus components per elaborar una construcció artística dirigida a uns destinataris (Mukarovsky, 1936) i, fent ús de la funció poètica (Jakobson, 1963) del missatge emès, manifesta unes idees, pensaments o conceptes, expressats inicialment de viva veu i transmesos de generació en generació en forma de narracions, faules, cançons o dites. Missatges poètics fixats més tard en un suport de caire perdurable, que tradicionalment ha estat el paper[4], mitjançant els gèneres descrits per la retòrica.

Mirant enrera veiem que des de l'aurora dels temps la paraula convertida en creació poètica ha estat la veritable dinamitzadora de la història i la civilització. Com diu Northrop Frye (1971, 31-49) seguint el pensament de G. Vico, la cultura pre-literària estava constituïda per narracions explicades per persones de forta personalitat, carisma, aptituds poètiques i dots pedagògics. Alguns han sobreviscut dins d'un món llegendari i en la història amb el nom de profeta, heroi cultural o mestre religiós[5], perquè tenien unes

---

(2) Per a J. M. Valverde «*un mal nombre*» donat que hi ha literatura des de molt abans d'inventar-se l'escriptura, «La Literatura y el hombre», a *Historia de la Literatura Universal*. Barcelona: Editorial Planeta, vol. I, p. 5, 1984.

(3) Encara que un poema, cançó, conte o novel·la, es pressenti com anònim, és evident que sempre hi ha hagut un primer creador: un autor real.

(4) Avui dia, la multiplicitat de suports possibles (cintes magnetofòniques, de vídeo, de pel·lícula, disquets informàtics, etc.) disposats a fixar la paraula, amplia les maneres d'accedir a una cultura literària. Els mitjans de comunicació: ràdio, premsa, televisió, cinema, teatre, còmic, etc., tenen, en bona part, una base literària (diàlegs, articles d'opinió, crítica, publicitat, relat de notícies, etc.). La seva qualitat estètica pot ésser el motiu d'una anàlisi posterior, però és evident que quasi tots els programes o seccions d'un mitjà tenen, si més no, un guió previ que farà possible expressar el que hom vol transmetre.

(5) El mestre és el que sap. En una societat oral és el que recorda fets, batalles, conquestes. Coneix proverbis, oràcules, eixarms. Sap el nom dels déus, de reis, de les estacions, dels dies fastos i nefastos, etc.

3425

qualitats superiors als seus coetanis que els aproximaven als herois o als deus i, freqüentment, arribaven a ser susceptibles de culte. Moltes històries, repetides de generació en generació, han aconseguit, amb el pas dels anys, la categoria de mite; eren històries que explicaven fets extraordinaris dels quals s'assegurava que havien succeït veritablement o que contenien idees essencials per a la religió, la història o la societat. Aquests mites han instruït sobre aspectes fonamentals de l'ésser humà, i molts han estat els regidors de la conducta que han anat definint allò que més tard s'ha fixat com a moralment acceptable o rebutjable. El conjunt dels mites ha configurat un cos mitològic de gran importància per a la societat, ja que ha establert les arrels d'una cultura específica. La cristal·lització d'una mitologia ha permès un *temenos* o cercle màgic afavoridor de la creació d'una literatura en una llengua i amb referències a la tradició compartida per aquella societat. Es tracta d'allò que Frye denomina mite de la incumbència que té com a funció principal cohesionar la societat, en la mesura que les paraules tenen aquesta facultat.

L'arrelament dels diferents mites en el si d'una societat ha desenvolupat al llarg del temps una mitologia enciclopèdica sintetitzada en un mite total que descriu i explica el tarannà d'aquesta societat: tradicions, deures i formes de relació social i religiosa, etc. Curiosament, la pròpia societat que l'ha creat ignora sovint que és un producte de factura pròpia i hom atribueix els seus orígens a una revelació divina o a avantpassats de gran autoritat moral; és el cas dels llibres *Veda* de l'Índia, inspiradors del budisme, de l'*Alcorà*, llibre fonamental de l'islamisme, o de l'*Antic Testament*, inspirador del judeocristianisme. La religió, en aquest sentit, és el mite de la incumbència últim[6] ja que relaciona la humanitat amb el més enllà (altres éssers, altres espais, altres temps).

La filosofia judeocristiana, de caràcter sincrètic, defineix el pensament ètic del món occidental. La literatura de cada comunitat o Estat, dins d'un mateix mite de la incumbència, reflecteix les peculiaritats d'una cultura, les precisions d'un món descrit explícitament: un país, un espai rural o urbà; i dins d'un d'aquests: un ambient laboral, domèstic, familiar, social, etc. Si bé es tracta d'un marc on aparentment res no és descartable, hi ha una moral molt estricta comunament acceptada que fa que sigui sancionada o premiada l'actuació dels personatges al final d'una història. Als lectors o espectadors ens queda un malestar quan una narració no finalitza com

---

(6) De l'articulació del mite de la incumbència deriva la manera de vertebrar-se d'una societat concreta en els aspectes relacionats amb la legislació, la política, la literatura, etc. Conseqüentment, el mite de la incumbència està directament relacionat amb el que s'estableix socialment i es converteix en veritat més per osmosi que mitjançant el raonament analític i deductiu; per tant, el llenguatge de la incumbència està vinculat al llenguatge de la creença.

hem après que era lògic: recompensant la bondat i condemnant la dolenteria. Quan no ha estat així, sembla que no hi ha hagut un final feliç perquè no s'ha aconseguit retrobar l'harmonia i l'ordre moral que havien estat capgirats durant el temps del relat. ¿Per què, sinó, ens sentim decebuts, de fet ens sembla un guió estrany, des d'un punt de vista maniqueu, que hagi de morir o que pateixi sense ser justament venjat el protagonista considerat moralment escaient que, a més, està representat mitjançant una metonímia estètica, és bell/bella i amb simpatia o nogensmenys amb una personalitat atractiva -també en un sentit estètic generalment acceptat- en una història? I, en canvi, què lògic i inclús que tranquil·litzant i gratificant resulta la mort o el càstig de l'antagonista, que ha fet la vida impossible al que s'havia erigit com a paradigma positiu en el discurs narratiu!

El mite, el conte popular, la llegenda i la narració en general tenen una estructura semblant: contenen una història -de més o menys llargada-, hi ha una presentació dels personatges, segueix un plantejament, un nus, un moment climàtic o de màxima tensió i un desenllaç; però cada gènere té una significació diferent. El mite o la llegenda pretenen explicar una seqüència de la vida passada d'un personatge del qual s'assegura l'existència real i que la tradició ha convertit en un ésser superior (un déu o un enviat dels déus) i, per tant, té un caràcter arquetípic; el conte o la novel·la creen personatges que si bé poden contenir trets propis del model mitològic, han aconseguit un perfil més humanitzat i les seves peripècies estan vinculades a la vida domèstica. El mite d'Èdip és un, però són moltes les històries en què els personatges emulen i pateixen les conseqüències del mite edípic. Segons Bettelheim (1975), en els contes meravellosos, la mare bona s'identifica amb el periode pre-edípic de la nena i la madrastra a l'edípic. Recordem, per exemple, *Blancaneus*, enverinada per la pròpia madrastra perquè sent gelosia de la seva bellesa i li fa por de tenir-la com a competidora davant dels possibles pretendents. Per contra, els nens, durant el periode edípic, més que decebre's pel comportament del pare i veure en ell un enemic (el pare en general està llunyà) projecten els temors en monstres, dracs o gegants.

El significat d'un mite es reitera, de forma sintètica, al llarg de tota la narratologia popular i d'autor adoptant formes que siguin intel·ligibles perquè els destinataris de cada època puguin interpretar el fet considerat exemplar, amb la finalitat d'unificar, afermar, i consolidar l'ètica i el comportament moral d'una societat. *L'Odissea* d'Homer, per exemple, presenta el mite d'Ulisses literaturitzat, repres a *L'Eneida* per Virgili dins de l'èpica llatina i re-escrit a l'*Ulisses* (1920) de Joyce i re-situat al Dublin del començament del segle. La tradició literària recull i destil·la, de forma metafòrica, el substrat del pensament i de l'actuació del poble en el qual ha sorgit l'obra i l'exemplifica mitjançant històries creïbles, molt sovint inspirades en la realitat. La literatura d'una època és la manifestació artística

3427

que expressa com és i pensa la societat d'un moment donat dins d'un conjunt d'Estats polítics que es mouen segons paràmetres ideològics semblants, malgrat les diferències idiomàtiques o les distàncies geogràfiques.

La majoria de narracions tradicionals castiguen la gelosia, la mentida, l'enveja, el robatori, la covardia, la violència gratuïta... Es premia la bonhomia, la sinceritat, la generositat, l'obediència, l'amor, la valentia, l' astúcia... Si és habil, el petit heroi quotidià pot aconseguir el que altres de més poderosos que ell no saben fer i així dominar l'altre, encara que tingui més recursos. La pedagogia s'ha interessat des de sempre pel caràcter moralitzador de la literatura destinada als infants i adolescents per la seva capacitat d'arrelar, mitjançant exemples, la noció de qualitat i defecte, de bé i de mal moral socialment admesa. Malgrat que la realitat no té un caire nítidament maniqueista i, en general, es dibuixa una extensa franja d'atenuants entre els dos pols ètics, i malgrat que a simple vista difícilment es pot distingir el que diem «bo» del considerat «dolent», dins d'una obra literària es desbrossen els matisos: amb unes pinzellades narratives s'entén fàcilment quina és l'actuació del protagonista i de l'antagonista. En aquest sentit, no hi ha gaire diferència entre gran part de les produccions fetes i pensades per a adults, sobretot les ofertes al gran públic i les que es dissenyen per al món dels infants. De fet, els conceptes de virtut i vici són introduïts dins de cada un de nosaltres, des de la infantesa, pel judici de valors verbalitzat que constantment ens envolta: el que es diu i es fa en l'ambient familiar respecte de qualsevol actuació susceptible de ser catalogada -això està bé, això està malament, no facis això, els nens macos fan allò- o el premi o la sanció en el si de l'escola -molt ben fet, ets molt bo, ets molt maco, això no es diu, això no es fa, ets dolenta, ets lletja... Moltes vegades reforçat pel càstig: si no us porteu bé no farem..., no sortirem..., etc. Afermats mitjançant les històries que de manera sintètica recullen exemples del que passa a causa de la conducta del protagonista.

Què pot ser literatura infantil? Què entenem per literatura juvenil?

Tot això fa que ens preguntem de manera reiterada com podem dirimir què és o pot ser literatura infantil i treballar adequadament per oferir a un públic tan delicat com és el de la infància el producte més adient. La pretensió d'intentar trobar una resposta no és gens

3428

fàcil. Procurarem, tanmateix, d'esbossar un raonament fruit de la reflexió i de l'experiència personal i professional.

Una obra atrau un lector mitjà de qualsevol edat quan des de les primeres pàgines l'agafa i el transporta. I això, per què és possible? No hi ha una resposta única, les raons són moltes: perquè el tema interessa, perquè abasta el desig d'imaginació i creativitat del lector; perquè el diverteix el que diu algun personatge, perquè el protagonista és el mateix que el de molts altres llibres de la mateixa col·lecció i ja es tracta quasi d'un amic estimat; perquè s'identifica amb el que fa algun personatge representatiu; perquè la forma d'expressar-se li és assequible o engrescadora; perquè el que li passa al protagonista s'identifica amb el que li ha passat al lector moltes vegades; perquè els sentiments mostrats per un personatge estan a prop dels sentiments del lector; perquè el que va succeint en la trama dóna resposta als problemes que té o l'esperança d'una solució; perquè el receptor sent pena, comprensió, amor, admiració, etc. per algun personatge a causa de com va actuant en cada capítol o en cada pàgina; perquè el relat li mostra mons reals o imaginaris mai no sospitats abans i que li obren mil expectatives... En definitiva, una obra, de qualsevol gènere, curta o llarga, pot ser un poema, una obra de teatre, una novel·la, o inclús una frase feta o un refrany, atrapa, es re-llegeix, es va repetint, etc., si, d'alguna manera té capacitat per donar respostes, tranquil·litzar, apaivagar la curiositat respecte d'algun tema o situació afectiva. De fet, el text plenament satisfactori per a una persona, en un moment donat de la seva vida, és aquell que inconscientment hagués volgut expressar, transcriure o escriure el que l'està llegint o escoltant; ja que el seu contingut ha fet possible exterioritzar i fer més conscient el receptor d'allò que inicialment podia ser motiu d'una gran boira interior.

Diu Michael Ende que no hi ha temes infantils i temes d'adults sinó diferents formes de contar. Importa trobar el to adequat de narració perquè un tema pugui ser engrescador per a aquells que inicialment semblen els destinataris ideals d'un text literari. Però això també passa amb les obres literàries destinades als grans. Unes persones se senten fascinades per les novel·les policiaques, d'altres són atretes per les sentimentals o les d'aventura, altres adults són lectors acèrrims de còmics inicialment destinats a gent menuda o d'altres segueixen, saben de memòria i canten cançons amb una lletra poèticament important, inclús són capaços d'aprendre-les en diverses llengües i, això no obstant, potser mai no tindran curiositat per conèixer poemes escrits de vegades pels mateixos autors que han creat la lletra d'alguna de les cançons que tenen com a favorita. Per tot això, més que saber quina és la literatura dirigida a..., sembla més oportú de dir que s'ha d'estudiar l'estratègia adequada per introduir algun tema literari, de qualsevol gènere, de la manera més suggeridora possible a un receptor concret. En el món de la publicitat

3429

diríem que per a vendre un producte cal fer una prospecció adequada del mercat.

Un text pot estar abocat al fracàs si no s'insereix dintre d'un context oportú on el destinatari està predisposat per rebre'l. És important que el text -curt o llarg, fragment o obra sencera, conte o poesia- sigui assequible per al públic al qual va dirigit, però cal també que aquest públic estigui suficientment motivat, és a dir, cal fer del text un element imprescindible per a un objectiu final i així el lector, expectant, tingui ganes de descobrir-lo perquè *a priori* intueix que la poesia, conte o novel·la que té per llegir o escoltar correspon a allò que en un moment concret està esperant: perquè el text serà divertit, perquè serà gratificant, perquè li donarà explicacions del que vol aclarir o serà un ajut per portar a terme una activitat proposada. Aquesta asserció és igualment vàlida per a infants i per a adults.

Hi ha una diferència de criteris substancial per incloure o no una obra d'autor modern com a infantil i juvenil respecte a la literatura tradicional. La literatura del poble[7], com deia Gramsci, ha passat a ésser, per dret propi, literatura de capçalera per als infants quan la cruesa i la violència contingudes en molts relats deixa enrrera moltes de les obres modernes per a adults. No podem oblidar que la madrastra de la *Ventafocs* talla una part dels dits d'un peu de les seves filles perquè fos possible calçar la sabata de la fillastra, o que abans de qualsevol final feliç pot haver-hi l'abandonament d'algun infant com a *Hansel i Gretel*, enveja entre els germans d'*El gat amb botes*, gelosia per considerar-se menys estimat o més lleig que un altre com a *Blancaneus* i odi de la madrastra per aquest motiu, assassinats justificats per la maldat del mort, com el de la bruixa de *Hansel i Gretel*, etc. Contes que són recomanats pel ja clàssic Bettelheim (1975) perquè tranquil·litzen i reconforten, donat que presenten i mostren, de forma metafòrica i distant del oient o lector, que els problemes viscuts pels nens i nenes en els primers anys de la vida, aparentment irresolubles, sempre poden tenir un final feliç.

---

(7) La rebuda fins els segles XVIII-XIX per via oral i fixada per escrit gràcies als compiladors, coneguts com a folkloristes: els germans Grimm, Fernán Caballero, Blasco Ibáñez, Milà i Fontanals (Perrault havia estat un precursor a les darreries del segle XVII) i ja en aquest segle Joan Amades, Carmen Bravo-Villasante, Antonio Rodríguez Almódovar, Gabriel Celaya, etc.

3 130

Els gèneres literaris

Entrant més en el tema que ens ocupa, ens trobem davant la necessitat d'emmarcar i definir el llibre infantil i juvenil i de fer una distinció entre el que pot ser considerat literari del que, tot i tenir una base literària, pertany al que podríem dir literatura pedagògica, educativa o formativa pel gènere assagístic emprat en el tractament dels temes continguts (naturalesa, ecologia, art, tècnica, diccionaris, enciclopèdies) per als lectors avesats i els llibres d'imatges, els retallables, els plegables, els màgics, els àlbums que es coloren o els llibres de primers coneixements que ajuden els més petits que encara no saben llegir a integrar-se dins l'entorn. El format del llibre i la seva textura de vegades ens pot despistar, ja que els llibres d'imatges, dissenyats per als nens entre un i quatre anys, de fulls de goma-escuma, tovets i folrats de plàstic impermeable, disposats a suportar les inclemències més dures, també han nascut amb el desig de pertànyer a l'espai de la literatura infantil.

Fent un primer intent de classificació, hem de distingir la literatura de creació o «ficció» (conte, novel·la, teatre...) de la d'informació o «dicció» (Genette, 1991), també reconeguda com a literatura didàctica, estructurada en format d'assaig (memòries, biografies, història, filosofia, ciències...). La inclusió sota un epígraf o un altre comporta, també, dificultats, agreujades quan es tracta de poesia que té com a funció principal la dicció, -l'ús de paraules alambinades que pretenen aconseguir un alt grau d'exactitud en l'expressió; però, la poesia compta o pot comptar amb un contingut narratiu prop de la de ficció pel tractament de l'assumpte tractat.

La literatura infantil té els mateixos problemes per etiquetar els gèneres que la literatura sense adjectivació. Una classificació sintètica, però a la vegada prou àmplia i que permet, tanmateix, catalogar i subdividir, pot ser la d'Staiger (1946), que considera l'èpica, la lírica i la dramàtica. L'èpica relacionada més amb el contingut i la lírica i la dramàtica amb la forma.

L'èpica abraça la narrativa en sentit ampli: el mite, el conte, la llegenda, la novel·la, el còmic i tot allò que inclou una trama dins d'un «cronotopus» (dins d'unes coordenades d'espai i de temps). Ja hem dit abans que el mite dóna respostes sobre els orígens i la finalitat de l'ésser humà. Els mites expliquen la causa dels fenòmens atmosfèrics, de la malaltia, de la mort, de l'origen i de la funcionalitat dels déus. Històricament han servit per canalitzar les pulsions, donar seguretat i fonamentar un ordre social. Els mites i la mitologia com a conjunt, formen part del més íntim d'una societat, ja que influeixen en l'enfocament que es dóna a la vida, a la relació social que s'estableix

3431

i a la manera d'interpretar el món. Diu Cencillo (1970) que qualsevol sistema filosòfic veritablement creador té un mite fossilitzat al seu si.

El conte popular, meravellós, de fades, és universal. Vinculat o no al mite, ajuda a entendre el món i facilita un millor coneixement d'un mateix i dels altres. Seguint V. Propp (1928), el conte tradicional sempre té una estructura semblant. Comença de forma imprecisa: un temps llunyà, fa moltíssims anys... Es desenvolupa en un espai sense descriure: una casa molt pobre, una cabana, un palau, un gran castell... Compta amb pocs personatges, en general no més de cinc o set, caracteritzats sense ambigüitats: són bons o dolents, pobres o rics, nens, joves o vells. El protagonista, masculí o femení, no té ni noms ni cognoms propis, ni edat determinada: una nena petita, de pocs anys, etc. Els noms que l'autor els adjudica són sovint transparents i clars respecte a l'activitat o característiques dels personatges: Caputxeta Vermella, Ventafocs, Rinxols d'Or... Tenen unes qualitats ben marcades: bellesa, bondat, pobresa, desgràcia per no ser estimats, etc. El protagonista sempre té qualitats positives, surt de la casa paterna per diferents motius: conflicte familiar inicial, desig de millorar la situació econòmica, afany d'aventura, i durant el viatge s'haurà d'enfrontar a adversaris, forces negatives que semblen invencibles pel seu caràcter màgic: bruixes, gegants, ogres, dracs, encanteris, elements incontrolables que posseeixen una força superior a la del protagonista. Durant el procés iniciàtic passarà per unes proves difícils: por, gana, son, angoixes, lluites... Freqüentment, la mateixa acció es repeteix tres vegades. La primera i la segona vegada, el protagonista sempre fracassa. A la tercera, l'heroi, amb l'ajuda d'uns elements màgics i amb humiltat, habilitat i astúcia, que abans no havia encertat a utilitzar adequadament, aconsegueix lliurar-se del problema; finalment, obté el premi desitjat: el regne, la mà de la princesa, la riquesa que li faltava, tornar a casa un cop desaparegut el problema inicial... En la realitat, és el pas d'una immaduresa inicial, símbol de la infantesa, a una personalitat madura i harmònica capaç de controlar les pulsions abans incontrolables.

Alguns contes moderns segueixen l'esquema dels folklòrics: móns fantàstics amb un «cronotopus» sense connotar, uns personatges llunyans, etc.; però, el contingut d'una majoria d'històries escrites en l'actualitat difereix força dels tradicionals perquè, freqüentment, tracten temes tangibles, semblants als que pot tenir el destinatari actual d'una història. L'espai, el temps i els costums són també, en general, més familiars i coneguts. Passen a ciutats o pobles identificables i en un temps pròxim. Un exemple, el conte de M. Dolors Alibés *Floquet de Neu i la seva Puça* (1993): Un noi col·leccionista d'autògrafs de personatges mítics actuals vol tenir el corresponent de Floquet de Neu. Com que viu a Barcelona i a prop del Zoo, una nit hi va per satisfer el desig. En arribar al cau del goril·la, es troba

5-132

davant d'una situació insòlita: s'està celebrant una gran festa amb la participació del lleó de la Metro-Goldwyn-Mayer, el cocodril de Lacoste, el camell de Camel, el Cobi, etc. La història, dintre d'un món real, intercala fantasia, de forma ben divertida, sense descartar una bona dosi d'ironia.

El conte literari no té perquè estar dirigit únicament als petits. Dins la literatura podem trobar contes, d'autors de totes les èpoques, que pel seu contingut poden atreure lectors de diverses edats, personalitats i interessos. Moltes vegades es fa difícil distingir una novel·la curta d'un conte llarg i sovint podem trobar noves edicions d'obres tradicionalment dirigides a adults amb una presentació que pretén ser atractiva per a infants o per a adolescents. Hi ha sorprenents i deliciosos contes escrits per autors tan dispars com Narcís Oller, Pere Calders, Jacint Verdaguer, Mercè Rodoreda, A.M. Matute, Clarín, Julio Cortázar, Carmen Martín Gaite, Ch. Dickens, José Donoso, Hoffmann... Certament, el secret de l'èxit rau a triar i suggerir el que pot agradar a un destinatari en un moment donat.

Dins la novel·la tenim els temes habituals per tots coneguts: d'aventures, en què el o els protagonistes han de lluitar desesperadament per resoldre esdeveniments adversos dels quals finalment surten vencedors o tenen un final feliç, com són ara les d'Enid Blyton, sempre discutides però reeditades i llegides des de fa molts anys; de ciència ficció, on l'aventura es viu en un món irreal, fantàstic o ple d'extra-terrestres, com poden ser obres de Tolkien, Ende, alguna de Carmen Kurtz, de Monica Hughes, o de J. Gisbert, o l'última de Víctor Mora *Silvià i Dariada* (1991), situada al segle XXX. A part de les de Jules Verne (a pesar que moltes de les aventures descrites, plenes d'emoció encara, han estat superades per la pròpia història).

Des dels anys setanta s'han publicat, amb notable èxit de recepció per part dels destinataris, col·leccions de novel·les infantils i juvenils, inserides en l'anomenat realisme crític i que plantegen situacions problemàtiques freqüents en el món actual. La trama del relat presenta crisis familiars i/o professionals dels pares, com la d'*Anna i el detectiu* (1993) de Jaume Fuster, angoixes escolars, com *El crim de la Hipotenusa* (1992) d'Emili Teixidó, o aspectes preocupants en relació a l'entorn *Ara sí que l'hem feta bona* (1992) de Xavier Verneta, etc. Problemes del propi cos: protagonista amb un excés de pes *Xocolata amarga* (trad. 1993) de Mirjam Pressler; amb una deficiència física a causa d'un accident *El trencament* (1991) de Francesc Sales, relacionat amb el món de la droga; amb la mort com *El doble secret de l'àvia* (1991) de Jaume Cela, etc. Nois o noies que viuen amb el pare o la mare per separació de la parella *Que Déu salvi els vikings* (1992) de Xavier Bertran, etc. Mares que treballen, avis que no tenen el rol que la societat els donava fa uns quants anys, etc.

3433

Fills únics, fills de mares solteres, enveja entre germans com a *La novel·la sobre en Merkel Hanssen, la Donna Winter i la gran fugida* (trad.1991) de Tormod Haugen. L'amor entre adolescents *Li agrada aquest noi!* (1989) de M.E. Kerr, etc. Dins d'aquestes històries, el desenvolupament de la trama parteix del plantejament d'una situació traumàtica inicial. Al nus, (després que el personatge se senti sol, incomprès i depressiu) descobreix que altres persones tenen situacions semblants a la seva, o que la vida no s'acaba per passar un mal trànsol. Normalment, hi ha algun personatge -un amic, una persona gran que s'apropa professionalment o per amistat- que l'ajuda a entendre i a resoldre el problema que el noi o noia té. Finalment el personatge afectat accepta, de forma positiva i amb cert optimisme, la situació que li ha tocat de viure. Aquestes narracions tenen la pretensió d'intentar donar respostes als lectors que estiguin passant per una situació paral·lela a la dels personatges o sensibilitzar-los que la solució dels problemes plantejats és possible. La novel·la d'enigma, pròxima o vinculada a la negra, és un gènere que també interessa i motiva als adolescents, com per exemple, *Tarda, sessió continua 3.30* de Jaume Fuster o *Historias policíacas* de Wolfgang Ecke o *La veïna* (1991) d'Isabel Clara Simó.

En un altre sentit i també respecte a la novel·la, em remeto a l'excel·lent estudi d'Ana Díaz-Plaja i Rosa M. Postigo *La infancia literaria*, esmentat al començament d'aquest article, per l'enfocament que donen al tema, és a dir, per considerar que hi ha uns models de lectures que entren en els canals comercials amb la finalitat de ser obres dedicades a unes edats, i d'aquestes -aquí no cal parlar-ne- n'hi ha de bones i d'interessants o de dolentes[8]. Però cal que pensem pel nostre compte, en relació amb aquest tema com en d'altres, i saber oferir aquelles lectures llegides, conegudes i estimades, que si bé semblen destinades a adults poden interessar uns lectors concrets més joves. Certament, els que hem estat lectors incurables des de la primera infància, tenim el record de llibres que mai no ens haguessin recomanat, ni tan sols ens haguessin deixat llegir, els adults, en cas de demanar parer al respecte i, tanmateix, quines llargues estones de lectura, amagats, guardant el secret del tresor que teníem a les mans i que gairebé no ens permetia pensar en una altra cosa!!! Clar que, llavors, llegir per plaer no estava gaire ben vist.

La llegenda és a mig camí entre el mite i el conte, relata en vers o en prosa fets d'aparença històrica però que integren elements imaginatius i fantàstics, relacionats amb una persona, un grup humà, un lloc, etc., poden ser profanes o religioses, segons el tema contingut.

---

(8) Per poder seguir les novetats, existeixen revistes literàries *CLIJ, Faristol*, etc. o pedagògiques *Cuadernos de Pedagogía, Guix, Perspectiva escolar* i d'altres, que sistemàticament ofereixen ressenyes i petites crítiques de les novetats.

5134

Els esdeveniments històrics de la presa de Troia pels aqueus, els de les conquestes de Carlemany o el Cid, els trets personals del comte Arnau amb un desig insaciable de domini, o la devoció a Sant Jordi cap al segle XIII, després de la lluita contra els sarraïns i els turcs, van suggerir temes convertits després en epopeies o cançons de gesta. Més endavant, el Romanticisme va identificar la llegenda amb una idea d'història, entesa com a manifestació de l'esperit d'un poble que vol ennoblir i enaltir la seva època heroica. Certament són moltes les versions, reduccions i adaptacions de temes històrics convertits en llegenda que han esdevingut un patrimoni conegut i estimat per molts. Temes que és fonamental d'apropar als nens i joves per allò que signifiquen de memòria col·lectiva, per la bona acollida que tenen i per la capacitat d'excitar la imaginació i la curiositat envers el passat. Hi ha molts reculls de llegendes, en prosa o en vers: *El costumari català* (1950-56) i *Històries i llegendes de Barcelona* (1984) d'Amades són unes col·leccions modèliques. Pràcticament, cada comarca de Catalunya i de l'Estat espanyol té les seves, moltes recollides i curosament editades. A més a més, disposem de les tradicionals del segle XIX: *Leyendas* (1870) de Bécquer, *El romancerillo catalán* de Milà i Fontanals (1882), o ja en el segle XX, el *Romancero hispánico* (1953) de Menéndez Pidal.

Dins l'èpica, el còmic ocupa un apartat important en la vida de tots: nens que no saben llegir i lectors de totes les edats es troben atrapats amb les historietes gràfiques amb predomini d'acció i amb escassa o nul·la descripció. El còmic representa una economia d'esforç per al que desitja una estona de lleure davant d'una història possible o, més habitual, impossible, però atractiva, en què la part gràfica juga un paper important. Maldades, el lector es pot evitar llegir el text complementari i gaudir de l'aventura quasi a la perfecció.

En les revistes satíriques del segle passat com *La Campana de Gràcia* o *L'Esquella de la Torratxa* aparegueren les primeres tires còmiques que contaren amb la col·laboració de Tomàs Padró i Apel·les Mestres. Ja en aquest segle, *En Patufet* (1904), de to innocent, moralitzant, que presentava situacions absurdes i tendres ha estat durant trenta-quatre anys una de les revistes més difoses i llegides pel mon infantil. El llenguatge de còmic encara era rudimentari, ja que no s'utilitzava el globus típic; el text estava escrit fora de la vinyeta. Són molts els títols de revistes, tant escrites en castellà, les més nombroses, com en català, publicades a Barcelona: *Dominguín*, *TBO*, *Cavall Fort*, *Pulgarcito*, *El capitán Trueno*, *Florita*, *Zipi y Zape*, *Mortadelo y Filemón*, *Mafalda*, entre d'altres. Molts dels àlbums d'historietes nascuts a Bèlgica o França tenen la versió catalana corresponent: *Tintin*, *Astèrix*, *Lucky Luke*, etc.

El còmic històric també compta amb moltes produccions a Catalunya. Ha estat una bona forma d'apropar als nens esdeveniments que d'una

3435

altra manera resultarien molt més àrids i llunyans: *Breu història de Catalunya*, del col·lectiu Nono Art, o «L'enigma Gaudí», del col·lectiu Sire, «Bach o l'Encàrrech Cambó», etc. La revista *Cavall Fort* ha presentat un bon nombre d'episodis històrics en la seva col·lecció. Aquesta revista té un públic que comprèn un ventall d'edats molt ampli, de sis a catorze anys o encara més grans.

La lírica està relacionada amb la poesia i la cançó, però no es pot oblidar el caràcter narratiu de molts poemes. El més peculiar de la lírica és la paraula en si mateixa, la paraula amb una entonació, un ritme, una rima, amb unes cadències que permetin jugar amb l'òrgan fonatori a voluntat. Cançons de bressol, cançons de tota mena, embarbussaments, poemes encadenats, endevinalles, són, abans que cap altra cosa, joc. Importa poc el que es diu, molt més com es diu, i sobretot, que el que es diu mantingui l'harmonia, la rima i el ritme, encara que es tergiversin les síl·labes o que les paraules pronunciades no tinguin sentit. Gràcies a això, tenim tantes variacions en els textos poètics que pertanyen a la poesia tradicional, dita anònima. Didàcticament, és positiu jugar amb la paraula rimada sovint, tant al caliu de la llar com a l'hora d'esbarjo o dins de la classe, però, no oblidant mai el caràcter fonamentalment lúdic que ha de tenir. Si la poesia és un gènere per a un públic minoritari, rebutjat per molts, és perquè el coneixement i l'aprenentatge de la poesia a través de les lectures ofertes en els llibres escolars es feia, fins fa pocs anys, amb alguns poemes que podien ser de valor indiscutible, ningú no pot discutir l'excel·lència de les *Soledades* de Góngora, com a exemple extrem, però el que sí que és difícil d'entendre és l'aproximació molt sovint indiscriminada feta al poema. Els mestres compten, certament, amb bons reculls per poder fer arribar les poesies: el de poesies anònimes no especialment creades per a infants, com els fets per Artur Martorell, Antoni Comas o Eulàlia Valeri o els reculls de poesia folklòrica de Francesc Maspons, d'Aureli Capmany o de Marià Manent[9], poesies de Miquel Desclot, etc.; i en castellà, les antologies, entre d'altres, de poemes de García Lorca, J. Ramón Jiménez, Miguel Hernández, Antonio Machado o anònimes; o de diferents autors reunides en un volum com les fetes per Ana M. Pelegrín o Carmen Bravo-Villasante, entre d'altres, seleccionades i presentades dins de llibres de curosa edició. O -i em sembla el consell més encertat, malgrat la vaguetat- que cada animador a la lectura faci el seu propi recull, una antologia personal d'aquelles poesies que li agraden, per a aquells destinataris concrets en què pensa i, sense pudor, pot intentar transmetre allò que sent amb cada una de les triades. Ben segur que aconseguirà un gran èxit.

---

(9) *Espigol blau*. Barcelona: Editorial Juventut, 1980. És un recull de *nursery rhymes* angleses traduïdes poc abans de la Guerra Civil. Malgrat el temps passat, els textos tenen molta gràcia i un sentit modern.

3436

La dramàtica implica sobretot la representació. Són les diferents formes d'expressar aspectes de l'experiència humana vinculats a l'emoció, la intuïció i la lògica. La dicció d'un poema, l'explicació d'un acudit, la representació d'un conte o la d'una obra expressament escrita per a ser representada, és a dir, una obra de teatre, pertanyen o poden pertànyer al gènere dramàtic. La dramatització ha d'estar lligada al caràcter social i d'esbarjo que pot comportar qualsevol representació. Malgrat l'esforç de fer els guions per convertir en dramàtic allò que prèviament no ho era, la memorització dels diàlegs i l'assaig per fer-ho engrescador als espectadors. No obstant això, i precisament per tot el que això comporta, sense recomanar una o una altra obra de teatre a l'ús -també existeixen catàlegs per poder accedir-hi[10], és important remarcar la necessitat d'utilitzar la representació com a forma de gaudir més que amb qualsevol altra manera d'un text, perquè es tracta, sempre, d'un text no llegit a corre-cuita, sinó que ha estat re-escrit, llegit una vegada i una altra, en veu baixa i alta, modulant la veu adequadament, fent entenedor el que es diu perquè l'interlocutor pugui comprendre bé a l'emissor i perquè l'espectador, que és el destinatari final, amb el respecte que suposa, rebi bé el missatge.

La literatura infantil i els nivells maduratius

Quan dins d'un projecte pedagògic s'insereixen uns textos, els docents han de preveure la repercussió de l'obra sencera o fragment proposat i planificar acuradament l'estratègia que com a conseqüència d'això se seguirà. El mestre o el professor ha de saber com són els nens o els adolescents als quals oferirà el text: quins són en aquell moment els interrogants fonamentals que tenen o els interessos que fóra bo de satisfer. A més, ha de tenir ben clar si pretén oferir lectures perquè puguin descobrir el plaer de llegir, gaudint d'un text per si mateix, o pretén lligar les lectures proposades amb projectes o tasques concretes, per encetar un tema, per ampliar el seu coneixement o per treballar de forma globalitzada o multidisciplinar. Encara que sembla un objectiu difícil d'aconseguir, fóra ideal que cada tipus de destinatari pogués disposar d'unes lectures que li permetessin gaudir plenament del text literari, obra sencera o fragment, recomanat.

---

(10) Molt útil l'article «Llibres de teatre, a escena!», de Martí Olaya Galceran, que inclòu una llista d'autors i obres teatrals feta per Aurora Díaz-Plaja i un altre de Júlia Butiñà a la revista *Faristol*, núm. 15, març 1993.

Un assessor, un conseller, un incitador a la lectura, i tant el mestre d'educació infantil i primària com el professor de secundària, han de fer, si més no, aquest paper, han de ser, abans de tot, àvids lectors, coneixedors de la història literària, crítics assenyats i professionals amb capacitat d'identificar el potencial lector que poden tenir davant. Han de saber interpretar quins són els trets psicològics genèrics de l'edat, les motivacions, l'actitud i l'aptitud, la circumstància personal i la finalitat perquè es proposa una lectura i no una altra a l'hipotètic destinatari. Donar la resposta adequada tenint cura d'aquestes bases li permetrà suggerir el que, sense paraules, l'altre li està demanant. Aquesta capacitat, complexa i, per tant, que no es pot improvisar, implica moltes més dificultats al començament, encara que el professional tingui una bona preparació teòrica, pels possibles recels inicials entre ambdues parts, a causa del desconeixement mutu, que el bon ull del conseller pot capgirar i fer el miracle de convertir-se en el demiürg de prestigi capaç de fer que sembli divertit i interessant allò tan insospitat.

Educació infantil (0-6)

Els més petits, fins als sis anys, s'aproparan al text poètic mitjançant poesies o cançonetes senzilles vinculades al ritme, al moviment del cos, de les mans i en definitiva al joc, perquè així es convertiran també en actors que representen i seqüencialitzen allò que estan recitant o cantant. La simplicitat tant del lèxic com de l'estructura de les frases o del cabdal d'informació ha d'ésser la norma per triar un títol, tant dels poemes i de les cançons com de les narracions. Els temes preferents són els relacionats amb el propi cos i el món que els envolta: la vida diària de la casa o l'escola, de la família, els dies de la setmana, els animals domèstics, de granja o de bosc; i de tradicions i costums relacionats amb el cicle natural: les estacions de l'any, els canvis de la natura i les festes corresponents, etc. Els personatges: bruixes, gegants, fades i situacions que sovint pertanyen a mons fantàstics. No es pot oblidar que fins als vuit anys, aproximadament, es tracta d'una etapa en què tant els elements animats com els més inanimats es poden convertir en éssers vius amb trets humans. Una pedra, un gat o una màquina poden parlar, riure o plorar; la seva actuació, per inversemblant que ens sembli, té, per als nens i nenes de la primera infància, un caire animista i, a poc a poc, amb els aclariments dels adults i l'experiència que van acumulant, podran col·locar cada element dins l'àmbit que li correspon en una classificació científica.

Els llibres que estiguin al seu abast seran fonamentalment d'imatges que narren petites històries: dibuixos de figures planes i pintades de colors, de caire realista i fàcilment identificables, sense lletra o amb

3238

un text complementari i fidel a la il·lustració, amb la finalitat d'estimular la lectura. Al mercat podem trobar multitud d'àlbums de diferents mides, formes, gruixos i materials: de cartró, de fusta, de plàstic, flotants per mirar a la banyera, etc. Han de ser llibres resistents, de cantells roms i mida no gaire gran. El paper d'aquests llibres és el d'establir una relació afectiva positiva amb qui l'està mirant. Un llibre d'imatges desenvolupa la imaginació sensorial a través de la vista i, de vegades, del tacte. Permet veure formes, colors, deduir mides i proporcions, interpretar el que està lluny i a prop, distingir el dia de la nit, imaginar sabors, sorolls, freds i calors i, amb tot això, suggerir infinitat d'històries. Els autors, molts d'ells veritables artistes, creen obres plenes de sensibilitat que permeten evocar móns reals i imaginaris com els de Carme Solé, Marta Balaguer, Montse Ginesta, Fina Rifà, Valentina Cruz, Helen Oxenbury, i tants altres. De primer moment el nen no veu els dibuixos en la seva globalitat. Al començament es fixa en un detall i després en un altre. De mica en mica va construint la història amb els elements reconeguts i interpretats, d'aquí la importància d'aprendre a llegir les imatges, que preferentment mostrin mons coneguts, en un cert ordre, per transformar-les en llenguatge verbal, personal i representatiu de mons mentals.

En aquest nivell maduratiu, sobretot dels infants d'entre quatre i sis anys, la literatura més elaborada lingüísticament arribarà als nens i nenes amb la narració de contes meravellosos tradicionals o moderns, relacionats amb el món pròxim i real, llunyà i màgic o producte de l'encreuament d'ambdós (cada moment pot tenir el seu conte) a cau d'orella, en petites rotllanes, tots asseguts al terra sobre coixins o damunt d'una catifa. Sota l'atmosfera d'un ambient impregnat de pau on és possible que tot el que el narrador o narradora explica esdevingui una acció màgica després del «Hi havia una vegada» fins al «Conte contat, conte acabat». Conte que, passats uns dies, sembla que no es recorda bé i, si ha agradat, els nens demanen que es torni a explicar. Però, ull viu! Pobre del que explica, si es descuida un punt o una coma, o s'inventa un gir nou de l'acció!!!

Els contes poden explicar-se, a més a més, mitjançant un suport àudio-visual o auditiu electrònic, per augmentar, si fos possible, el poder de la fascinació exercida per la història. Un fons musical adequat, una sèrie de diapositives amb les imatges més representatives de l'acció, unes ombres xineses, etc. en un ambient fosc o, simplement, un titella de pal acompanyant la història, poden engrandir la màgia de la paraula. És interessant tenir a la classe els llibres de contes narrats una i una altra vegada, i és bo i no gaire difícil disposar, també, de l'enregistrament del text del conte en una cinta magnetofònica amb la finalitat de donar autonomia als nens que encara no saben llegir o que n'estan aprenent, però els ajuda, perquè

3439

mitjançant uns cascos poden disposar a voluntat de tot el material per fer una lectura personal dins del racó de la biblioteca.

Diferents estudis psicològics d'autors com Freud, Jung, Fromm, Bettelheim, Marc Soriano, etc., mostren i demostren que el món irreal present a les narracions tradicionals té una funció catàrtica per a l'infant, donat que afecta al més profund de la seva personalitat si és el conte adequat a un moment donat. Els «fantasmes» que produeixen pors i angoixes dins de la ficció es fan petits, domèstics i vulnerables en ser anomenats. Els contes, per molt complicada que fos la situació inicial, sempre ofereixen solucions als problemes que pateix el protagonista i el lector o oient s'identifica primer amb el problema i més tard amb el final feliç que comporta la solució.

Un conte pot ser utilitzat com un element aïllat, explicat en un moment donat, llegit en una estona d'esbarjo o també pot ser l'element motivador per treballar una unitat temàtica, fer un projecte globalitzat, etc. dins de la programació d'aula. No podem oblidar que un conte, com la literatura en general, disposa d'un lèxic, té unes estructures, parla d'uns temes que ens poden resultar útils per a desenvolupar la part creativa de les diferents àrees de coneixement (Ciències Naturals, Ciències Socials, Matemàtiques) i permet extreure una sèrie d'activitats, tant des del punt de vista lingüístic i literari com de les altres àrees.

Educació primària (6-12)

S'entra en una època prou àmplia perquè hi hagi una gradació i una diversificació progressives, tant dels temes com de la forma de presentar-los. L'etapa comença amb uns nens neo-lectors i acaba quan aquests finalitzen la pubertat i comencen l'adolescència. Durant tot aquest temps, l'infant va aconseguint un coneixement progressiu tant del seu propi cos com del seu ambient i entorn. Això li permet apropar-se i interessar-se progressivament per nous temes i aprofundir els ja coneguts i tractats. Durant tots aquests anys comença a destacar-se la personalitat i els interessos individuals. L'inici de l'etapa, des dels sis o set fins als nou o deu anys, és una època força tranquil·la, encara agraden els contes meravellosos tradicionals, però a poc a poc els temes demanats van canviant. Volen més complexitat psicològica dels personatges, i el temps de durada, que dependrà del mitjà pel qual es faci arribar el conte, pot ser més llarg. En general, es més fàcil estar davant d'una pel·lícula durant una hora i mitja que passar-se quinze minuts llegint. Tanmateix hi ha totes les variacions possibles, relacionades amb els hàbits dels nens, la capacitat de lectura, la motivació pel tema tractat, l'estabilitat personal d'un dia concret, etc.

Els temes motivadors són molts: contes o novel·les de fantasia, humor, amb presentació de mons llunyans, històries que exterioritzen la sensació de solitud, angoixa, sentir-se diferent, no estimat, problemes familiars, etc. De fet, s'han d'inserir dins la idea d'aventura -interior o exterior. L'aventura implica peripècia, necessitat que el protagonista, de forma conscient, hagi d'actuar per canviar una situació avorrida, desagradable o insuportable. Aquesta actuació pot ser una aventura propiciada per un factor exterior, com moltes de les obres abans esmentades, o poden ser més intimistes, sobretot per als més grans. (Encara es viu el record de l'èxit de *La història interminable* (1979) de Michael Ende. Els llibres possibiliten a Bastian, nen sensible, molt gras i solitari, que visqui les aventures més fantàstiques sense el més mínim moviment del protagonista.) La il·lustració va passant gradualment a segon terme; pot ser de color o en blanc i negre. Ara, cada vegada és més un complement del text que el nen és capaç de llegir i interpretar amb una autonomia progressiva. Atenent a les característiques formals dels llibres, veiem que s'alternen els de tapes dures i format gran amb els de butxaca, petits i amb les tapes semi-rígides. És important que la lletra sigui clara i de mida prou gran per facilitar-ne la lectura. Únicament amb nens bons lectors podem passar a suggerir textos de lletres més menudes, sempre menys atractives. El mercat compta, malgrat les dificultats econòmiques que hom travessa, amb un bon proveïment del que anomenem literatura infantil de gran qualitat, tant de la considerada de creació com de la utilitzada com a suport bibliogràfic pedagògic i per ampliar coneixements. També, per què negar-ho, és evident que hi ha editorials que fan del llibre un element més de consum i que no filen gaire prim en relació a la qualitat desitjable per un objecte que pot tenir una tan alta missió, i creen una para-literatura tan rebutjable com la que també es fa per als adults.

Durant aquesta etapa, és molt interessant no descuidar el paper de la poesia, tant de la popular com de la d'autor, a la biblioteca d'aula, i tenir-la present tant per apropar la paraula rimada i amb musicalitat en ella mateixa com per utilitzar-la com a recurs. Certament, les ofertes han de ser de poemes entenedors i atractius, pel nivell lèxic, pels temes tractats, per la llargada del poema, etc. La lletra de les cançons de moda pot ser un bon motiu per començar a entrar a l'univers poètic. Durant aquests anys, és interessant conèixer i interpretar refranys, esbrinar el significat d'endevinalles, explicar acudits i procurar que siguin els nens i adolescents els creadors de nous textos a partir de models i de treball cooperatiu i individual.

3441

Educació secundària (12-17)

A partir dels dotze anys els adolescents evolucionen molt ràpidament i de manera desigual. Els canvis fisiològics, la pròpia personalitat, els diferents interessos de nens i nenes, la capacitat de llegir de forma autònoma allò que més els ve de gust, fa que siguin molt nombrosos els temes que poden considerar-se motiu de lectura o d'apropament. Poden ser els mateixos que els del final de l'etapa anterior: aventures creïbles amb protagonistes que poden identificar-se amb el lector per l'edat i els problemes o les qüestions que els preocupen; diversions en colles, obres de ciència ficció i galàctiques, novel·les de caire intimista, diaris, novel·les policíaques, històries que relaten situacions socials que requereixen solidaritat, etc.

Hem dit més amunt que els llibres amb una qualificació positiva dins de l'anomenada literatura infantil o juvenil són necessaris per apropar els nens a la lectura; però, els llibres considerats d'adults, de vegades poden tenir tant encant o inclús més per a un bon lector molt jove si es tracta del text que en aquell moment el pot atrapar. Però, quin és el llibre idoni per a algú en abstracte? Com aconsellar una lectura de manera general? Certament, fa de mal respondre. Això no obstant, seria bo que l'adult que dubti pensés en aquesta possibilitat. Cal tornar a rellegir algunes obres de les considerades per a grans, fetes fa temps, en època pròxima a la infantesa o a l'adolescència de les quals es mantingui un bon record. Si resisteixen una segona lectura i encara aquesta és gratificant, es pot analitzar si, d'entre els hipotètics lectors a l'abast, pot haver-n'hi algun o alguns que podrien entendre el llibre o si més no estar-hi interessats; si es creu que és així, val més no dubtar-ho: es posa a la biblioteca per veure què passa. Si es tracta d'un bon llibre, val la pena arriscar-se i comprovar les reaccions dels que s'han interessat a fullejar-lo. En una situació inicial, qualsevol lectura espontània pot ser positiva, sia d'un paràgraf sia d'un capítol; i no parlo de l'èxit obtingut si s'arriba a la lectura completa per part d'alguns nens. És oportú que el dia que es posi el nou llibre a disposició de tothom s'expliquin les excel·lències del producte. S'ha de fer una presentació que permeti una aproximació afectiva (lectura d'un fragment de relleu que agradi especialment al presentador, explicació o justificació de perquè es tracta d'un text estimat, caràcter significatiu possible, etc.) més que apropar-s'hi intel·lectualment. La intel·lectualitat pot arribar més endavant, quan ja hagi entrat en les vides dels que l'han llegit i els ha agradat. El procés no s'ha d'aturar després d'un primer èxit o fracàs, sinó que s'ha de continuar. A més, algunes lectures del professorat fetes com a plaer propi poden servir també per incloure-les entre les recomanades, fragmentàriament o senceres. S'han de buscar les estratègies de procediment per interessar per allò que té un possible interès. Per exemple, les novel·les que han estat filmades

342

es poden veure en forma de pel·lícules i comprovar les semblances i les diferències entre el text original i el guió cinematogràfic, es pot convertir en text teatral un fragment de narració i després jugar amb la seva dramatització, poden seguir les pistes donades per un text per aconseguir una fita: fer un itinerari, representar gràficament una descripció acurada, etc.

La recepció en la literatura segueix el mateix procés que succeeix amb moltes cançons o amb el cinema: els joves fan seves algunes cançons o inclús obres musicals que els autors no havien creat amb aquesta intenció, sia per la lletra sia per la música o per ambdues coses; o algunes pel·lícules, principalment tele-sèries que compten amb un gran nombre d'espectadors no esperats [11]. Com a contrapartida, nombroses obres pensades fetes i dirigides per a les nenes i els nens d'unes característiques determinades no arriben, perquè no agraden, sense que se'n sàpiga ben bé el motiu: sèries fracassades, cançons no escoltades, llibres no llegits.

Epíleg

Aquest escrit no pot ser més que unes quantes ratlles que aportin un gra de sorra més a tot el que s'ha dit i es diu i queda per dir, encara, sobre la literatura dirigida a uns destinataris concrets, en aquest cas els infants i els adolescents.

Quan els nous plans d'estudi de la Formació dels Mestres tenen poques matèries relacionades amb la literatura i la seva didàctica (l'assignatura de Literatura infantil únicament és obligatòria en l'especialitat d'Educació infantil i figura com a assignatura optativa per a les altres especialitats, si és que el Departament de l'Àrea de Coneixement corresponent d'una Universitat la proposa i en aquest cas pot ser de lliure elecció pels estudiants que vulguin ser Professors de Secundària) és important aturar-se per pensar què volem i creiem que ha de ser l'adjectivació d'«infantil i juvenil», aplicada a la literatura que podem oferir als nostres nens i joves.

Quan la formació literària té, igualment, un pes poc important en els plans d'estudis curriculars de Primària i Secundària (de fet, se

(11) En aquest moment «Sensación de vivir» és una de les sèries preferides pels adolescents de tot l'Estat perquè Brenda i Dylan són dos personatges que s'ajusten a la situació que ells poden tenir en un moment donat, i la curiositat que mostren és perquè la seva actuació pot servir de referent si arriba un moment semblant.

3443

li dóna un valor d'estri envers la llengua més que no pas el seu valor intrínsic i, com a contraposició, els nens des de la més tendra infantesa reben per osmosi una formació literària, tant de forma directa a cau d'orella per via dels més pròxims -pares, avis, educadors- com a través de mitjans que fins fa poques dècades eren privilegi d'una minoria, que podia accedir-hi de forma molt dosificada -em refereixo a la visió cinematogràfica de versions d'obres literàries, tant d'aquelles que tradicionalment han estat considerades per als petits com les que a pesar d'haver estat pensades per als grans són vistes amb il·lusió per tothom.

Quan algunes veus alarmistes temen per la regressió del llibre i del paper imprès en general, a causa de la progressiva disminució de lectors per la competència dels mitjans de comunicació, competència agreujada, sembla, per la informàtica i els mitjans cada vegada més sofisticats que disminueixen la possibilitat d'estar en solitud davant d'un llibre i en l'actitud silenciosa que significa l'acte de llegir; quan tenim la certesa que les obres literàries -assaig, teatre, novel·la, poesia o notícia- transmeten la ideologia de l'autor (el filtre subjectiu està vinculat a uns interessos determinats que, sense el coneixement previ d'allò que el produeix, es fa difícil d'interpretar) i això preocupa seriosament dins del món de l'educació donat que els destinataris més joves estan en una situació de fragilitat i indefensió davant de tot el que se'ls ofereix i, a més, gairebé mai no poden triar voluntàriameny i lliurement; *què podem fer?*

Hem d'intentar ser uns observadors intel·ligents, conèixer i saber interpretar què interessa als nens dins de la literatura. Tant si està prioritàriament dintre del que en els últims anys hem cregut que era el que els corresponia com a gènere[12] com si també estan interessats per una literatura pensada, creada i dirigida aparentment per als adults, quan aquesta està presentada de forma atractiva. Si encertem a donar a uns destinataris concrets la literatura que desitgen, podrem

12) En els últims vint anys, quan hem vist néixer i créixer més col·leccions, llibres i revistes especialitzades o dedicades als infants. Editorials, a més de la Galera, Timun Mas, La Magrana, Edebé, Barcanova, Cruïlla, Joventut, Empúries, Vicenç Vives, Teide, Proa i així fins a setanta. Biblioteques (quatre-centes), sense oblidar el paper fonamental fet pels i per les bibliotecàries. Escriptors: E. Larreula, J.M. Gisbert, J. Carbó, Pep Albanell, J. Vallverdú, R. Alcàntara, T. Duran, M. Canela, M. Company, E. Teixidó, J. Cela, G. Janer, M. Obiols, M. Desclot, i tants i tants altres, fins arribar a uns seixanta, uns que han compartit l'escriptura dirigida a adults i a joves i altres que l'han destinat més específicament a nens i/o adolescents. Il·lustradors com R. Capdevila, F. Rità, C. Solé, M. Aranega, C. Peris, M. Balaguer, Pª Bayés, V. Alemany... en total uns dos-cents. Autors de còmic, guionistes, traductors, llibreters, crítics, educadors i pares, han estat i estan preocupats per fer arribar als més joves, cadascun des del seu àmbit, aquelles històries en prosa o en vers que pel tema contingut, el ritme del relat i les cadències inserides poden enriquir l'esperit i donar el goig d'apropar els receptors a la màgia de la paraula literaturitzada.

0144

motivar, incitar i treballar positivament, sia per satisfer i omplir la imaginació i així ajudar a desenvolupar la dels infants, sia per facilitar-los els mitjans perquè arribin a un bon coneixement d'ells mateixos, del seu entorn i d'aquell espai, temps, pensament i cultura que poden ser pròxims o llunyans, però en tot cas mereixedors de ser coneguts i estimats.

Per finalitzar, redordem una vegada més les paraules de Michael Ende: «No hi ha temes infantils i temes d'adults, sinó diferents formes de contar».

Referències bibliogràfiques

BARTHES, R.: *Les plaisirs du texte*. Paris: Seuil, 1973.

BETTELHEIM, B. (1975): *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Nova York: Alfred A. Knopf. (Trad. *Psicoanàlisis de los cuantos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1977)

CENCILLO, L. (1970): *Mito (semántica y realidad)*. Madrid: Ed. Bac.

CERVERA, J.: *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1984. (Diálogos de educación.)

DDAA: «El Recull. Llibres per als infants que encara no saben llegir», a *Guix*, separata núm. 150, abril 1990.

DDAA: «Recull. Llibres per a noies i nois», *a Guix*, separata núm. 179, setembre 1992.

DDAA: *Literature for Children. Contemporary Criticism*. Londres: Peter Hunt, Ed., 1992.

DDAA: *Faristol*, núm. 10-11, Ed. Ibby/oepli, març 1991.

DDAA: «Literatura infantil i juvenil». Monogràfic d'*Escola catalana*, núm. 304, novembre 1993.

DDAA: «Llegir i viure». Monogràfic de *Perspectiva Escolar*, núm. 180, desembre 1993.

DIAZ-PLAJA, A.: «Historias de grafógrafos», *Saber de Letra II*. Los escritores enseñan a escribir. Barcelona, novembre 1992, pp. 37-54.

DURAND, G.: *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus, 1982.

FRYE, N. (1971): *The Critical Path*. Bloomington: Indiana University Press. (Trad. *El camino crítico*. Madrid, 1986)

GENETTE, G. (1991): *Fiction et diction*. Paris: Seuil. (Trad. *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen, 1993.)

JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.

LOPEZ TAMES, R.: *Introducción a la Literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, 1990.

3445

MAÑA, T.; BOSCH, L. i CARDONA, M. A.: *Lectura para niños y niñas*. Barcelona: La Galera, 1987.
MUKAROWSKY, J. (1936): «La dénomination poétique et la fonction esthétique de la langue». Actes del IV Congrès Internacional de Lingüistes. Copenhaguen. Presentació de T. Todorov a la revista *Poétique*, núm. 3. Paris, Seuil, 1970, pp. 392-398.
PRAT I CARÓS, J.: *La mitologia i la seva interpretació*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1984. (Els llibres de la frontera.)
PROPP, V.: *Morfología del cuento de hadas*. Barcelona: Fundamentos, 1977 (3a ed.)
RIBA, C.: «Una generació sense novel·la», a *Llengua i Literatura. Antologia catalana*. Barcelona: Edicions 62, 1965.
STAIGER, E.: *Conceptos fundamentales de poética*. Madrid: Rialp, 1966.
ZAVIALOFF, N. (dir): «Le livre: object externe, objecte interne», a *La lecture*, vol. I, Paris: L'Harmattan, 1990.

Paraules clau

Literatura infantil
Etapa educativa
Gènere literari
Lectura
Interessos infantils
Anàlisi avaluativa

Abstracts

Hasta hace pocos años se carecía de una literatura específica para los más jóvenes. Ahora su existencia facilita la elección, pero puede comprobarse que un texto, indistintamente de que haya sido escrito para niños o no, puede interesar a un destinatario infantil si se presenta en el momento adecuado para satisfacer unas expectativas concretas, como también ocurre entre los adultos. Partiendo de este supuesto, se describen y analizan los géneros literarios épica, lírica y dramática, mencionando los temas más atractivos a cada edad, de acuerdo con las motivaciones más frecuentes. Asimismo, se recomienda que, si bien es útil que los profesionales de la Educación Infantil, Primaria o Secundaria tengan presentes las obras escritas para niños de determinada edad a fin de sugerirlas a sus alumnos, no olviden que también los educadores mismos son quienes mejor pueden elegir otros títulos igualmente adecuados aunque no hayan sido expresamente concebidos para tales edades, ya que por tener cerca a esos lectores conocen bien su personalidad y sus características.

Jusqu'à il y a peu, il n'y avait pour ainsi dire pas de littérature réservée exclusivement aux plus jeunes. Maintenant qu'elle s'est développée, le choix devient plus facile, mais on peut néanmoins constater qu'un texte, écrit ou non pour des enfants, peut intéresser un destinataire infantile s'il se présente au bon moment, en réponse à une attente spécifique. Il en va de même chez les adultes. À partir de cette hypothèse, l'auteur décrit et analyse les différents genres littéraires — épique, lyrique et dramatique— en mentionnant les thèmes qui correspondent le mieux à chaque âge, pour les raisons le plus souvent évoquées. S'il est bon que les professionnels de l'éducation maternelle, du primaire ou du secondaire connaissent les œuvres écrites pour des enfants d'un âge précis afin de pouvoir les proposer à leurs élèves, ils doivent néanmoins être conscients qu'eux-mêmes sont les personnes les plus compétentes pour choisir les titres les plus appropriés parmi les œuvres ne s'adressant pas à ce public, parce qu'ils connaissent parfaitement la personnalité et les caractéristiques des lecteurs qui les entourent.

Until a few years ago, there was no special literature for young people. Now there is a wide choice, but it is demonstrable that a text, regardless of whether or not it has been written for children, can interest a young reader if it is presented at a moment when it can satisfy certain particular expectations, as is the case with adults as well. From this hypothesis, the literary genres —epic, lyric and dramatic— are described and analysed and the themes which are most attractive to each age group according to the most frequent motivations are mentioned. It is also recommended that, although infant, primary and secondary teachers should not overlook the works written for children of a particular age and offer them to their pupils, they should not forget that it is they who are best able to choose the most suitable titles not aimed specifically at that public, as they are the ones who best know the personalities and characteristics of the readers in their care.

3447 BEST COPY AVAILABLE

A la recerca del lloc de la literatura infantil i juvenil en el currículum escolar

Antonio Mendoza Fillola*

Temps d'Educació, 12 2n semestre, 1994

«Cervantes, Tolstoi, Kafka seguirán durante mucho tiempo diciéndonos acerca del hombre cosas que la sociología y la psicología científica no pueden decirnos; y los poetas nos dirán también cosas que no podemos pedir a los lingüistas acerca de la lengua y de sus posibilidades de expresión, de comunicación y de creación». G. Rodari, «Un juguete llamado libro» (1977)

La Reforma del sistema educatiu, innovadora en alguns aspectes, ha assignat algun espai a la Literatura Infantil i Juvenil (d'ara endavant, LIJ) en els dissenys curriculars. Però ho ha fet d'una manera implícita, tàcita, gairebé en complicitat amb el professor que vulgui recórrer-hi en les seves activitats d'aula. Com que no es tracta d'un contingut, ni d'un objectiu d'aprenentatge en ella mateixa, la seva presència està diluïda en les previsions curriculars. Però hi és.

En aquestes pàgines intentaré de presentar un conjunt de raons i referències que avalin l'efectivitat de la utilització de la LIJ en l'àmbit escolar, que supera la del seu ús com a mer recurs didàctic.

1. L'eclosió editorial de la LIJ

Per elaborar aquest article he hagut de remenar documentació, fitxes de treball i materials acumulats durant els anys en què vaig fer l'assignatura de Literatura Infantil. La troballa, el retrobament de determinades referències, comentaris i crítiques d'obres envellides

---

* Catedràtic del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UB. Ha treballat temes de Literatura Infantil des de 1975. Actualment, investiga temes relacionats amb la formació de la competència literària a l'edat escolar i amb propostes per a la innovació didàctica i l'ensenyament de la literatura. Ha publicat nombrosos articles relacionats amb els temes esmentats.

Adreça professional: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Divisió de les Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Melcior de Palau, 140. 08040 Barcelona

0148

prematurament o fins i tot ja desaparegudes dels mercats editorials (malgrat la seva relativa joventut, ja que algunes havien aparegut fa només cinc o deu anys), m'han fet reflexionar sobre l'ingent producció -fins fa pocs anys, impensable- i el to consumista que cada cop més caracteritza l'oferta d'edicions per a nens. La renovació constant dels llibres, l'aparició incessant de col·leccions i d'incursions editorials en el mercat de la producció editorial per al públic infantil, així com l'oportunisme d'edicions que aprofiten l'èxit d'altres mitjans de comunicació per donar forma de llibre a productes inqualificables, no sempre haurà de ser entesa com a exponent de la consolidació de la Literatura Infantil y Juvenil.

Segurament és cert que el comerç de llibres per a nens evidencia un interès per oferir-los materials que els entretinguin i que els la facin passar bé. Per aquesta mateixa raó, caldria configurar uns criteris clars que permetessin valorar l'interès de moltes d'aquestes produccions.

Això no obstant, dins l'allau editorial (facilitat en molts casos per la indiscriminada traducció i adaptació d'obres) que fa molt difícil la tasca del crític, es pot constatar la pervivència d'algunes obres de validesa indiscutible, tant de tradicionals com de creació contemporània, que coexisteixen entre la interessant renovació de l'oferta literària per a nens.

Des de ja fa uns anys, aquesta especial i merescuda atenció a la producció de la LIJ ha arribat també a l'àmbit docent; el professorat mateix s'interessa per conèixer el potencial formatiu de la LIJ, i per aprofitar aquesta producció per a l'estimulació educativa dels alumnes. En suma, s'ha reconegut el potencial formatiu i les possibilitats educatives d'obres que fa un temps haguessin estat qualificades d'entreteniment, i que ara poden esdevenir un recurs i un mitjà per a l'assoliment d'objectius escolars molt diversos. Alhora, l'atenció crítica a aquesta producció, des dels centres de formació del professorat i des de les matèries de l'àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura, incideix en la seva potenciació ja que a més de la seva especificitat destaca la seva vinculació simultània a objectius lúdics i formatius.

Durant els darrers quinze anys, la literatura infantil ha obtingut la consolidació d'un gran èxit: la seva presència i la seva introducció a l'escola com un material particular, que per si mateix respon a un conjunt de necessitats lúdiques, afectives i de transmissió d'experiències-coneixements en consonància amb els interessos lectors dels escolars.

Si ens centrem en objectius exclusivament educatius, això ha estat possible perquè, entre d'altres funcions, la utilització de la LIJ és clau per crear i desenvolupar l'hàbit lector i constitueix el primer

3449

material idoni per a l'aproximació a la comprensió de creacions artístiques que tenen com a matèria primera el codi lingüístic.

Per això no hi ha dubte que l'atractiu educatiu de les produccions per a nens garanteix allò que podríem anomenar *estimulació precoç envers la lectura*, en el supòsit que la LIJ activarà, com a motivació i base inicial, l'hàbit lector i el conseqüent i posterior gust per la literatura.

2. Com identificar la literatura infantil i juvenil?

Si hem de buscar el lloc apropiat per a la LIJ, potser caldrà establir alguns trets i, si més no, alguns aspectes bàsics que ens permetin caracteritzar-la. Tot i que ningú no qüestiona la literarietat evident de determinades produccions per a nens i joves, que la crítica s'escarrassa a justificar i a comentar en la seva especificitat, voldria esmentar algunes consideracions al respecte, més amb la intenció d'insistir en l'evidència dels seus valors literaris que amb la pretensió de suscitar polèmica.

• *Infantil i juvenil* són només adjectius que matisen un conjunt de produccions literàries, de la mateixa manera que *medieval o realista*, per exemple, especifiquen uns models i uns sectors de la producció literària, segons uns criteris concrets.

• Infantil i juvenil només fan referència als suposats destinataris. A més, la funcionalitat determinativa d'aquests qualificatius seria difícil de justificar, sobretot quan ens referim a obres de la tradició folklòrica, popular o tradicional. Aquesta qualificació encara és més arbitrària en aquells casos en què una obra literària, en virtut d'alguna de les seves *possibles lectures*, ha passat al patrimoni de les lectures infantils (*Els viatges de Gulliver* podria ser-ne un exponent), tot i no haver estat escrita pensant en aquest públic.

• Al parer d'alguns crítics, sembla obvi que es tracta d'una simple qüestió de grau de literarietat, la qual cosa no és més que una reducció a l'absurd de la qüestió, ja que aquest mateix problema es planteja també per a la producció per a adults. El cas és que la mateixa possibilitat de contemplar la idea de gradació literària porta implícita la idea d'infraliteratura, és a dir, l'acceptació tàcita que la LIJ és una producció de *baixa graduació*. Però encara més greu és el fet que aquesta classificació no és un recurs dels crítics, sinó que és acceptada fins i tot pels mateixos autors. Així sembla indicar-ho R. Torres, crítica de LIJ, quan comenta que:

5250

«Muy pocos autores consagrados se han planteado escribir también para niños, y, cuando lo hacen, con frecuencia han rebajado (quizá pensando en la estatura de los lectores) su propio nivel de exigencia de lo que tiene que ser una obra literaria, a la par que han elegido temas tradicionalmente considerados com infantiles» (*El País*, 12-XII-82).

Tot i que m'agradaria equivocar-me en les meves suposicions, en alguns casos la crítica obre la mà a l'hora de judicar les produccions per a nens i accepta implícitament que la literatura infantil és inferior a la dels adults, per la qual cosa requereix un *tractament crític de diferent grau*. Les paraules de R. Lukens (1976) ens serviran al respecte:

«Literature for children differs from literature for adults in degree, not in kind (...) and writing for adults (...) To fail to apply the same critical standard to children's literature is to say in effect that children's literature is inferior to adult literature»[1].

• Sovint associem l'estil o els convencionalismes de la llengua literària com a elements definidors de literatura (encara que en la realitat siguin dificilment sistematitzables), en base a la seva aparent possibilitat de ser apreciats objectivament. Certament, ni els criteris formals ni els semàntics acaben de donar compte del fenomen literari; per entendre'l en la seva complexitat cal afegir determinats convencionalismes culturals, intencionalitats de l'autor i del receptor, condicionants de recepció, etc. que escapen a una sistematització homogènia. El mateix que passa quan a unes produccions literàries determinades els apliquem el qualificatiu d'*infantil*. (D'altra banda, no podria ser d'una altra manera.)

• En sentit estricte, no és gens senzill definir un *estil* exclusiu propi de les obres infantils, ni tampoc no és fàcil establir una caracterització de l'especial ús literari de la llengua en aquestes obres de manera que inequívocament es refereixin a les produccions infantils i no a cap altra. Aquesta qüestió és un problema derivat del concepte mateix de literatura, independentment de l'adjectiu que el segueixi.

Potser el concepte d'estil, en relació a un determinat registre, ens podria servir per aproximar-nos amb més eficàcia a una caracterització de les obres per nens (tot i que n'hi hauria prou amb comparar fragments d'obres perquè ens adonéssim de la problemàtica que comporta). Observem els contrastos en els fragments següents:

«El suponía que no tenía memoria, que era torpe...; pero lo que le pasaba no era que fuera torpe ni que le faltara la memoria. Lo que pasaba era que no estudiaba.

---

(1) La literatura per a nens difereix de la literatura per a adults en grau, però no en qualitat (...). No aplicar el mateix criteri crític a la literatura infantil que a la dels adults vol dir, efectivament, que la literatura infantil és inferior a la literatura per a adults.

3451

Cogía los libros, los abría con deseo de estudiar, empezaba la lectura de la lección... i en seguida se levantaba de la silla y se asomaba a la ventana para ver el toldo de los autos, o esa plata pulverizada que parecen las mangas de riego al Sol». A. Robles, *Cuentos de los juguetes vivos*.

«La sala de los caleidoscopios, larga, tubular, en forma de túnel de paredes, techo y piso cambiante. Colores de chispas de vidrio reunidos o dispersos y toda la geometría del capricho. Le espejeaban los ojos a Trampolimpin que seguía a su amo, amedrentado, inseguro, en medio de aquella trituración de cristales luminosos.
Espejos, centellas, ángulos y contraángulos, túnel caleidoscópico o antecámara de socavón...». M.A. Asturias, *El hombre que lo tenía todo todo todo*.

«La noche termina de dar la vuelta redonda... Amanece.
José y su perro están perdidos en un claro del bosque. El calor, húmedo y sofocante, aquieta el aire. El viento se ha quedado dormido en las ramas más altas de los lapachos en flor. Es imposible orientarse hacia donde queda el Valle de los Colibríes. Es el lugar en que descansa la luna, donde seguramente se encuentran la cuñamí y el sinvergüenza duendecillo ladrón de niños». F. Zuliani, *La Luna robada*.

Seria molt interessant comptar amb un estudi detallat i fins a un cert punt comparatiu de las qu*alitats* estilístico-literàries entre les produccions d'un mateix autor destinades als infants i les dedicades al selecte públic adult, ja que podria oferir-nos dades objectives sobre la qüestió.

• Definir la l*iteratura*, com ja sabem, i a causa de la diversitat de textos que abraça, és una tasca difícil que fins i tot queda obviada axiomàticament al parer d'alguns crítics. Així, per exemple, F. Lázaro Carreter (1987:153) comenta que «*literatura es lo que a una persona le parece literario; solución, por lo demás, bastante verdadera...*».

En termes semblants s'expressa J. R. Towsend (1971):

«The only practical definition of a children's book today -absurd as it sound- is a book wich appears on the children's list of a publisher»[2].

P. Hunt (1991: 61) recorre a un comentari irònicament pragmàtic per intentar una aproximació definitòria:

«Children's literature, disturbingly enough, can quite reasonably be defined as book read by, especially suitable for, or especially satisfying for, member of the group currently defined as children. However, such

(2) Actualment, l'única definició pràctica d'un llibre per a nens -per molt absurda que sembli- és la d'un llibre que als catàlegs de les editorials apareix classificat en la llista dels llibres infantils.

3 ,52

an accommodating definition is not very practical, as it obviously includes every text ever read by a child, so defined»[3].

M. McDowell (1973) proposa una caracterització de l'obra infantil, en la qual destaca trets com ara: *la relativa brevetat del text; el predomini de l'acció i del diàleg; la presència del protagonista infantil; el desenvolupament argumental segons esquemes convencionals; una certa tendència moralista; un to optimista; l'ús d'un llenguatge adequat als nens; i predomini de la simplicitat, la màgia, la fantasia i l'aventura.*

Peter Hunt (1991:61) destaca el caràcter de la immediatesa, és a dir la manca de permanència, i afirma que «*the children's book is, by definition, something immediate; and the immediate is prone to be ephemeral, and to interact with the immediate culture. Not many books from such a background subsequently rise to become 'high culture'*»[4].

• Una producció és o no és literària, no si valen subterfugis classificadors para emmascarar-ne la qualitat, i encara menys si aquests apareixen plantejats en funció dels possibles destinataris. L'autèntic problema rau en l'objectivitat dels criteris que establiran definitivament què és o què no és literari.

• Com a una altra possibilitat de referència analítica, podriem referir-nos als criteris que els autors segueixen per crear les seves produccions per a nens. Malauradament, les seves respostes tampoc no resolen la qüestió, com succeeix en la resposta al qüestionari de M. Sarto (1983):

> «Empecé a escribir cuentos para mi hija y poco a poco di el paso definitivo y me dediqué a escribir para los niños del mismo modo que lo hago para mayores».
>
> «Supongo que la pedagogía de hoy nada tiene que ver con la de hace casi un siglo, en cambio hay valores que no sufren el paso del tiempo. A ellos prefiero recurrir». (C. Kurtz)
>
> «No sabría decir a qué obedece el impulso (de escribir)»
>
> «Huyo de la pedagogía. Pretendo distraer y educar, a mi manera y a distancia, la personalidad individualizada del receptor, del lector. Raras veces un maestro escribe un libro literario ameno». (J. Vallverdú)

---

(3) La literatura infantil -un camp ja de per si prou relliscós- podria ser raonablement definida com els llibres llegits per, especialment indicats per, o que satisfan especialment a, els membres del grup dels usualment definits com «infants». Tanmateix una definició tan acomodaticia com aquesta no és gaire pràctica perquè, obviament, inclou qualsevol mena de text que llegeixi un infant.

(4) Un llibre infantil és, per definició, immediat, i la immediatesa és propensa a ser efímera i a interactuar amb la cultura immediata. En conseqüència, no gaires llibres creats amb aquestes premises aconsegueixen arribar al grau d'«alta cultura».

3453

«Escribir es para mi algo irremediable (...) Si escribo principalmente literatura infantil es porque los niños están en todas partes y yo los veo, no sólo me cruzo con ellos, porque mi infancia, no del todo perdida, me acompaña siempre y cualquier acontecimiento vital (...) se me presenta a estatura de niño y desde allí los veo, los siento y, por lo tanto, los escribo».

«El escritor vocacional no se plantea problemas de orden pedagógico al pensar o escribir un cuento. Las corrientes pedagógicas del momento serán, sin duda, del mayor interés a la hora de preparar un plan de estudios o un tratado de geografía...». (M. del Amo)

En l'entrevista realitzada per I. Cano (1993) a Gabriel Janer, aquest respon:

«Escribo para niños por diversas razones, una de ellas puede ser el empeño en demostrarme a mi mismo que se puede hacer simplemente literatura y conseguir que los niños se interesn por ella».

«Escribir es para mi inventarme un mundo muy parecido al que me ha tocado en suerte».

«La pedagogía puede dañar profundamente a la literatura cuando se esfuerza por controlarla o dirigirla. También puede crear modelos de intervención con el fin de favorecer una lectura gratificante y libre».

«He declarado que no creo en la 'literatura' cuando está sometida a las exigencias de la psicología, cuando somete al escritor a la especificidad del niño, o al control de la pedagogía que se esfuerza en vincularla a una determinada escala de valores».

Potser perquè coneixia aquesta dispersió d'opinions, J.M. Carandell (1977: 20) declarava amb una certa ironia:

«Se supone que para escribir literatura infantil bastan las siguientes cualidades: tener un poco de imaginación, ser de una moralidad intachable, estar dispuesto a decir las mayores tonterías cuando el ingenio no llega a más, y sentir un infinito amor hacia los niños».

• Tot i suposant que sigui possible establir una preceptiva pròpia per a la literatura infantil, aquesta no aclariria perquè els nens han fet seves tantes produccions que originàriament no van ser escrites pensant en ells i, a més, l'efectivitat d'aquesta preceptiva sempre dependria de l'acceptació definitiva de les obres per part del públic destinatari, infants o joves.

En realitat, puix que l'actitud d'un receptor concret i la d'un suposat destinatari no tenen perquè coincidir, els que acaben decidint si efectivament es tracta d'una producció per a nens, són ells mateixos com a receptors, més que no pas com a destinataris.

• Això ens mostra un problema addicional: generalment és un autor adult aquell que escriu per a un públic infantil o juvenil: la seva mediació en els interessos i els gustos del destinatari no sempre garanteix una sintonia efectiva (fins i tot quan les qualitats literàries

3,54

són innegables). Quan es tracta d'establir valoracions i judicis sorgeix una problemàtica semblant (d'aquí la nostra perplexitat davant algunes recomanacions d'obres per a nens/nenes d'una determinada edat...).

• És ben cert que hi ha escriptors especialitzats únicament en la creació per a un públic infantil i juvenil. Habitualment no s'inclou aquests escriptors en els estudis de crítica literària, fins i tot són relegats als estudis de les produccions per a nens d'autors de vàlua reconeguda (Benavente, Garcia Lorca, Casona, Delibes, Cela...). No se'ls dedica cap estudi monogràfic, senzillament perquè per a l'erudició oficial no mereixen, o si més no ho sembla, l'atenció crítica envers la seva producció. En general, aquesta és considerada com un subgènere gairebé paraliterari que compleix la funció d'entretenir uns destinataris poc exigents, poc interessats per qüestions d'expressivitat estètico-literària, etc.

• En realitat, tota obra literària és una obra artística, producte cultural de relacions diverses i de connexions de signe diferent (saviesa de transmissió oral, tradició verbal, rites, mites, interpretacions verbo-al·legòriques, tabús i normes morals, fixacions de rols...), que ressalten la seva funcionalitat lingüístico-comunicativa en reconèixer el seu valor com a element transmissor de coneixements i connexions compartits. D'aquí ve que s'hagi considerat la història literària com l'estudi històric de cultures i societats, com diu C. Guillén.

• Ens queda la possibilitat d'intentar proposar una definició complexa i genèrica d'allò que, al nostra parer, entenem que podria ser una obra per a lectors infantils i juvenils.

Si relacionem les diverses qüestions que hem anat esmentant amb els processos receptivo-interpretatius que el nen, sense dificultat aparent, desenvolupa per trobar o establir una interpretació, associació o justificació articularment imaginativa a qualsevol fenomen o fet que observa o que li crida l'atenció, potser encertaríem a trobar una proposta de definició vàlida des de la nostra perspectiva.

En aquest cas, es podria dir que una obra literària infantil serà una creació que faciliti en la seva lectura un seguit d'imatges plàstiques que la imaginació del lector transformarà en formes i idees fantàstiques, imaginatives, en les quals l'extraordinari, l'inesperat, la intriga, i en algunes ocasions l'humor s'amalgamen en un fons+forma *imaginativament versemblant* i que té la virtut potencial de barrejar la realitat amb el món imaginari.

3455

L'anàlisi crítica de la literatura infantil i juvenil

S'ha constatat l'absència d'una crítica independent i rigorosa en el camp de la literatura infantil i juvenil (Vázquez, 1993:48), com una de les raons per les quals aquest tipus de producció literària no ha tingut un desenvolupament més important. En algunes ocasions, aquesta absència d'una crítica rigorosa provoca, com molt encertadament assenyala M. Vázquez, la confusió entre literatura infantil i allò que només és un cert tipus de literatura infantil.

Certament, la funció del crític és assessorar o indicar referències de valoració fins a un cert punt objectives.

En el seu interessant article, M. Vázquez diferencia entre crítica científica i crítica periodística: «las cuales se distinguen más por sus objetivos y por los medios de difusión que emplean que por sus mismos contenidos». En realitat, en el cas de la literatura infantil i juvenil totes dues es complementen. I els dos tipus no haurien de ser diferents als que corresponen a qualsevol crítica referida a «obres per a adults», tant si atenen a criteris filològics, les menys nombroses, o a la seva «funcionalitat» educativa o d'integració i transmissió de valors sòcio-culturals.

Vázquez estableix una classificació entre: a) ressenyes de caràcter *pre-crític i, sovint,* promocional; b) crítica temàtico-descriptiva; c) crítica subjectiva; d) crítica analítica o crítica pròpiament dita.

Així mateix, M. Vázquez recorda, amb uns comentaris molt encertats, les diverses modalitats d'anàlisi, que mostren la disparitat de propostes de la crítica literària actual: 1. *ètico-axiològica*, en la qual el crític assumeix el paper de moralista o d'ideòleg centrant-se en els continguts morals, educatius, religiosos o fins i tot polítics que es perceben en l'obra; 2. *psicològica*, que prioritza l'anàlisi psicològica dels personatges i el simbolisme psicoanalític del relat; 3. *sociològica*, que destaca l'estructura-jerarquia dels rols i conflictes socials; 4. *formalista*; i 5. *historicista*.

3. Algunes raons (pedagògiques?) per incloure la literatura infantil en el currículum.

«Hasta cierta edad, los niños usan el lenguaje recibido sin preguntarse por él. Luego empiezan a envidiar otro menos habitual, a querer hablar com los libros, o como la gente que ha leído libros. Y les cuesta, no

aciertan (...). El acceso a la literatura depende de la prisa y la rabieta que crie ese afán de conquista». Carmen Martín Gaite, *Río revuelto*.

3.a. La LIJ com a estimuladora de capacitats cognitives

L'estimulació de la imaginació és fonamental per al desenvolupament personal, «todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humanas, basado en la imaginación», afirmava L.S. Vigotski (1930). Igualment G. Rodari afirmava que «incluso para comprender por qué sale agua cuando se abre un grifo hace falta imaginación» (G. Rodari, 1977:31). Efectivament, sentim a repetir sovint que la ciència mateixa es desenvolupa gràcies a la imaginació creativa de suposats teòrics (en aquest sentit, moltes hipòtesis -inicialment sorgides d'una associació predictiva o imaginativa de dades particulars- serien inimaginables, és a dir fantàstiques, fins que no intervingués la seva demostració científica. Paral·lelament, la percepció mateixa de la realitat requereix certes dots d'intuïció, és a dir, un imaginari versemblant que es complirà o no.

La ficció, en totes les seves manifestacions -des de la realista fins a la més fantàstica-, és un terreny grat a la ment humana, no només en la seva finalitat lúdico-recreativa sinó també en l'expressivitat quotidiana. Aquestes idees i d'altres que podríem afegir en la mateixa línia, justificarien la necessitat d'estimular des dels primers anys de la nostra existència la capacitat intel·lectiva de la imaginació cognitiva, que pot esdevenir el pas necessari per a assimilar i establir qualsevol mena d'aprenentatge.

Segurament no cal insistir (Vigotski, 1982) en l'interès de la capacitat creadora de l'edat infantil *i la seva importància per al desenvolupament general i de la maduresa del nen*. Per part nostra, remarquem el valor de la LIJ per a aquesta estimulació.

• En la mateixa línia de pensament, voldria esmentar una interessant reflexió de J.M. Gisbert (1982), un autor d'obres per a nens:

> «Tenemos una gran capacidad para imaginar directamente en imágenes, valga la redundancia, sin el auxilio de la palabra o del pensamiento abstracto puro. La expresión oral, la escritura, vienen después y trasladan lo visualizado a las descripciones textuales. (...) Cuando se puedan impresionar directamente en cintas de vídeo con la imaginación estallará la verbena fantástica universal».

Efectivament, l'educació, com a formació integral de l'individu requereix el desenvolupament de totes les seves facultats i capacitats. La literatura és un estímul d'imaginació i de vivències, de realitats i de ficcions; és també un model de formes expressives, de recursos

3457

lingüístics i de transmissió de valors culturals. Un cop més, G. Rodari (1977: 31) ens aporta una idea al respecte:

> «Una educación puramente racional producirá un hombre mutilado en algo esencial de su ser (...) Para la formación de un hombre completo y de una mente abierta a todas la direcciones, incluida la del futuro, es indispensable una fuerte imaginación».

La diversitat temàtica i la riquesa de continguts que tota obra literària transmet no poden passar desapercebudes des d'una perspectiva didàctica. En l'actual producció de LIJ s'han combinat múltiples temes que interessen i motiven la curiositat del descobriment i de l'aprenentatge inicials en la infantesa. Com apuntava F. Orquín molt encertadament («Últimas tendencias, de la historia al juego», *El País*, 12-XII-82):

> «Las últimas tendencias de la literatura infantil apuntan a la recuperación del folklore nacional y de los cuentos populares y de hadas, y asimismo, al descubrimiento de otras culturas y valoración de las culturas primitivas; a la narrativa fantástica; al nuevo realismo no conformista que parte de los conflictos sociales y de una temática inhabitual en este género: divorcios, emigración, guerra, muerte, problemas generacionales; a la literatura utópica que trata de crear una conciencia crítica y cívica, propugnando una síntesis entre realidad e imaginación; a los temas militantes, antisexistas, ecologistas y pacifistas; a las novelas de carácter histórico, y finalmente, del valor otorgado a los primeros años de vida com determinantes de los hábitos de lectura, los libros-juego, entre los que sobresalen los *pop up* o los libros animados».

Veient l'amplitud de l'oferta temàtica que la producció més recent aporta al mercat de la literatura infantil, és fàcil de suposar que aquesta proporciona unes possibilitats molt interessants per als objectius escolars.

3.b. La literatura infantil com a exponent de cultura

En els nostres dies, l'adjectiu cultural s'aplica indiscriminadament a activitats i manifestacions del nostre entorn molt diverses; constantment parlem i sentim a parlar de *cultura*, amb tant d'excés que aquest terme es troba en procés de desemantització a causa de la repetida impropietat del seu ús. En bona part, l'ambigüitat del terme *cultura* està condicionada per l'amplitud dels seus components i també per la imprecisió i els contrasentits que aquesta dispersió implica.

A causa d'aquesta complexitat conceptual, en el cas de la LIJ s'associa, de manera simplista, *cultura i llibre*, en lloc de *cultura i tradició* o *creació literària*.

3458

Segurament, quan ens referíssim al tractament de continguts culturals des de la perspectiva didàctica hauríem de tenir molt clara la precisió que encertadament fa H. Holec (1984:92):

> «Si la cultura de los individuos se constituye de valores, de creencias, de actitudes, de tomas de posición en relación al entorno, a los otros y a sí mismo, su adquisición sólo puede ser enfocada com un proceso de creación. Se forja su cultura, no la aprende».

Precisament per això, la literatura ofereix molts components culturals vàlids per a l'autoelaboració de valors culturals; és una forma d'aproximació, no és un catàleg de normes de conducta, de valors, etc., sinó la presentació indirecta d'un seguit de referències que penetraran en la consciència sòcio-emotiva i cultural de l'individu.

D'altra banda, també hauríem de tenir present que l'assimilació de continguts culturals s'estableix a partir d'un tipus determinat de conceptualització compartida, més o menys conscientment, per un grup social i matisada pel *feed-back* adaptatiu entre les creences del grup i l'elaboració de l'individu. Per la seva banda, l'educació ha de prendre com a referència pautes homogènies de l'estàndard cultural que es pretén transmetre, a través d'aquest *feed-back* de valors adquirits i apresos mitjançant les valoracions personals.

No es pot negar que com a exponent cultural el text literari està condicionat, en la seva creació i en la seva recepció, per factors objectius i subjectius de la cultura en què s'inscriu.

La recepció literària personal està condicionada pels coneixements i referències culturals de l'individu; alhora i paral·lelament, el fet literari es mostra com a resultat del conjunt de connexions entre produccions artístiques de nacions diverses, ocasionalment connectades. Des d'aquesta opció, la producció literària posa de manifest que *tant l'escriptor com el lector són creadors i re-creadors de cultura*.

S. Serrano (1989:31) ha explicat que «poesia i ficció van resultar decisives per a la conservació i estabilització dels diferents grups humans (...) la literatura va arribar a ser un veritable mecanisme de selecció natural entre les cultures». Es constata, doncs, que des de la seva aparició el llenguatge va condicionar molts sectors del desenvolupament cultural ja que va permetre conservar i transformar dades i informacions. La literatura ho continua testimoniant.

3459

4. La literatura infantil en la perspectiva didàctica

Barrejar literatura infantil, didàctica i objectius escolars té els seus riscos. Per això, i abans de continuar, crec que cal aclarir posicions, és a dir, establir alguns objectius propis respecte a l'ús de la LIJ. Amb aquest propòsit, voldria recordar unes paraules que ja fa alguns anys va exposar Gianni Rodari (1977):

> «Hay dos tipos de niño-lector, o bien el que lee para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo, poco importa si agradable o no, o bien el niño que lee por sí mismo, por gusto, para satisfacer su necesidad personal de información (...) o para alimentar la imaginación, es decir, para 'jugar a' (...); para jugar con las palabras, para navegar en el mar de las palabras según su propia inspiración».

Aquesta diferenciació ens serveix per desfer diversos equívocs. D'una banda, perquè no sembli que tractem o entenem la LIJ com un simple recurs o com un subproducte orientat a finalitats alienes a la seva essencialitat i subordinat exclusivament a objectius escolars. De l'altra, per precisar que no pretenem establir diferenciacions jerarquitzants entre literatura i literatura infantil; és a dir, no entra dins la nostra intenció considerar aquesta darrera com l'esglaó inicial per arribar a gaudir de l'«autèntica literatura», que només formaria part del contingent cultural del món adult. No podem oblidar que la LIJ ja és part integrant de la cultura en què vivim ni que, en molts casos, la primera transmissió cultural que rep l'individu s'estableix a través de cançons de bressol, cançons infantils i contes.

Els que ens ocupem de la producció literària destinada a infants i adolescents partim del supòsit de l'especificitat del seu objectiu: xalar amb la imaginativa decodificació d'un text oral o escrit, fomentar la màgia recreadora que tota interpretació d'un missatge verbal comporta i entretenir el destinatari mitjançant la interacció creativa que s'estableix entre el text i el receptor.

Ensenyar a llegir literatura ens exigeix planejar una programació específica que posi en evidència la vitalitat sòcio-cultural implícita en el text literari (captada molt particularment en la literatura contemporània) i integrar-la en l'educació com a mitjà d'acceptació personal de valors culturals.

És evident que, tractada en un context escolar, és fàcil d'acostar-se a la LIJ amb plantejaments didàctics. Per exemple, les orientacions sobre el procés de lectura d'obres de LIJ coincidiran, en els seus aspectes essencials, amb el procés a seguir en qualsevol altre acte de lectura, independentment del tipus de text i de la classificació *literària* que s'estableixi.

Si bé és cert que tota obra literària només existeix com a tal a partir del moment en què un *lector* desencadena el procés de comprensió i interpretació del text al qual s'enfronta, hem d'estar atents als objectius a establir a partir d'aquest mateix acte de lectura. A l'escola, la LIJ no haurà de ser en tots els casos un pretext per derivar-ne activitats d'aprenentatge escolar, és a dir, no s'ha de plantejar com a lectura informativa o portadora de continguts escolars.

Per finalitzar aquest comentari sobre les suposades raons educatives que aconsellen la inclusió de la literatura infantil en l'activitat escolar, voldria proposar unes preguntes perquè el professor reflexionés sobre l'orientació que ha donat o donarà a les lectures d'obres infantils i juvenils:

- ¿En presentar o comentar obres, no actuem com a crítics que es dirigeixen a un «arxilector» potencial, és a dir, a un lector ideal col·lectiu que com a tal no existeix a l'aula?

- Igualment, ¿no fem servir el condicionant crítico-filològic com a pretext per establir objectius sobre els materials literaris i com a pauta per a la realització d'activitats?

- En resum, ¿no tenim tendència a fer de la lectura un recurs o un deure escolar, que forma part exclusiva de la programació?

- Per acabar, ¿contemplem la possibilitat d'autoformació sòcio-cultural, avalada en el respecte de la personal llibertat d'interpretació i satisfacció de cada lector?

5. El currículum i la literatura infantil

Un cop fetes aquestes consideracions prèvies que necessitava establir per centrar la recerca del lloc que correspon a la LIJ en el curriculum escolar, passaré a comentar les possibilitats que es poden derivar de les previsions preceptives dins del marc de l'oficialitat del curriculum.

El curriculum és un projecte educatiu que estableix les activitats escolars segons unes intencions manifestes i que serveix de pauta per a l'activitat pragmàtico-docent dins de l'aula. Convé destacar el terme *projecte*, ja que amb ell s'indica el caràcter adaptatiu, revisable i funcional que comporta el plantejament curricular per donar pas a les iniciatives innovadores que plantegi el professorat.

3461

Aquesta reconeguda flexibilitat permet al professorat, segons els seus criteris i les necessitats de l'alumnat, una diversificada reelaboració de l'activitat escolar. Això que ja de per si és molt interessant per a totes les àrees i components educatius, resulta encara més suggeridor per donar cabuda a la LIJ en el Projecte Curricular de Centre. Els successius nivells de concreció permetran d'especificar quins materials literaris i de quina manera serà convenient orientar-los en cada etapa o nivell. Tenint en compte la riquesa de possibilitats formatives (personals, escolars) que comporta la lectura d'obres infantils i juvenils, queda justificat assignar-li un lloc en el curriculum pel mateix fet que l'elaboració d'un curriculum és precisament la determinació de maneres d'afavorir l'aprenentatge significatiu dels alumnes.

A l'hora de buscar les referències a la LIJ en les diverses etapes educatives, he considerat més operatiu centrar-me en el *Diseño Curricular Base* (DCB) (que és el marc establert amb caràcter general i que presenta les previsions orientatives del sistema educatiu) i matisar les apreciacions segon el que es preveu en els Dissenys Curriculars elaborats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

a) Educació Infantil

Els aspectes bàsics del curriculum de l'Educació Infantil, segons el R.D. 1330/91, s'estableixen en tres àrees curriculars: «Identitat i autonomia personal», «Medi físic i social» i «Comunicació i representació».

En el DCB s'indica que «la Educación infantil ha de propiciar en los niños experiencias que estimulen su desarrollo personal completo», una afirmació que, òbviament, pot ser aplicada a qualsevol altra etapa educativa. Això suposa necessàriament que els recursos didàctics seran diversificats i d'un marcat caràcter globalitzador en el seu àmbit d'aplicació i interrelació. Per això les al- lusions que s'hi fa, per exemple a propòsit de l'Àrea de Comunicació i Representació, referents a l'expressió dramàtica i corporal, als jocs simbòlics en què el nen es comporta 'com si', l'exploració de la realitat, etc., són fàcilment connexionables amb d'altres referides a l'àmbit social i personal, a través d'activitats sorgides de motivacions derivades de l'ús de la literatura infantil.

En el DCB, concretament a l'Article 2, es fa referència a un seguit d'objectius que indirectament recolzen la utilització de la literatura infantil:

3.62

2. f. «Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas».

2. h. «Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás».

2. i. «Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad».

També es reconeix explícitament en un enunciat de l'Àrea de Comunicació i Representació que:

«Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades del niño, tanto las relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, com las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo que le rodea y su expresión original imaginativa y creativa».

Les referències a l'*expressió imaginativa i creativa*, juntament a les de les reiterades *experiències de l'entorn* (que entenem com a enriquidores, educatives i d'un interès bàsic en l'Educació Infantil), apareixen amb relativa freqüència en els textos reguladors de la Reforma. La utilització de diversos materials literaris adequats a l'edat, com poden ser els textos procedents de la tradició oral i folklòrica (jocs verbals, poemes, cançons), la lectura de contes populars i l'explicació de narracions, aporten el component de la tradició popular de la qual participem. Al mateix temps que a aquests, es pot recórrer a altres creacions més actuals que combinen la fantasia i la imaginació amb un cert to de pragmatisme social que resulten molt adequats per a l'etapa de l'Educació Infantil perquè aporten unes primeres aproximacions al medi natural. Fins i tot no seria gaire difícil organitzar -com ja s'ha fet en algunes ocasions- el contingut de cadascuna de les unitats del currículum partint de l'estimulació provocada per la lectura, recitació, etc. d'una breu producció literària.

Curiosament, en la redacció d'aquestes normes oficials no sorgeix el terme «literatura infantil» (¿perquè es considera que el nen encara no ha desenvolupat les seves habilitats lectores, o per no condicionar l'ús d'uns recursos concrets?). Tanmateix, com tots sabem, l'enriquiment del seu potencial lingüístic comprensivo-expressivo-comunicatiu necessita estímuls i models lingüístics. Aquests, amb les seves particularitats específiques de to, registre i recursos expressius, seran inicialment de caràcter oral (endevinalles, jocs de paraules, embarbussaments, refranys, formes poètiques de tradició popular). Això no obstant, la seva utilització no exclou altres menes de textos infantils (contes populars i de la tradició universal, *intemporals*, o relats, contes, narracions d'identificació actual,

3463

contemporanis) que, llegits pel mestre, l'introduiran no només en la fantasia del relat i en el descobriment d'experiències i sentiments i normes de conducta, sinó també en el coneixement de les possibilitats creatives del llenguatge, és a dir, en la familiarització amb diverses menes de registres literàrio-comunicatius. Fins i tot, ambdues formes es podran combinar amb dramatitzacions i formes d'expressió lingüístico-corporals.

Per descomptat, el coneixement d'obres d'altres països, de tradició cultural o de creació contemporània, li pot servir igualment per estimular el seu coneixement i/o la seva fantasia. Així, per exemple, nombrosos relats de la literatura infantil sud-americana, oriental, etc. estimularan la seva imaginació, a més de transmetre-li noves referències culturals, socials, etc. desenvolupant-li a l'hora una actitud de respecte i acceptació envers les societats multiculturals.

És possible seleccionar obres infantils d'aquest tipus per incloure-les en el desenvolupament curricular previst per a aquesta etapa. Malgrat tot, per ser conseqüents amb el nostre plantejament inicial, creiem que l'ús de la literatura infantil no hauria d'aparèixer sempre com el pretext per derivar-ne activitats d'aprenentatge.

En aquesta etapa d'Educació Infantil, igual que després en la de Primària i en la de Secundària, la literatura infantil té el seu espai propi i uns objectius específics orientats al gaudi de la lectura o de l'audició de l'obra que s'ofereixi. Només d'aquesta manera s'aconseguirà fer del nen un bon receptor de la literatura, i no un mer *utilitzador* d'obres literàries per a d'altres finalitats subsidiàries.

b) Educació Primària

Si bé els objectius que apareixen distribuïts en els Procediments, Fets, conceptes i sistemes conceptuals i Actituds, valors i normes es refereixen a qüestions pròpies de l'Àrea de Llenguatge, sense menció específica a la presència de la literatura infantil, el document que recull els ensenyaments mínims d'Educació Primària, en l'apartat corresponent a l'Àrea de Llengua i Literatura inclou un interessant paràgraf que sembla una declaració de principis sobre la funcionalitat de la lectura literària. Val la pena transcriure'l perquè pot servir-nos d'ajuda per justificar molts dels suggeriments de la utilització de la LIJ en l'elaboració dels projectes curriculars. Explícitament s'afirma que:

> «El aprendizaje de la lengua escrita debe permitir a los niños y a las niñas descubrir las posibilidades que ofrece la lectura (y también la propia escritura) com fuente de placer y fantasía, de información y de saber. Junto con los conocimientos que sobre la lengua misma ofrecen los textos escritos, (léxico, morfosintaxis, ortografía, organización

del discurso, etc.) dichos textos amplían los conocimientos y experiencias del niño sobre realidades distintas a las de su entorno inmediato.

Los textos escritos, además constituyen medios culturales para la construcción social del sentido. Todos los textos, en cuanto tales, son portadores de significación. Pero ciertos textos, ya literarios, ya filosóficos, ya de sabiduría popular, buscan intencionadamente la construcción del sentido. Estos textos contribuyen (...) a despertar la conciencia de la comunicación de cada sujeto lector con una tradición y una cultura en la que han nacido ciertos textos y en la que el mismo lector ha llegado a ser persona.

Los textos escritos, sobre todo, los literarios, sean pertenecientes a la convencionalmente considerada literatura infantil, sean otros textos comprensibles y accesibles a los niños en esta edad, ofrecen especiales posibilidades de goce y disfrute, de diversión, e incluso de juego».

Paral·lelament, entre els objectius generals per a l'etapa de Primària, el «Disseny Curricular. Ensenyament Primari» de la Generalitat estableix com a tals el domini d'una sèrie de capacitats que suposadament podrien potenciar-se des de la literatura infantil. Així, per exemple, s'assenyala:

«Mostrar-se participatiu i solidari..., respectar els valors morals i ètics ; utilitzar correctament i apropiadament la llengua, conèixer les nocions fonamentals de la tradició històrica i cultural; o bé identificar i utilitzar formes de comunicació expressives, corporals, visuals, plàstiques i musicals, desenvolupant el sentit estètic i la creativitat».

Veiem que, efectivament, hi havia llocs previstos per a la LIJ en la prescripció del Currículum escolar i que és possible recórrer a la mateixa normativa per reforçar-ne la presència a l'escola. També entre els objectius generals de l'àrea (DCB), s'esmenta la necessitat de:

«Utilizar la lectura com fuente de placer, de información y de aprendizaje, y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal».

«Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje».

I paral·lelament, en el Disseny Curricular de la Generalitat, dins dels objectius generals de la pròpia àrea de llengua, s'indica:

«Adquirir l'habitud lectora i, a partir de diverses fonts impreses, avançar progressivament en la fluïdesa i en la bona comprensió del text escrit com a font de plaer i de coneixements i com a ampliació del repertori lingüístic».

«Descobrir en el llenguatge i en les seves manifestacions orals, escrites i àudio-visuals, un vehicle d'accés i participació en el patrimoni cultural català, i a través d'aquest introduir-se a d'altres cultures».

3465

«Mostrar una sensibilitat de respecte i d'interès per les manifestacions lingüístiques i culturals que li facilitin el domini d'altres llengues...».

Encara hi ha d'altres referències més explícites sobre la presència de la LIJ; però curiosament, hem d'arribar als criteris d'avaluació (DCB) per trobar-les. Alguns d'aquests criteris es basen exclusivament en les referències derivades de la suposada utilització de la LIJ; així, per exemple, se suggereix com a recursos per a l'avaluació:

«Memorizar, reproducir y representar textos orales (poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, otros textos de carácter literario...) empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto».

«Producir textos orales (cuentos, relatos de diversos tipos, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presentan de forma organizada los hechos, ideas o vivencias».

«Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos».

Igualment, és en les *Orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'avaluació*, a propòsit de l'avaluació de la lectura (basada en la comprensió lectora, en el desenvolupament de l'hàbit lector i en el comentari oral/escrit del que s'ha llegit), on el Curriculum de la Generalitat introdueix explícitament la LIJ:

«Cal que l'avaluació de la lectura s'exerceixi a partir de tota classe de textos escrits:

-Contes, còmics, narracions, novel·les...

-Textos literaris, científics, tècnics...

-Textos expositius relatius a la resta de matèries escolars.

-Teatre, guions radiofònics.

-Rodolins, poesies, cal·ligrames.

-Endevinalles, refranys, frases fetes...

-Revistes, diaris...

-Cartes, telegrames...

-Jeroglífics, alfabets secrets...».

És a dir, sembla que en els suggeriments per a l'avaluació es reconeix la presència i l'interès de les produccions infantils, que no s'han explicitat entre el detall dels continguts que componen l'Àrea. És, potser, una manera suggeridora de presentar l'adequació de textos i de finalitats didàctico-pedagògiques.

3166

c) Educació Secundària

En el DCB de Secundària es destaca la *funcionalitat cognitiva* del text literari i es fa referència expressa als components culturals de les produccions literàries. Realment, les afirmacions que, a propòsit de la funcionalitat de la literatura es fan per a aquesta etapa -com ja hem indicat anteriorment- són totalment vàlides per a qualsevol de les anteriors. Possiblement aquí s'han enumerat amb més detall, pensant exclusivament en la producció literària nacional i clàssica i no tant en la producció infantil i juvenil. Això no obstant, com hem intentat de justificar al començament d'aquest article, les consideracions que trobareu a continuació tenen una validesa total per qualsevol mena de literatura.

Vegem aquesta nova declaració de principis sobre la funcionalitat educativa de tota manifestació literària:

«La literatura se muestra com la fuente primordial de construcción de sentido a través de discursos óptimamente organizados y, por lo tanto, en los que la lengua adquiere plena funcionalidad. Todos los textos tienen sentido, pero los literarios son aquellos que buscan primordialmente la construcción del mismo».

«(...) Los textos literarios, merced a la función estética que impregna todo su mensaje y a los condicionantes sociales y culturales que influyen y se reflejan en los mismos, ofrecen la posibilidad de ampliar la visión del mundo, de desarrollar el sentido del análisis y de la crítica, de gozar y encontrar placer en su conocimiento y de enriquecer el dominio de la lengua» (p. 373-374) (2).

Evidentment, les prescripcions següents, recollides en el DCB del MEC, Àrea de Llengua i Literatura, poden ser tant certes i aplicables per a l'Ensenyament Secundari Obligatori, com per a l'Educació Infantil o Primària (llevat de quan es considera la literatura (història de la literatura, literarietat?) com objecte mateix d'aprenentatge):

«La enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura están estrechamente vinculados a la realidad circundante, por lo que debe concederse especial atención al contexto cultural y lingüístico (lenguas y variantes idiomáticas) de la localidad, región o nacionalidad de los alumnos, impulsando su interés por el mismo y fomentando su valoración positiva. En este sentido, son de especial relevancia las obras literarias, ya que permiten apreciar la evolución lingüística pues en ellas aparece reflejada una parte importante de la tradición cultural».

Quant als continguts, s'indica que:

«3. Los contenidos seleccionados han de ser útiles para satisfacer las necesidades de comunicación de los alumnos en su medio social y cultural, por lo que se derivarán del trabajo sobre textos reales (orales y escritos, tanto literarios como no literarios).

3467

6. Deben incorporarse como contenidos propios del área aquellos que faciliten el trabajo interdisciplinar con el resto de áreas curriculares de la etapa, atendiendo especialmente a la interrelación con otros sistemas y códigos de comunicación (plástico, musical, gestual, corporal, gráfico, etc.).

(...)

Objetivos

8. Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura i de la escritura com formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.

9. Analizar, comentar y producir textos literarios orales i escritos desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como ejemplos del uso de la lengua y como muestras destacadas del patrimonio cultural de la comunidad».

És ben cert que sovint plantejaments com els expressats en el DCB (Valoració de la llengua com a producte i procés sòcio-cultural que evoluciona i com a vehicle de transmissió i creació cultural; La literatura com a instrument de transmissió i de creació cultural i com a expressió històrico-social; Valoració de les diverses produccions literàries en llengua castellana i en les altres llengües de l'Estat espanyol com a expressió de la riquesa pluricultural i plurilingüe d'aquest; Valoració dels missatges culturals continguts en diversos llenguatges no verbals) s'entenen com a objectius generals que, suposadament, s'assoleixen per l'activitat general de l'aula, sense que calgui un plantejament específic o particular. Tanmateix, quan es passa a la pràctica aquests objectius queden fàcilment en l'oblit i es presta més atenció a la «concreció» temàtica i als *continguts de coneixement i aprenentatge* previstos en el programa. Aquest risc, és clar, és més gran en l'Etapa de Secundària.

Aquestes capacitats, que responen a objectius veritablement importants, demanen una concreció metodològica específica per ser desenvolupats amb l'efectivitat necessària perquè l'alumne els percebi i els accepti en una adequada i formativa síntesi de coneixements i actituds. És a dir, cal evitar que l'aprenentatge cultural de la literatura esdevingui un objectiu ambigu de la programació (encobert pels coneixements teòrics), perquè això suposa desvirtuar els valors essencials de la literatura.

La LIJ permet el tractament d'aquest valors a partir del plantejament de la recepció literàrio-cultural, atès que implica la participació activa de l'individu i l'elaboració de coneixements i valoracions crítiques mitjançant l'aproximació a obres amenes, motivadores i properes als interessos de l'alumnat.

3463

Referències bibliogràfiques

AIKEN, J.: *The way to write for Children*. Nova York: St. Martin's Press, 1982.

ANTUNEZ, S.: *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó, 1987.

ALEXANDER, R. i altres: *Curriculum Organization and Classroom Practice in Primary Schools*. Londres: HMSO, 1992.

ALMENZAR, M.L.: *Proyecto Curricular de Educación Infantil*. Madrid: Ed. Escuela Española, 1993.

ARMSTRONG, D.: *Developing and Documenting the Curriculum*. Boston: Allyn and Bacon, 1989.

BARBERA, V.: *El proyecto educativo, plan anual de centro y programación docente*. Madrid: Ed. Escuela Española, 1987.

BATOR, R. (ed.): *Signposts to Criticism of Children's Literature*. Chicago: American library Association, 1982.

CANO, I. (1993): «El autor y su obra. Gabriel Janer Manila», a *Primeras Noticias*, núm. 121, octubre-novembre

CARANDELL, J.M. (1977): «Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil», a *Cuadernos de Pedagogia*, núm. 36, pp. 23-25.

CERVERA, J.: *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero, Universidad de Deusto, 1991.

COLL, C.: *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia, 1987.

COLL, C. (compilador): *Desarrollo psicológico y educativo*. Madrid: Alianza Psicología, 1991.

COLL, C.: *Los contenidos de la Reforma*. Madrid: Santillana, 1992. (Aula XXI.)

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.: *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990.

COLOMER, M.: «La literatura infantil y juvenil en España», a Nobile A.: *La literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata, 1993.

CHAMBERS, A.: *Introducing Books to Children*. Londres: Heinemann, 1973.

CHESTER, T.R.: *Sources of informations about Children's Books*. South Woodchester: Thimble Press, 1989.

DDAA: *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó, 1992.

DDAA: *El Proyecto Curricular de Centro como instrumento de renovación de la Escuela*. Barcelona: PSEC, 1991.

CHESTER, T.R.: *Children's Books Research: a practical guide to techniques and sources*. South Woodchester: Thimble Press, 1989.

DIAZ-PLAJA, A.; POSTIGO, R.M. (1993): «La infancia literaria», a *CLIJ*. (*Cuadernos de Literatura infantil y Juvenil*), núm 52, Monogràfic.

HERNANDEZ, J.M.; SEPULVEDA, F. (1993): *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria*. Madrid: Cincel, 1993.

3469

HOLEC, H. (1984): «Une forme d'éducation globale: l'éducation interculturelle», a *Mélanges Pédagogiques*, 1984, pp. 87-97.

HUNT, P. (1991): *Criticism, Theory, & Children's Literature*. Cambridge (Massachusetts): Basil Blackwell.

LAZARO CARRETER, F. (1987): «La Literatura como fenómeno Comunicativo», a Mayoral J.A. (ed): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.

MCDOWELL, M. (1973): «Fiction for children and adults: some essential differences», a *Children's Literature in Education*, núm. 10, pp. 80-98.

MOROTE, P.: «Hacia un concepto de literatura infantil y juvenil», a *Monteolivete*, núm. 8, 1992, pp. 111-116. Universitat de València.

NOBILE, A.: *La literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata, 1993.

SARTO, M. (1978): «Diez autores de Literatura infantil, opinan» a *El Libro Español*. Madrid: INLE.

REY, R.; SANTAMARIA, J.M.: *El Proyecto Educativo de Centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid: Escuela Española, 1992.

RODARI, G. (1977): «Un juguete llamado libro», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 36, pp. 38-41.

TREPAT, C.A.; FREIXENET, D.: *Del currículum als crèdits*. Barcelona: Laia, 1993.

TUCKER, N.: *The Child and the Book: a psychological and literary exploration*. Cambridge: CUP, 1981.

VAZQUEZ, M. (1993): «Literatura Infantil y crítica literaria», a *Primeras Noticias*, núm. 121, octubre-novembre, pp. 48-54.

WEBSTER, A.; WEBSTER, V.: *Profiles of Development: Recording Children's progress within the National Curriculum. Avec Designs*. Bristol, 1990.

Paraules clau

Literatura infantil
Literatura juvenil
Curriculum
Reforma educativa
Formació d'hàbits
Lectura

3470

Abstracts

El presente artículo atiende a la consideración y funcionalidad que se asigna a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en los diseños curriculares surgidos de la Reforma.
La presencia no siempre explícita en el curriculum escolar de este tipo de producción, exige una atención especial para ser tratada en su especificidad dentro del marco de las actividades de clase, puesto que no se trata de un contenido ni de un objetivo de aprendizaje en sí misma.
A la vez, se expone un conjunto de razones y referencias que avalen la efectiva utilización de la LIJ en el ámbito escolar, en sus objetivos propios, más que considerarla mero recurso didáctico.

Cet article traite de la place réservée à la littérature pour enfants et aux ouvrages pour la jeunesse dans les curricula nés de la Réforme.
La présence de ces productions — pas toujours explicite — dans le curriculum scolaire mérite que l'on s'y arrête, car cette littérature doit être traitée dans sa spécificité dans le cadre des activités scolaires. Il ne s'agit en effet ni d'un contenu ni d'un objectif d'apprentissage en lui-même.
L'auteur présente également une série de raisons et de références confirmant l'utilisation effective de la littérature pour enfants à l'école, avec ses objectifs propres, plus que son emploi comme simple moyen didactique.

This article deals with the consideration and utility assigned to children's and young people's literature in the curriculum designs which have emerged from the Reform.
The presence of those productions in the school curriculum, which is not always explicit, requires special treatment within the framework of classroom activities, since it is not a content or a learning objective in itself.
There is also a list of reasons and references to support the effectiveness of using children's and young people's literature in school for its own sake rather than as a mere didactic resource.

3471

Als essers humans els encanten les històries

Gabriel Janer Manila*

Als essers humans els encanten les històries que parlen de la vida i generen realitats ficticies, universos possibles, creacions de la llengua, metàfores del món.

Segurament, una de les conquestes humanes que defineix amb més guany el pas cap a l'hominització és la capacitat de les persones d'inventar històries. Potser són abans la recerca del foc, l'aparició del llenguatge articulat, el descobriment que la tècnica, ni que sigui la utilització d'un garrot d'ullastre, multiplica el poder de les mans. Al costat d'aquestes grans conquestes no em sé estar de situar-hi l'esser humà que narra una història i inventa en la contança un món de ficció, relats que expliquen la mentida que la ment organitza i la paraula recrea. També és una ficció el discurs històric. A vegades, els historiadors i les historiadores han cregut que era possible representar amb fidelitat el retrat d'una època; però avui sabem fins a quin extrem en la construcció del discurs històric intervenen les mateixes formes que governen l'escriptura de ficció, les formes literàries a través de les quals s'estructura el discurs de la història: figures i recursos que són propis de l'escriptura narrativa, relacionada amb la representació de la realitat; capaç de produir un cos d'enunciats científics -i això la fa diferent del relat literari- que permet establir un conjunt de regles destinades a estimular la interpretació crítica del que constitueix el seu objecte d'estudi[1]. Llavors, el passat sobreviu com a signe i com a signe atreu cadenes d'interpretacions. Cadenes de representacions, m'atreviria a dir, que tracten d'imprimir marques de significat als cossos dels morts[2].

La persona que narra s'humanitza alhora i penetra l'obscura matèria de què estan fets els somnis. També, el teu relat interior t'humanitza.

---

* Nascut a Algaida (Mallorca) l'any 1940. Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació. Escriptor. Premi de la Generalitat de Catalunya, 1987. Premi Nacional de Literatura Infantil, 1988.

Adreça professional: Universitat de les Illes Balears. Campus de la UIB. Crta. de Valldemossa, km. 7,5. 07071 Palma de Mallorca.

(1) Chartier, Roger: «Narración y verdad». *Temas de nuestra época*. El País. Madrid, 29-VII-1993, pp. 3-4.

(2) Spiegel, Gabrielle M.: «Huellas de significado. La literatura histórica en la era del posmodernismo». *Temas de nuestra época*. El País. Madrid, 29-VII-1993, pp. 4-5.

3472

Què t'expliques a tu mateix de tu mateix? Quina mentida et contes a fi d'organitzar el teu propi caos?; perquè narrar també és posar ordre, configurar una història, organitzar-la, donar sentit al caos. I aquest és, ben segur, un dels motius pels quals als essers humans els encanten les històries, car les històries són un tempteig d'ordenació d'aquells elements, sovint caòtics, que circulen entre els meandres oblidats de la ment.

He de dir que, quan utilitz el verb encantar, vull referir-me a la influència irresistible que exerceixen les històries, en el sentit de fascinació. Als essers humans els fascinen, i els captiven, i els plauen les històries. Els atreuen perquè els produeixen plaer. De la mateixa manera que una serpent encanta l'ocell. Què li explica la serpent -només amb la mirada pot relatar-se, a vegades, una història- mentre l'encanta?

Des que el món és món, les històries: vells romanços de cavallers errants, rondalles meravelloses, contes d'amor secret, històries picants i llegendes de sants: la mitologia tradicional de la meva illa explica la història d'una santa local a la qual Déu va permetre de veure l'infern. Hi va guaitar per una finestra i el va descriure -què voleu que en digués una santa illenca?- com un mar immens de foc, narracions de viatges, relats de vida: el servei militar, la nit de noces, la fastuosa història d'un oncle que partí mar endins i, àvid d'aventura, arribà a les terres quimèriques de l'or, apòlegs i comèdies d'enamoraments i alcavoteries, històries de la guerra civil que la gent ha contat durant anys en secret, mites que expliquen la creació del món... Des de l'horitzó remot dels temps, les històries nodreixen la imaginació de les persones i ens diuen de manera eficaç que no ens trobam sols.

El vell relat oral, explicat durant segles a la vora del foc, al centre d'una plaça, a l'ombra porticada d'una església, en un mercat públic, etc., sorgeix amb nova saba cada vegada que un narrador s'atreveix a contar-lo de bell nou davant un auditori. El conte circula a l'interior del temps i abasta totes les cultures de la Terra. S'ajusta a allò que els que l'escolten s'agraden de sentir, perquè és l'oïda del receptor que comanda el relat i elegeix entre les múltiples propostes que la història recontada desvetlla.

Podríem pensar, doncs, en el caràcter pluridimensional de la descodificació del missatge literari. Aquell que escolta un conte, de la mateixa manera que aquell que el llegeix, efectua la pròpia interpretació, perquè el text conté diverses capacitats d'esser llegit; però aquestes lectures estan profundament vinculades a la naturalesa intel·lectual del receptor, a la sensibilitat i als efectes de la seva personalitat sobre la lectura. Cal afirmar que *la recepció literària a qualsevol edat depèn directament de les operacions mentals que el lector és capaç d'efectuar, estimulades pel contacte amb el text.*

3473

Existeix una relació directa entre l'estructura mental d'un individu i la recepció que aquest individu farà del text literari. Però també sabem quines capacitats cognitives estimula i quin camí segueix l'experiència literària fins a transformar-se en experiència psíquica.

El receptor d'una història transmesa per la via de l'oralitat és sensible a les connotacions que acompanyen la recreació literària -la reproducció oral és considerada una creació inèdita-, fins al punt que percep que es troba en presència d'una experiència irrepetible.

El text oral sorgeix de bell nou cada vegada que torna a esser contat, però s'integren a la narració alguns elements que acompanyen la paraula poètica i la signifiquen: les modulacions de la veu, la melodia, l'energia dels gestos, la sonoritat dels mots, els silencis, activament fusionats en la configuració del sentit. Es tracta d'una veu que s'erotitza, alhora que narra. Paul Zumthor[3] ha descrit aquesta experiència amb la paraula *performance: una activitat complexa per mitjà de la qual un contingut poètic és simultàniament transmès i percebut en un espai i un temps irrepetibles.* El receptor participa en l'acte creatiu i sap que es troba implicat en un acte únic, irreversible, efímer. Sap, també, que es tracta d'una experiència individual; perquè no és possible que la participació en el joc creatiu sigui experimentada de manera idèntica per diversos receptors. Però hem de saber que *el component fonamental de la recepció és la capacitat del receptor de recrear l'univers significatiu que li és transmès.* Expansió del cos, el relat oral, efervescent i màgic. El ritme amb què Schéhérazade explica els seus contes -l'entonació que hi fa, la gestualitat, el silenci- no és estrany a allò que cerca obtenir de les històries que explica: el guany de viure. Perquè contar històries -i és aquest un altre motiu pel qual als essers humans ens encanten- equival a viure.

Schéhérazade viu en la mesura que és capaç de continuar la narració dels seus relats, fins a l'infinit. Mil i una nits potser encara són més que l'infinit. Borges afirmava que el vell narrador d'aquests contes havia volgut afegir una altra nit a l'infinit. Si Schéhérazade no tingués més contes a la memòria seria executada. I si vol continuar vivint haurà de tornar a explicar una nit i una altra noves històries, mentre Shariar transforma el ressentiment i l'odi inicials en amor a la vida. El secret de Schéhérazade és la capacitat d'escapar de la mort gràcies a la *performance* que teixeix al voltant dels relats: la tensió que crea, l'èmfasi que hi posa, la seva capacitat lúdica, l'enigma que fa girar sobre les paraules, la intemporalitat dels fets que són narrats. Una instància de simbolització -de recreació de l'univers significatiu que el conte transmet- significada per la veu. Es podria dir que la performance, dirigida a obtenir l'eficàcia textual, implica

---

(3) Zumthor, Paul. *Introduction à la poésie orale.* Paris: Editions du Seuil, 1983.

3174

competència, no en el sentit de *savoir faire*; sinó en el de *savoir être*. Cal saber esser en la narració. Cal saber-hi estar. En la noció de *performance* hi trobarem sempre un element irreductible: la idea de presència del cos[4], la necessària creació d'un espai de ficció que podria relacionar-se amb el concepte de teatralització. Llavors, la paraula i el gest esdevenen els canals a través dels quals s'efectua la comunicació poètica. I la poeticitat d'un text no solament consisteix en la capacitat de produir plaer, sinó també en la possibilitat d'actualitzar-se en múltiples propostes, en una diversitat de lectures. Però allò que em sembla prodigiós és la seva capacitat de projectar la concreció d'una història més enllà del temps estricte de la comunicació. Cal afegir-hi que la naturalesa de la performance afecta i modifica el missatge que ens és comunicat: per això és que ha de considerar-se una experiència cognitiva.

Mentre es produeix la narració oral el narrador recrea la història i l'acompanya d'una teatralització que participa en la invenció de l'univers significatiu que emergeix del conte. La significació que adquireix el relat depèn d'aquell espai de ficció que configuren la veu -la ficció transita per la veu-, la capacitat de joc, la gestualitat, els múltiples matisos que donen forma i significat a les paraules.

Cal afegir-hi, això no obstant, una observació nova: durant la comunicació literària oral intervé un altre element que regeix amb eficàcia indiscutible l'orientació del relat: la verificació contínua de la recepció que efectua el narrador. Una permanent confrontació amb la incidència que la història produeix en la sensibilitat i la intel·ligència d'aquell que escolta. Llavors, aquest efecte exerceix una funció de retroalimentació, en el sentit que modifica i governa la producció textual. D'aquesta manera, la recepció orienta i condueix la producció literària durant l'acte de creació en el mateix instant que neix.

Però si és l'oïda del receptor allò que comanda el relat, perquè elegeix entre les múltiples propostes que la història desvetlla, aquella que la inquieta i l'estimula, la que dóna resposta a alguns interrogants plantejats secretament, cal pensar que són aquests interrogants i aquelles inquietuds que condueixen la producció literària.

També la percepció dels textos escrits s'efectua a partir de les inquietuds del receptor, ha observat Hans Robert Jauss[5], segons les vivències i les expectatives que configuren la seva visió particular del món[6]. La recepció literària, doncs, concreta -fa passar de la virtualitat a l'actualitat- quelcom que el receptor reconeix.

---

(4) Zumthor, Paul: *Performance, réception, lecture*. Québec: Le Préambule, 1990.
(5) Jauss, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Konstanz: Universitäts-Durckerei, 1967.
(6) Fidalgo, Segundo: «Leer y crear». *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 25. Barcelona, febrer de 1991.

3475

La capacitat de contar històries comença durant els primers anys de la vida. Narrar és per a un nin i una nina de quatre anys un joc, amb tot el que de llibertat i invenció fantàstica conté el joc. També ho és escoltar una història. Mitjançant la narració obté alguns beneficis fonamentals: primerament, explica les històries que imagina, a l'interior de les quals experimenta realitats ficticies i hi tresca paisatges inèdits; en segon lloc, aprèn a construir històries significatives, narracions proveïdes de significat. Avui sabem que la manera d'emmarcar l'experiència, si no volem que es perdi més enllà del record, és a través d'una estructura narrativa. L'infant aprèn a utilitzar alguns instruments narratius a fi d'obtenir aquelles coses que vol. Aprèn, sobretot, a justificar la narració dels fets amb la intenció d'evitar la confrontació i el conflicte, a contar la història sota la llum de la legitimitat i relatar-la amb totes les circumstàncies atenuants. Negocia el significat alhora que aprèn -la Cultura posa al seu abast un seguit de recursos narratius i una sèrie de tècniques d'interpretació- a conèixer els processos mitjançant els quals es negocien els significats en el context d'una comunitat determinada[7]. Aprèn que la significació és múltiple i divergent alhora, que els nostres actes es troben profundament afectats per la manera com contam allò que hem fet. I descobreix que la narració depèn del poder de les figures retòriques: de la metàfora, la metonimia, la sinècdoque, la implicació, etc. Sense el concurs d'aquestes figures la narració perdria la capacitat d'amplificació: el poder d'explorar les connexions que existeixen entre el que és quotidià i l'insòlit. En tercer lloc, la capacitat que tenim els essers humans de compartir històries que parlen de la diversitat de la vida i d'interpretar-les de manera congruent amb els compromisos morals de la societat en què vivim constitueix una de les formes més poderoses d'estabilitat social. Per mitjà dels relats que el nin o la nina sent explicar en el context de la seva cultura aprèn a donar sentit narratiu al món que l'envolta. D'aquesta manera, les històries -des dels soliloquis que organitzam just abans d'adormir-nos fins a les autobiografies espontànies- estimulen la cohesió social i contribueixen a mantenir-la.

Aquestes funcions de la narració -per mitjà de la narració la criatura tempta de viure el contingut de la imaginació, construeix històries significatives i experimenta un sentiment de relació, de cohesió, amb una societat humana determinada- tant es produeixen en la comunicació literària oral com en la comunicació escrita: per mitjà de la lectura. També la lectura possibilita el trànsit a través dels espais que la imaginació festeja, i facilita l'atribució de sentit

---

(7) Bruner, Jerome. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial, 1991.

3476

a la vida -la lectura és sempre un instant de negociació[8] -, i estimula el sentiment de pertinença a un col·lectiu.

Caldria preguntar-se per mitjà de quins mecanismes el receptor del relat oral es converteix en receptor de la narració escrita. És cert que aquell joc d'acceptació i complicitat, d'adaptació recíproca i de gesticulació, d'èmfasis i pauses amb què acompanyam el discurs oral no apareix en la comunicació escrita. Una frase escrita -diu Tullio de Mauro[9] - viatja, ha de viatjar sense aquest auxili preciós. Però això no m'impedeix de subratllar el caràcter dinàmic de la lectura, alhora que val la pena de recordar que és sempre productiva i engendra plaer. Potser podria definir-la, tot fonamentant-me amb la teoria de W. Iser[10], en el sentit d'absorció i creació, un procés dinàmic a través del qual es constitueix l'obra literària en la consciència del lector. Llavors, el lector apareix com un dels actants de la gestió literària i la recepció es produeix a través d'un encontre personal amb el text. El lector escolta una veu que li parla en silenci. Podríem preguntar-nos si entre la *performance* que he atribuït a la comunicació literària oral i la lectura silenciosa i solitària existeix alguna relació: En quina mesura es pot aplicar el concepte de *performance* a la percepció d'un text escrit si tenim en compte que es tracta d'una percepció, com és en el cas de la lectura, purament visual i muda?

La lectura es desenvolupa sobre una remor de fons -la remor d'una veu- que l'impregna. Per a la persona del final d'aquest segle la lectura respon a una necessitat d'entendre més que de conèixer. El cos s'hi abriga perquè és una veu que fa de bon escoltar, a través de la qual pot encara trobar-se una sensibilitat sovint ignorada. Possiblement, allò que en la *performance* oral és una realitat que s'experimenta, es troba en la lectura en l'ordre del desig. El lector desitja acostar-se a aquella veu misteriosa que li indica que no es troba sol. És la veu de l'autor que l'ajuda en la recerca de possibles significats. Però els textos de ficció han d'esser necessàriament indeterminats. I és la indeterminació del text allò que incita el lector a participar en l'aventura de la construcció del sentit. És el caire salvatge de la lectura, de descoberta, d'aventura, l'aspecte necessàriament inacabat i incomplet. Com succeeix amb tots els plaers: sempre hi queda un espai misteriós que no ens atrevim a penetrar.

Però la literatura és una creació de la llengua. El text literari es converteix en un espai lúdic, voluptuós, que provoca el plaer i la

---

(8) Poulaine, Martine. *Pour une sociologie de la lecture*. Paris: Editions du cercle de la Librairie, 1988.
(9) De Mauro, Tullio. *La cultura orale*. Bari: De Donato, 1977.
(10) Iser, Wolfgang. *Appellstruktur der Texte*. W.R. Hervorhebungen, 1970.

3477

figuració seductora, que permet projectar en l'escriptura l'escenificació simbòlica del desig. L'espai misteriós sobre el qual la imaginació donarà vida a les seves criatures.

La llengua és el misteri que defineix la persona i és l'instrument a través del qual es fan explícites la seva identitat i la seva presència històrica. També la llengua és el mitjà més important gràcies al qual s'ha expressat, preservat i transmès la creativitat humana. La literatura, que és una creació de la llengua, conté una força vital i una energia insospitades. La llengua transforma la realitat en matèria poètica. L'escriptor s'esforça a fi de treure registres nous a la llengua, significats nous. Per això és necessari dirigir-se a les paraules amb una mirada inèdita capaç de descobrir els llargs processos alquímics del temps. Llavors l'escriptura esdevé un laboratori i la taula de treball, el taulell on es disseccionen els significats de la paraula, on es fa i es desfà contínuament el sentit, el punt on s'estructura la fabulació. No tinc cap dubte del paper essencial que hi juga l'ambigüitat dels mots -no són objectes rígids, inflexibles i durs, les paraules, fins al punt que algú ha parlat del seu caràcter líquid-, profundament vinculada a l'ambigüitat semàntica del discurs i, alhora, al funcionament de la imaginació: el poeta és aquest artesà que suscita i modela la imaginació només pel joc amb les paraules, ha escrit Paul Ricoeur[11]. És el caràcter ambigu del discurs allò que permet aquella dialèctica entre el text i el lector. D'aquesta manera, la paraula continua essent un accés als espais de la imaginació, però també és l'eco de la nostra memòria submergida, dels nostres sentiments, de les emocions, dels nostres compromisos: inesperadament aflora a través d'una imatge la realitat a la qual ens sentim vinculats ideològicament i afectiva.

No obstant això, la societat del nostre temps no permet que l'individu jugui amb les paraules i penetri la seva riquesa expressiva. Existeix un empobriment progressiu de l'ús de la llengua, una disminució de la seva força vital. En l'estructura dels règims polítics totalitaris el llenguatge ha estat -ho és encara avui- obligat a expressar i a exaltar certes falsedats criminals. En la cultura de masses de les democràcies actuals la llengua arrossega una càrrega enorme d'imprecisió i vulgaritat[12]. Correspon a la literatura, al llenguatge poètic de la fabulació, recuperar les vies que condueixen al joc amb les paraules, a l'exercici de la imaginació que genera múltiples efectes de sentit, a l'art de contar històries que parlen de la vida. La fabulació és contrària a la rigidesa de les veritats solemnes. L'art de narrar consisteix, segurament, a estimular l'aparició d'un dubte sobre allò que sabiem amb certesa.

---

(11) Ricoeur, Paul: *La métaphore vive*. Paris: Editions du Seuil, 1975.
(12) Steiner, George: *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa, 1990.

3.78

En un conte que recull Stith Thompson[13] i que explica la creació de l'esser humà, s'especifiquen els materials de què era fet Adam: el tronc era d'argila; els ossos, de pedra; les venes, d'arrels; la sang era d'aigua; els cabells eren d'herba; el pensament era de vent, i l'esperit, de núvols. Potser el narrador remot que inventà aquest relat volgué significar la fragilitat borrascosa de les fabulacions que teixeix el vent de la memòria a l'interior de les quals circulen els núvols que produeix el cor. Però una antiga endevinalla de la meva illa planteja al receptor quina és la cosa d'aquest món més ràpida i veloç[14], més lleugera que el vent, més àgil i fuent que un poltre desbocat. La resposta és, tanmateix, el pensament de la persona. El pensament és fet de la mateixa matèria que el vent, explica aquell conte, a fi que li sigui fàcil recórrer els paisatges que la imaginació teixeix. Més veloç que el vent, la imaginació penetra els múltiples espais de la ficció.

Quan he afirmat que la recepció literària a qualsevol edat depèn directament de les operacions mentals que el lector és capaç d'efectuar, estimulades pel contacte amb el text, era conscient que la meva proposta contenia, potser soterrada, una certa conflictivitat. No vull ser immodest i per aquest motiu he de córrer a advertir que només es tracta d'una imprecisa i dubtosa inquietud tocada per la il·lusió del conflicte. Però si aquest discurs contribueix a esperonar l'espectre d'un dubte sobre algunes infinites certeses hauré de donar-me per ben pagat.

La veritat és que no m'agrada gaire l'expressió «literatura infantil», tot i que no cauré en la il·lusió de negar-la. Sobretot, intentaré d'explicar les meves esmenes.

Sovint es defineix la «literatura infantil» en relació amb el destinatari de la creació literària. L'especificitat del nin i de la nina és la tesi que fonamenta l'existència d'un corpus literari dirigit a satisfer, des de l'òptica de l'adult o de l'adulta, les necessitats d'un públic que condiciona la creació; però es tracta d'una creació pretesament educativa, amb voluntat de transmetre uns valors morals i de tractar els temes que hom considera adequats a la incommovible especificitat de l'infant. Aquells que adopten aquesta actitud han après una cosa fonamental: no s'obliden de situar al punt de partida dels seus plantejaments que la creació literària és el resultat de la utilització poètica de la llengua, capaç de suggerir diverses possibilitats

---

(13) Thompson, Stith: *The Folktale*. Nova York: Holt, Rinchart and Winston, Inc., 1946.
(14) A tu que no tens barrera i es teu cap mai no es confon: de ses coses d'aquest món quina creus sa més lliquera?
R: el pensament.

3479

significatives, però al servei d'aquells valors que l'educació escalfa[15]. També fan referència a les incapacitats de les criatures per entendre certes estructures narratives, per abastar determinats temes. Entenen que la «literatura infantil» ha de conduir els lectors a la Literatura.

Crec que no és necessari afirmar que no compartesc aquesta visió reduccionista i limitada. Això no vol dir que negui l'existència d'una literatura infantil que respon a aquests criteris. Desgraciadament existeix en quantitats informes. Però ni l'especificitat del nin o de la nina és una condició hermètica i predeterminada -és evident que la idea d'uns estadis evolutius rigids i tancats ha sorgit de la lectura superficial de la teoria de Jean Piaget-, ni crec en una literatura al servei d'uns valors morals determinats. Això no vol dir que pensi en una literatura moralment neutra. Contràriament, crec que l'escriptor no ha d'amagar les pròpies conviccions morals i polítiques, però les ha de saber posar per davall d'aquella voluntat estètica que defineix la creació literària. No solament no les ha d'amagar, sinó que les ha de fer evidents sense ambages. Tanmateix, escrivim, i llegim, i ens divertim, i potser ploram sempre contra algú. (La qual cosa vol dir que escrivim, i llegim, i ens divertim, i potser ploram sempre a favor d'algú.) I, qui ha dit que el lector ha de captar completament el missatge contingut en el text? Una de les excel·lències de la literatura és la capacitat de desvetllar inquietuds, de respondre a alguns interrogants en diversos moments de l'evolució humana. Finalment, qui és capaç de dictaminar els temes que són assequibles a una criatura? Però no són els temes allò que ens ha de preocupar, sinó la manera d'expressar-los, el tractament literari amb què serem capaços d'escometre'ls. La poeticitat d'un text consisteix en la capacitat d'esser assequible simultàniament a persones d'indole diversa; però cadascuna haurà de fer la pròpia lectura, per a cada una el text haurà de contenir certes respostes. Tanmateix, hi haurà infants que mai no seran capaços de llegir alguns textos que altres infants de la seva edat llegiran fluidament. Però hem conegut adults que mai no llegiran determinades obres que hom considera bàsiques.

També Marisa Bortolussi, el treball de la qual em sembla en alguns aspectes admirable, ha caigut en la trampa de creure en una creació sotmesa a la naturalesa específica del receptor: «El receptor -escriu- constituye un elemento condicionante e impone al creador una adaptación y una modificación, a todos los niveles»[16]. Llavors

---

(15) García Padrino, Jaime: «Literatura infantil y educación», a Cerrillo Pedro: García Padrino, Jaime: *Literatura infantil y enseñanza de la Literatura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1992.

(16) Bortolussi, Marisa: *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra, 1985, pp. 132.

BEST COPY AVAILABLE

3450

interpreta aquests condicionaments i aquella modificació propis de la literatura infantil i els atribueix el paper del codi de què parla Roland Barthes[17], a través del qual el narrador i el lector se signifiquen al llarg del relat. Alguns anys després de la publicació del seu primer treball, Marisa Bortolussi ha suavitzat de manera significativa aquelles propostes[18].

Amb tot estic convençut que el receptor és un element que condiciona la creació i la modifica; però durant la recepció, en el moment en què realitza la seva lectura, mentre actualitza el contingut potencial del relat i participa en la creació. Pretendre que el receptor exerceixi una pressió condicionant durant l'escriptura és posar traves a la imaginació, tractar de controlar la creació literària des de la psicologia, en els casos de l'especificitat de la nina o del nin, o des de la pedagogia, quan posam els valors educatius en l'horitzó.

A qualsevol edat la recepció literària depèn directament de les operacions mentals que el lector és capaç d'efectuar sota l'estímul del text. Però aquesta és una de les funcions de la literatura: desvetllar certes capacitats de la intel·ligència, formes inèdites de coneixement. Cal atorgar-li el dret d'esser eficaç -ha escrit Dolors Oller- en les nostres relacions amb el món[19]. La lectura ens acosta a les operacions que el text ha seguit en construir-se i ens introdueix en els processos i els procediments que ha seguit l'escriptor en la formulació imaginària del món: en la representació de la realitat; però es tracta d'una representació capaç d'estimular unes altres representacions inèdites. La literatura infantil és una creació estètica de la llengua capaç d'interessar les criatures, ha escrit Juan Cervera[20] amb la malèvola sagacitat del pedagog que sap que l'objecte fonamental de la pedagogia és la intervenció. Fer que el nin i la nina s'interessin per un text literari és també un art, i una habilitat, i un rosari de tècniques. Però sabem que és possible i això ens conhorta.

És al nostre temps que ha guanyat la idea d'una literatura infantil creativa i lúdica, escrita des de la imaginació amb la intenció de provocar-la. Algú em podria dir: I això de quina manera es pot fer? La pregunta em recorda un pintor que vaig conèixer entossudit de pintar el fons de la mar. Pintava sobre teles enormes peixos de colors, estrelles marines, coralls i posidònies. Quan havia acabat s'adonava que no havia sabut pintar l'aigua. I pareixia que els peixos,

---

(17) Barthes, Roland: *S / Z*. Paris: Editions du Seuil, 1970.
(18) Bortolussi, Marisa: *El cuento infantil cubano, un estudio crítico*. Madrid: Pliegos, 1990.
(19) Oller, Dolors: «Quanta, quanta sopa!» *Serra d'Or*, núm. 400. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, abril de 1993.
(20) Cervera, Juan: *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1984.

3481

i les estrelles, i els coralls sobrevivien en un espai estrany, en una atmosfera buida. De quina manera puc aconseguir omplir les teles d'aigua de mar?, em preguntava. Quan escriure és un plaer en si mateix, quan som capaços de contar una història -sempre resta una història per contar- i deixar el temps suspès entre la gamma de registres que l'escriptor mobilitza. La literatura infantil és una creació estètica de la llengua que escrivim per a unes criatures, l'especificitat de les quals reconstruïm a l'interior del nostre record d'adults? Només cal que hi aboquis l'aigua del teu mar. Fa poques setmanes em cridava l'atenció una entrevista que publicava el diari Le Monde al cantant de rock Sting en la qual afirmava: «Jo no he fet res que sigui nou, és perquè passa per mi que esdevé únic. Les meves cançons són com les emprentes dels meus dits».

Paraules clau

Literatura popular
Conte
Explicació de contes
Comprensió verbal
Lectura
Creativitat
Imaginació
Etapa evolutiva

3482

Abstracts

A los seres humanos les encantan las historias que hablan de la vida y generan realidades ficticias, universos posibles, creaciones de la lengua, metáforas del mundo. El hombre que narra se humaniza al mismo tiempo que penetra la oscura materia de que están hechos los sueños. La recepción literaria a cualquier edad depende directamente de las operaciones mentales que el lector es capaz de efectuar, estimuladas por el contacto con el texto. El componente fundamental de la recepción es la capacidad del receptor de recrear el universo significativo que le es transmitido.

Les êtres humains apprécient énormément les histoires qui racontent la vie et qui engendrent des réalités fictives, de nouveaux univers possibles, des inventions de la langue ou des métaphores du monde. Le narrateur s'humanise au moment même où il pénètre la substance obscure qui constitue les rêves. La réception littéraire, quel que soit l'âge, dépend directement de la capacité du lecteur à réaliser des opérations mentales stimulées au contact du texte. La composante essentielle de cette réception est la créativité du récepteur, c'est-à-dire la possibilité de pouvoir imaginer l'univers qu'on lui fait découvrir.

Human beings love stories that tell them about life and generate fictional realities, possible universes, creations of language, metaphors of the world. A man who narrates is humanised as he penetrates the dark matter of which dreams are made. Receptivity to literature at any age depends directly on the mental operations that the reader is capable of performing, stimulated by contact with the text. The fundamental component of receptivity is the capacity of the receiver to recreate the meaningful universe which is transmitted to him.

3483

El conte popular català com a eina de transmissió dels valors educatius

Núria Rajadell i Puiggròs*

Temps d'Educació, 12 2n semestre, 1994

Reflexions al voltant del conte popular aquí i avui

Al final dels anys setanta neix una nova manera d'explicar contes, a partir de contistes sovint urbans i cultes, utilitzant recursos no directament tradicionals, i amb una relació amb l'auditori que s'apropa més aviat a l'espectacle instituït que no pas a la transmissió de coneixements i fantasies dels nostres avantpassats. Es configura una etapa caracteritzada per l'arraconament i l'oblit del conte popular català; paral·lelament van desenvolupant-se noves tècniques que proporcionen educació i bàsicament distracció als nens i nenes.

Caldrà esperar gairebé una dècada per poder parlar d'un renaixement del conte, així com de certes festes i tradicions populars, en una societat industrial avançada, repleta d'imatges, hipercompartimentada, superinformada, informatitzada, espectacular i atomitzada... influenciadora de manera notable en la manera de sentir i d'expressar-se dels ciutadans.

El conte popular pot coexistir amb aquests nous procediments més tecnològics i menys humans, ja que ni els entrebanca ni els aniquila, fins i tot poden cooperar sempre que cadascun continuï mantenint la personalitat que l'identifica.

El conte popular català és fill del *folklore* com a pare portador de la cultura popular, en la qual es troben inclosos una mitologia, una religió, un llenguatge i uns costums concrets; i de la *literatura infantil* com a mare proveïdora d'un estil més culte, perfilat per la literatura, enfocat vers el món infantil i que és font de cultura i esbarjo alhora.

---

* Professora titular d'Universitat del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Facultat de Pedagogia. Interessada des de fa anys pel món de la didàctica de la llengua i de la literatura, com queda reflectit en la seva tasca docent, la seva participació i coordinació en projectes de recerca i diverses publicacions.

Adreça professional: Departament de Didàctica i Organització Escolar. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. Baldiri Reixac s/n. Torre D. 4rt. pis. 08028 Barcelona. Tel.: 333 34 66 (ext. 3389).

3484

Considerem que es pot analitzar des de dos vessants, independents però alhora complementaris:

Segons la forma, consistent en la manera d'expressar el conte de manera externa, es tracta d'una «narració, expressada de manera oral o bé escrita, exposada generalment en forma de prosa. Es caracteritza per ser breu i senzill, tant en l'argument com en les característiques i actuacions dels personatges. Abasta un número de paraules entre les cent i les trenta-mil, i ocupa un temps de lectura des de mitja fins a dues hores. Els seus elements es troben units gràcies a una estructura concreta que s'articula al voltant d'unes funcions generades per un mal o manca que desencadena tot un procés fins arribar a un desenllaç positiu».

Segons el fons, que engloba el contingut intern del propi conte, considerem que «s'enquadra en un espai i en un temps molt poc delimitat que s'estén des de la realitat fins a la fantasia, posseint elements d'ambdós però sense situar-se de ple en cap d'ells. La ideologia que s'hi troba immersa es pot analitzar des de dues perspectives diferents però complementàries: retrospectiva (pretén donar-nos a conèixer les maneres d'ésser i actuar dels nostres antecessors) i prospectiva (pretén transmetre una sèrie de conceptes formatius i positius a l'infant)».

En la vida del conte popular influeixen aspectes molt diversos, interpretats fins i tot en algunes ocasions com a sinònims; dels quals en destaquem quatre grups: literaris (faula, apòleg, llegenda, epopeia, narració, novel·la...), folklòrics (mite, ritu...), funcionals (joc, festa...) i psicològics (somni...).

El conte popular ha estat i és un importantissim vehicle per conservar i expandir la llengua i les tradicions catalanes, estroncades en diverses ocasions. Tardanament ha arribat a consolidar-se com a literatura infantil, tot i que per transmissió oral posseeix una llarga tradició. Respon a les principals característiques dels contes universals, ja que planteja problemes humans, proposa un final feliç i reflecteix una actitud certament pràctica; generalment l'heroi es caracteritza per la força física mentre l'heroïna és una noia dolça i fidel, reflex de la bona mestressa de casa.

Els valors educatius i culturals del conte popular català

Un dels objectius bàsics del conte popular se centra en la transmissió de valors educatius i culturals de la nostra societat, d'entre els que destaquem:

3485

• Etnològics: el conte popular no és més que un reflex de la nostra pròpia història, que cal que coneguem. Ha sorgit del poble i per boca d'uns personatges populars, a través d'accions i pensaments, es van reflectint costums i tradicions:

- de caire informatiu: es descriuen situacions (conflictives o simplement informatives), vàlides en el seu nus bàsic, en qualsevol situació quotidiana, tant geogràfica (camp, muntanya, ciutat) com humana (a casa o bé al carrer), tant econòmica (treball, organització casolana, béns) com social (organitzacions, costums);

- de caire històric: es comenten, de vegades, fets que havien succeït abans, sia reals sia llegendaris;

- de caire moral: es reflecteix la tradició moral o cívica, tot remarcant l'òptim resultat de qui la compleix (premi) o el fracàs de qui s'ho passa per alt (càstig);

- de caire humorístic: es reflecteix la reacció que adopta l'individu davant un esdeveniment.

• Didàctics: la rondallística ha estat durant molts segles una font bàsica d'educació, ja que posseeix un cabdal inesgotable de saviesa i ensenyament. El fet més curiós és el seu ensenyament de tipus indirecte, de caràcter lúdic per a nens i nenes sobretot entre els tres i vuit anys. Tot i que presenta situacions molt diverses, l'objectiu didàctic sempre s'hi troba present, sigui enfocat cap a un problema o bé un altre.

Antigament exercia una funció supletòria, substituint pares i mestres quant a donar consells i ensenyaments. Actualment pot ser la base d'un aprenentatge més complet i adequat, segons considera Bettelheim, pel qual col·labora en el desenvolupament de l'intel·lecte, o bé com a punt de partida del text lliure, segons opinió de Rodari. Per a d'altres, entre ells Pastoriza, no pretén ensenyar res sinó simplement afavorir la imaginació creadora de l'infant.

• Psicològics: alimentar la imaginació i la fantasia són dues funcions bàsiques del conte, però també col·labora a desenvolupar aptituds com el manteniment de l'atenció, la clarificació de les emocions, etc. Ajuda l'infant a reflexionar sobre l'entorn que l'envolta i sobre ell mateix, per a descobrir la seva pròpia identitat. Prolonga els seus desitjos, en boca del protagonista, amb el qual s'identifica.

Tant l'estructura com el contingut satisfan doncs les necessitats psicològiques del nen; per això sempre es presenten a través d'unes característiques similars: un contingut que segueix sempre el mateix procés (presentació del problema, lluita de l'heroi davant nombroses proves i/o enemics, etc.) fins arribar a un final positiu, ja que precisament la moralitat és la que fa efectiva el missatge.

3186

• Lingüístics: el conte és fonamental durant una etapa cronològica concreta de l'infant com a font d'aprenentatge de la llengua materna de manera lúdica. Tot distraient l'infant se li està ensenyant l'estructuració i la composició lingüística de la seva llengua: vocabulari nou, formació de les frases, expressions típiques, etc.

Tanmateix, a l'hora d'explicar o presentar un conte, cal fer servir l'estructura lingüística més apropiada i tenir en compte el receptor a qui va destinat, sense sobrepassar-se per excés (que podria suposar incomprensió) ni per defecte (que podria comportar avorriment).

Però no tots els autors estan d'acord amb aquesta transmissió de valors educatius i culturals del conte popular i en critiquen aspectes com:

• Classisme: consideren un predomini abusiu de la classe burgesa, sense reflectir les altres classes socials existents en la societat catalana.

Tot recordant les paraules anteriors dels etnòlegs referides al conte com a reflex de la tradició històrica d'un poble, hem d'ésser conscients que la societat burgesa a Catalunya ha tingut un pes molt més elevat que en altres llocs, la qual cosa s'ha reflectit en la seva rondallística. Igualment trobem molts contes protagonitzats per la classe baixa, per damunt dels poderosos, demostrant que la riquesa no serveix de res si no és té seny i bon cor. Per tant, sentenciar de «classista» el nostre conte demostra una anàlisi força superficial i sense fonament.

• Masclisme: el col·lectiu feminista considera que la dona és discriminada en tots els sentits i moments, ja que només és protagonista gràcies a la bellesa física (do absurd que no demostra cap tipus de capacitació superior) o bé a les feines casolanes (sempre sota el domini i consells de l'home, bé que sigui totalment inexpert en aquest camp).

El nostre conte popular és protagonitzat per personatges d'ambdós sexes, tot i que amb un predomini superior del masculí; però hem d'ésser conscients que l'infant s'identificarà sempre amb el protagonista, sigui del sexe qui sigui, i tant s'imaginarà que està dalt d'un cavall lluitant contra l'enemic com venent al mercat; la qual cosa ens demostra que a vegades és més intel·ligent que l'adult.

Com a resposta, aquest col·lectiu inicia l'edició, a la dècada dels vuitanta, de contes infantils exclusivament amb protagonistes femenines, que no són més que nois disfressats amb cara de nena, que van a la guerra, passen dures proves de resistència física o d'astúcia; mentre que els nens/nois són febles i reclamen sempre l'ajut a les noies que, valerosament, els salven del perill o els proporcionen la solució necessària. Considerem, però, que no s'ha de passar del

3487

masclisme exagerat (el qual critiquen) a un feminisme exagerat (el qual practiquen); que cal pensar més amb el contingut i sobretot la moralitat, que no en el sexe dels protagonistes.

• Crueltat: concebuda arran dels enfocaments de la psicoanàlisi i la psicologia infantil, que remarquen la gran dosi de violència i sadisme que inclou el conte.

Ells pretenen un conte suau, dolç i molt agradable, quan precisament l'essència del conte és la lluita i l'aventura per tal de gaudir d'un final feliç, fruit de combatre la injusticia i la crueltat. El bé i el mal estan presents en qualsevol situació, real o imaginària, i està ben comprovat que no provoquen cap tipus de trauma al receptor. Tal com assenyala Froëbel: «La vida contada, cualquiera que sea la forma como se la ha revestido; la vida presentada como una fuerza real y actuante produce por sus causas, por sus acciones y por sus consecuencias, una impresión mucho más profunda que la que produciría una utilidad práctica o moral, presentada por la palabra»[1].

• Carrincloneria: aquest grup considera que els contes populars estan fora d'òrbita, i que, si el país canvia, els seus contes també ho han d'anar fent. Ells ofereixen dues propostes cara al seu contingut: racionalització (reduint per tant la dosi de fantasia així com la conseqüent delectança), i modernització (eliminant la seva saba i perdent, de retruc, molts valors i conceptes inclosos).

Considerem que l'origen del conte popular ens queda llunyà, així com a vegades alguns dels elements que hi trobem, però no deixa de ser una font més de transmissió de la nostra història i tradició populars, perfectament compatible amb altres recursos culturals.

• Irrealitat: aquest grup rebutja el conte (popular, tradicional, fantàstic...) pel fet de mostrar situacions i personatges inexistents. Tanmateix, una narració que inclou fets i personatges reals és més una lliçó d'història, una biografia o bé una llegenda, que no pas un conte. Malgrat que el conte estigui envoltat d'ambient fantasiós, els problemes que s'hi plantegen són ben reals (fam, pobresa, riquesa...).

Cada vegada en major nombre i qualitat, s'estan editant llibres per als infants sobre coneixements dels fets i personatges de la nostra història, però no tenen res a veure amb el conte popular.

Podríem per tant condensar que hi ha una sèrie d'autors que consideren el conte com a poc o gens educatiu, sia per massa dosi de crueltat sia per excés de fantasia... tot i que considerem que el conte és útil sempre que s'emmarqui en un ambient afectiu i cultural sa. Per explicar un conte cal conèixer la seva procedència, no trair el

(1) Froëbel, F.: *La educación del hombre*. Buenos Aires: Kapelusz, 1969, p. 63.

3488

llenguatge, repassar-se'l a fons abans de presentar-lo i, després, realitzar una anàlisi acurada, juntament amb l'infant, quant a validesa de contingut, mitjans utilitzats, adequació a l'edat de l'infant...

¿Qui és qui per dir que un conte no és vàlid per a l'infant sinó ell mateix? L'infant demana contes populars o clàssics perquè alguns dels moderns no tenen el nus argumental, el principi i el final que ell desitja, amb ordre i justícia. Un conte serà vàlid per a un infant quan s'hi interessi, i hem de tenir en compte que l'infant és altament crític, i si no li agrada el rebutjarà.

El context del conte no és dolent; el fa dolent l'explicació de pares, mestres o llibres. Sovint és deformat quan se'n fan adaptacions poc vàlides, quan es modifica sense to ni so, quan se n'eliminen paraules-clau, etc. Per això cal tenir una molt bona preparació i utilitzar-la conte per conte.

Presència del conte popular català en el llibre de text

Tot pensant en el llibre de text com un dels materials curriculars amb el qual contacten pràcticament tots els infants, vam considerar que podria ser interessant analitzar els contes populars catalans que en ell apareixien, tenint en compte que per a alguns infants pot ser l'única eina que els permeti contactar amb el conte popular.

No podem oblidar, però, que de vegades les publicacions escrites traeixen l'esperit de la paraula viva, i més quan es tracta de contes localitzats en un altre moment històric; per tant, cal buscar la màxima fidelitat respecte del conte original.

En primer lloc recopilem una àmplia mostra de llibres de text i llibres de lectura de llengua catalana (165 en total), editats entre els anys 1971 i 1990 arreu dels Països Catalans i corresponents als cinc primers cursos d'Ensenyament Primari (6-11 anys), els quals figuren amb detall a l'Annex 1.

Seguidament buidem els esmentats llibres tot extraient-ne un recull de 190 contes populars catalans (veure Annex 2). Obtenim un gran ventall quant a la zona geogràfica (Principat, Illes Balears, País Valencià, Rosselló i Andorra), on destaquen predominantment el Principat; igualment obtenim el nom de les persones que ens els han donat a conèixer (adaptadors, compiladors...), d'entre els quals destaquen Joan Amades com a compilador i Albert Jané com a adaptador.

3489

De manera completa podem consultar l'obra *La rondallística a Catalunya* de Rajadell (1990)[2].

A grans trets ens adonem que existeix un gran paral·lelisme entre el nombre de llibres de text que inclouen contes i el nombre de contes que hi ha en aquests llibres en concret.

Quadre 1. Relació de llibres de text i contes populars que hi figuren.

Curs Escolar	Llibres analitzats	Llibres que inclouen contes	Contes populars recopilats
1r	35	11	33
2n	40	15	57
3r	34	22	75
4t	30	18	65
5è	26	17	50

A *La Rondallística a Catalunya*, obra ja esmentada, figura una anàlisi minuciosa de cadascun dels llibres amb dades diverses, com autors, editorial, any d'edició, nombre d'unitats que posseeix, un comentari general del llibre i els contes que inclou. En aquesta mateixa obra analitzem a través de vint-i-tres apartats característiques diverses de cadascun dels contes, des de les més externes (edat del lector aconsellada, zona geogràfica originària, tipus de conte analitzat...) fins a les més internes (característiques personals del protagonista, elements naturals i artificials que hi figuren, desenllaç, moralitat...).

Els personatges del conte popular català

D'una manera especial ens interessem pels personatges que protagonitzen el conte popular, perquè són fonamentalment els qui ens transmeten aquests valors educatius i culturals catalans dels quals parlàvem anteriorment.

---

(2) Rajadell, N. *La rondallística a Catalunya. Recerca històrica i pedagògica.* Barcelona: IEC-SCP, 1990, pp. 208-266.

5230

Per a conèixer-los més a fons proposem un model, a partir dels cinc factors d'anàlisi següents:

• Segons la seva naturalesa (humana, animal, mineral, vegetal, objecte màgic).

• Segons el seu aspecte físic (bellesa, mida, edat).

• Segons el seu aspecte moral (bondat, dolenteria).

• Segons el seu estat social i econòmic (poder etern, poder temporal, sense poder).

• Segons la funció que desenvolupen en el conte (heroi, fals heroi, mandatari, antagonista, donant, auxiliar).

1. Segons la seva naturalesa

Tenim clarament establerts tres blocs: humà (132), animal (66) i sobrenatural (39); tot i que tant trobem contes amb un sol gènere (*El corb i la garsa, Els germans bessons...*) com d'altres on intervé una certa diversitat (*El germà d'en Joan Brut, El rei feliç i l'orenella, El jutge i l'estudiant, El marxant de les tres filles...*).

• Pràcticament en tots els contes populars hi és present la *naturalesa humana*, ja que els protagonitzats per animals es decanten més aviat cap a la faula.

- El *sexe masculí* reflecteix en certa manera l'esquema patriarcal dominant en la nostra societat ancestral, amb un clar predomini (62%). L'home actua amb major rapidesa i no és tan sentimental com la dona. En cada conte s'entreveuen algunes de les seves qualitats o bé defectes (enginy, valentia, força física, ganes de treballar, poder, etc.). El seu nom reflecteix tot sovint aquestes característiques personals, com l'estatura (Patufet, Cigronet...), l'edat (Peret, Joanot...) o bé d'altres (*En Pere sense por...*); sense oblidar el reflex de la societat original del conte, com el cas de la gran influència religiosa (Joan, Josep...).

- El *sexe femení* posseeix un protagonisme menor (35,5%), tot i que la dona ha estat la principal transmissora de la cultura popular. Normalment ha fet el paper de noia pobra, sacrificada i bona que, gràcies a les seves qualitats morals, ha aconseguit millorar el seu estatus tot casant-se amb prínceps encantats o nois molt valents. Protagonista o no, en general plora, és dèbil i no té iniciativa ni creativitat. En alguns contes però, la noia, o millor l'adulta experimentada, demostra dolenteria enganyant al marit i fent mal als fills, sovint de matrimonis anteriors del marit, i aquest passa llavors a ser el dominat. Els noms propis segueixen la mateixa línia que en el

3491

cas de sexe masculí: un grup important provinent del santoral (Maria, Teresa...) que, depenent de l'edat, sovint passen a diminutius (Marieta, Teresina...); i un altre grup que reflecteix certes característiques personals (*La Maria valenta*) o bé la tasca que realitza (*La noia que no sabia fer res*).

• Els personatges de *naturalesa animal* són bàsics en el conte popular en un doble sentit: com a proporcionadors d'aventures de tota mena (apropant-se al misteri i al desconegut) i com a transmissors d'amistat i afectivitat (que normalment ja li és familiar a l'infant). Són típics dels contes occidentals, sobretot dels països catòlics, i el seu paper en el conte pot ser com a protagonista (amb caràcter totalment humà) o com a col·laborador de l'heroi (ajudant-lo o enganyant-lo).

- Els *mamífers* són els més representants (63,1%), així com també els més coneguts i propers al nostre infant. Tenim el llop, representant mític de la por, que sempre acaba perdent per bajoc; i en tenim nombrosos exemples, en molts dels quals apareix relacionat amb la guilla. La guilla té el seu origen en els cultes asiàtics, i es caracteritza per l'astúcia, i tot i que és tan important com el llop en la nostra rondallística, no es troba envoltada d'una aurèola de superstició tan consolidada. Altres animals més propers a l'infant (com el gos, el gat o bé el cavall) els trobem com a col·laboradors de l'home, tot ajudant-lo, defensant-lo o bé fent-li companyia, amb una gran dosi de bondat. Un altre grup, tot i que menys freqüent, està format pel lleó (caracteritzat per la seva majestuositat i força física; és el gran rei dels contes de la selva, i en el conte popular és sovint un monstre amb el qual ha de combatre el nostre protagonista), l'ós (representant de la bona fe, grans dimensions i deliri pels dolços), l'elefant o l'hipopòtam (bons i tranquils), la girafa (que amb la seva alçada i estilització la fan molt xamosa cara a l'infant), entre d'altres.

- Trobem també representades les *aus* (24,7%), amb funcions de protagonisme o bé de col·laboració, tot i que en un nombre menor; properes a l'infant, sobretot a nivell imaginatiu pel lligam amb l'acció de volar. Cada au posseeix unes característiques màgiques tot i que la seva funció varia segons estigui en estat domèstic (gallina, oca...), en captivitat (ocells engabiats...) o bé salvatge (estruç...). Les més característiques del conte català són les de galliner (la gallina i el gall transmeten el sexe femení i masculí; mentre ella es relaciona bastant amb l'avarícia, ell ho fa amb la supèrbia).

- Els *rèptils* (4,3%) formen un grup poc estètic i vinculat sovint amb el mal. El drac n'és el màxim representant, amb dimensions desmesurades, i acostuma a estar relacionat amb castells i princeses, guardant tresors, i caldrà molt enginy i molta valentia per guanyar-lo. La serp es troba a mig camí entre amagar algun tresor o bé enganyar l'heroi; en els contes més antics és molt propera al drac. La tortuga no acostuma a relacionar-se amb el mal, sinó que la seva

3492

lentitud i parsimònia la fan bondadosa, tot i que apareix molt més en contes d'animals. El cocodril reflecteix la influència d'altres països.

- Els *amfibis* estan poc representants en els nostres contes (0,6%), tot i que amb funcions diferents; en algunes ocasions, el gripau o la granota no són més que princeps encantats, en d'altres apareixen com a donants de l'objecte màgic o auxiliars de l'heroi. Com a antagonistes col·laboren a retardar la bona marxa de l'heroi.

- Els *peixos* (2,6%) els podem diferenciar en dues classes: d'aigua dolça i d'aigua salada, tot i que generalment no se n'especifica l'espècie sinó la localització. No tenen mai forma humana però sí un to sobrenatural. En alguns trobem la figura de la sirena, mig carn-mig peix. Col·laboren sovint amb l'heroi per a l'aconseguiment de l'objecte màgic (informant o buscant).

• Agrupem en un sol bloc tots els *invertebrats* per la seva poca aparició en el nostre conte popular (4,8%); que tant poden posseir característiques positives (llagosta, centpeus...) com negatives (aranya...). Es reflecteix en alguns una notable influència de les faules (formiga, abella...).

• Els personatges de *naturalesa vegetal*, tot i que amb un percentatge molt menor, els diferenciem en funció de la seva mobilitat -com més mòbils acostumen a ésser, més mal envolten, i al revés, com menys mobilitat més es relacionen amb la bellesa estètica (rosa, lliri...) o la immensitat (arbres, boscos...)- i de les característiques màgiques que posseeixen. En trobem molts més exemples ja que les plantes no les trobem humanitzades (com havíem observat amb els animals) sinó realitzant tasques d'ajut i de col·laboració amb l'home. La planta pot ser proporcionadora de treball (llenyataire, pagès...), guaridora d'una malaltia (flor de panical...), enverinadora de l'heroi (tot i que sempre produeix efectes temporals) o salvadora d'un problema (arbres màgics, llegums...).

• No trobem gairebé mai personatges de *naturalesa mineral* com a protagonistes, perquè tenen dos enemics que els guanyen (les plantes, amb major vitalitat, i els animals, amb més semblança i proximitat a l'ésser humà, així com major mobilitat). Els minerals sovint ajuden a ambientar el paisatge en el qual té lloc el nus argumental (camí tortuós, muntanyes pelades...) o com a molt actuen a partir d'unes paraules màgiques (obrir-se una cova...). Trobem contes amb gran detall de la nostra terra (la muntanya de Montserrat, el Montseny...).

• Per últim, l'*objecte màgic* es caracteritza per ambientar o bé col·laborar en el conte, però gairebé mai com a protagonista. Trobem dos blocs bàsics: dins la natura, bàsicament com a ambientació (sol, lluna...) i creats per l'home, que acostumen a col·laborar amb l'heroi tot aportant la solució (bosses màgiques, sabates que volen...).

3493

2. Segons el seu aspecte físic

Es contempla en el món de la rondallística solament des de punts de vista extrems, entre els quals no tenen cabuda altres aspectes intermedis. Al nostre parer són bàsiques tres característiques: bellesa, mida i edat.

• El binomi *bell-lleig* acostuma a trobar-se associat a altres característiques físiques o morals. La bellesa acostuma a anar unida amb la bondat (si la protagonista és femenina) o bé amb la valentia (si es tracta de protagonista masculí); la lletjor acostuma a relacionar-se íntimament amb la dolenteria. A vegades els problemes derivats de la lletjor (geps, nassos grossos...) se solucionen amb ajuts màgics (*En Garidet el geperudet*...). En general, aquest binomi es troba molt més treballat en el sexe femení, tant per bellesa (princeses, nenes...) com per lletjor (bruixes...).

• El binomi *gran-petit* figura íntimament relacionat amb el de *fort-feble*. De les característiques físiques s'entreveuen resultats físics paral·lels, tot i que com més grandària té el personatge acostuma a tenir menys picardia i enginy, característiques que no solen mancar als més petits. El gegant és el representant de la grandària més estès a la cultura mediterrània, posseïdor sovint d'altres característiques físiques defectuoses (nassos, ulls... com *En Joanic de les figues*, *El gegant de la barbassa*...); i sovint més que dolent és un incomprès de la societat (*El gegant de les tres canes*, *El gegant de l'illa petita*...). Quant a personatges petits, tenim tant casos humans (en Patufet...) com sobrenaturals (els follets...) que, malgrat la seva petita estatura, acostumen a ésser entremaliats i enginyosos. Mentre el gegant va sempre sol, els follets actuen en equip, especialitzats en la vida soterrània, i també amb una llarga tradició i varietat a casa nostra (boiets a Mallorca, berruguets a Eivissa...), sense dolenteria malintencionada.

• El binomi *jove-vell* es troba representat a través d'un ventall més ampli, ja que trobem personatges de totes les edats (adult 43.8%, adolescent 26.9%, infant 8.2% i ancià 2.9%), amb diferents característiques humanes, morals, i fins i tot de funcionalitat: l'adolescent i el jove acostumen a ser els grans herois del conte popular, en major quantitat que l'infant; l'adult pot ser bo o dolent, depenent si va sol (dolent) o bé en parella (un serà bo i l'altre dolent); i el vell acostuma a mostrar-se com a protector intermediari (la seva experiència ajuda a l'heroi jove i inexpert), tot i que a vegades observem casos de proximitat a la dolenteria amb cert to sobrenatural (bruixa...).

3194

3. Segons el seu aspecte moral

Trobem perfectament definides les possibilitats, doncs o bé s'és bo o bé dolent, sense terme mig.

La bondat ha estat sempre molt relacionada a casa nostra amb la religió; fent bondat sempre s'assoleixen els objectius, característica que sovint posseeix l'heroi, sense tenir en compte el sexe. El personatge sobrenatural més representatiu de la bondat és la fada (també amb una gran varietat de noms: aloja, dona d'aigua...), d'origen celta i que penetra a la literatura infantil occidental cap al segle XIX. Acostuma a ser bella, anar ben vestida, sense una localització fixa, protectora dels infants, i, sempre, d'edat adulta o anciana.

• La *dolenteria* engloba igualment una gran dosi de religiositat. Es troba en mans del fals heroi i, sobretot, de l'antagonista, que lluiten per a assolir l'objectiu proposat. Tant pot estar representada a través del sexe masculí com del femení, tant en el gènere humà com en el sobrenatural. El personatge més característic és la bruixa (en alguns casos bruixot), amb una doble intencionalitat: compensar la subordinació de la dona al medi rural i com a venjadora de la societat que no l'ha situada en el lloc que es mereix. En tenim nombrosos exemples (*El sastre i les bruixes, La bruixa descuidada*...).

A partir d'aquestès qualitats, generalment definitòries del protagonista, s'arriba a la moralitat final que pretén transmetre el conte popular. En la nostra rondallística la bondat i l'astúcia són característiques fonamentals, tal com podem observar a partir de l'anàlisi dels contes que hem recopilat.

Quadre 2. Moralitat final transmesa en els contes populars recopilats.

Moralitat Final	Total
S'ha d'ésser bo	45
No s'ha d'ésser babau	23
L'astúcia sempre guanya	22
No s'han de dir mentides	14
S'ha d'ésser valent	13
S'ha d'estimar els altres	12
No s'ha d'ésser ambiciós	10
S'ha de creure l'adult	9
Cal estar atent a tot	7
Hem d'acceptar-nos	5
Cadascú té el que es mereix	4

3495

No s'ha de robar	3
No s'ha de ser gandul	3
No tot és com voldríem	3
No s'ha d'ésser xafarder	2
No s'ha ésser brut	1
No es concreta	29

4. Segons el seu estat social i econòmic

Es reflecteix el grau de poder, sempre present en el conte popular, sigui de manera temporal, eterna o bé sense. El nivell sòcio-econòmic dels nostres personatges es troba distribuït de la manera següent: pobre (39.0%), normal (28.2%), ric (9.8%), amb poder sobrenatural (1.6%) i sense precisar (21.2%).

• Els personatges *amb poder etern* acostumen a estar relacionats amb aspectes sobrenaturals (Déu, els Sants, la Verge...) amb una extremada dosi de religiositat; no acostumen a reflectir-se davant l'heroi com a poderosos (ben vestits, plens de joies...) sinó més aviat el contrari. La Verge és la que més apareix, sola o de vegades amb el nen Jesús.

• Entre els personatges *amb poder temporal*, hi trobem els que més s'acosten al poder etern («poder màgic») i els que menys («poder temporal»); la seva durada dependrà del bon ús que en faci l'heroi. Amb poder màgic trobem personatges característics amb una certa aurèola sobrenatural, com el gegant, el bruixot o el dimoni (personatge important dels nostres contes, que pot ser maligne o bajoc, i del qual tenim nombrosissims exemples (*El dimoni i el porc, La sogra i el diable*...). Amb poder temporal trobem les característiques més humanes representatives del poder: diners, propietats... i hi destaquen el rei (pot ser bo o dolent), i amb un altre tracte els prínceps i princeses (sovint amb paper de víctimes temporals, a partir d'encanteris o segrests).

• Els personatges *sense poder* pertanyen sovint a la classe popular, extremadament pobra, que, gràcies a l'enginy, la valentia i la bondat, acostumen a millorar la seva condició sòcio-econòmica. El treball no ajuda a millorar les condicions de vida, si no és amb l'ajut d'elements màgics. Alguns personatges volen arribar a tenir tant de poder que acaben perdent-ho tot i quedant tant miserables com abans.

5. Segons la funció que desenvolupen en el conte

Comportarà un cúmul de característiques (habitacle, forma concreta d'aparició, concepte moral, tipus de poder...); moltes de les

3496

quals hem tractat anteriorment. El conte complet inclou set personatges, alguns introduïts des del principi (heroi, heroïna) i d'altres que aniran apareixent al llarg del nus argumental, tot i que no sempre.

• L'*heroi* es pot presentar de dues maneres: bé com a heroi-cercador (apareix juntament amb la seva família i marxa, sense cap temor, a recórrer món, per trobar la solució a algun problema o per afany aventurer) o bé com a heroi-víctima (apareix juntament amb la família i l'antagonista, i sovint, és tret de casa per solucionar algun greu problema o perquè molesta). Trobem herois d'ambdós sexes, però amb molta diferència predominen els de sexe masculí. És típic que l'heroi actuï sol i que rebi, en alguna ocasió, l'ajut d'un donant o auxiliar. Hem pogut observar que les qualitats que més el caracteritzen són l'astúcia, la bondat i la valentia.

• L'*heroïna*, tot i representar l'heroi del sexe oposat, es concreta en la víctima a la qual l'heroi salvarà de l'encanteri i segrest; sovint és l'objecte humà que cerca l'heroi. Mentre l'heroi se serveix de la força física i de l'enginy, l'heroïna es caracteritza pels sentiments. La seva aparició acostuma a ser doble al llarg del conte: al principi, desconeguda per l'heroi que solament en rep informació, i cap a la meitat o al final, com a personatge descobert o desencantat.

• El *fals heroi* és el primer personatge dolent que apareix en el conte. La seva acció es basa a lluitar, com sigui, per tal d'obtenir l'objectiu pretès per l'heroi. Coneix l'heroi i els passos que cal fer, lluita amb l'engany i la mentida, i l'enveja el portarà al fracàs.

• El *mandatari* acostuma a ser el pare de la princesa que s'inventa una tasca difícil i plena d'entrebancs per a l'heroi, per tal que li demostri la seva valentia que el permetrà arribar a formar part de la seva família. En altres casos, el pare o la madrastra proposen la tasca al fill amb l'amenaça que no torni sense haver-la resolt. La seva dolenteria no sempre és voluntària i l'objectiu sol·licitat sempre s'acaba assolint (vegeu Quadre 3), tot i que sense una excessiva varietat i amb predomini del matrimoni (relacionat sovint amb altres aspectes sòcio-econòmics, estat civil, etc.), seguit per la recepció del càstig per part del dolent, o de la recompensa per part de l'heroi, i per la importància que té enganyar al babau en tota l'àrea mediterrània.

3497

Quadre 3. Desenllaç dels contes populars recopilats.

Desenllaç	Total
Matrimoni	36
Càstig per dolent	28
Recompensa per bo	21
Guanyar l'enemic	20
Enganyar el babau	18
Perdre el negoci	13
Retorn a casa	10
Tornar-se bo	8
Conèixer l'objectiu	7
Fer-se ric	6
Mitològic	5
Mort	5
Encadenament	3
Obtenir el reialme	2
Cooperació	1
Marxar lluny de casa	1
No es concreta	6

• L'*antagonista*, també anomenat agressor (per les accions que acostuma a realitzar) o adversari (per l'oposició a l'heroi), reflecteix allò que no s'ha de fer, com prou demostrarà el fet de sortir-ne sempre mal parat. Apareix dues vegades: primer arriba sense que ningú no sàpiga d'on prové, de manera brusca, per convèncer l'heroi amb bona cara, i desapareix amb gran rapidesa; posteriorment, sense fingiments, lluitarà descaradament amb l'heroi, el qual sempre el vencerà.

• La funció principal del *donant* és la de lliurar a l'heroi, que casualment troba mig perdut, l'objecte màgic, o bé informar-lo d'on es troba. En tenim moltes variants, des del que lliura ràpidament l'objecte (perquè veu molt desesperat l'heroi) fins el que exigeix que superi abans certes proves per tal d'assegurar-se que realment s'ho mereix. Acostuma a ser una figura sobrenatural amb cert poder màgic i gran experiència.

• Per últim, l'*auxiliar*, posseeix força relació amb el donant, perquè col·labora positivament i activament amb l'heroi per tal d'arribar al desenllaç esperat. Pot posseir cinc funcions principals: trasllat de l'heroi, eliminació del mal o la manca, salvació de la persecució, acompliment de la tasca difícil i transfiguració de l'heroi; i arran d'elles podem classificar els auxiliars en tres classes: universals (posseeixen totes cinc funcions), parcials (en posseeixen algunes) o

3198

bé específics (en posseeixen solament una). En els nostres contes els dos darrers són els més estesos.

Una darrera reflexió

Cada rondallaire posseeix les seves característiques peculiars que l'apropen o el diferencien d'altres. El nostre repertori és realment ric i s'ha anat configurant a partir de les influències provinents d'altres països així com de la seva pròpia evolució. L'objectiu d'aquest article solament ha pretès reflectir, de manera descriptiva, la realitat dels personatges de la rondallística popular catalana, sense entrar en polèmiques ni comparacions amb altres tipologies d'arreu del món.

La rondallística catalana és molt extensa, i malgrat que se n'hagi recollit força material, la tasca de recopilació no està encara acabada. Molt sovint utilitzem abusivament rondalles d'altres cultures quan a casa nostra tenim un material extens i valuós que no coneixem a fons o que no amortitzem tot el que podríem.

Considerem que cal arraconar l'opinió que qualifica el conte popular de mirada nostàlgica cap enrera per observar-lo com un mirada al passat amb nous ulls i com una forma de comprendre millor l'avui i el demà.

Bibliografia

AMADES, J.: *Folklore de Catalunya: Rondallística*. Barcelona: Selecta, 1982.

BAKER, D.: *Function of folk and fairy tales*. Washington: A.C.E.I, 1981.

BORBONES, C.: *El valor pedagógico de las notas regionales de la cuentística española*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Tesi Doctoral (inèdita), 1976.

CALAME-GRIAULE, G.: *Le renouveau du conte*. París: Centre National de la Recherche Scientifique, 1991.

COMAS, A.: *Antologia de la literatura catalana*. Barcelona: Diàfora, 1981.

CULLIMAN, B.E.: *Literature and the child*. Nova York: Harcourt Brace Jovanovich, publ., 1981.

3499

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE: *El poder de leer*. Madrid: Gedisa, 1984.

HELD, J.: *Connaître et choisir les livres pour enfants*. Paris: Hachette, 1985.

JASSO, V.: *Cultura y educación. Un estudio en antropología cultural. La transmisión de los sistemas culturales a través de los cuentos populares de la cuentística española*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Tesi Doctoral (inèdita), 1981.

PATTE, G.: *Dejadles leer*. Barcelona: Pirene, 1988.

PRATS, L. I ALTRES: *La cultura popular a Catalunya*. Barcelona: Fundació de Cultura Popular, 1982.

RAJADELL, N.: *La rondallística a Catalunya. Recerca històrica i pedagògica*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans-Societat Catalana de Pedagogia, 1990.

RAJADELL, N.: *La rondallística a Catalunya. Recerca històrica i pedagògica*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Tesi de Llicenciatura, dir: Dra. Maria Pla, 1984.

SALVADOR, L.: *Rondalles de Mallorca*. Palma de Mallorca: José Olañeta, ed., 1982.

SERRA I BOLD, V.: *Aplec de rondalles*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1981.

VIDAL I ALCOVER, J.: *Antologia de contes, rondalles i llegendes, exemples i facècies*. Barcelona: Diàfora, 1981.

Nota

Voldria agrair cordialment la col·laboració de la pedagoga Sra. Núria Obiols i Suari, així com la subtilesa de la Dra. Maria Pla a introduir-me en el món de la rondallística i de la lectura.

Paraules clau

Folklore
Literatura infantil
Literatura popular
Educació Primària
Llibre de text
Valors
Conte

0500

Annex 1: Relació dels llibres de text i de lectura entre primer i cinquè curs d'Ensenyament Primari

- Primer curs
  1. Ara-1. La nostra llengua
  2. Bombolles. Llengua catalana
  3. Cap i cua
  4. Contes de l'arc de colors. Lectura
  5. Edebé-1. Lectures
  6. El finestró-1. Lectura
  7. El llenguatge-1
  8. El meu dietari
  9. Ep! Llibre de lectura
  10. Escoltem, parlem, escrivim
  11. Esquella. Iniciació al català
  12. Floc. Llengua catalana
  13. Foc. Textos
  14. Gegants. Llengua
  15. Guirigall. Llengua
  16. Joglar. Llengua catalana
  17. L'arada-1. Llengua catalana
  18. L'arbre de la mona. Lectures llengua catalana
  19. L'arbre de les coques. Lectures llengua catalana
  20. L'arbre dels panellets. Lectures llengua catalana
  21. L'arbre dels torrons. Lectures llengua catalana
  22. La nau. Llibre de lectura
  23. Llegeixo-1
  24. Llengua catalana-1
  25. Pa amb xocolata
  26. Paraules. Cartilles de lectura
  27. Parlem de... 1. Llenguatge
  28. Potser sí, potser no
  29. Rebombori. Llengua catalana
  30. Rem. Llibre de lectura
  31. Trena-1. Lectures
  32. Tricicle-1. Lectures
  33. Tris-Tras
  34. Trucafort. Llengua
  35. Xiulet

- Segon curs
  1. Aci-2
  2. Alfa-22. Escrits d'una màquina d'escriure
  3. Ara-2. La nostra llengua
  4. Bombolles. Llengua catalana
  5. Bufarut. Llengua
  6. Bullanga. Llengua
  7. Can xarima. Llibre de lectura
  8. Contes de l'arc de colors. Lectura
  9. Edebé-2. Lectures

3501

10. El castell d'iràs I no tornaràs
11. El finestró-2. Lectura
12. El llenguatge-2
13. Escoltem, parlem, escrivim
14. Esquella
15. Estels. Comencem a llegir-2
16. Estornell. Llibre de lectura
17. Floc. Llengua catalana
18. Joglar. Llengua Catalana
19. L'arada-2. Llengua catalana
20. L'arbre de la mona. Lectures llengua catalana
21. L'arbre de les coques. Lectures llengua catalana
22. L'arbre dels panellets. Lectures llengua catalana
23. L'arbre dels torrons. Lectures llengua catalana
24. La serpentina. Lectures
25. Llengua. Cicle Inicial EGB-2
26. Llengua catalana-2
27. Mainada. Llibre de llengua
28. Pa de ral. Llengua catalana
29. Parlem de...2. Llenguatge
30. Picarol. Iniciació al català-2
31. Serpentina
32. Trepa
33. Tricicle-2. Lectures
34. Vet-ho aquí. Llibre de lectura
35. Xalem
36. Xarxa. Llengua catalana
37. Xarxa. Llibre de lectura
38. Xerric. Llengua catalana
39. Xicalia
40. Xiulet

- Tercer curs
  1. Aci-3
  2. Aldarull. Llengua-3
  3. Antara-3. Llengua
  4. Ara-3. La nostra llengua
  5. Baldufa. Llengua catalana
  6. Binocle-3
  7. Campana. Iniciació al català
  8. Carassa. Llibre de lectura
  9. Conte contat, conte acabat. Llibre de lectura
  10. Contes de l'arc de colors
  11. Corriola
  12. De casa nostra-3
  13. Edebé-3. Llenguatge
  14. El finestró-3. Lectura
  15. Els avellaneta. Llibre de lectura
  16. Escoltem, parlem, escrivim
  17. Fonic-3. Llengua catalana
  18. Floc. Llengua catalana
  19. Gregal. Els vents
  20. Joglar. Llengua catalana

3502

21. L'arada-3. Llengua catalana
22. L'arbre dels oficis. Lectures llengua catalana
23. Les bruixes
24. Llengua-3
25. Llengua-3
26. Llengua catalana-3
27. Llengua catalana. Quadern d'aprenentatge-3
28. Neo. Llenguatge
29. Parlem de...3. Llenguatge
30. Sínia. Llengua
31. Terrabastall. Llengua catalana
32. Tres i no res
33. Turons-3. Llengua catalana
34. Xiulet

- Quart curs
  1. Antara-4. Llengua
  2. Apa, trontollons!
  3. Ara-4. La nostra llengua
  4. Arc de colors. Pàgines de literatura infantil
  5. De les rodalies
  6. Drincola. Iniciació al català 4
  7. Edebé-4. Lectures
  8. Edebé-4. Llenguatge
  9. Escletxa
  10. Escoltem, parlem, escrivim
  11. Espetec. Llengua catalana
  12. Fonic-4. Llengua catalana
  13. Gallaret
  14. Gallaret. Llibre de lectura
  15. Gira-sol d'històries. Llibre de lectura
  16. Joglar. Llengua catalana
  17. L'arada-4. Llengua catalana
  18. L'arc de Sant Martí
  19. Llengua-4
  20. Llengua-4
  21. Llengua catalana-4
  22. Manoll. Llengua
  23. Pa de ral
  24. Palet. Llengua catalana
  25. Parlem de...4. Llengua catalana
  26. Primer quadern de lectura i exercicis
  27. Rondalla va, mentida ve. Llibre de lectura
  28. Tramuntana. Els vents
  29. Turons-4. Llengua catalana
  30. Xiulet

- Cinquè curs
  1. Això era i no era. Llibre de lectura
  2. Àncora. Llibre de lectura
  3. Aplec
  4. Ara-5. La nostra llengua
  5. Arc de colors. Pàgines de literatura infantil

3503

6. Barromba. Iniciació al català
7. Brunzit
8. Com t'ho diria? Llengua
9. Edebé-5. Lectures
10. Edebé-5. Llenguatge
11. Eina
12. Escoltem, parlem, escrivim
13. El finestró-5. Lectura
14. Fonic-5. Llengua catalana
15. Joglar. Llengua catalana
16. L'arada-5. Llengua catalana
17. L'arbre dels camins. Lectures
18. Les bruixes es pentinen
19. Llengua-5
20. Llengua-5
21. Llengua catalana-5
22. Mestral. Els vents
23. Pa de ral
24. Parlem de...5. Llenguatge
25. Turons-5. Llengua catalana
26. Xiulet

ANNEX 2. Relació dels contes populars catalans recopilats

1. Camí de molí
2. Compare llop, comare guilla i l'ós
3. Compare llop i el gos
4. Compare llop, les ovelles i la vespa
5. Compare llop s'afilla una guilleta
6. De què ve que el riu Ter
7. De què ve que al Pirineu hi hagi tants estanyols
8. De què ve que hi hagi coixos
9. De què vénen els llamps, els trons, la pluja i la pedregada
10. Dos terces
11. El barretinaire i les bruixes
12. El bon home i el seu fill
13. El brotet de picardia
14. El caçador de llebres
15. El carboner i el faune
16. El castell d'en torn i no en torn
17. El cavall del rei
18. El cavall robat
19. El cavaller de milany
20. El cel cau
21. El conill atrevit
22. El conte del xiulet

3504

23. El corb i la garsa
24. El corb, la serp i la garlanda
25. El dimoni fumador
26. El drac de Banyoles
27. El drac de l'albufera
28. El drac de Sant Llorenç de Munt
29. El fill picotill
30. El gall i els gats
31. El gall i la guineu
32. El gall Peret
33. El gallet-gallo
34. El gegant Bocabruta
35. El gegant de la petita illa
36. El gegant del pi
37. El gegant encantat
38. El gegant Verlihua
39. El germà d'en Joan brut
40. El gra de mill
41. El jutge i l'estudiant
42. El lladre fi
43. El lleó i el grill
44. El lleó i la guilla
45. El lleó, la lleona, el cavall, el bou i la guilla
46. El llibre de les bèsties
47. El llibre de les bèsties
48. El llop
49. El llum de la terra
50. El mal de queixal
51. El marxant de les tres filles
52. El metge butxaques
53. El metge guinyot
54. El mico del rodamon
55. El mirallet de la serp
56. El mola i l'esparraio
57. El nen Joan que tenia un gep darrera i un gep davant
58. El paó i la gralla
59. El pastoret mentider
60. El peixet d'or
61. El pollet
62. El primer home
63. El rei del nas de tres pams
64. El rei dels oficis
65. El rei feliç i l'oronella
66. El rei Jaume i l'abat d'escaladei
67. El rei, l'ermità i la serpent
68. El ruc pecador
69. El sabater de Torregrossa
70. El sabater pobret, pobret
71. El sabater que devia tres quartos
72. El sabater que va arribar a ésser ric
73. El salt de la reina mora
74. El sarró del rodamon
75. El sastre i les bruixes

3505 BEST COPY AVAILABLE

76. El savi i el barquer
77. El savi i el pastor
78. El senglar i els ocells cantaires
79. El sol i el vent
80. El soldat
81. El testament del llop
82. El tresor de la muntanya blava
83. El trobador, el terrisser i el rei
84. El vol de l'abat Rigau
85. Els cabells
86. Els cinc ases
87. Els confits
88. Els germans bessons
89. Els gossos i les llebres
90. Els ous de la somera
91. Els sords
92. Els tres desitjos
93. Els tres desitjos
94. Els tres germans
95. Els tres germans ganduls
96. Els tres germans i la filla del rei
97. Els tres germans de la pomera
98. Els tres ossos
99. En Cigronet
100. En Filoseta
101. En Joan gep
102. En Joan de l'os
103. En Joan vint-i-un
104. En Maimis
105. En Patufet
106. En Pere de la maça
107. En Pere grill
108. En Pere i el seu gos
109. En Pere sense por
110. En Peret
111. En Sethomes i en Tres pams
112. En Tabalet
113. Es ca des paperet
114. Història d'un mig pollastre
115. I queixalets també
116. Jaume mata el drac de set caps
117. Joan malfaena
118. L'abat de Poblet i l'emperador de la Xina
119. L'aigua de les tres virtuts
120. L'àliga i el mussol
121. L'alosa i el camp de blat
122. L'aneguet i l'anegueta
123. L'aprenent de lladre
124. L'ase humil i el cavall presumit
125. L'ase i el lleó
126. L'assemblea de les rates
127. L'astúcia de l'àliga
128. L'espardenyeta

5006

129. L'hipopòtam
130. L'home de pèl roig
131. L'home que roda
132. L'ocellet
133. La bonica més bonica del món
134. La cabreta
135. La camisa
136. La carbassera i l'alzina
137. La carbonera reina
138. La cigonya i la guineu
139. La coca
140. La dona i el llop
141. La dona que sempre trobava bé tot el que feia el seu home
142. La favera
143. La filla del carboner
144. La filla del comte de Riner
145. La filla del sol i de la lluna
146. La finestra d'un bon record
147. La formigueta i el colom
148. La gallineta roja
149. La gerra de la ventura
150. La granota i l'oca
151. La guilla i l'esparver
152. La llebre i el lleó
153. La moneda d'or retrobada
154. La noia peix
155. La nou
156. La parracs
157. La pastoreta
158. La pell de ruc
159. La princesa granota
160. La princesa trista
161. La rabosa
162. La rata tornada donzella
163. La senyora de Tous
164. La setmana de la vella filadora
165. La terra dels babaus
166. La tramuntana
167. La vella i el seu porc
168. La vella que no volia morir mai
169. Les cireretes
170. Les dues rates i el mico
171. Les particions del llop i la guilla
172. Les pedres del cap del món
173. Les perdius del rector de vallfogona
174. Les tres coques
175. Les tres filles del llenyataire i l'ós
176. Les tres princeses fleumes
177. Les tres taronges de la vida
178. Les xarxes
179. Margarideta, la princesa de la sal
180. Mestre Gelabert

3507

181. Per què a la nostra terra no hi ha micos, elefants ni altres bestiasses
182. Per què el porc té vint-i-un gustos i disset mitjos gustos
183. Per què l'aigua del mar és salada?
184. Ploma daurada
185. Quan els gats es van fer amics de l'home
186. Qui no cull fesol no sopa quan vol
187. Sa criada trapassera
188. Sant Joan de Casells
189. Tal àpat, tal preu
190. Un negoci a mitges

Abstracts

El presente artículo pretende reflejar la importancia del cuento popular como instrumento de transmisión de los valores educativos de la sociedad, en este caso, de la sociedad catalana. Una primera introducción teórica se ofrece para acotar los conceptos básicos sobre el tema. Una segunda parte está formada por un exhaustivo análisis de 190 cuentos populares catalanes recopilados de 165 libros de texto (de lengua catalana y de lectura) correspondientes al ciclo de Educación Primaria (6-11 años), centrado en los valores educativos que transmiten sus personajes.

Cet article cherche à montrer l'importance du conte populaire en tant qu'instrument de transmission des valeurs éducatives de la société catalane (dans ce cas précis). Une première introduction théorique permet de cerner les notions essentielles à savoir sur ce thème. Une analyse exhaustive de 190 contes populaires catalans, axée sur les valeurs éducatives transmises par leurs personnages, forme une seconde partie. Ces contes sont extraits de 165 manuels (de langue catalane et de lecture) destinés au cycle d'éducation primaire (6-11 ans).

This article aims to reflect the importance of the popular tale as an instrument for transmitting the educational values of society, in this case, Catalan society. A first theoretical introduction is provided as an approach to the basic concepts of the topic. A second part consists of an exhaustive analysis of 190 popular Catalan tales collected from 165 text books (Catalan language and reading) used for primary education (6-11), focussing on the educational values transmitted by the characters.

3509

Els nens i els clàssics de la literatura

Rosa Maria Postigo*

Què és una adaptació d'una obra literària clàssica?

Les adaptacions d'obres clàssiques per a nens formen part d'un sector de la literatura els límits del qual han fet córrer molta tinta: la literatura infantil. No entraré en la polèmica sobre si aquesta és una mena de literatura amb característiques pròpies, diferents de la destinada als adults, o si bé hi ha obres literàries *tout court*, independentment del seu destinatari ideal. Tot i això, és evident que si una publicació porta la indicació «per a nens» o figura en una col·lecció d'aquest tipus, haurem de tenir-ho en compte. Per tant, obviant una definició de literatura infantil, possiblement arriscada, em limitaré a mostrar com l'autor d'un text -procedent d'un altre text, al més sovint d'un altre autor i sense destinatari explícit- actua perquè el seu pugui ser comprès -i assaborit- pels nens.

Sembla convenient que els lectors molt joves tinguin accés a determinada literatura, no escrita expressament per a ells: per adquirir una formació (cultural, ètica?), per experimentar un plaer (estètic?). Rousseau, a l'*Emili*, ja destina unes quantes pàgines a cercar la resposta d'aquestes preguntes, i és que la disjuntiva -si ho és- resulta extraordinàriament interessant. Han de llegir certa literatura, però el text literari sovint és ambigu, i és difícil penetrar-hi. Així, per motius gairebé sempre encaminats a desfer aquesta ambigüitat i aclarir -de vegades fins a la diafanitat- el desenvolupament de la història[1], es fan canvis en obres considerades prou importants -anomenades genèricament «clàssiques»[2]- per posar-les a l'abast de tothom.

---

* Professora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UB. Té publicats diferents estudis i investigacions sobre l'ensenyament de la comprensió lectora i de la literatura a l'Educació Primària i Secundària, així com aspectes relacionats amb la intertextualitat i la formació de mestres en una societat de llengües en contacte.

Adreça professional: Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB. Universitat de Barcelona. Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona.

(1) S'entén per història l'encadenament o la successió d'accions i/o d'esdeveniments (Genette, 1982).

(2) Una explicació d'urgència sobre què és una obra clàssica inclouria que, en certa mesura, pot ser considerada modèlica i punt culminant d'una literatura, que perviu a través del temps i de l'espai, i que planteja a lectors de diversos llocs i èpoques un tema universalment vàlid.

3510

Malgrat que no totes les manipulacions d'un text es fan pensant en els nens, diverses modificacions han estat propiciades perquè aquests poguessin llegir els clàssics, particularment una reducció dràstica de l'extensió i la supressió d'elements considerats «inoportuns» per al nen des d'una perspectiva adulta, com ens recorda García Padrino (1988).

Aquests elements «inoportuns» ho són segons el codi de valors, el sistema d'idees, d'imatges, de prejudicis i d'estereotips, i la visió del món de cada societat i de la literatura que s'hi produeix, que, fins i tot suposadament emancipada de la seva societat -com sembla actualment-, sovint difon entre els lectors -també els infantils- uns models determinats, sobretot pel que fa a la forma i la temàtica de les obres.

Sense entrar en gaires detalls sobre la qüestió, notem que en la civilització occidental es considera apropiada per a nens l'obra que instrueix i diverteix, fonamentalment els contes amb una càrrega de moral utilitària, en sentit ampli. Aturem-nos-hi un moment, perquè poden tenir elements en comú amb les adaptacions.

«Il est bon de faire voir l'avantage qu'il y a à être honnête, patient, avisé, laborieux, obéissant et le mal qu'il arrive à ceux qui ne le sont pas».

Aquestes paraules de Perrault, d'un manuscrit de 1696[3], resumeixen la finalitat formativa que sol tenir aquesta mena de literatura. Però Belinski -citat per Escarpit- diu que la temàtica dels llibres per a nens pot ser la mateixa que trobem en les lectures destinades als adults: només cal adaptar-ne l'exposició a llurs nivells de comprensió.

Estem, doncs, davant un altre dilema: ¿aquesta literatura ha de tenir una temàtica pròpia -i educativa-, diferent de la que trobem en els llibres per a adults?, ¿o serveix la mateixa, tan se val quina sigui, sempre i quan la fem llegible per als molt joves?, ¿i en què consisteix això i com es fa?

De moment, tornem al conte. Cervera (1986) diu que s'hi presenten models de conducta amb els quals pot identificar-se el nen i que el final feliç hi és important. Ja veurem si les adaptacions respecten aquestes convencions. De moment, vegem, *grosso modo*, en què pot consistir una adaptació; a tall d'exemple, en citaré algunes mostres. A *Nerta*, J. Vallverdú fa una versió de teatre, no explícitament per a nens, basada en la llegenda medieval que també inspirà a Mistral el poema *Nerto*, traduït per Verdaguer: successives modificacions, doncs, per canvis de mode i de codi lingüístic, a partir del text

(3) Reproduïdes per Escarpit (1981) (39)

3511

primitiu, que n'ha originat tres tot mantenint-ne la història. C.A. Jordana -autor de l'adaptació de *Macbeth* que analitzaré a continuació- canvia la història de la faula de la cigala i la formiga a *Antenaforta i Caragran*, amb un desenvolupament, un desenllaç i una conclusió moral diferents de l'original[4]. *L'anell dels nibelungs*, adaptat per J. Carbó, és un text on el jove lector trobarà «(...) el plaer de l'aventura ben estructurada, ben resolta i suficientment engrescadora com per no fer-li desdenyar l'aventura completa quan en tingui l'oportunitat»[5].

Arribats en aquest punt, ens tornem a preguntar què és una adaptació. La resposta, veiem que no és unívoca: sobre un mateix text original pot haver-hi tantes adaptacions[6] com resultats es produeixin de diverses manipulacions. En qualsevol cas, estem davant d'un cas de transtextualitat.

Seguint G. Genette (1982), el tipus de transtextualitat que ara ens interessa és la hipertextualitat o relació que uneix el text transformat o producte (hipertext) a un text anterior (hipotext). Els procediments de transformació que intervenen en l'adaptació són diversos. Hi ha el canvi d'extensió, la reducció del text primitiu, alteració que no serà exclusivament quantitativa: sol implicar modificacions estructurals i semàntiques. Per exemple, en una adaptació en castellà de *La Divina Commedia* publicada per l'Editorial Araluce, les tres parts (l'Infern, el Purgatori i el Paradís) tenien extensions força desiguals, tot i que a l'original tenen la mateixa[7]: la desigualtat implicava donar una importància diferent als blocs, si més no des del punt de vista de la història. De l'hipotext, poden suprimir-se'n fragments finals o disseminats (cas dels llibrets d'òpera basats en una obra preexistent i de les adaptacions destinades a nens: el fenomen es produeix al *Macbeth* adaptat que estudiarem i al llibret de l'òpera homònima, de Verdi, Piave i Maffei).

La forma de condensació més freqüent és el resum -d'una obra literària, posem per cas en una enciclopèdia especialitzada o en llibres escolars-, que té funcions didàctiques i metaliteràries i que imposa més d'una transformació de l'hipotext: la reducció, el canvi de mode d'enunciació -el resum sempre és narratiu o descriptiu-, el temps present i la tercera persona.

Bona part d'aquests trets poden presentar-se a l'adaptació i, no obstant això, el resum i l'adaptació difereixen en dues qüestions

---

(4) Recensió de J.N.i R. a *Escola Catalana*, núm. 301, juny 1993.
(5) Recensió de P. Martí, *Escola Catalana*, núm. 258, maig 1989. (32)
(6) O recreacions, o versions lliures, si el text original només serveix de punt de partida al segon, que després se n'allunya més i més.
(7) A l'original cada part té trenta-tres cants -excepte l'Infern, que en té trenta-quatre-, d'extensions diferents però bastant equilibrades. L'adaptació, a més, prosificava els tercets encadenats hendecasil·làbics de Dante.

3512

bàsiques: que el primer fa referència constant a l'hipotext i l'adaptació no, tot i que en depèn, i que la funció d'aquesta no és especialment didàctica sinó de recreació[8]. Breument, l'adaptació és literària i el resum no.

El *digest*, en canvi, té un caràcter general que coincideix amb l'adaptació: és una versió hipertextual condensada, que no esmenta l'hipotext. Però no pretén tenir un estatut literari, cosa que el diferenciaria de l'adaptació si no fos perquè l'excepció que Genette n'esmenta és precisament una versió per a lectors joves: els *Tales of Shakespeare*, de Ch. i M. Lamb.

Un canvi possible -al *digest* i a l'adaptació- és la transformació del mode de presentació de l'obra o transmodalització; en el cas que ens ocupa es passa del dramàtic al narratiu, fenomen poc freqüent -segons Genette-, perquè sovint es presenta lligat a altres operacions transformacionals, en particular la reducció. Però això és precisament el que passa en les adaptacions per a nens: en l'obra dels Lamb esmentada, sense anar més lluny.

Hi ha casos de transformació en què la història i el seu univers o diègesi poden dissociar-se i, per exemple, transportar la primera en un altre univers. Però pot no haver-hi canvi de lloc, ni d'època, ni de medi, ni de noms, ni d'identitat dels personatges des de l'hipotext a l'hipertext. I això és el que, matisadament, sol passar amb les adaptacions, perquè la intenció de l'adaptador és precisament posar a l'abast dels lectors una obra que conservi el major nombre possible de trets de l'original.

En canvi, connectades en part amb la supressió de passatges, hi trobarem algunes digressions, comentaris del narrador sobre algun fet que, si no, potser seria incomprensible, o sobre algun altre del qual vol fer una crítica moral.

Passem a l'obra que ens ocuparà a partir d'ara, el *Macbeth* de Shakespeare[9], representat per primera vegada el 1609 o el 1610, i imprès el 1623. Notem que l'obra -hipotext d'hipertextos- pot ser considerada, fins a cert punt, un cas d'hipertext. Basada en esdeveniments històrics relatats a *Scotorum Historiae*, de H. Boethius o Boèce (París, 1526), és represa per Holinshed a *Chronicle of England, Scotland and Ireland* (1577)[10].

---

(8) Com hem vist, però, l'adaptació per a nens té l'objectiu didàctic de fer-los conèixer, i comprendre, els clàssics.

(9) Part de les escenes on intervenen les bruixes i Hécate ha estat atribuïda a Middleton, autor de *The witch* (1610).

(10) Cf. Shakespeare: *Obras completas*. Estudi preliminar, traducció i notes de L. Astrana Marín (2 vols.). Madrid: Aguilar, 1991 [1932], i F. G. Stokes: *Who's who in Shakespeare*. Londres: Bracken Books, 1989.

3513

«La tragedia entera es un caos desordenado de cosas extrañas y criminales, en que el suelo tiembla bajo nuestros pies. El genio de Shakespeare ha cobrado aquí su más libre arranque, socavando los últimos límites de la naturaleza y de la pasión.»

Aquestes paraules de Hazlitt[11] ens fan veure que una obra com *Macbeth* sembla estar poc d'acord amb els trets -ideals- dels contes, i com pot ser de difícil convertir-la en lectura per a nens. C.A. Jordana ho fa en una adaptació (editada per Proa el 1929), elaborada a partir de la seva pròpia -i excel·lent- traducció de la tragèdia de Shakespeare (publicada per Barcino el 1928)[12].

Característiques que pot presentar l'adaptació infantil d'una obra clàssica: el *Macbeth* per a nens de C.A. Jordana

En primer lloc, hi trobem una transmodalització: el drama original s'ha convertit en una narració, on hi ha fragments pròpiament narratius, uns altres de descriptius i diàlegs, única resta de l'estructura teatral primitiva[13].

Hi ha escenes de l'original -algunes de veritable importància- que a l'adaptació han perdut pes o han desaparegut. Altres, en canvi, hi han estat potenciades. A més, hi ha intervencions de l'adaptador, que de vegades fan explícites qüestions que a l'original calia inferir, en un monòleg o un diàleg, i altres vegades constitueixen digressions morals.

Vegem a continuació amb més detall alguns d'aquests canvis estructurals. Pel que fa a les escenes suprimides, en citaré alguns casos[14]. Desapareix l'escena I de l'acte II, on hi ha un monòleg en què Macbeth manifesta els seus dubtes de matar Duncan i comencen les seves visions, seguit d'un altre de Lady Macbeth mentre ell comet el

---

(11) *Characters of Shakespeare Plays* (1817), traduïdes a l'edició d'Astrana Marín (106).

(12) Per aquest estudi em baso en la reedició de l'adaptació a Proa, 1987.

(13) La tragèdia de Shakespeare té cinc actes, cada un dividit en diverses escenes, i la narració elaborada per C.A. Jordana conté setze capítols o apartats, no numerats. No hi ha exactitud en la correspondència entre unes divisions i les altres. D'altra banda, l'edició de 1929 és un text seguit, sense divisions. Es canvien algunes paraules entre una edició i l'altra, i la de 1987 inclou un glossari de mots difícils, que no era a la primera.

(14) Com que, sens dubte, els lectors d'aquest article coneixen la història de *Macbeth*, me n'estalvio el resum. Per tant, al·ludiré als fragments de l'obra que calgui donant-ne únicament les referències imprescindibles.

3514

crim fora d'escena, i d'un diàleg entre tots dos després del fet. Tot plegat constitueix el cos textual del primer assassinat, que desencadena els esdeveniments posteriors. L'acció és absolutament sobreentesa a l'adaptació:

> «L'ombra densa va caure damunt el castell com si volgués amagar la feta horrible que s'hi preparava. (...) I en una de les amples estances que voltaven el pati reposava Duncan i ningú vigilava el seu son. Els seus dos camarlencs, que tenien l'obligació de vetllar-l'hi, jeien al seu costat, ensopits per la droga que Lady Macbeth havia barrejat al seu vi.
>
> Amb la claror de l'endemà tothom va assabentar-se del crim comès en la foscor nocturna» (ad. 33)[15].

La resta de l'escena original (la descoberta del rei assassinat, les sospites dels fills de Duncan arran del gran dolor manifestat per Macbeth i llur fugida) té correspondència a l'adaptació, on és precedida per la conversió explícita de Macbeth en criminal, fet implícit a la tragèdia:

> «(...) Macbeth (...) va emprendre la marxa vers el seu castell. (...) no tenia mirades per a la bellesa de les terres de què s'havia sentit tan orgullós fins aleshores. Tot ell es concentrava en el pensament que el menava vers una acció horrible. I en el trepig monòton del cavall li semblava sentir continuament les mateixes paraules: aviat seràs rei!
>
> Aviat seràs rei! Les paraules de les tres bruixes feien un so terrible i falaguer en la seva ànima cruel i egoista. I si fins aleshores la seva ambició l'havia dut pels camins dreturers de l'honor, ja el decantava vers els viaranys tortuosos del crim. Massa impacient per esperar, inactiu, que la fosca predicció es complís, la veia com una penyora de l'èxit de tot el que ell emprengués per fer-la esdevenir veritable» (ad. 29-30).

A l'adaptació la preparació del crim és molt més breu que a l'original (acte I, escena VII) i encoberta per les vacil·lacions de Macbeth i la fermesa de la seva muller:

> «(...) des que Macbeth havia arribat al castell, Lady Macbeth no deixava un moment d'encoratjar-lo amb les seves paraules. Adés, parlant-li de la corona que tenien a l'abast de la mà, punxava encara l'ambició de l'home; adés, amb paraules astutes, li exposava els seus plans per aconseguir aquell propòsit; o bé se'n burlava cruelment i el tractava de feble, si encara mostrava vacil·lacions o dubtes. D'aquesta manera afermava l'horrible decisió que feia malastrugança aquell dia en què Duncan entrava confiat al castell d'Inverness» (ad. 30-32).

---

(15) Per citar l'adaptació donaré la indicació «ad.» seguida de la pàgina corresponent, les cites de l'original s'indicaran amb «or.» i la pàgina del text reproduït, i, en certs casos, l'acte i l'escena.

3515

El conegut monòleg de les al·lucinacions de la reina, precedit pel diàleg entre el metge i una dama (acte V, escena I), apareix al·ludit a la versió per a nens juntament amb la narració de les visions paoroses de Macbeth:

> «Estranyes al·lucinacions el turmentaven; per les estances del palau reial creia veure, suspesa davant seu, a mig aire, una daga sangonosa. De nits, quan esperava, ajagut al seu llit sumptuós, el son que no venia, recordava que havia mort Duncan adormit i li semblava que havia assassinat el son i que mai més no podria dormir. (...)
>
> I Lady Macbeth, que no deixava de mostrar un sol moment, ni davant el rei neguitós, una majestat plena de serenor, cedia de nits a l'imperi d'horribles malsons. Una força misteriosa la impulsava a repetir, adormida, les coses que havia fet durant la nit en què Duncan havia deixat d'existir. S'alçava del llit, caminava amb passes maquinals, obrint molt els ulls que no hi veien. Repetia els gestos que havia fet en embrutar de sang les dagues dels camarlencs innocents. (...) Una cambrera (...) l'havia vista com es fregava les mans com si volgués netejar-les d'una taca invisible. Una altra, sorprenent-la també en el seu malson, l'havia sentida murmurar: 'No podré tenir mai les mans netes?', i altres paraules que demostraven que aquella reina altiva havia pres part en una acció horrible» (ad. 39-42).

Alguns fragments de l'adaptació expliciten idees que eren implícites a l'original i d'altres manifesten posicions morals.

Una part del capítol 7è presenta, malgrat la diferència formal i de lloc en la història, un cert paral·lelisme amb les al·lusions que fan Menteith, Caithness, Angus i Lennox a la tirania i crueltat de Macbeth (acte V, escena II). El passatge serveix a l'adaptador per donar pas als fets següents i al desenllaç:

> «Però tota la injustícia porta en ella mateixa el seu corcó mortal. La despietada crueltat de Macbeth, que l'havia portat a cedir a la seva ambició desordenada, no podia deixar d'actuar quan aquesta havia estat satisfeta. Ans al contrari, en l'exercici d'un poder sense contrast, les tares dels reis s'agreugen encara i es mostren a tothom en els seus actes tirànics. I el traïdor deslleial, jutjant els altres per la seva conducta, veu pertot en els altres deslleialtats i traïcions. Així Macbeth, passats els primers temps d'envaniment, començava a imaginar-se complots que amenaçaven la seguretat del seu tron» (ad. 39).

Al final del capítol 14è hi ha una altra digressió moralitzadora després que Macbeth hagi vist l'avançament del bosc de Birnam contra ell i li hagi estat anunciada la mort de la reina (acte V, escena V), fragment, aquest darrer, d'importància mantinguda a l'adaptació. Vegem el text afegit:

> «Només el just pot trobar un sentit a la vida. En la lluita amb les seves passions es purifica i s'enforteix la seva ànima, que el porta solament a empreses nobles. Aquell que es deixa guiar per mòbils egoistes, és joguina de les seves passions, que li fan sentir sempre, fins enmig de

3516

les glòries humanes, el gust amarg del desengany i del fracàs» (ad. 75-76).

Malgrat la transmodalització, l'acció d'algunes escenes de l'original ha estat traslladada a l'adaptació de manera força fidel. Per exemple, l'escena en què les bruixes vaticinen que Macbeth serà rei i Banquo pare de reis (acte I, escena III, i part del cap. 3r i tot el 4t), i a continuació Macbeth s'assabenta que és senyor de Cawdor, cosa que també li han predit les bruixes. I l'escena del banquet, amb l'aparició del fantasma de Banquo (acte III, escena IV, i capítol 9è):

«-Aquí tindríem tota la noblesa del país nostre -va dir Macbeth, després de fer als nobles senyors senyal que s'asseguessin- si hi fos el nostre Banquo; caldrà que el renyi; perquè amb la seva absència hi perdo més jo que no pas ell.

-Senyor, la seva absència és ben culpable -va dir el noble senyor de Ross, enganyat per les bondadoses paraules del rei. Digni's vostra altesa de seure entre nosaltres.

-La taula és plena -va dir Macbeth.

-Aquí hi ha el vostre lloc -va dir un altre dels convidats, estranyat de les paraules del rei, puix que el setial destinat a Macbeth, al costat del de la reina era buit encara.

-On? -va contestar Macbeth, seguint amb la mirada la direcció on assenyalaven.

Aleshores els cortesans meravellats van veure que Macbeth retrocedia tremolós. On els altres no veien més que una cadira buida, el rei veia, asseguda, la imatge d'aquell de qui li acabaven d'explicar la mort. L'espectre de Banquo ocupava el lloc reial a la taula; girava vers Macbeth uns ulls vidriosos i amb mà pàl·lida li mostrava les ferides que li esberlaven el pit» (ad. 49-50).

A la segona escena en què intervenen (I de l'acte IV), les bruixes profetitzen el futur a Macbeth amb més precisió; l'acció coincideix amb part del capítol 10è, tot l'11è i gairebé tot el 12è: només el projecte de Macbeth de destruir la família i el castell de Macduff (acte IV, escena II) hi esdevé un fet:

«La tercera bruixa va acostar-se a la caldera amb un gibrell a les mans i va abocar-hi un suc espès que el gibrell contenia.

-Tirem aquí sang de truja que es menjava els seus garrins -va cridar. I el seu greix vagi a la flama. (...)

-Apa, minyó, surt ara! Mostra'ns la cara!

Altra vegada va passar la remor subterrània; altra vegada el terra va trontollar sota els peus de Macbeth; i un nou fantasma, un guerrer tot armat, amb l'espasa a la mà, va sorgir lentament de la caldera.

-Macbeth, Macbeth, Macbeth! -va dir l'aparició. Sigues agosarat, resolut, sanguinari; et pots ben riure del poder dels homes; solament un home no nat podrà fer-te cap mal» (ad. 59-62).

3517

Al capítol 14è, enmig del rebombori de l'arribada dels enemics, anuncien al rei la mort de la seva muller i ell mostra la seva solitud i decepció:

«-Senyor, la reina és morta.

Així, cruelment torturada pels remordiments, havia mort Lady Macbeth; i el rei d'Escòcia, entre el renou i l'afany dels seus seguidors, sentia la seva solitud espantosa. Per la mort de la seva companya, sentia la cruel decepció de la vida.

-La vida no és més que una ombra que camina -pensava-; un mal actor que es mou durant una hora a l'escenari, i hom no en parla mai més; és una història contada per un ximple, plena de fúria i de soroll, sense sentit» (ad. 75-76).

Comparem al fragment amb el corresponent de l'original (escena V, acte V):

«Seyton: La reina és morta.

Macbeth: Hauria d'haver-se mort més endavant; un temps millor hi hauria hagut per una cosa així. Demà, i demà, i demà, va arrossegant-se de dia en dia com si res, fins que toca l'hora que diu el darrer mot; i tots els nostres ahirs han aclarit per a ximplets la ruta que duu a la mort polsosa. Un buf, i el llum s'apaga! La vida no és més que una ombra que camina; un mal actor que gambadeja i frisa durant una hora a l'escenari, i hom no en parla mai més; és una història contada per un ximple, plena de fúria i de soroll, sense sentit» (or. 85-86).

La caracterització dels personatges pot sofrir canvis en passar de l'original a l'adaptació. De l'obra que ens ocupa, només tindré en compte els dos principals: Macbeth i Lady Macbeth.

A l'original hi ha moltes referències al valor personal de Macbeth, aspecte que es manté a l'adaptació:

«El rei mateix ha començat la lluita (...). Però Macbeth, llamp de la guerra, l'ha reptat a punta d'espasa, arma contra arma, i ha fet corbar el seu esperit superb. I la victòria és nostra» (ad. 18).

De les bruixes l'impressiona, no el seu aspecte, sinó els vaticinis: davant la profecia que serà rei, Macbeth calla, profundament torbat, i, més endavant, ser saludat amb el nou títol de senyor de Cawdor li produeix un efecte terrible. En aquesta situació, li és prou fàcil passar del sentiment de l'ambició al pensament del delicte que la satisfarà. A l'original, el fet se sobreentén al monòleg de l'escena IV de l'acte I, on Macbeth mostra que ja ha decidit ser rei i que no té intenció de tenir escrúpols per aconseguir-ho:

«Malcom ha pujat un graó, on puc ensopegar, si és que no el salto, puix que me'l trobo al mig del meu camí. Amagueu els vostres focs, estels; que la llum no vegi els meus designis negres i profunds. Que l'ull s'acluqui per no veure la mà; però que allò sigui, que l'ull té por, quan serà fet, de veure» (or.21).

3513

En tots dos textos manifesta dubtes, escrúpols: a l'original, pensa que pot ser descobert i jutjat (escèptic, això li sembla pitjor que arriscar l'altra vida); en canvi no hi és la idea d'escrúpols per honor que hi ha a l'adaptació:

> «Duncan, el rei ancià, era l'obstacle que s'oposava a l'empresa que Macbeth meditava (...). Però Macbeth en trobava un de més gran encara en la seva consciència. El cabdill victoriós s'havia tractat massa amb l'honor per no respectar-lo» (ad. 30).

És interessant que la quasi evidència, a l'original, de la decisió de Macbeth d'assassinar Duncan es dilueixi a l'adaptació, perquè habitualment sol passar que l'hipertext és més explícit que l'hipotext: a la narració és mencionada la transformació del caràcter del protagonista, però no la seva decisió d'assassinar. La hipocresia, en canvi, es manifesta, en tots dos textos, amb les grans mostres de dolor i d'indignació fingida quan es descobreix el cadàver de Duncan:

> «-I tanmateix -va dir Macbeth, aconseguint de donar a la seva veu insegura un accent de veritat-, em penedeixo de la fúria que m'ha empès a matar-los.
>
> -Per què ho heu fet? -va dir Macduff.
>
> -Com podia conservar el seny davant el que veia? Els assassins embriagats al costat de la seva víctima. L'amor al nostre noble rei ha impulsat el meu braç a fer justícia» (ad. 36).

Les al·lucinacions no el deixen reposar, i -segueixo l'adaptador- ja no el satisfà la corona i alhora té por de perdre-la, perquè això el portaria a una fi vergonyosa, qüestió que constitueix una novetat de la narració.

En canvi, el sentiment que el fet de no tenir fills faci minvar el valor del premi del seu crim, present a l'original (acte III, escena I) i a l'adaptació no, és una qüestió particularment interessant, perquè ens fa veure un home profundament escèptic i alhora molt crèdul: creu fermament en les prediccions de les bruixes, una de les quals -no ho oblidem- és que els fills de Banquo seran reis després d'ell:

> «La carrera del crim no és pas d'aquelles que es poden deixar o prendre al gust d'aquell que les segueix. Per amagar el seu primer crim, Macbeth n'havia comès un altre de seguida. Per amagar aquells crims i oposar-se a les conseqüències que tindrien, s'havia convertit en tirà de la pàtria escocesa fins que el sol nom del rei ja feia horror als súbdits que li havien estat més fidels. No podent transmetre al seu fill la corona, odiava Banquo i meditava un altre crim que fes impossible als descendents d'aquest d'ocupar el tron d'Escòcia. Així Macbeth, que s'havia complagut en les prediccions de les bruixes que li havien semblat favorables, volia impedir que es complís la predicció que es pensava que afavoria un altre» (ad. 43-44).

Aquest fragment de l'hipertext té un relleu especial per una doble raó: és un resum de la cadena d'esdeveniments passats, els quals

5519

enllaça amb el pròxim assassinat, el de Banquo; i encara, una vegada més, proporciona a l'adaptador l'oportunitat de moralitzar sobre les conseqüències d'una vida criminal, perquè -no ho oblidem- es tracta d'un personatge altament «negatiu» presentat a lectors infantils.

L'assassinat de Banquo marca el començament de la davallada de Macbeth, i això és perceptible en tots dos textos. En una manifestació pública de terror, perd el control davant l'espectre del general assassinat; Macbeth, que no tem els perills tangibles, s'espanta de les seves visions:

> «Jo goso fer tot el que gosa un home: vina [sic] com l'ós ferotge de la Rússia, el fort rinoceront de front armat o el tigre hircani; pren la forma que vulguis i els meus nervis romandran ferms; o torna a viure i repta'm a combatre amb l'espasa en ple desert, i veuràs si m'esquitllo. ¡Fuig, ombra horrible! Burla irreal, enrera! (L'Espectre desapareix) Així, quan se n'ha anat, torno a ésser un home. -Us prego que segueu» (or. 54, acte III, escena IV).

Quan desapareix l'espectre recupera el coratge i, avergonyit, sent un desig temerari de desafiar la causa del seu terror; vegem-ne la versió que en dóna Jordana:

> «Brindo per l'alegria d'aquest festi, brindo per Banquo, el nostre amic, que trobem tant a faltar. Tant de bo fos aquí!
>
> Com obeint a aquest desig, que, amb les seves paraules, Macbeth volia fer creure que sentia, l'espectre de Banquo va tornar a aparèixer al cadiral de rei. Aquest va retrocedir altra vegada i una suor d'angoixa va amarar-li el front. Però aquest cop el seu terror va ésser acompanyat d'una explosió de fúria.
>
> -Enrere! -va cridar. Vés-te'n de davant meu. Que la terra t'amagui! Fuig, ombra horrible! Burla irreal, enrere!
>
> De seguida, de la mateixa manera sobtada com havia aparegut, l'espectre es va fondre sota la mirada de Macbeth i aquest va anar recobrant lentament la serenitat» (ad. 52).

Delerós de saber més del seu futur, va per segona vegada a la cova de les bruixes; aquesta mostra de valor és a l'adaptació -la idea a l'original no hi és- i corroborada quan, després d'escoltar els conjurs -a l'original no els sent-, s'impacienta i vol trucar. La necessitat de saber, que hauríem pogut considerar lúcida, no és tal: escolta amb avidesa les paraules de les aparicions, però, quan li confirmen que serà succeït pels descendents de Banquo, dóna mostres d'un trastorn, cada vegada més evident i constant. D'una manera o una altra, la fal·lera de conèixer el seu destí i la credulitat davant les profecies són presents en tots dos textos, que també destaquen el seu furor -producte de la credulitat- pel vaticini que voldria no haver d'acceptar.

A la tragèdia, a partir de l'escena III de l'acte V, enfonsat i decebut, només pensa a lluitar; hi ha un breu record dedicat a la seva

muller, que ja considera perduda (malalta de la ment, la creu incurable). Se sent tan cruel que ha oblidat la por, i quan la reina mor, aparentment això l'afecta poc; la desaparició de Lady Macbeth sembla tenir més importància per a Macbeth a l'adaptació, on el dolor per la mort de la seva muller hi revela un cert grau d'humanitat.

Comença a entendre que tot el que li han dit les bruixes és un engany subtil del principi a la fi quan veu que el bosc de Birnam avança cap a ell; l'explicació del fals prodigi que li dóna un soldat no el tranquil·litza, i es prepara per lluitar:

> «L'odiaven molts; ningú no el menyspreava. Mentre els seus vicis l'arrossegaven a una ruïna inevitable, el seu coratge no deixava ni un moment de guiar-lo.
>
> -Morirè almenys amb l'arma al puny -pensava el rei d'Escòcia, mentre els clarins cridaven els guerrers al combat.
>
> (...) I per sobre de tots, Macbeth donava mostres d'una valentia temerària.
>
> El seu cavall passava com un huracà furiós per les fileres enemigues; els cops de la seva espasa ho aterraven tot entorn seu» (ad. 77).

Hi ha molt d'autosuggestió en aquesta actitud; els enemics creuen que rep l'ajut d'un poder infernal, i és cert, en certa manera: encara confia en la profecia segons la qual només un home no nat pot fer-li mal. Derrotat però encara confiat, s'enfronta a Macduff i per primera vegada sent llàstima per haver vessat sang innocent, la de la seva família, i li diu que marxi; però quan el senyor de Fife declara que es diu Nonat, desconcertat, negligeix la defensa i Macduff el fereix de mort.

El plantejament d'aquest fet és relativament similar a l'original, però hi ha dues diferències interessants: la lluita i la mort de Macbeth hi tenen lloc fora d'escena, i Macduff li diu que va ser arrencat abans d'hora del ventre matern. Allò que hi ha de comú és el sentiment de frustració definitiva del protagonista; fins aquell moment, tot i la seva sensació d'enfonsament progressiu, es creia invulnerable a l'atac mortal de qualsevol home; ara, però, perd tota esperança:

> «Maleïda la llengua que m'ho diu; puix que ha aterrit la millor part d'un home! ¡I que no siguin mai més creguts els esperits perversos mantenint la paraula per a la nostra orella i trencant-la per al nostre desig! (...)» (or. 89, acte V, escena VIII).

Finalment, val la pena de destacar la digressió moralitzadora de l'adaptador que clou la narració, sense paral·lel a l'original:

> «Així va caure Macbeth, que el seu coratge hauria fet exemple gloriós de guerrers, si els seus crims no haguessin fet la seva vida exemple i escarment de tirans» (ad. 82).

El personatge de Lady Macbeth, tan ben tractat -sobretot musicalment- a l'òpera de Verdi, fins al punt de fer ombra al del

3521

protagonista, és a l'original -i encara més a l'adaptació- algú que existeix en funció d'un altre. I en ambdós textos és un personatge més absolutament malèvol que el protagonista.

Segons A. Rodríguez (1977), a la literatura clàssica infantil, la dona que infringeix les regles (tenir un paper subordinat, ser feble i de vegades astuta, etc.) és la bruixa dolenta. Lady Macbeth pot ser una dona literària d'aquest tipus: malèfica i aparentment forta, al final és derrotada -autoderrotada-, com les bruixes dels contes. Implacable, i més ambiciosa i cruel que Macbeth, li donarà coratge i l'empenyerà a assolir la seva ambició.

Però, com Macbeth, confia en les profecies de les bruixes, i aquesta credulitat compartida que els portarà al fracàs és paral·lela en tots dos textos.

També ho és la constant que sigui sempre inductora, no executora, dels crims: no assassina directament Duncan[16], però hi col·labora embrutant amb sang els qui el vetllaven, després de drogar-los; implica, doncs, uns innocents en el crim, i quan es descobreix el cadàver, fingeix desmaiar-se. I aquí tenim un altre tret compartit amb Macbeth -i mantingut a l'adaptació-, la hipocresia, que en la dona ateny més perfecció (recordem la seva presència d'esperit davant l'actitud enfollida de Macbeth en presència de l'espectre de Banquo). També és inductora del càstig de Macduff: anima Macbeth a venjar-se'n, amb l'argument que ha desobeït l'ordre reial de presentar-se al banquet. El fet no és esmentat a la tragèdia i això fa creure que l'adaptador intenta refermar la nota de la mala influència que té sobre el seu marit.

En un parell d'ocasions la seva personalitat destaca per ella mateixa:

> «(...) veniu, esperits que sotgeu els pensaments de l'home! Lleveu-me el sexe. Ompliu-me fins a curull de crueltat. Espessiu-me la sang per tal que s'obturin totes les vies del remordiment, i que cap desdiment de la natura no torbi el meu propòsit, ni l'allunyi del seu efecte. ¡Veniu fins als meus pits de dona, preneu la meva llet per fel, esperits assassins, onsevulla que en la vostra substància invisible presidiu la maldat de la natura! ¡Vina [sic], negra nit, i embolcalla't amb la densa fumera de l'infern; perquè el meu coltell agut no vegi la ferida que fa, ni el cel no pugui travessar la fosca per dir-me: 'Atura't'!» (or. 23, acte I, escena V).

La invocació de les forces del mal ens mostra una dona sense fissures, sense dubtes, al contrari de Macbeth, que presenta una riquesa de matisos superior. El monòleg no és ni tan sols insinuat a

(16) A l'adaptació s'omet que no se sent capaç de matar-lo perquè li recorda el seu pare adormit.

3592

l'adaptació, i no és estrany perquè es resistiria a qualsevol intent de suavització[17].

A l'escena de les al·lucinacions (acte V, escena I), oscil·la entre l'horror de veure's sang a les mans i el desig de tranquil·litzar el llavors absent Macbeth: barreja l'obsessió dels crims i l'energia amb què procura calmar algú espantadís.

A l'adaptació aquesta acció perd una certa força, com hem vist. L'ambigüitat de la causa de la seva mort, que plana per la tragèdia fins al final -on s'insinua el suïcidi-, és substituïda a l'adaptació per una explicació menys compromesa: l'exacerbació de la malaltia provocada pel seu remordiment acaba per matar-la. L'enfocament aclareix i alhora distorsiona el personatge: ¿és el remordiment o l'excés d'autocontrol davant dels altres el que la porta a la bogeria? Macbeth té atacs incontrolats en públic, i sempre té la sortida del seu coratge personal en la lluita directa amb enemics tangibles. Ella no.

En tots dos textos es destaca la influència que té sobre el seu marit, del qual de vegades sembla el motor ocult, com ara a l'escena VII de l'acte I, on Macbeth vol deixar córrer l'assassinat de Duncan i ella li recorda que ha jurat matar-lo: ella mataria un fill seu si ho hagués jurat.

El seu monolitisme es palesa a l'escena I de l'acte II, on mentre Macbeth comença a obsessionar-se per l'assassinat del rei i dels dos criats, ella el tracta com una criatura:

> «Macbeth: Cridava encara a tots: '¡No dormiu més! Glamis ha assassinat el son; per això Cawdor no dormirà mai més. -¡Macbeth no dormirà mai més!'
>
> Lady Macbeth: ¿Qui era el que això cridava? Noble senyor, ¿com podeu perdre el tremp així? Heu parlat sense seny.-Aneu, amb una mica d'aigua us desfareu del testimoni que us embruta la mà. -Per què heu portat les dagues? Torneu-les a llur lloc i empastifeu de sang amb elles els criats adormits.
>
> Macbeth: No hi tornaré. M'esglaiaria de pensar en el que [he] fet. No gosaria pas mirar-ho altra vegada.
>
> Lady Macbeth: Quina feblesa! Deu-me les dagues. Els morts i els adormits són igual que pintures; i els dimonis pintats només esglaien els infants. (...)» (or. 33).

La mala influència que exerceix Lady Macbeth sobre el seu marit és accentuada a l'adaptació, com si la intenció de Jordana fos -igual que la dels Lamb o la de Piave i Maffei- treure a Macbeth part de la responsabilitat en les seves accions delictives. Així i tot, de les escenes originals comentades no totes hi tenen equivalent, com ara la de la preparació de la mort de Duncan o la subsegüent al mateix fet, cosa que minva el pes del personatge a l'adaptació.

---

(17) El llibret de l'òpera homònima de Verdi tampoc no el recull complet: només utilitza la invocació a la nit protectora del crim, la part menys agosarada del fragment.

3523

Oportunitat o inoportunitat de les adaptacions

Acabem de veure quines manipulacions es poden fer d'una obra mestra de la literatura per convertir-la en un text per a nens. Ara, reprenent un altre fil que haviem abandonat més amunt, ens plantegem si aquestes manipulacions són convenients, si l'objectiu que pretenen assolir les justifica. Per això em remetré a algunes veus autoritzades, unes de favorables a la qüestió, les altres no.

Entre els autors que no estan d'acord amb les adaptacions per a nens (també per a adults?), A. Medina (1988), per exemple, les considera una solució insatisfactòria, perquè donen una falsa idea de l'obra: l'adaptació mai no és el text autèntic; només és tolerable com a primer contacte superficial amb unes obres, reduïdes i recompostes d'acord amb la capacitat dels lectors potencials.

J. M. Carandell (1977) ataca virulentament el producte d'una «operació de cirurgia estètica», que té com a resultat que, de gran, el nen que hagi llegit una adaptació no en llegirà l'original.

M.S. Salaberri (1989) també es mostra en contra de les adaptacions, perquè la simplificació formal i la reducció (s'eliminen elements referencials que ajudaven a comprendre el text) compliquen la lectura; i, a més, el text, massa pobre o massa dens, desmotiva el noi per a una futura lectura de les obres originals.

Pel que fa a les opinions favorables a les adaptacions, en una ressenya sobre l'aparició de la col·leció «El fanal de Proa» es diu que les seves adaptacions són autèntiques recreacions (i cita, entre altres, el *Macbeth* que hem analitzat) i considera la col·lecció:

> «(...) hermosa también por lo arriesgada, ya que el «Fanal de Proa» tendrá que luchar (...) contra la corriente pedagógica que desaconseja una temprana iniciación a los clásicos, si es a costa de mutilaciones y parcialidades»[18].

Per tant, no es considera que *Macbeth*, per exemple, plantegi un tema que pugui impressionar -negativament- la sensibilitat dels nens tot i la innegable truculència del drama shakespearià.

Hi és favorable, amb una certa cautela, Garcia Padrino (1988). Tot i els errors comesos en l'elaboració de certs textos -afirma-, les adaptacions poden procedir d'un treball rigorós -que intenta facilitar la comprensió dels diversos elements que integren una obra difícil- i fins i tot prou respectuós amb l'obra original, de la qual és una recreació particular.

---

(18) *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 153, octubre 1987, (97).

3524

«L'adaptation, sans doute, facilite l'effort du jeune lecteur, mais en même temps, peut l'habituer à la passivité. Se donnera-t-il la peine, plus tard, de lire un ouvrage qu'il croit -à tort- connaître déjà?»[19].

M. Soriano (1975) respon a la seva pròpia pregunta mostrant-se favorable al contacte dels més joves amb les grans obres mitjançant l'adaptació, en el benentès que els textos adaptats no són una finalitat en ells mateixos sinó que han de servir per impulsar els lectors a llegir l'obra original.

T. Rovira (1988) ens fa veure com a la Catalunya dels anys vint i trenta es van produir adaptacions d'una gran qualitat, com a conseqüència del creixement del català com a llengua literària i de l'interès dels modernistes i, sobretot, dels noucentistes per l'educació dels infants, bàsica per a la formació de la Catalunya moderna i autònoma a què aspiraven. Només cal citar, per confirmar això, que alguns dels autors que s'hi van dedicar foren Carner, Riba, C. Soldevila, Salvat-Papasseit i C.A. Jordana, aquest darrer, com hem vist, autor d'una notable adaptació de *Macbeth* i creador d'altres adaptacions i d'obres originals per a infants.

Aurora Díaz-Plaja, autora -i antiga lectora- d'adaptacions de clàssics per a nens[20], no planteja una pregunta sobre la qüestió, com hem vist que fa Soriano, sinó que afirma:

«El meu record infantil de la lectura de l'antiga col·lecció Araluce, amb adaptacions dels bons autors fetes per immillorables adaptadors com Maria Luz Morales, i amb admirables il·lustradors com Segrelles, va convertir-me anys després en lectora dels clàssics sense retallar. Per això crec sincerament que val la pena acostar al lector infantil aquestes lectures com si fos un vermut, que per al desganat li serveixen de succedani i per als altres constitueix un estímul per a llegir l'obra completa»[21].

Algunes conclusions

Les paraules d'Aurora Díaz-Plaja ens suggereixen el doble caràcter de l'adaptació: començament d'un camí que porta a l'obra original i, alhora, un text amb tots els ets i uts, digne de ser llegit, en principi com qualsevol altra producció literària.

---

(19) Soriano, 1975: (31)

(20) És autora d'adaptacions de Shakespeare, precisament, com ara *La feréstega domada*, *El mercader de Venècia* i *El somni d'una nit d'estiu*, publicades per La Galera.

(21) Díaz-Plaja, 1992: (40)

3525

Pel que fa a alguns aspectes més concrets de la qüestió que ens ha ocupat al llarg d'aquestes pàgines, observem que l'aplicació dels procediments de transformació presenta a l'adaptador la dificultat de decidir quines modificacions formals portarà a terme. Per exemple, reduir l'extensió del text original suprimint-ne els fragments de comprensió dificultosa no sempre és fàcil de fer sense deixar llacunes de sentit en el text producte de la transformació. Alhora, eliminar parts del text original pot justificar-se adduint que s'han suprimit fragments suposadament innecessaris, com ara -en l'adaptació de *Macbeth* que hem estudiat- l'escena de l'assassinat de la família de Macduff, perquè el fet ja s'esmenta en un altre moment de la narració. El cas contrari seria la supressió de la lluita verbal entre Malcom i Macduff (acte IV, escena III), difícil de justificar si no és que l'adaptador ha considerat massa forta per als seus presumptes lectors la llista de vicis que s'inventa el primer. Aquesta darrera raó podria explicar perquè s'obvia també la menció de la incompleta venjança de Macduff: se sobreentén que, si Macbeth hagués tingut fills, Macduff els hauria mort.

D'aquesta manera, sembla observar-se, en el text que ens ocupa, una voluntat de llimar determinades asprors, segurament freqüent en hipertextos d'aquesta mena. No solament hi ha suavització sinó també simplificació, per exemple dels personatges, o de la seva presentació; el lector passa de l'apassionant descoberta progressiva del caràcter del protagonista -a través dels seus parlaments, de les paraules de Lady Macbeth i encara d'altres personatges- a les repetides descripcions de la narració, sobretot del seu valor personal i la gran ambició que desfigura aquest valor.

És una obra que, segons algunes convencions de la literatura per a nens que he citat al començament d'aquest estudi, no sembla gaire apropiada per a lectors infantils: hi ha molts elements «inoportuns» (ambició desmesurada, assassinats, bogeria, destí implacable), els personatges no són models de conducta, no hi ha final feliç[22]. Però farem bé de recordar les paraules de Perrault citades més amunt i notar com la moral que ell veu en els contes (el mal que rep qui en fa) també és a la nostra tragèdia/narració. *Macbeth*, doncs, no és una obra de lectura «impossible» si se'n fa una adaptació digna i de qualitat -com reclamen els estudiosos que, decididament o cautament, estan a favor de les adaptacions-, com és el text de J.A. Jordana.

---

(22) Aquests trets, però, els trobem a la televisió i, molts, a la vida quotidiana.

3026

Referències bibliogràfiques

BRUNEL, P. i CHEVREL, Y. (dir.): *Précis de littérature comparée*. París: PUF, 1989.

CARANDELL, J.M.: «Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil. Cuatro notas sobre la literatura y los niños», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 36, desembre 1977.

CERVERA, J.: «Lenguaje artístico y lúdico», a García Padrino i Medina (dir.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya, 1988, pp. 258-277.

CERVERA, J.: *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1985.

DIAZ-PLAJA, A.: «Llibres protagonistes i clàssics adaptats», a *Crònica d'Ensenyament*, núm. 45, abril 1992.

ESCARPIT, D.: *La littérature d'enfance et de jeunesse*. París: PUF, 1981.

GARCIA PADRINO, J.: «La literatura infantil y la formación humanística», a García Padrino i Medina (dir.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya, 1988, pp. 536-560.

GENETTE, G.: *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil, 1982.

MEDINA, A.: «Didáctica de la literatura», a García Padrino i Medina (dir.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya, 1988, pp. 511-534.

MILA, M.D.: «Josep Vallverdú: perfil personal i obra», a DDAA: *Miscel·lània. Homenatge a Josep Vallverdú*. Lleida: Institut d'Estudis Il·lerdencs, 1987, pp. 143-152.

RODRIGUEZ, A.: «Ideología sexista y literatura infantil», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 36, desembre 1977.

ROVIRA, T.: «La literatura infantil i juvenil». Apèndix a Riquer; Comas; Molas: *Història de la literatura catalana*. Barcelona: Ariel, 1988, vol. XI, pp. 421-472.

SALABERRI, M.S.: «Estrategias de comprensión lectora transferibles entre la lengua materna y la extranjera», a DDAA: *Sobre didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina*. Madrid: Escuela Universitaria del Profesorado, P. Montesinos, 1989.

SORIANO, M.: *Guide de littérature pour la jeunesse*. París: Flammarion, 1975.

3527

Paraules clau

Literatura
Literatura infantil
Teatre
Etapa evolutiva
Comprensio lectora
Estil literari

5526

Abstracts

Al abordar el tema de las relaciones entre las obras clásicas de la literatura y los niños como lectores de ellas, surgen varios interrogantes. En primer lugar, la conveniencia del hecho en sí: ¿deben leer los niños obras que se consideran cimas de la literatura universal, pero que no han sido escritas especialmente para ellos? Si damos a esta pregunta una respuesta afirmativa, inmediatamente surge un segundo interrogante: ¿pueden leer directamente los originales de estas producciones? La obra literaria suele ser ambigua y tener un mundo propio, y por lo tanto plantea dificultades de comprensión a lectores inexpertos, lo cual ha llevado a introducir cambios en obras consideradas lo bastante importantes como para ponerlas a su alcance. Tras los procesos de transformación aplicados al original (que esencialmente permanecerá inalterado), se obtendrá un texto adaptado a la capacidad de comprensión del lector muy joven.

Si l'on réfléchit aux relations existant entre les œuvres littéraires classiques et les enfants en tant que lecteurs, plusieurs questions nous viennent à l'esprit. Premièrement, les enfants doivent-ils lire des œuvres que l'on considère au sommet de la littérature universelle, mais qui n'ont pas été spécialement écrites pour eux ? Si la réponse est affirmative, une autre question se pose immédiatement: peuvent-ils lire directement l'œuvre originale ? Recréant un monde propre, l'œuvre littéraire est le plus souvent ambigue et elle pose par conséquent des problèmes de compréhension aux lecteurs inexpérimentés. Il est donc nécessaire d'apporter des modifications aux œuvres qui méritent d'être mises à leur portée, afin d'obtenir un texte adapté à la capacité de compréhension du jeune lecteur.

When we approach the subject of the relations between the classical works of literature and children as readers, we ask a number of questions. First, the suitability of the fact in itself: should children read works which are considered high points of universal literature which have not been written specially for them? If we answer 'yes' to this question, another immediately arises: can they read the originals of those productions directly? Literary works are usually ambiguous and have a world of their own and therefore pose difficulties of understanding for inexpert readers. That means that changes are made to works considered important enough to be placed within their reach. The result of these transformation processes applied to the original will be a text adapted to the understanding of very young readers.

BEST COPY AVAILABLE

Notes sobre la poesia per a infants

Margarida Prats Ripoll*

El gènere poètic, l'últim de la fila de la literatura infantil?

L'expansió actual de les obres de literatura infantil té ben poca incidència en el gènere poètic. Diverses experiències, com un repàs de les lleixes d'obres literàries per a infants de biblioteques i de llibreries, un cop d'ull als catàlegs d'editorials, o una ullada a les ofertes de seleccions d'obres per a infants, revelen a bastament que el protagonisme en l'augment i la diversificació de l'oferta d'obres de literatura infantil i juvenil correspon a les obres narratives, mentre que la producció d'obres poètiques és ben precària. Vegem, a tall d'exemple, dues mostres de la situació descrita: en la proposta de classificació i sistematització de llibres feta pel col·lectiu Grills l'any 1988[1] trobem que els llibres de poesia relacionats no arriben a la desena part dels de narrativa. Aquesta desproporció entre els dos gèneres encara augmenta en la tria dels millors títols de literatura infantil i juvenil de l'any 1992 de l'assessorament al consumidor de la cooperativa Abacus, ja que entre les quaranta-cinc obres recomanades només trobem un llibre de poesia[2].

No hi ha dubte, doncs, de la precarietat en què sobreviuen les obres de poesia adreçades als més menuts. Tanmateix, feta aquesta constatació, caldria tenir present que aquest fenomen ni es pot desvincular de la problemàtica global del gènere ni es pot considerar un fet propi dels darrers anys de forta expansió editorial del llibre infantil i juvenil. Com és prou conegut, els tiratges d'obres poètiques adreçades a adults revelen clarament que la poesia no ha entrat en

---

* Mestra i llicenciada en Filologia Hispànica, secció Literatura Catalana. Professora Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Ha publicat una biografia de Màrius Torres i ha tingut cura de l'última edició de l'obra d'aquest poeta. També té publicat un llibre i diversos articles sobre l'acostament de la poesia als centres escolars.

Adreça professional: Escola del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona. C/ Melcior de Palau, 140. 08014, Barcelona.

(1) Vegeu «Els llibres catalans molta roba però menys sabó», dins *Guix* núm. 129-130 juliol-agost 1988, pp. 17-46.

(2) Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat, departament del consumidor de la cooperativa d'Abacus: *Tria'93*.

3330

el món del consum, en els mecanismes econòmics que afecten la societat occidental avançada. Potser per això, encara que mantingui una certa aurèola de prestigi i de misteri que li ve de molt antic, no acaba d'encaixar bé enlloc i s'ha convertit en una mena de mite. Com va subratllar el poeta i professor Eduard Sanahuja, «ningú no hi va en contra, tothom la respecta i en defensa els valors, però en realitat molts pocs saben què fer-ne»[3].

D'altra banda, l'oferta de llibres de poemes per a infants ha estat sempre esporàdica, tal com assenyalen T. Rovira (1987) i J. Garcia Padrino (1990) basant-se en la literatura infantil en llengua catalana i castellana, respectivament. Segons es desprèn de l'estudi de Bettina Hürlimann (1968), aquest fenomen es podria fer extensiu a d'altres literatures europees, sobretot a les de l'àrea mediterrània.

La migradesa de col·leccions que editen llibres d'aquest gènere i la breu durada de les que s'hi han anant dedicant, tal com posen en relleu Carlos Murciano, Miquel Desclot i Teresa Duran, prenent com a base el moment actual de la cultura espanyola i catalana[4], revelen les dificultats de normalitzar les edicions de poesies per a infants, especialment les d'obres d'autor. Tanmateix, algunes editorials han començat a incloure obres poètiques dintre de col·leccions de narrativa. Així Edelvives va publicar *Bestiolari de la Clara* de Miquel Desclot dins Ala Delta l'any 1992 i recentment Tàndem ha tret les darreres novetats d'aquest gènere en llengua catalana, *Poemes de les quatre estacions* de Maria Beneyto -inclosa dins El tricicle- i les dues antologies poètiques a càrrec de Marc Granell i Josep Ballester[5].

No hem de perdre de vista, però, que si el gènere poètic ha estat poc considerat com a opció dins l'àmbit del llibre de lleure dels infants, en canvi, ha estat sempre present en antologies i llibres de lectura. I cal recordar que alguns d'aquests llibres tenen característiques materials -tipus de lletra i qualitat de les il·lustracions- ben similars a d'altres inclosos en col·leccions de literatura infantil.

---

(3) Vegeu «El poeta enfront dels comentaris escolars», *El comentari de textos* (Terceres jornades sobre expressió escrita en els diferents nivells escolars). Barcelona: *Servei de Publicacions de la Caixa de Barcelona*, pp. 27-35.

(4) El treball del primer, «Hacia una poesía infantil diferente» forma part de Cerrillo (1990) pp. 153-156, per al segon, vegeu Desclot (1993) p. 33, i el treball de Duran T., «El ventall editorial» aparegué a *Lletra de canvi* núm. 19-20, jul-agost, 1989, pp. 33-36.

(5) Tant el llibre de Desclot, juganer i construït amb un domini del llenguatge literari i amb adequades il·lustracions de Lluisa Jover, com el de Beneyto, de to més líric i amb precioses il·lustracions de Lourdes Bellver, són una bona mostra d'obres d'autor qualitatives. Totes dues van adreçades a infants de primària, així com l'antologia de la col·lecció La bicicleta groga, il·lustrada per Lina Vila. Pel que fa a l'antologia de La bicicleta negra, per a lectors de darrers cursos de primària o primers nivells de secundària, té l'encert de dedicar un apartat als sentiments, fet poc habitual en els blocs temàtics d'aquest tipus d'obres.

3531

La similitud de vegades és tant gran que aquestes obres «són alhora llibre i literatura d'infants», tal com afirma Teresa Rovira (1987, 421). Vegeu, a tall d'exemple, el conjunt de llibres de lectura preparats per Ramon Besora i Teresa Duran i il·lustrats per Horacio Helena[6].

D'altra banda, potser no hauríem de desestimar la funció polivalent dels llibres de lectura i de les antologies en relació a l'acostament del gènere poètic als infants. Així, pel que fa als primers, han estat l'únic mitjà d'accés a la literatura impresa per als sectors infantils de les classes més desfavorides, al llarg de diverses dècades, sobretot dels de la societat rural, on no es disposava de biblioteques. I en els casos d'aquells infants[7] que aprofitaven els textos poètics que els havien emocionat o sorprès més per rellegir fora de l'aula, el llibre de lectura esdevenia una eina per passar estones de plaer, al capdavall la finalitat dels llibres de lleure.

Les antologies poètiques podien complir una funció similar en sectors socials més afavorits econòmicament, com revela el testimoniatge de Carmen Bravo-Villasante[8] sobre el seu acostament als clàssics de la poesia, a partir de les vivències de lectura i de recitació a les classes de literatura i la posterior tria i relectura feta per ella fora de l'aula.

Fins aquí hem relacionat la sort del gènere poètic amb la seva presència en els llibres infantils i hem pogut constatar la distinció entre obres de lleure, entre les quals se n'observa una producció esporàdica, enfront de la seva presència constant en llibres de lectura i en antologies[9]. La lletra impresa, però, no és l'únic paràmetre de valoració per mesurar la vitalitat d'aquest gènere; si preniem en consideració el ric camp de la literatura oral, d'aquella «que introdueix l'infant en la realitat lingüística i social de la seva comunitat»[10] i que possibilita els primers contactes amb el llenguatge poètic, la valoració de la vitalitat del gènere seria diferent.

Tot amb tot, el contacte amb aquesta literatura, tan viu en els sectors rurals fins fa poques dècades, ha anant perdent vigència en els àmbits on durant dècades havia sobreviscut i, paral·lelament, ha fet entrada en el món escolar; podríem dir que el folklore ha estat sotmès a una transcontextualització. I cal reconèixer que dins d'aquest

---

(6) *L'arbre dels panellets. L'arbre dels torrons. L'arbre de la mona* i *L'arbre de les coques*. Barcelona: Barcanova, 1987.

(7) Com és el cas de l'autora d'aquestes notes i d'altres infants de diversos centres escolars on ella ha exercit de mestra.

(8) Vegeu «Los grandes poetas y el niño», a Cerrillo (1990), pp. 51-57.

(9) No hem pres en consideració els llibres de text de l'àrea de llengua, car, generalment, els pocs textos poètics que s'hi inclouen són l'instrument per treballar diversos aspectes del sistema lingüístic.

(10) Tal com recorda Gabriel Janer Manila en «Literatura oral, imaginació i joc», *Guix* núm. 171, gener 1992.

3532

nou context, el gènere narratiu també ha tingut més predicament que el poètic, com evidencia l'extensió de l'anomenada hora del conte enfront de la nul·la o escassíssima pràctica de les estonetes de poesia.

La institució escolar, a més d'acollir la literatura oral procedent del folklore, també ha hagut d'assumir, sobretot de la dècada dels setanta ençà i a causa, entre altres factors, de la diversificació d'ofertes per entretenir-se fora de les aules, la formació de l'hàbit lector de les noves generacions. D'aquesta manera, l'escola ha esdevingut l'autèntica promotora de la literatura que llegeixen els infants i, en conseqüència, s'ha convertit en el centre d'expectatives de les editorials de llibres adreçats a la infància, les quals pateixen el fenomen de «l'escoladependència», com subratlla amb ironia i lucidesa la mestra Lola Casas i com reconeixen alguns editors[11].

Així, en darrera instància els col·lectius d'ensenyants podrien incidir en un augment dels llibres de poesia per a infants, si els consideraven adients per a tasques d'animació a la lectura. Tanmateix, el contacte amb diversos mestres ens permet parlar d'una tendència generalitzada a triar obres narratives per a les experiències de promoció i foment de la lectura. De fet, aquesta reticència a triar textos poètics és ben comprensible si tenim en compte que entre el sector d'ensenyants implicats en tasques d'animació a la lectura el nombre de lectors de poesia deu ser tan marginal com en altres àmbits de la societat.

Tanmateix, si els llibres de poemes són escadussers com a opció d'obra de lectura, els textos poètics han estat sempre presents a la institució escolar, des d'on s'ha optat per diversos procediments d'acostament d'aquest gènere als infants en funció de diverses perspectives d'ensenyament de la llengua, des de les recitacions -a vegades, lligades a festes o celebracions- als treballs d'expressió per explorar l'anomenada «creativitat infantil» lligats als moviments de renovació pedagògica. En el cas de la cultura catalana, l'acció d'aquests grups va coincidir amb la recuperació de la llengua del país a les institucions escolars. I els textos poètics van jugar un paper emblemàtic en aquesta lenta penetració, com revelen antologies i llibres de lectura apareguts entre 1968 i la dècada següent. Pel que fa a les antologies, hem de parlar d'*Olles, olles de vi blanc* , de *La casa de les mones* i de *Recull de poemes per a petits i grans*, preparades

(11) Sobre la relació de dependència entre editorials i institució escolar, vegeu les opinions dels representants de La Galera i Publicacions de l'Abadia de Montserrat dins la taula rodona reproduïda a «El llibre per a infants i adolescents a Catalunya: la represa dels anys 60», *Perspectiva escolar*, núm. 73, març 1983, pp. 10-17. L'article de L. Casas titulat «Amb ulls de mestra» fou publicat a *Faristol*, núm. 9, març 1990, pp. 4-11.

per professionals del camp de l'ensenyament i les biblioteques, vinculats a l'associació de mestres «Rosa Sensat»[12].

Entre els llibres de lectura, recordem l'antologia preparada per Joaquim Molas, la tria de Tomàs Garcés i el conjunt d'obres publicat per Destino[13].

Aquest conjunt d'experiències d'acostament de la poesia a l'escola ha tingut poca incidència en el camp editorial -en l'àmbit de la nostra cultura, tal com hem vist, s'ha centrat en un augment d'oferta d'antologies i de llibres de lectura-; en canvi, ha generat un nou fenomen, el dels textos poètics creats per infants, una part dels quals han estat publicats i que comentarem més endavant quan ens aturem en la delimitació dels àmbits del gènere.

El contrast assenyalat entre la poca atenció rebuda pel gènere poètic en el camp de la producció i promoció del llibre per a infants i l'atenció de què ha estat objecte la poesia com a generadora d'experiències escolars relacionades amb el foment de l'expressió dels alumnes, es reflecteix en el camp de les publicacions periòdiques, tant en les especialitzades en literatura infantil i juvenil com en les educatives. Així, la revista *CLIJ* no ha dedicat encara cap monogràfic al gènere poètic i entre les col·laboracions dels monogràfics que *Faristol*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Lletra de Canvi*, *Perspectiva Escolar* i *Escola Catalana*[14] han dedicat a la literatura infantil i juvenil no n'hi ha cap que tracti sobre aquell gènere. Fins i tot aquells articles que versen sobre diversos aspectes de la literatura infantil i juvenil -visions panoràmiques del tema, estudis de la producció d'algunes dècades- i que duen títols generadors d'expectatives d'aportar alguna informació sobre el gènere poètic no n'aporten cap dada.

En canvi, les revistes adreçades a educadors han dedicat força atenció a la presència del gènere a l'escola, sia publicant articles vindicatius sobre el valor educatiu de la poesia sia divulgant diverses experiències d'acostament de poemes als escolars. Entre el primer bloc de publicacions recordem-ne dues de complementàries: la lúcida defensa dels valors educatius de l'obra dels grans poetes d'Ignasi

---

(12) Les dues primeres, preparades per E. Valeri i A. Lisson, amb dibuixos de C. Solé Vendrell i F. Rifà i per M. Desclot amb il·lustracions de P. Bayés foren publicades per La Galera els anys 1971 i 1976, respectivament, i la tercera, preparada per A. Pujol i T. Roig i il·lustrada per Noëlle Granger, fou publicada per Kairós l'any 1978.

(13) Vegeu Molas Joaquim. *Lectures de poesia* amb il·lustracions de Francesc Todó. Barcelona: Edicions 62, 1968. Garcés, Tomàs. *Vers i prosa*. Barcelona: Joventut, 1981. Entre els llibres de Destino hi aparegué el *Cançoner català*, a cura d'Antoni Comas, i *Antologies* de Maragall, Guerau de Liost i Carner.

(14) Vegeu *Faristol*, núm 10-11, març 1991, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 36, desembre 1977, *Lletra de canvi* op. cit., *Perspectiva Escolar*, nums. 43, març 1980 i 73, març 1983, i *Escola Catalana*, núm. 304, novembre 1993.

Riera, «La poesia, aún» i la interessant reivindicació de la poesia de transmissió oral de Gabriel Janer Manila «Literatura oral, imaginació i joc»[15].

Pel que fa al segon bloc esmentat, podem parlar del monogràfic *Per la poesia a l'escola* i d'un ampli conjunt d'articles, entre els quals recordem «Poesia i creativitat» de Ramon Besora i Ramon Pinyol, «L'infant creador i la poesia» d'Anna Fernández, «La comunicació oral del text poètic» de Gabriel Janer Manila, «La poesia al Cicle Superior d'EGB» de Glòria Bordons i Margarida Prats i «El comentario de textos y la creación poética infantil» d'Antonio Mendoza[16].

Darrerament, però, hi ha alguns indicis d'una major atenció a la poesia per a infants com a gènere. Així, la dècada dels noranta s'obre amb la publicació de *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*[17] que aplega les conferències presentades al curs d'estiu de 1990 organitzat per la Universitat de Castilla-La Mancha. Aquest conjunt d'aportacions, en què els estudis literaris predominen sobre els pedagògics, abraça un ampli ventall temàtic que comprèn el folklore, la relació entre música i poesia, l'aproximació dels grans poetes als nens, la producció de poesia infantil en llengua castellana i l'acostament de la poesia a la mainada. Entre les aportacions esmentades, trobem interessants anàlisis de corpus de poesia per a infants, sia de poemes d'autor -«La poesía infantil en Hispanoamérica»- sia de folklore -«Poética y temas de la tradición oral» (El Romancero Infantil)-, lúcides observacions sobre els infants com a receptors de poesia no escrita expressament per a ells -«Los grandes poetas y el niño»- i diverses valoracions sobre l'estat actual del gènere en llengua castellana.

Les publicacions especialitzades en literatura infantil i juvenil també han aportat el seu gra de sorra a l'estudi del gènere. Recentment *CLIJ* i *Faristol* han publicat dos articles, signats pels escriptors Ana María Romero (1994) i Miquel Desclot (1993), en què es posa en relleu la precarietat de la poesia d'autor per a infants. L'escriptora esmentada assenyala la contradicció entre el consens sobre la necessitat del contacte de l'infant amb la poesia per al seu desenvolupament integral i la manca d'interès dels adults -pares, mestres, poetes i editorials- per acostar aquest gènere als més petits.

---

(15) Vegeu *Reforma de la Escuela*, núm. 11, octubre, 1979, pp. 23-26 i *Guix*, núm. 171, gener 1992, pp. 11-13.

(16) Vegeu *Perspectiva Escolar*, núm. 121, gener 1988, el núm. 30, desembre 1978, de la mateixa publicació, el núm. 188 de *Butlletí dels Mestres*, setembre 1989, el núm. 131, gener 1989 de *Perspectiva Escolar* i *El comentari de textos*, op. cit. pp. 49-71 i 36-48.

(17) Vegeu Cerrillo, P. i García Padrino, J. (1990).

3535

L'escriptor català presenta una gènesi valorativa de la poesia d'autor per a infants en llengua catalana; parteix de les obres de to moralitzant de les últimes dècades del segle XIX i va mostrant l'evolució del gènere fins a una dècada clau, la dels anys trenta. Passades tres dècades de mutisme, amb l'excepció del preciós *Museu Zoològic* de Josep Carner i Josep Granyer, pot tornar a parlar del gènere a partir dels anys setanta fins al començament de la dècada dels noranta. La panoràmica que presenta revela la migradesa d'obres de poesia escrites expressament per a la mainada en llengua catalana i posa en relleu la dificultat d'endegar i de mantenir col·leccions especialitzades en aquest tipus d'obres, tal com palesa l'efímera durada de «La poma verda», esperançadora iniciativa dirigida per Ramon Besora, Miquel Martí i Pol i Carme Solé Vendrell que va treure obres tan rodones com *Marina* d'Olga Xirinacs amb il·lustracions d'Asun Balzola[18].

Certament, el panorama descrit explica el to de queixa de l'autor de l'article que comparteix Teresa Duran en «Què hi ha fora que no puguem trobar a dins»[19].

Tanmateix, si no reduïm el camp de la poesia per als menuts a l'obra d'autor escrita expressament per a ells, el panorama no és tan desolador, ja que a les diverses antologies que hem anat presentant hem d'afegir les tries de diversos poetes aparegudes dins *El tinter dels clàssics* -de Publicacions de l'Abadia de Montserrat-, els set volums d'antologies temàtiques de *L'esparver poesia*, preparats per Eulàlia Valeri -d'Edicions de La Magrana- i la interessant proposta de Joaquim Molas *Viatge poètic per Catalunya* -editada per Teide[20].

A partir de la dècada dels noranta, doncs, podem apuntar un inici d'atenció al gènere poètic per a infants en el camp dels estudis. També hem d'assenyalar que les diverses aportacions que hem anat comentant mostren que sota el terme poesia infantil s'opera amb diverses accepcions, fet que incideix en la delimitació dels àmbits del gènere, com veurem tot seguit.

---

(18) Aquesta col·lecció va durar el bienni 1986-87 al llarg del qual va publicar, a més de l'obra esmentada, *Bon profit* de Miquel Martí i Pol i *Música, mestre!* de Miquel Desclot.

(19) Vegeu «Què hi ha a fora que no es pugui trobar a casa?», *Escola Catalana*, núm. 304, novembre 1993, p. 25.

(20) Totes aquestes obres duen il·lustracions de bona qualitat, en blanc i negre els volums de *L'esparver poesia*, i en color la resta.

236

Algunes consideracions sobre la delimitació dels àmbits del gènere i sobre els suports materials en què és vehiculat

Si apliquem al gènere poètic el concepte de literatura infantil vehiculat per Teresa Rovira (1988, 421), ens referirem a aquella branca de la poesia que millor s'adapta a la capacitat de comprensió de la infància i al món que de debò li interessa, i hi distingirem un parell d'àmbits: les obres d'autor escrites expressament per als infants i aquelles que no van ser escrites per a ells però que, amb una presentació adequada, s'hi han incorporat, com és el cas de les antologies -temàtiques i d'autor- dels reculls de folklore i d'alguns llibres de lectura.

Aquests dos àmbits tenen un punt en comú, considerar l'infant com a destinatari dels textos, una de les accepcions de l'adjectiu infantil.

Si tenim en compte l'altra accepció, aquella que contempla l'infant com a creador, hem d'afegir-hi un altre àmbit format pel conjunt de textos escrits pels infants. Si bé aquest problema hauria d'afectar tota la literatura qualificada amb l'adjectiu esmentat, a hores d'ara, sobretot a causa del conjunt de textos poètics escrits per infants generats en el marc dels canvis educatius esmentats anteriorment, es presta més atenció en aquest gènere que al narratiu o al dramàtic.

Del conjunt de les aproximacions esmentades sobre el gènere se'n desprèn una diversitat de parers sobre els possibles àmbits que s'hi poden incloure que permet establir-ne una gradació en tres nivells.

En el primer nivell, que correspondria a una acceptació de tots els àmbits esmentats, hi podem situar Roldán López Talmés (1990), Juan Cervera (1992) i Flor Ada (García Padrino, 1990).

Si bé tots tres estudiosos subscriuen una visió del gènere que inclou totes les accepcions de l'adjectiu infantil esmentades, els dos primers dediquen una atenció especial a l'àmbit corresponent a les creacions dels infants. Així, Roldán López considera que l'accepció pròpia de poesia infantil seria la que contempla l'infant com a creador i Juan Cervera, quan tracta d'aquest àmbit, proposa distingir-hi les manifestacions pròpies de l'animisme infantil, les composicions escrites per iniciativa pròpia i les que són fetes per encàrrec del professor.

En el segon nivell, que abraçaria només els àmbits que contemplen l'infant com a destinatari, hi podem situar Ana Pelegrín (1993) i Jaime García Padrino (1990). Pel que fa a la poesia d'autor, tots dos estudiosos coincideixen a advertir del perill de reduir la vivència poètica a un reguitzell de moralitats, elements instructius o virtuts

3537

patriòtiques. Així, la primera, després d'afirmar que no és gens fàcil escriure poemes per a infants, desestima totes les creacions d'autor que no responguin a una intenció estètica.

El segon distingeix dos grups de creadors: aquells que s'especialitzen a escriure només per a la mainada amb una finalitat alliçonadora, per servir propòsits instructius o moralitzants, i aquells altres que saben endinsar-se en l'univers més propi i més autèntic de la infància i que escriuen amb una finalitat formativa, sense propòsits educatius específics, amb la intenció de recuperar el món infantil o d'endinsar-s'hi.

Aquest segon grup de creadors inclouria els que posseeixen «aquella emoció del descobriment que és pròpia de la infantesa, una emoció que és joia i somriure i que també té instants de melangia i de vegades un bri de joc d'absurd i de por deliciosa» -com assenyala Marià Manent a l'epileg d'*Espigol blau* [21], alguns dels quals reconstrueixen el paradís perdut infantil via sensorial i situen la sensació com un element essencial entre lector i poema[22].

En el tercer nivell de la gradació esmentada hi podem situar l'article comentat de Miquel Desclot (1993) sobre la història del gènere en llengua catalana. Aquest autor parteix d'una perspectiva molt restringida del gènere, només pren en consideració les obres de poetes adreçades a la mainada, encara que accepti el folklore infantil com a primer esglaó de la poesia per a infants i reconegui la vàlua de les antologies i dels reculls de cançons. És significatiu comparar el treball de García Padrino i el de Miquel Desclot, ambdós centrats en l'evolució del gènere, en llengua castellana l'un i en llengua catalana l'altre. Sobta, d'entrada, la setantena d'obres relacionades pel primer amb la dotzena que en dóna el segon. Certament si es parteix d'una visió integradora, com ho fa el primer, o d'una de reduccionista, com el segon, el panorama que es descriu és força diferent. És revelador, en aquest sentit, constatar que, si a les obres escrites pels poetes per a infants del segon hi afegim els reculls de folklore i les antologies adreçades a escolars, tal com fa el primer, la distància s'escurça considerablement, tot i la trentena d'anys durant els quals els infants d'aquest país vam créixer orfes de llibres de literatura en la nostra llengua.

Les antologies poètiques per a infants també donen respostes diferents al tema dels àmbits del gènere. Així entre el conjunt que

---

(21) Conjunt de traduccions de poemes anglesos publicades a la revista *Jordi* l'any 1928 i aplegades en volum publicat per Joventut l'any 1980, amb il·lustracions de M. Tobella.

(22) Tal com assenyala Jordi Virallonga a «Los paraísos pretéritos», a *Saber de Letra III* (X Jornades de Redacció i Escola), Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, U.B., 1993, pp. 77-91.

15538

hem anat comentant al llarg d'aquest article, el *Recull de poemes per a petits i grans* inclou poemes de tots els àmbits esmentats, *Olles, olles de vi blanc* conté mostres de tots els àmbits que consideren l'infant com a destinatari, els set volums de L'esparver-Poesia, el parell d'antologies de Tàndem i les dues tries de Joaquim Molas apleguen només aquells poemes d'autor que els antòlegs han considerat apropiats per a lectors infantils o juvenils.

En suma, tal com revela la panoràmica presentada, la diversitat de respostes a l'hora de delimitar els àmbits del gènere gira al voltant de la consideració de l'infant com a destinatari i creador alhora o només com a destinatari, i l'acceptació d'una doble funció de l'adult, la de creador i de mediador o únicament la primera.

Al nostre parer caldria distingir entre les obres poètiques que els infants són capaços de fer seves i els textos escrits per ells. El primer grup, sota el títol poesia per a infants, formaria el corpus propi del gènere, i inclouria textos de procedència oral i d'autor, tant aquells en què l'adult ha actuat com a creador com aquells altres en què ha fet de mediador. En canvi, el segon grup, que podríem anomenar poesia infantil, creiem que no s'hauria d'incloure dins els àmbits del gènere. Som conscients que aquesta delimitació és polèmica, car la lectura de poemes escrits per infants permet parlar de veritables troballes poètiques. Tanmateix, aquests exemples són escadussers i no responen a una voluntat conscient d'escriure un text artístic per a uns destinataris. Per tant, en remarcaríem el valor documental, el fet de mostrar tot un ventall de possibilitats de resposta infantil a un contacte a textos poètics i de possibilitats educatives i el de permetre una vivència de la poesia molt intensa[23].

Situats ja en els àmbits en què l'infant és destinatari de la poesia, encara hauríem de considerar en quina mesura el suport material en què els poemes són vehiculats determina la seva inclusió o exclusió al gènere per a infants. Aquesta qüestió, que afecta, sobretot, els materials procedents de la tradició oral, planteja la delimitació dels àmbits del gènere en funció d'un altre factor: el canal a través del qual el poema arriba als infants.

D'entrada seria convenient distingir entre poesia i llibre de poemes per a infants, car aquesta distinció permetria separar materials per a ús dels ensenyants -recullis de folklore, llibres de poemes, antologies- d'obres adreçades als menuts. De vegades, fins i tot, el text podria ser el mateix, però si provenia dels materials del primer grup el mestre faria de mediador entre llibre i infant i aquest el rebria via oral; en canvi, els materials del segon grup tindrien com a finalitat

(23) Hem tractat amb més detall del tema de les produccions poètiques infantils al llibre Invitació a Manuel Torres. Lleida: Ajuntament de Lleida, 1992.

3539

el foment de la lectura de la poesia entre els infants, per tant estarien sotmesos a restriccions que afectarien els aspectes materials del llibre, tipus de lletra, mida del llibre, il·lustracions. Aquest conjunt de factors, indestriables del llibre de literatura per a infants, anirà variant en funció de l'edat dels lectors i afectarà especialment els infants d'educació primària. Així, podem avançar que la pedra de toc per decidir si un corpus textual de poesia, tant si procedeix de reculls folklòrics com d'obres de diversos autors, pot ser inclòs com a obra infantil serà el suport material en què es vehicularà. Aquest criteri permet destriar les mostres de folklore infantil aplegades al volum de *Folklore de Catalunya* de Joan Amades i el recull de *Moixaines i jocs de falda* de Mireia Navarro de l'aplec de cançons de bressol i moixaines *Soneta, vine m a l'ull* de Carme Alcoverro il·lustrat per Dolors Senserrich, *Jocs i cançons per a infants*, recull i il·lustració de Mercè Llimona i *Son, son*, cançó de bressol popular a l'Empordà recollida per Jordi Jané i il·lustrada per Glòria Carasusan.[24] Les dues primeres, sense cap il·lustració i amb lletra menuda, podrien formar part del corpus del gènere com a obres adreçades a ensenyants, sobretot el recull de Miriam Navarro, per les característiques, la col·lecció en què surt i les indicacions del pròleg. En canvi, les altres tres compleixen els requisits del llibre per a infants. De vegades hi ha alguna obra «mixta», com és el cas del recull d'Alcoverro, el pròleg i les orientacions didàctiques del qual van adreçades clarament a adults, però el corpus literari respon a les característiques d'una obra per a infants, com hem assenyalat.

Aquesta darrera obra és situada dins la Bibliografia de llibres de cançons per a infants per Toni Giménez en l'article «Llibres de cançons (o l'art de llegir cantant)».[25] La tria de Mercè Llimona i la cançó *Son, son*, bé que no hi són incloses en podrien formar part, ja que l'autor esmentat inclou dins els cançoners un ampli ventall de materials que aplega obres de folklore, reculls fets segons diversos criteris, destinataris, temes, tant si inclouen partitures de les cançons com si no ho fan. Aquest estudiós, tenint en compte la dimensió musical i lingüística de la cançó, també considera que, a la biblioteca, els cançoners haurien de tenir una destinació comuna entre els llibres infantils en lloc de situar-los entre els de música.

Atesa la diversitat de cançoners, potser hauríem de distingir entre aquells que duen notacions musicals i no estan il·lustrats o n'estan molt poc i aquells altres en què no hi ha notacions i el text hi va acompanyat d'il·lustracions, com els que hem presentat. Si a l'hora de decidir on classifiquem un llibre amb cançons ens basessim

(24) Vegeu Selecta, 1941; Barcanova, 1982; Hymsa, 1979 i Joventut, 1980, respectivament.
(25) Vegeu *Faristol*, 15, març 1993, pp. 21-29.

554U

en el predomini del text o del llenguatge musical, els tres darrers formarien part dels llibres de poemes per a infants; de fet, les edicions de textos de cançons de diversos cantautors -Raimon, Llach, entre altres- han estat publicats en col·leccions de poesia. Si adoptéssim aquest criteri, abonat pel fet que si només es dona el text literari es prioritza el llenguatge verbal per sobre del musical, la relació de llibres de poemes per a infants s'eixamplaria.

«Versos? Escolta». Una recapitulació amb tocs d'utopia...

L'aproximació presentada en les notes precedents sobre el gènere poètic dins la literatura infantil posa de manifest un estat permanent de precarietat en la creació, promoció i difusió d'obres d'aquest gènere per a infants, i mostra un seguit de vies alternatives que han contribuït a la seva difusió: els jocs del folklore infantil, els llibres de lectura i les antologies. També permet parlar d'una incipient atenció en el camp dels estudis, concretada en un seguit d'aportacions que revelen la manca de delimitació dels àmbits d'aquest gènere -cosa que comporta diferents valoracions de la seva vitalitat, segons es parteixi d'una accepció més restrictiva o integradora- i plantegen la necessitat d'establir algunes distincions en funció del canal mitjançant el qual és vehiculat.

En un altre ordre de coses, també hem posat de manifest un parell de fenòmens que lliguen la vitalitat d'aquest gènere a la institució escolar: el protagonisme creixent de l'escola en l'acostament de la poesia de tradició oral als infants, a causa d'un avançament de l'edat d'escolarització i d'un canvi de context de les manifestacions folklòriques, i l'estreta relació entre presència i possibles usos de poesia a l'aula i models pedagògics sota els quals operen els ensenyants.

Tot plegat permet apuntar algunes qüestions que podrien actuar com a punt de partida per a un reenfocament de la problemàtica del gènere. En primer lloc, hauríem de preguntar-nos si té gaire sentit establir jerarquies basades en dades quantitatives entre gèneres com la narrativa i la poesia que compleixen una funció social tan diferenciada. Certament, més que parlar de l'últim de la fila, hauríem de parlar de files diferents. Segonament, no hauríem de perdre de vista que la imprecisió de la frontera traçada en funció dels destinataris que afecta tota la literatura infantil, s'eixampla considerablement en el cas del gènere poètic. Aquest fet explicaria la importància de les antologies i dels llibres de lectura en la difusió del gènere i menaria a equiparar el pes de la funció de l'adult com a mediador a la de l'adult com a creador.

3541

Com que formem part del grup de persones mig utòpiques que no veuen la poesia ni com un racó per a nostàlgics d'altres moments històrics, ni com una bandera per dur a terme noves propostes pedagògiques, sinó com una eina carregada d'una forta potencialitat formativa, no voldríem cloure aquestes notes sense relacionar la situació del gènere descrita amb alguns suggeriments que podrien contribuir a la seva dinamització.

Per començar, ens sembla prioritari recuperar el paper de l'oralització i dels contextos de vivències compartides en l'acostament del gènere als infants. I en aquesta recuperació, l'escola hi pot jugar un paper de primer ordre. Així, en l'educació infantil es podria aprofitar el cicle de les festes i de les estacions i diverses situacions viscudes a l'aula, per crear contextos ritualitzats on la poesia fos la protagonista.

Escoltar, aprendre, dir poesies, hauria de formar part de les vivències dels infants d'aquest cicle. Si era així, quan arribés l'hora d'aprendre a llegir, els seria un goig trobar part d'aquells textos en llibres de lectura. I, a mesura que anessin avançant en el coneixement de la llengua escrita, es podria compaginar la lectura de poemes per part del mestre amb l'accés al gènere a partir de llibres de poemes d'autor per a infants, que podrien usar-se com a llibres de lectura individual, i de textos inclosos en antologies, que podrien fer-se servir per al treball de comprensió lectora en el camp literari.

En segon lloc, caldria incidir en la política editorial del llibre infantil, tant reivindicant un augment de noves obres de bona qualitat com recuperant obres espléndides avui introbables com *Museu zoològic* de Josep Carner o el recull de traduccions de «nursery-rhymes» *Espigol blau* de Marià Manent, abans esmentades.

Finalment, i tenint en compte el protagonisme dels ensenyants en els dos camps esmentats, ens hem d'aturar en un àmbit que ens afecta de ple com a professionals: el de la formació dels mestres. És de tothom conegut que entre els estudiants de magisteri el nombre de lectors de poesia és minoritari. I si bé aquest fet afecta altres sectors socials, recordem la marginació de la poesia en societats abocades al consumisme, a les banalitats i als aprenentatges «útils» a curt termini, en aquest col·lectiu és molt més perillós per a la supervivència del gènere.

Dissortadament, si examinem els actuals plans d'estudi podrem constatar el minúscul espai assignat a la formació literària, tant a nivell de literatures catalana i castellana com de literatura infantil. En el cas dels alumnes de la Universitat de Barcelona, poden aprofitar l'oferta d'acostament al món poètic que ofereix «Aula de poesia» d'aquesta universitat.

0542

Òbviament no és objecte d'aquestes ratlles presentar un projecte alternatiu de formació del professorat, tan sols voldríem recordar que sense una formació literària i artística sòlida acompanyada de vivències d'acostament a la poesia, lectures de poemes, comentaris, treballs interdisciplinars entre les diverses àrees artístiques, en suma, sense uns aprenentatges acompanyats d'unes vivències que convencin de la important aportació d'alguns sabers titllats per molts d'inútils, no es poden esperar gaires miracles a les aules. Apuntarem, doncs, alguns aspectes bàsics, l'ordre dels quals no comporta cap jerarquia de valors, que s'haurien de contemplar en aquella formació.

Primerament se'ls hauria de possibilitar l'accés a l'obra de bons poetes, en una gradació que, començant per la sensibilització, passés per la lectura i no deixés de banda la cultura. També se'ls hauria de facilitar l'accés a la literatura oral, afavorint propostes de treball en què s'interrelacionés música i literatura; als llibres de poemes per a infants -tant en aquells en què l'adult fa de creador com en els que actua com a mediador- ensenyant-los a valorar-ne la part literària i la plàstica; i a totes les fonts, reculls folklòrics i antologies literàries que pot usar cada ensenyant per fer les pròpies tries.

Finalment, però no pas en darrer lloc, tots els estudiants haurien de tenir ocasió de viure experiències gratificants d'acostament a la poesia, car qui no ha experimentat el plaer de jugar amb els mots i els ritmes, qui no ha descobert que la paraula feta poesia permet tocar amb la punta dels dits les veritats més recòndites de l'experiència humana, qui no ha copsat que a la paraula poètica res no li és allè i que ens convida a reconstruir el món des d'una mirada emotiva, poc podrà engrescar els altres a acostar-s'hi.

Si les persones que estem convençudes de l'important paper que, encara, pot jugar la poesia en l'educació de la sensibilitat i de la intel·ligència, prioritzessim aquestes vivències a les aules, podríem contribuir a augmentar el nombre de lectors de poemes entre els nostres estudiants. Potser seria una de les vies per possibilitar a les properes generacions d'infants l'acostament a la poesia a l'escola.

Referències bibliogràfiques

CERVERA, J.: *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao. Editorial Mensajero. Universidad de Deusto. 1991.

DDAA (199): «Literatura Infantil i Juvenil». Monogràfic d'*Escola Catalana*, núm. 304.

3543

DDAA: *Poesia española para niños*. Selecció i pròleg A. Pelegrin, il·lustracions M. Lacoma. Madrid: Taurus, 1993 (2a reimpressió).

DESCLOT, M. (1993): «La poesia per a infants a Catalunya», *Faristol*, núm. 15, març, pp.31-34.

GARCIA PADRINO, J. i CERRILLO, P. (compiladors) (1990): *Poesia infantil. Teoría, critica e investigación*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

GASSOL, A. (1993): «Bibliografia de llibres de poesia infantil i juvenil», *Faristol*, núm. 15, març, p. 35.

HURLIMANN, B. (1968): *Tres siglos de poesía infantil europea*. Barcelona: Juventud.

LOPEZ TAMES, R.: *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, 1985.

ROMERO, A.M. (1994): «El rincón de la poesia», *CLIJ*, núm.58, febrer, pp. 15-21.

ROVIRA, T. i RIBE, M.C.: *Bibliografía histórica del libro infantil catalán*. Madrid: Asociación Nacional de Bibliotecarios, archiveros y arqueólogos, 1972.

ROVIRA, T. (1988): «La literatura infantil i juvenil». Apèndix dins *Història de la literatura catalana*, vol. 11. Barcelona: Ariel, pp. 421-471.

Paraules clau

Literatura infantil	*Infància*
Poesia	*Creativitat*
Folklore	*Formació del professorat*

3544

Abstracts

La característica más destacada de la poesía para niños ha sido el carácter marginal de su creación, promoción y difusión, hecho que ha incidido en la escasez de estudios sobre el tema. Sin embargo, la poesía siempre ha estado presente en la escuela a través de libros de lectura y antologías. Además, en las últimas décadas ha sido punto de partida de experiencias para fomentar la expresión creativa. Si queremos dinamizar este género, cuyos ámbitos todavía no están suficientemente delimitados, debemos formar buenos lectores de poesía entre los futuros maestros.

La caractéristique la plus remarquable de la poésie pour enfants est le caractère marginal de sa création, promotion et diffusion, et de ce fait peu d'études ont été réalisées sur cette question. Cependant, la poésie a toujours fait partie de l'enseignement scolaire, par l'intermédiaire des livres de lecture et d'anthologies ; au cours des dernières décennies, elle a de plus été le point de départ d'une série d'expériences ayant pour objectif d'encourager l'expression créative. Si nous souhaitons poursuivre dans ce sens, nous devons former de bons lecteurs de poésie parmi les futurs enseignants, bien que les limites de ce genre ne soient pas encore suffisamment précises.

The outstanding characteristic of poetry for children has been the marginal nature of its creation, promotion and distribution, which partly accounts for the paucity of studies on the subject. However, poetry has always been present in schools through readers and anthologies and in recent decades it has been a starting point for experiments to encourage creative expression. If we want to stimulate this genre, whose boundaries have still not been sufficiently defined, we must train good readers of poetry among future teachers.

3545

Un cop d'ull als llibres de coneixements infantils i juvenils

Anna Gasol Trullols*

Temps d'Educació, 12 2n semestre, 1994

1. Introducció

L'adquisició d'una formació cultural integrada depèn d'un percentatge de lectures de ficció i no ficció, d'un percentatge d'observació de l'entorn social i natural i d'un important percentatge d'activitat comunicativa.

El llibre de coneixements suscita, com cap altre, el plantejament de qüestions sobre allò que hom sap i sobre allò que hom vol conèixer. Cada nou element s'intercala, com en l'observació del món i en el coneixement adquirit per transmissió oral, en la xarxa dels coneixements ja integrats.

El canvis en la vida actual, les aportacions dels medis àudiovisuals, etc., fan que l'educació d'infants i adolescents no pugui estar basada només en les aportacions del mestre o del professor a l'aula i en la informació provinent del llibre de text.

El mestre, el professor, oblida sovint que el món canvia i que la «cultura general» que forma el seu bagatge personal moltes vegades té poc a veure amb les noves formes culturals que estimulen i mouen els joves.

La primera tasca del mestre és desvetllar l'interès i la curiositat dels alumnes, provocar les ganes de saber latents en cada individu. La segona és proporcionar-los les eines suficients que els duguin a la descoberta, individual i/o col·lectiva.

Aquesta capacitat del mestre per nodrir la insaciable curiositat desvetllada en els seus alumnes, ha de passar també per la certesa que els proporcionarà documents (llibres en el cas que ens ocupa) fiables i adequats a les seves necessitats d'aprenentatge i interessos.

---

* Llicenciada en Filologia Germànica i diplomada en Biblioteconomia i Documentació. Especialista en biblioteca escolar i crítica de literatura infantil i juvenil. Es autora de *Haxuran* (Onda, 1989) i d'articles a publicacions especialitzades.

Adreça professional: Mossèn Batlle, 3 6è 2a. 08024 Barcelona Tels. 210 71 79 - 207 70 78

3546

Caldria remarcar aquí la importància que hauria d'adquirir la selecció i progressiva actualització del material de referència, en especial les enciclopèdies generals i els diccionaris, que s'utilitza en els centres d'ensenyament de primària i de secundària del nostre país, generalment antiquat i massa sovint poc assequible als usuaris als que està destinat. I també la necessitat de disposar d'altres documents de referència, com anuaris, guies, guies telefòniques, catàlegs, etc., com a materials de consulta per a ús dels alumnes.

Existeix la impressió generalitzada que els mals lectors senten preferència pels textos documentals més que per les narracions de ficció. De fet, a molts països, com Anglaterra, Estats Units, etc., el fenomen de l'edició de llibres informatius, els que anomenaríem llibres de coneixements, és conreat per un sector editorial cada vegada més ampli i menys restringit als editors que tradicionalment estaven especialitzats en llibre infantil i juvenil. S'observa, de fa temps, un augment d'aquestes publicacions, hom ho pot palesar de manera notòria en les diferents fires internacionals de llibres, alhora que un canvi en la tipologia d'aquests documents.

A l'Estat espanyol i concretament a Catalunya aquest fenomen és relativament nou, exceptuant alguns intents per part d'editorials com Joventut, La Galera, etc., que des de la dècada dels seixanta s'havien dedicat a la producció de llibres de ficció per a infants i joves.

2. Criteris de selecció

La selecció dels llibres de coneixements hauria de fer-se, com quan parlem de llibres d'imaginació, atenent les necessitats del centre d'ensenyament i, en una primera fase, prioritzant les mancances que es detectin en la biblioteca general. Per tal de pal·liar, en aquest primer moment, els inconvenients que això pugui provocar en els usuaris, s'hauria d'estar en contacte amb la biblioteca pública de la zona que podria atendre una gran part de les demandes del curriculum. La persona encarregada de la biblioteca del centre seria la més adequada per proporcionar als professors de les diferents àrees i cicles educatius els catàlegs editorials i la informació exhaustiva de les novetats existents en el mercat.

És imprescindible per a la persona responsable de biblioteca la visita periòdica a llibreries per tal d'estar al cas del material existent, així com la lectura de les recomanacions bibliogràfiques a les revistes especialitzades. *Crònica d'ensenyament*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Full*

3547

informatiu de l'*Amic de paper*, *IME informatiu*, *Educación y biblioteca*, *Perspectiva escolar*, *Primeras noticias*, etc.

Tal com hem comentat al començament de l'article, un dels papers del professor és proporcionar a l'alumne materials diversos per ajudar-lo que, de manera progressiva, sigui capaç d'assolir aprenentatges eficaços. Això demana que el professor conegui a bastament el contingut dels materials que aconsella.

Tenint en compte que un llibre de coneixements hauria de permetre la possibilitat de fer preguntes sobre el tema que tracta, facilitar la resposta a aquestes preguntes, facilitar la recerca de documentació sobre el tema en qüestió i comunicar els resultats del procés, s'haurien d'establir uns criteris de selecció a l'hora de fer l'adquisició de les obres destinades a la consulta dels alumnes, tant si són per a la biblioteca general del centre com per a l'aula, atenent una sèrie de consideracions[1]:

• Pel que fa a obres de referència, enciclopèdies i diccionaris:

- Presentació editorial: enquadernació, qualitat del paper, facilitat de manipulació, qualitat en les il·lustracions i gràfics; fiabilitat de les revisions i actualitzacions.

- Encapçalaments: Atenent el nivell de comprensió al qual s'adreça: nombre d'encapçalaments, adequació en la tria, qualitat, estructuració, adequació de les definicions, joc de referències creuades entre els encapçalaments entenedor i àgil.

- Complements: claredat en les introduccions i pautes d'interpretació, adequació i pertinença del suport gràfic; fiabilitat dels suplements d'actualització, en el cas de les enciclopèdies generals.

• Pel que fa a qualsevol obra de coneixements de qualsevol nivell:

- Presentació física: format, enquadernació, maquetació i característiques generals de la presentació editorial de l'obra.

- Estructura general de l'obra: capítols, resums, quadres, síntesis; bibliografia; vocabulari; índex i tipus d'índex: alfabètic, analític, temàtic.

- Contingut: tractament científic de la informació, especificitat i adequació al nivell al qual s'adreça l'obra.

- Anàlisi del text: sempre en relació al nivell de comprensió al qual s'adreça l'obra.

---

(1) Les pautes per establir criteris de selecció dels llibres de coneixements han estat elaborades pel Grup de llibres de coneixements del Servei de biblioteques escolars «L'Amic de paper», format per: M. Baró, A. Gasol, M. Ollé, R.M. Pujol, A.M. Roig i T. Tort.

3548

- Anàlisi dels diferents nivells d'informació: claredat en la distribució dels textos i idoneïtat de la informació científica.

- Anàlisi de la il·lustració i del suport gràfic en general: fotografia, mapes, gràfics, etc.

- Peus d'il·lustració: informació pertinent, clara i científica.

- Relació text/imatge pertinent en el conjunt de l'obra.

- Llengua: pertinença del vocabulari emprat i adequació a la comprensió dels lectors.

- Traduccions: qualitat de les traduccions; adaptacions adequades a les necessitats del currículum escolar i/o a les peculiaritats del país.

- Tipologia del document.

- Nivell o nivells per als quals es recomanaria l'obra després de valorar els punts anteriors.

- Preu en relació a la qualitat, presentació física i característiques generals de l'obra.

Actualment l'allau que es patia en la producció editorial del llibre de ficció comença a arribar al llibre de coneixements i el mestre ben intencionat, de cop i volta, es troba, que ha passat de no disposar gairebé de res a tenir a l'abast una producció tan variada i nombrosa que l'ultrapassa a l'hora de fer la selecció més adient a les necessitats d'informació dels seus alumnes.

D'altra banda la selecció passa poques vegades per uns criteris rigorosos d'anàlisi per tal que sigui al més acurada possible.

La tipologia dels llibres de coneixements:

- llibres informatius amb contingut científic;

- llibres de divulgació de temes científics;

- llibres de ciència manipulables i *pop-up*;

- narracions amb propòsit informatiu,

és un altre factor a tenir en consideració a l'hora de fer la selecció, especialment de cara a la valoració de la qualitat de la informació que contenen, tot i que a casa nostra són d'aparició recent i més escassos que en altres països.

3549

3. Col·leccions

Evidentment no es pot fer aquí una anàlisi aprofundida de les col·leccions de coneixements que ofereix actualment el mercat editorial, però sí que se'n poden seleccionar unes quantes, tot i els inconvenients i arbitrarietats que una tria suposa, procurant elegir les que s'adiuen més a les exigències d'adequació al nivell i a la qualitat que l'usuari de cada cicle educatiu necessita.

No es toca el tema de la novel·la històrica destinada als joves que, a moltes escoles, s'ha convertit en els darrers anys en un recurs pedagògic destinat a l'adquisició de coneixements, impedint que la lectura adquireixi la seva projecció emocional i reduint-la a una «avorrida» obligació de la classe de Socials.

a) Educació infantil i Cicle inicial d'Educació primària

Cada vegada més es troben a l'abast dels infants col·leccions de llibres que impliquen l'inici de l'aprenentatge del coneixement del medi, profusament il·lustrats i amb molt poc text. Es caracteritzen per una atractiva presentació física i la reproducció d'unes imatges clares i senzilles, adequades al nivell de comprensió dels menuts. A continuació es destaquen alguns.

Sense ser pròpiament coneixements, però emmarcats en les primeres experiències quotidianes de l'infant i amb les primeres imatges que susciten l'aprenentatge, dues col·leccions de l'editorial Joventut amb magnífiques il·lustracions d'Helen Oxenbury, *Els llibres del nen petit* i *Els llibres grans* o el sorprenent àlbum *OH!* de MSV.

Animals en acció (Barcanova) és una nova proposta sobre el coneixement dels animals. Text informatiu, fotografies i jocs els fan adients per a diversos nivells.

Cadells (Barcanova), una col·lecció d'etologia adreçada als més petits, amb animals coneguts dels nens, en el seu entorn natural, a partir d'unes il·lustracions netes i senzilles i de la història d'un cadell d'elefant, ós, tigre, etc.

Cicles vitals (Edebé), una de les col·leccions de ciències naturals més atractives, entre les presentades darrerament, ja que a unes fotografies de gran qualitat afegeix un text senzill i ben adaptat que respon a les necessitats d'informació dels més petits d'una banda, però que pot arribar, també, a satisfer les de nens i nenes de Cicle inicial.

3550

Imatges descriptives de bona qualitat i text molt adequat per a les primeres edats és *Imatges naturals* (Cruilla).

També per Cruilla la col·lecció *El món per un forat* comprèn coneixements de naturals i socials, amb una presentació atractiva i un disseny molt manipulable per a les primeres edats. La complexitat de text i imatge d'alguns dels títols, com *La fortalesa*, per exemple, que pot servir perfectament a 6è curs de primària per veure com era per dins una fortalesa medieval, fan que una part de la col·lecció fugi de l'edat per la que a primera vista sembla adreçada. Tot i així, la claredat de les imatges i el joc que l'infant pot realitzar amb els fulls transparents de l'interior dels llibres, confereixen una altra dimensió als títols més complicats.

Les diverses sèries de *Primera biblioteca dels nens* (Parramon), il·lustrades per coneguts dibuixants de casa nostra, han servit i serveixen per emmarcar les primeres experiències dels infants a partir de les imatges.

La sèrie *Primeres imatges* de la col·lecció *Wapy* editada per Milàn va ser un dels primers intents al nostre país de proporcionar als més petits uns llibres a la seva mida, amb fotografies atractives d'animals coneguts, en primer pla, molt netes i acompanyades d'uns textos molt senzills.

El conceptes del temps, canvi cronològic i canvi ambiental queden explicats de manera divertida, amb molta il·lustració, en la col·lecció *Quina és la diferència?* (Barcanova).

Secrets de la natura (Timun Mas) introdueix una variant en les imatges dels animals a base d'unes pestanyes que s'estiren i proporcionen una visió diferent de l'entorn de l'animal en qüestió.

Molt criticat pels adults i molt apreciat pels nens i nenes de les primeres edats, no podem obviar fer menció del Teo i, aquí, dels llibres que impliquen adquisició de coneixements, com les sèries *En Teo descobreix* (Timun Mas) que presenten experiències sobre l'entorn a partir de les vivències del conegut personatge.

La vida a la granja (Fher) presenta els animals de la granja partint d'una narració.

Altres col·leccions que impliquen aprofundiment en el tractament de temes diversos, serien:

Els llibres dels colors de La Galera, publicada de fa temps i encara no superada, amb textos poètics i excel·lents imatges.

El meu primer llibre de... (Molino) ofereix una atractiva manera d'iniciar-se en la plàstica, la cuina, l'art, etc.

3551

Grandes pintores para niños (Ediciones B) dóna una primera ullada a les obres de grans pintors.

b) Cicle mitjà i superior d'Educació primària

En l'àmbit de les ciències naturals, socials i experimentals, cal fer menció de les col·leccions següents.

Aprèn a ser (Parramon) que introdueix en el món de les professions.

Els artistics casos d'en Fricandó (Destino) suggestives narracions de ficció que introdueixen en temes d'art.

Biblioteca de l'univers: Isaac Asimov (Cruïlla), una fantàstica tria de títols d'astronomia, totalment adaptada a les necessitats dels nostres escolars, amb una bibliografia temàtica elaborada a partir dels documents que els nois podrien tenir a l'abast a les biblioteques del país. Dins la mateixa línia *Finestra a l'univers* (Parramon).

En l'apartat de manipulables, Cruïlla ha editat l'atractiva *Biblioteca interactiva*, la qual, a més d'informar, permet que el lector jugui i se sorprengui amb les propostes que cada títol li ofereix.

Les ciències (Barcanova) a manera d'enciclopèdia temàtica, abarca el coneixement de les ciències naturals en un sentit ampli.

Caldria fer especial menció d'una de les poques col·leccions ideades i realitzades a casa nostra de la mà d'Onda, *L'espiell*, col·lecció que presenta diverses sèries amb temes diferents: la vida en altres països, el món dels animals, l'astronomia, etc., i que, malgrat la bona acollida entre nens i mestres, ha tingut molt poca difusió a les escoles.

En l'apartat d'experiments *Experimento amb* (Cruïlla) que, a partir de senzilles explicacions del món de la física, permeten l'experimentació i la confecció d'aparells amb estris que el nen té a l'abast.

El món en perill (Joventut), a través d'un text senzill, il·lustracions en color i la comparació de diverses realitats, alerta contra la lenta i progressiva destrucció de la natura.

Nacimiento de (Timun Mas), la major part de textos i il·lustracions són obra de D. Macaulay, el qual, amb molt encert i precisió, va detallant les etapes en la construcció d'un edifici o una ciutat.

Natura oberta (Bruño) dóna una informació acurada sobre temes diversos de ciències naturals i experimentals, en un format i presentació semblant al llibre de text.

3552

Observant la natura (Cruïlla), proposta de text informatiu, profusament il·lustrat i el pas a pas d'experiments molt senzills, basats en el que s'ha après en la lectura.

Planeta viu (Edebé), a través d'un text clar i fotografies a tot color posa a l'abast del lector diferents hàbitats i un missatge ecologista.

Terra viva (Cruïlla) textos atractius, senzills i clars, i fotografies en color que inciten al lector a parar compte en la degradació de l'entorn.

El túnel del temps (Barcanova) una ullada a altres moments de la història de la humanitat, amb un llenguatge molt comprensible.

Vida cotidiana (Molino) amb textos senzills i il·lustracions molt adients introdueix al lector en la vida i els costums d'altres èpoques de la història de la humanitat.

També en una línia ecologista, Barcanova presenta *Vida visió* amb impressionants imatges en color, a doble plana que permeten conèixer l'hàbitat de diferents animals. El text de cada capítol, clar i senzill, es complementa amb una sèrie de peus d'il·lustració, amb noms científics i ampliació de la informació que augmenten el nivell de comprensió de les obres fins al final de l'Educació secundària obligatòria.

Visions d'història de Catalunya (Barcanova) obra de S. Sorribas introdueix els nois i noies de C. mitjà als fets de la nostra història, de manera plaent i partint d'una narració.

c) Educació secundària obligatòria

La major part de col·leccions cobreixen les necessitats de les ciències naturals, socials i experimentals, tot i que hi ha una marcada tendència a les ciències socials.

Cal destacar *L'esparver ciència* (La Magrana) com una de les poques col·leccions destinades a posar temes científics a l'abast de professors i alumnes i que presenta dos tipus d'obres que cobreixen les necessitats d'aquesta etapa i la posterior:

- Una selecció de temes diversos de divulgació científica, amb traduccions d'autors molt coneguts i amb obres realitzades per autors del país.

- Uns quaderns de matemàtica, física i química i ciències naturals, elaborats per autors del país i pensats per a servir d'eina alternativa al llibre de text.

3553

Aguilar universal (Aguilar) ofereix uns textos molt elaborats i més aviat difícils, acompanyats de fotografies, dibuixos, reproduccions de documents i mapes, etc., amb suggeridores introduccions basades en la mitologia i les creences populars. La col·lecció és perfectament vàlida per a nivells d'educació superiors.

Biblioteca de la classe (Graó) és una de les més conegudes i utilitzades a les escoles, encara que molt sovint s'usa per a nivells de comprensió inferiors, per la qual cosa queda infrautilitzada.

Biblioteca visual Altea o *Ciencia visual Altea*, (Santillana) ofereix unes imatges espectaculars i diferents nivells d'informació amb un to més aviat elevat que acostuma a demanar un coneixement previ del tema. La col·lecció s'ha utilitzat molt a les escoles en nivells més baixos del que demana la lectura de la imatge i el text de la major part dels títols.

Mascota información (Altea), una de les primeres col·leccions de llibres de divulgació, amb un nivell d'informació molt assequible, que ha tingut una acollida més aviat modesta entre els ensenyants.

La vida en el passat (Barcanova), col·lecció realitzada pel prestigiós G. Caselli, presenta diverses lectures de text i imatge, molt suggeridores, que situen el lector en la vida quotidiana del moment que tracta el títol. El nivell d'informació text/imatge és elevat, però està tractat de manera molt acurada. Les imatges, alhora que una gran qualitat, són remarcables per la seva fiabilitat.

De cara a l'educació artística cal destacar: *El jardí dels pintors* (Barcanova) que presenta una selecció de pintors a través d'una narració de ficció i la intercalació d'il·lustracions que fan referència a la narració i reproduccions de les obres del pintor en qüestió, a més d'una breu informació de l'època.

Entre les adaptacions d'obres de la literatura citarem *El fanal de Proa* (Proa) que passa a ser *La Galera a proa* (La Galera) amb textos tractats amb cura, acompanyats d'il·lustracions que, en alguns casos, resulten massa infantils.

d) Educació secundària postobligatòria

Hi ha una gran oferta de col·leccions de temes d'història i coneixement de l'art, amb diferents característiques quant a presentació, però amb una finalitat semblant d'informació i/o divulgació. Entre les més interessants es podrien destacar:

Biblioteca básica (Anaya) aprofundiment de la història d'Espanya i d'Europa; *Biblioteca básica d'història de Catalunya* (Barcanova) ofereix el coneixement de la nostra història de manera accessible;

5554

Biblioteca básica de arte (Anaya) per començar a aprofundir en la història de l'art; *Historia del hombre* (SM) una altra oferta d'història universal; *Historia del mundo para jóvenes* (Akal) dividida en sèries que abasten temes d'història i tecnologia; *El patrimonio de la humanidad* (SM/UNESCO) més aviat amb caràcter divulgatiu, el text va acompanyat de fotografies a tot color.

Es troben poques col·leccions de temes de ciència: *Ciencias de la naturaleza* (Akal); *L'esparver ciència* (La Magrana).

I, finalment, unes altres tracten temes diversos, amb reculls filosòfics i literaris d'autors clàssics i moderns: *L'esparver llegir* (La Magrana); *Biblioteca didàctica de literatura catalana* (Barcanova); *Tinell* (Bruño).

Encara que sense nom de col·lecció, cal mencionar l'excel·lent sèrie de llibres sobre mitologia editada per Barcanova.

e) Llibres que no formen part de col·leccions

No seria just deixar de banda alguns títols de coneixements molt interessants que no formen part de cap col·lecció però que serveixen, per exemple, per introduir, tot jugant, nocions de càlcul, com *Deu nens es canvien de casa* de Mitsumasa Anno, publicat per Joventut, o l'ecologia en *L'Antàrtida* i *La selva tropical* d'Integral, el coneixement del cos en *El cos humà* de Beascoa; *La mare va posar un ou* (Destino) divertida història de la concepció i naixement d'un infant a càrrec de B. Cole; *Cómo trabaja tu cuerpo*, així com el llibre il·lustrat de caire divulgatiu *Exploración del Titánic*, ambdós de Plaza joven; una introducció a la mitologia pensada per a lectors de primària i presentada per Ediciones B, *Mitos griegos*, editorial que darrerament ha presentat un àlbum ecologista amb el títol *El gran libro verde* i un sorprenent i magnífic àlbum per a totes les edats, *Edificios sorprendentes*, o *Cómo funcionan las máquinas: guía de funcionamiento en 3 dimensiones, pop-up* editat també per Ediciones B, que ajuda a conèixer el funcionament d'una palanca o d'un molí; *Estructura* (Bruño) una bona introducció a les estructures que ens envolten, amb fotografies i experiments senzills; l'útil i gairebé únic *Com es fa un llibre* (Joventut) en el qual Aliki ens presenta el món del llibre des que s'idea fins que es posa a la venda; *Viatge pel riu* (Aura comunicació) presenta una nova manera d'observar un riu amb un llibre informatiu il·lustrat acompanyat de 3 desplegables.

També és interessant la proposta que presenta l'editor Manuel Salvat amb l'oferta d'una sèrie de títols en anglès, de l'editorial Child's play, dirigits a partir de 3r curs de primària, de cara a fer més atractiu l'aprenentatge d'aquesta llengua.

3555

4. Els llibres de coneixements, la Reforma i la biblioteca escolar

En els darrers temps hem llegit i hem après molt sobre la Reforma del sistema educatiu. Sembla obvi que els centres educatius han de posar a l'abast dels nois i noies tota mena de materials per tal que assoleixin una educació completa. Entre aquests materials hi figuren els llibres de coneixements. Tot i que, en general, els professors del nostre país ja en tenen prou amb els llibres de text i amb el material complementari que les diferents editorials han publicat per acompanyar-lo.

Malgrat les bones intencions i la predisposició de molts, la biblioteca escolar s'ha quedat una mica a l'aigüera de la Reforma.

Es cert que en els darrers anys, i especialment gràcies a les iniciatives del Servei de biblioteques «L'Amic de paper» s'ha avançat considerablement en la consideració de la biblioteca com a recurs per a l'aula de llengua, la lectura silenciosa «per plaer» i el préstec de llibres d'imaginació a les classes i/o a casa. No obstant això, en moltes escoles, d'un magatzem de llibres ha esdevingut un santuari de la lectura i un espai escolar que invita més a passar-hi d'esquitllentes que no pas a utilitzar-lo, com s'acostuma a fer, posem per cas, amb el laboratori o amb l'aula de música.

Poques són les escoles que posen a l'abast dels seus usuaris un fons de coneixements i d'imaginació equilibrat i, si de cas, disposen d'un fons més o menys respectable de títols d'imaginació. Normalment la biblioteca no s'utilitza per a la recerca ni el treball científic individual i/o en grup (encara que es disposi d'un fons acceptable de llibres de coneixements); en la majoria dels casos, molts dels components del claustre desconeixen el fons de coneixements de la biblioteca i es conformen amb els migrats recursos informatius de què disposen a l'aula.

Els nois consulten el fons de coneixements de la biblioteca popular a la sortida de l'escola mancats de bibliografies adients i posades al dia, la qual cosa palesa aquesta desconeixença de les novetats per part dels mestres, alhora que la manca de pertinença dels materials que els nois consulten o més aviat copien.

Ben segur que una bona aplicació de la Reforma hauria de passar també per la revisió, actualització, organització i aprofitament del fons de la biblioteca i, al mateix temps, per una conscienciació del professorat per tal de proporcionar documents idonis als nois com a material de consulta complementari del llibre del text. Potser així es contribuiria més ràpidament que els futurs ciutadans i ciutadanes

3356

d'aquest país, sigui quina sigui la seva professió, disposin de més i més variats recursos si han après a desenvolupar la seva autonomia triant, organitzant, comprovant i emetent judicis entre l'allau d'informació que els proposa la biblioteca escolar primer, i després la popular, l'especialitzada... al llarg de les seves etapes educatives, per tal d'aprendre a desenvolupar una dimensió social de l'aprenentatge.

Paraules clau

Llibre de coneixements
Etapa educativa
Reforma educativa
Biblioteca escolar
Anàlisi avaluativa
Repertori

3557

Abstracts

Cada día son más las editoriales que sacan al mercado títulos de conocimientos con escasa repercusión en los centros educativos por la falta de información de los maestros en orden a hacer una selección adecuada de estos documentos. El artículo sugiere una metodología de análisis del libro de conocimientos que le proporcione al maestro una pauta adecuada para profundizar en diversos centros de interés. Se intercala una selección de las colecciones y novedades, clasificada por ciclos educativos.

Le nombre de maisons d'éditions mettant sur le marché des ouvrages didactiques qui n'ont qu'une faible répercussion dans les centres éducatifs augmente de jour en jour. Ceci est dû à un manque d'information des enseignants, qui ne savent pas comment faire une bonne sélection de ces documents. L'article propose une méthode d'analyse de l'ouvrage didactique qui indique à l'enseignant comment approfondir plusieurs centres d'intérêt. Est jointe une sélection des collections et nouveautés, classée par cycles éducatifs.

Every day more and more publishers are bringing out textbooks which pass practically unnoticed in educational centres because of the teachers' lack of information when it comes to making a suitable selection. This article suggests a methodology for analysis of the textbook to provide teachers with adequate guidelines to investigate centres of interest in greater depth. A selection of collections and novelties, classified by stages of education, is also included.

3558

A favor dels clàssics d'aventures de la literatura juvenil

Gemma Pujals Pérez*

Temps d'Educació, 12 2n semestre, 1994

No entengueu aquest article com un clam nostàlgic als herois i heroïnes de tots els temps. No el vegeu tampoc com una manca de reconeixement al gran esforç realitzat per escriptors i escriptores, món educatiu i editorial per ampliar l'oferta de literatura infantil i juvenil i posar a l'abast dels adolescents un ventall de títols i col·leccions que els motivin per a la lectura.

Aquestes pàgines ni tan sols pretenen entrar en la polèmica sobre la funció literària i pedagògica del corrent anomenat «realisme crític», amb reflexió psicològica, on s'hi tracten temes que permeten als adolescents identificar-se, de manera explícita, amb els infortunis que succeeixen als joves protagonistes. Àdhuc, en aquest escrit es vol deixar al marge la qüestió dels límits entre literatura per a nens i joves i literatura per a adults.

Tanmateix, des d'aquí es vol reivindicar la funció literària i pedagògica de la narració o novel·la d'aventures com a gènere clàssic de la literatura juvenil. Un gènere literari lligat amb el món del mite, la màgia, la fantasia i la invenció literària. Un gènere que arrela en l'imaginari col·lectiu de la memòria popular, que el romanticisme va fer aflorar en tots els vessants literaris i artístics.

Es pot argumentar que les novel·les clàssiques d'aventures no són actuals; que no connecten suficientment amb la realitat del públic juvenil. De raons per mantenir aquesta opinió, no en manquen. Molts dels relats estan escrits en un estil discursiu i un ritme narratiu morós i allunyat dels gustos dels joves d'ara. L'acció dels personatges d'aquests clàssics es desenvolupa en contextos que poden desconcertar els lectors d'avui. Hi escassegen els protagonistes adolescents i les heroïnes actives gairebé són inexistents tret d'algunes excepcions, com és el cas d'*Alícia en terra de meravelles* (1865), de Lewis Carroll

---

* Llicenciada en Filosofia i Lletres (Filologia Romànica-Hispànica) per la Universitat de Barcelona. Professora Titular de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Autora de publicacions sobre estudis de llengua escrita amb finalitats didàctiques específiques.

Adreça professional: Escola de Formació del Professorat. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona. Tel. 490 43 22.

3559

(1832-1898). En l'escenari de l'aventura domina l'exotisme paisatgístic; els descobriments geogràfics i científics, així com un retrat dels costums de l'època del qual es deriven una sèrie de valors vigents en la societat d'aquell moment.

Amb tot, els inconvenients no desmereixen el valor literari i pedagògic del gènere novel·lístic. El relat d'aventures encara interessa als lectors i lectores joves i als adults no tant joves que volen retornar a llur infantesa. Altrament, com explicaríem l'èxit dels *remakes* fílmics d'aquests clàssics, o la bona acollida, per exemple, de la Colección Grandes Aventuras, que des de fa mesos regala setmanalment *El Periódico*. I això sense citar la reedició de les obres més conegudes i l'aparició de noves col·leccions en els darrers anys, tant en llengua catalana com en llengua castellana.

El mot «aventura» significa que han de succeir esdeveniments o fets estranys. «Aventurar» és arriscar-se, atrevir-se, exposar-se. La vida del mateix adolescent, no comporta també una aventura? L'aventura, viatge insòlit, real o imaginari, és dinàmica; exigeix moviment i un cert «desordre» que transforma l'existència dels que hi participen. No és gens estrany, aleshores, que durant dècades el relat d'aventures hagi exercit un gran poder de fascinació entre joves i adults, i s'hagi convertit en vehicle catalitzador de nous lectors als quals ha introduït en el món de la literatura fomentant hàbits de lectura perdurables.

S'observa certa concomitància entre els desitjos vitals dels joves lectors i el *caràcter iniciàtic* del relat d'aventures, on els protagonistes evolucionen cap un altre estat mentre busquen allò que els manca, en un món ple d'obstacles[1]. La ficció literària va embolcallant el lector o lectora i se l'emporta més enllà de les pròpies experiències quotidianes per acomplir els seus anhels més profunds i extraordinaris.

Tant se val que l'aventura sigui tipificada d'històrica, realista, fantàstica, marítima, d'exploracions terrestres o d'anticipació. En una gran majoria de casos l'argument està basat en el viatge dels seus protagonistes, els quals se'n van a cercar nous horitzons després de sentir el senyal de l'aventura. Durant el trajecte al «més enllà», solcat d'entrebancs i peripècies, els herois o heroïnes hauran de resoldre i superar els enigmes i les proves successives que se'ls aniran presentant i que els permetran de renéixer a una nova vida.

---

(1) El *Bildungsroman* -novel·la de formació- que té en *Wilhelm Meister*, de Goethe, el seu exemple més notable, es vincula també a la novel·la de *quest* (recerca). Cito textualment: «... aquellos relatos en los que los protagonistas están embarcados en la persecución de algo, sea la consecuencia de un ideal religioso, amoroso, detectivesco, psicológico o familiar...» (Díaz Plaja, A. i Postigo, R.M.: «La infancia literaria», *CLIJ*, núm. 52, Barcelona, juliol-agost 1993).

3560

El lector juvenil intueix que no es tracta només d'un viatge pels espais físics i geogràfics del món exterior, sinó d'un trajecte més complex, interior, en què els protagonistes de l'acció van adquirint el coneixement de les coses i del propi «jo», en un procés de maduració personal. Un viatge, val a dir, en què la realitat, el mite i la ficció apareixen estretament relacionats.

La prova de l'actualitat del gènere d'aventures, amb arrels mítiques i fantàstiques, la trobem també en la gran difusió que entre el públic juvenil han tingut en els darrers anys obres com *La història interminable* (1979), de M. Ende (1930), o *El Hòbbit*, i *El senyor dels anells* de J.R.R. Tolkien (1892-1974), on l'acció es desenvolupa en terres imaginàries, poblades d'éssers fantàstics i governades per forces màgiques.

Per mitjà de l'aventura la noia o el noi troba, i àdhuc pot recuperar, el plaer de la lectura. L'aventura el connecta amb els contes de tradició folklòrica de llur infantesa, portadors d'un món imaginatiu i insòlit producte de la memòria col·lectiva. En les narracions d'aventures s'hi poden reconèixer alguns elements rituals, mitològics, meravellosos i fantàstics de la literatura oral que han estat, durant segles, substrat de cultures diferenciades.

Mircea Eliade[2] considera els personatges dels contes i les faules com antics deus, les aventures dels quals es corresponen amb mites degradats d'epopeies o antics cants èpics. L'esquema d'iniciació dels relats mítics gira gairebé sempre entorn de les proves que ha de superar el jove protagonista fins a convertir-se en l'heroi -lluitar contra el drac, descendir als inferns o morir i ressuscitar de forma meravellosa-, tradició que recull el romanticisme amb el *Wilhelm Meister* (1796), de Goethe (1749-1832), la narració d'un aprenentatge.

La narració d'aventures beu de la tradició oral. És el narrador de contes o històries qui transmet les seves experiències, aconsella i, en definitiva, aporta el bagatge de saviesa adquirit durant llur viatge. Com diu Fernando Savater[3], «la possibilitat de repetició fa que la memòria sigui la facultat èpica per excel·lència».

D'històries, aventures o «aventis» que han predisposat a la lectura, se n'han contat sempre. Avui dia, però, les fonts són més diverses; al substrat de la memòria col·lectiva i la tradició literària hem d'afegir les aportacions del món àudio-visual: imatges, vinyetes, televisió i cinema.

---

(2) Bournef, R. i Ouellet, R.: *La novela*. Barcelona: Ariel, 1975 (1972), pp. 25-26.
(3) Sabater, Fernando: *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus, 1979, p. 27

3561

Explicar o llegir de viva veu l'argument d'un llibre que ens ha agradat, d'una versió fílmica o televisiva d'un clàssic d'aventures que hem vist filmat, pot induir al qui escolta a llegir el relat original i a copsar-ne la bellesa èpica. Si el «desig de llegir», igual que el sentiment, segons D. Pennac[4], consisteix a «preferir», aleshores el fet de narrar històries o recomanar lectures es converteix en un acte de «regalar les nostres preferències als qui preferim». Entengueu que aquest no és l'únic camí per engrescar els adolescents a la lectura, però pot ajudar-los en aquesta iniciació i, sobretot, pot fer més planera la tasca dels educadors de fer-los acceptar amb curiositat i interès la llista de lectures que els proposem per a la seva formació.

Llegireu, a continuació, algunes reflexions, comentaris i exemples, referits a obres cabdals del gènere, per tal d'ampliar certs aspectes del que s'ha vingut exposant fins ara.

Els iniciadors en l'aventura

En el lúcid assaig de F. Savater[5] es contraposen els termes de narració i novel·la, seguint les petjades de W. Benjamin[6]. Ja s'ha dit que la narració s'alimenta de l'experiència i de l'imaginari col·lectiu que guarda la memòria popular; però cal insistir en el seu caràcter orientador de la vida de l'heroi fins al punt de fer-lo triomfar més enllà del bé i del mal, i de llur pròpia mort. Aquest és el cas de l'adolescent Arthur Gordon Pym, a qui la magistral vena poètica d'E. A. Poe (1809-1849) erigeix en mite literari.

Com a veritable elegit, l'heroi encarna, entre d'altres valors, els de generositat, companyonia, força i astúcia. Així ho demostra el jove Jim Hawkins, narrador de la seva pròpia aventura, en *L'illa del tresor* (1882) d'Stevenson (1850-1894). Jim s'enfronta als pirates amb decidida voluntat de trobar a l'illa el tresor amagat, però sap finalment desdir-se'n tot triant el camí de la rectitud.

És per això que l'aventura no és només un motiu literari sinó que aporta una dimensió d'iniciació ètica que, d'altra banda, poden oferir també altres obres classificades com de terror o d'anticipació,

---

(4) Pennac, Daniel: *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993, p. 84.
(5) Sabater, Fernando: *op. cit.*, pp. 25-34.
(6) Benjamin, Walter: «El narrador», *Revista de Occidente*, núm. 198, desembre 1973, pp. 301-333.

3562

d'autors com E.A. Poe, H.G. Wells, R.L. Stevenson o Jules Verne, en les quals l'individu es debat en el combat entre el bé i el mal.

L'èpica tolkiana ha recollit posteriorment aquesta tradició d'iniciació ètica. A més del seu caràcter de recerca o resolució d'alguna empresa difícil, els relats de Tolkien, si bé no són moralistes, manifesten la creença en l'existència d'un déu creador per sobre dels altres éssers; els estralls que l'orgull i la supèrbia poden causar a l'individu, així com l'empobriment progressiu dels valors que ell atribueix als avenços tecnològics i industrials. En *El Silmarillion*[7], aquestes idees es poden exemplificar en la successiva degradació del món que ha estat creat per l'autor i en les desgràcies que pateixen aquells personatges que desitgen o obtenen les gemes, símbol de poder i riquesa.

En canvi la novel·la, escrita en solitud, és «una gran invenció cristiana, que sorgeix de la laïcització burgesa de les vides de sants medievals»[8] en el darrer trànsol del «martiri, beatitud o penediment» abans de la mort. Les dues primeres novel·les, segons Savater, contenen la vida de Don Quijote, sant i màrtir, i la de Robinson Crusoe, un anacoreta, la mort dels quals mostra un grau de desesperança envers la vida. I és que en la novel·la, a diferència de la narració que mai no acaba, el sentit de la vida només es troba en la darrera plana.

Es fa difícil, moltes vegades, de destriar la frontera literària entre narració i novel·la des del punt de vista del relat iniciàtic. No hi ha dubte, però, que *Robinson Crusoe* (1719), de D. Defoe (1660-1731) representa l'arquetip de la novel·la moderna, filla de la Il·lustració, segle de les llums i la raó. Ja no pressuposa el relat oral sinó la paraula escrita en un estil propi. Novel·la de personatge, narrada en primera persona i en la qual, encadenant la descripció dels esdeveniments, el protagonista s'erigeix en centre de l'acció per mitjà del domini d'un entorn hostil i salvatge.

Sovint es presenta *Robinson Crusoe* com a paradigma de l'ideal de civilització i de progrés. Novel·la ciutadana enfront dels relats de tradició rural, promou el canvi social. És ben cert que no només és un cant a l'ètica de l'individualisme com a filosofia de l'època[9]; és la història d'un jove aventurer, únic supervivent d'un naufragi, que ancora en una illa aparentment deserta i aprèn a dominar el desconegut. Robinson aporta, però, els valors emergents de la societat burgesa i de la revolució industrial: l'esforç i el treball. No tan sols aconsegueix

---

(7) *El Silmarillion* es va publicar quatre anys després de la mort de Tolkien.
(8) Sabater, Fernando: *op. cit.*, p. 31.
(9) Martínez-Menchen, Antonio: *Narraciones infantiles y cambio social*. Madrid: Taurus, 1971, p. 65.

3563

sobreviure en una naturalesa inhòspita, sinó que aplicant alhora els esquemes de la civilització que coneix arriba a vèncer el medi. Fins i tot educant l'indígena que, transformat en motiu literari, ha esdevingut «el mite del bon salvatge», del qual *L'illa de coral* (1857), de R.M. Ballantyne (1825-1894), i, posteriorment, les novel·les de *Tarzan dels micos* (1912), de Edgar Rice Burroughs (1875-1950), en són un exemple.

Malgrat el caràcter moralista de la novel·la, la força literària de *Robinson Crusoe* la converteix en l'obra predilecte dels joves lectors i dels adults del segle XVIII, que hi veuen un model a imitar. Aquest retorn a la naturalesa que defensa Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), fa que aquest consideri *Robinson* el llibre fonamental que per a la seva educació haurà de llegir Émile, protagonista de l'obra homònima (1762). Robinson, convertit en l'heroi de la supervivència, del treball i de la fe en el déu de la Biblia, fugirà de la mà del seu creador, D. Defoe, i inaugurarà el pseudo-gènere de les «robinsonades». *Robinson el jove* (1780), de J.H. Campe, i *Els Robinsons suïssos* (*The swiss family Robinson*), de J.D Wyss, producte romàntic, són les obres més representatives d'aquest corrent, si bé podem trobar un allau d'aventures de naufragis en illes desertes, caceres i antropòfags que en són deutores fins ben entrat el segle XX.

Les aventures de *Tartarí de Tarascó* (1872), d'Alfons Daudet (1840-1897), a la caça de lleons a l'Algèria, relat d'influència naturalista, humor sa i prosa colorista, il·lustren l'afirmació anterior; així com dues obres cabdals de la literatura juvenil catalana, més modernes, d'estil i qualitat literària ben diferenciats. Les tendres -i d'humor gairebé esperpèntic- *Aventures d'en Massagran* (1933), de Josep M. Folch i Torres (1880-1950), i la magnífica *Lau o les aventures d'un aprenent de pilot* (1965), de Carles Soldevila (1892-1967), en què el protagonista, «en el seu berganti Maria Eugènia..., surt cap a terres llunyanes. El seu valor l'impulsa a explorar països desconeguts juntament amb homes de ciència que confien en l'èxit de l'expedició a l'enginy i l'empenta del noi»[10].

Els «gèneres» de l'aventura

És obligat de continuar fent esment d'uns relats clàssics on els elements naturalesa i espai geogràfic en són els protagonistes. En *El*

(10) Soldevila, Carles. *Lau o les aventures d'un aprenent de pilot*. Barcelona: Joventut, 1981, Contraportada.

3564

llibre de la selva (1896) -Primer i Segon-, de Rudyard Kipling (1865-1936), el gran poeta i narrador de les terres índies, es relaten les aventures èpiques de Mowgli i els seus amics, els animals salvatges, en un entorn exòtic i selvàtic. En un altre escenari, l'Orient Mitjà, ocorren les vicissituds i peripècies de Nel i Estasi, contades per Enric Sienkiewicz (1846-1916). A *A través del desert*, aquest autor, famós per la novel·la històrica *Quo vadis* (1895), que el va ajudar a guanyar el Nobel de 1905, contagia al lector adolescent l'inquietud per la sort de la noia i el noi protagonistes.

Les gèlides terres d'Alaska constitueixen el miratge on Jack London (1876-1916), prototip d'autor nord-americà rebel -aventurer, d'idees socialistes, periodista i viatger incansable- narra en *La Crida del bosc* (1903) la història de Buck, un gos encreuament de Sant Bernat i de mastí. Durant la travessa amb trineu per Alaska, Buck, després de moltes penúries, i la mort del seu estimat amo, escolta la crida del bosc i s'uneix a la llopada entonant el càntic salvatge del món primitiu.

Els postulats del romanticisme impulsen les narracions d'aventures potenciant la creació d'espais imaginaris, el culte a la naturalesa i la introspecció psicològica. En contraposició a la literatura llagrimosa i dels bons sentiments amb finalitat moralitzadora, dirigida principalment a les noies, sorgeix el ferment de la revolta. L'exaltació de la figura del bandit, del pirata, del proscrit, d'aquell que no s'adapta a la societat establerta, permet que els adolescents hi puguin personificar els seus anhels de llibertat i fantasia, de desfer-se de la subjecció dels adults i transformar-se en l'heroi/heroïna que lluita per una causa justa, o que viu una aventura extraordinària.

Tres proscrits emblemàtics d'estils diferents: Ivanhoe, de la novel·la històrica amb el mateix nom (1820) obra de Sir Walter Scott (1771-1832); Sandokan, el pirata de Mompracem d'*El rei del mar* (1906), d'Emilio Salgari (1863-1811), i les aventures delicioses i modernes de Guillermo Brown de Richmal Crompton, han alimentat -entre molts altres- la imaginació dels lectors acompanyant-los en el seu viatge a través del món de la ficció i l'evasió literàries.

El «mite» del pirata romàntic amb comportaments heroics arrenca en poesia amb el cant de lord Byron (1788-1824) «El Corsari» (1814), i la «Canción del pirata» d'Espronceda (1808-1842), que marcaran l'inici d'un nomadisme físic i espiritual que serà portat fins a les últimes conseqüències de «fugida sense fi»[11] en la poesia de Baudelaire (1821-1867) i Rimbaud (1854-1891).

---

(11) Argullol, Rafael: *La atracción del abismo. Un itinerario por el paisaje romántico*. Barcelona: Bruguera, 1983, cap. 8, pp. 83-89.

3565

En la novel·lística, els relats d'aventures, a mig camí entre la història i la ficció, idealitzaran la figura del pirata i la convertiran en centre temàtic de moltes obres. Basant-se en lluites que succeïren en segles anteriors, reals o fictícies, un reguitzell de pirates, corsaris, filibusters o bucaners malden per conèixer terres llunyanes i exòtiques, enriquir-se o simplement sobreviure; alguns d'ells, però, seran cridats per les forces del destí i, malgrat la seva condició de proscrits, portaran a terme aventures arriscades que tindran una fi noble. A més dels títols esmentats, cito altres obres cabdals del gènere: *El pirata* (1822), de Sir Walter Scott; *El Corsari negre* (1899), d'Emilio Salgari, i la narració de pirates que ha encisat lectores i lectors de tots els temps, edats i condició, *L'illa del tresor* de R.L. Stevenson.

«L'atracció de l'abisme» és el rostre ocult d'aquesta doble faç que mostra la mare naturalesa i que sedueix l'artista romàntic[12]. La immensitat de la natura acull, protegeix i alimenta però, a la vegada, atrau l'ésser fins a les entranyes de la Terra, o bé el deixa en mans dels seus poders adversos i anihiladors, representats per allaus, huracans, col·lisions, tempestes i naufragis. A mercè del seu destí, l'heroi o l'heroïna pot arribar a submergir-se en les tenebres més profundes, reals o metafísiques. Edgar Allan Poe (1809-1849) és el gran poeta romàntic, cantor del misteri de la nocturnitat; ell és qui millor ha comprès la complexitat de l'ànima humana i qui millor coneix els seus malsons. En els seus contes de terror hi planeja la mort, entesa com una introspecció en el món «sobrenatural» per a fruïció de tots aquells que volen endinsar-se en el regne de l'imaginari nocturn. *El gat negre*; *L'estrany assumpte del senyor Valdemar*; *Els crims del carrer Morgue*, malgrat el caràcter detectivesc d'aquesta última, en són una mostra representativa del gènere.

Un «cientifisme» agosarat envaeix els relats de misteri i de terror del segle XIX, del qual és un bon exponent el mateix Poe. Més enllà de les històries d'alicantropia, d'esperits i de fantasmes, sorgeix la magnífica invenció de Mary W. Shelley (1797-1851), *Frankenstein* (1818), el monstre fruit de la seva imaginació romàntica convertit en experiment científic. Un altre invent prodigiós, que permet el desdoblament moral de la personalitat, arribarà de la mà de R.L. Stevenson en *L'estrany cas del doctor Jekyll i míster Hyde* (1886). Tanmateix, al tombant de segle serà Herber George Wells (1866-1946) qui posarà en qüestió la licitud dels experiments amb éssers humans en *L'illa del doctor Moreau*.

Els monstres, però, no només estan en la psiquis humana, poden venir d'un altre planeta, sota l'aparença de marcians o selenites

---

(12) Argullol, Rafael: *op. cit.*, cap. 9, pp. 91-98.

3566

lluitant contra els terrícoles, tal com descriu G.H. Wells en les novel·les pioneres de la ciència ficció, *La guerra del mons* (1898) i *Els primers homes a la lluna* (1901). A l'exploració del passat i dels conflictes del propi jo, s'hi afegeix l'interès pel futur, per altres mons, estranys i fantasiosos. Recordeu, si més no, *La màquina del temps* (1895) i *L'home invisible* (1897), també de Wells, i les innumerables obres d'autors del gènere, entre els quals destaquen John Wyndham, Ray Bradbury o Isaac Asimov, passant per H.P. Lowecraft (1890-1937), autor que combina el terror amb la ciència ficció, evoca altres civilitzacions i creences i s'emporta els lectors cap a una «dimensió desconeguda».

Són diversos els gèneres de l'aventura i molts els seus iniciadors clàssics; no podem anomenar-los tots ni tampoc totes les seves obres. No oblideu, però, Mark Twain (1835-1910), autor nord-americà d'estil realista, prosa planera i humorística, del qual destaquen *Les aventures de Tom Sawyer* (1876) i *Les aventures de Huckleberry Finn* (1885) en què, tot trencant els tòpics tradicionals, l'autor fa que sigui el «nen dolent»[13] el que guanyi i s'ho passi bé.

Recordeu també els relats de J. Fenimore Cooper (1789-1851) -el més conegut dels quals és *El darrer dels mohicans*- que inicien un gènere, el de la «praderia» o històries d'indis del *far-west*. Karl May (1842-1912) i Emilio Salgari, juntament amb el contemporani Zane Gray, seran continuadors d'aquest corrent -anomenat posteriorment aventures de la frontera-, alguns elements del qual, combinats amb els del relat d'enigma, confluiran en la novel·la negra americana dels anys vint.

El gènere modern dels relats policiacs o de detectius[14] -denominat també «de misteri» o «d'enigma»- té els seus orígens en els autors següents: l'anglès Godwin (1756-1836) amb la novel·la *Caleb Williams*, la història d'un crim; la seva investigació i persecució del criminal inaugura l'estructura clàssica de la novel·la de misteri; el francès Vidock (1775-1857), que en les seves *Memòries* relata, entre d'altres aspectes, la creació de la primera agència de detectius; i Edgar Allan Poe (1809-1849), creador del personatge arquetip de detectiu, Charles Auguste Dupin, i el primer autor que aplica la tècnica de la deducció científica en el descobriment dels misteris. Tanmateix, l'heroi mític del gènere és Sherlock Holmes, l'inefable detectiu creat per Arthur Conan Doyle (1859-1930) a *A Study in Scarlet* (1887).

Tornant al caràcter iniciàtic de molts dels clàssics d'aventures, dels quals defensem la potencialitat educadora, trobareu a continuació

---

(13) Castro Alonso, Carlos: *Clásicos de la literatura juvenil*. Valladolid: Lex-Nova, 1982.
(14) Fuster, Jaume: «Guardias y ladrones de papel», *Cuadernos de Pedagogia*, núm. 164, novembre 1988.

3567

una referència específica dels relats d'aventures de Jules Verne (1828-1905) i el comentari d'algunes de les seves narracions, considerades per molts com del gènere fantàstic i precursores de la novel·la moderna de ciència ficció.

Des d'una concepció simbòlica de l'imaginari[15], en l'obra de Verne predomina el règim nocturn del «descens», secret i laberíntic, en oposició a l'existència del règim diürn, representat pels coneixements científics i el domini de la naturalesa com a arquetips de progrés. L'autor posseeix una gran capacitat d'evocar imatges però, a la vegada, és capaç de reinventar les dades de la realitat mitjançant la hipòtesi científica i l'explicació. Home del seu temps, Verne prioritza el discurs lògic en els seus relats i se serveix dels avenços de la tècnica i de la ciència de la segona meitat del segle XIX, en plena onada positivista. Els seus títols més coneguts mostren el que s'acaba d'afirmar: *De la Terra a la Lluna* (1865); *El viatge al centre de la Terra* (1864); *Vint mil llegües de viatge submarí* (1870); *La volta al món en vuitanta dies* (1873), etc.

En el viatge d'*El Chancellor* es reprodueix el debat de l'època entre la navegació a vela i la navegació per màquina de vapor. Els descobriments de terres polars en el sisè continent, l'Antàrtida, són citats amb molts detalls en *L'esfinx dels gels* (1897)[16]. En aquesta obra, acció i ficció emergeixen d'una realitat que es converteix en *leitmotiv* de les aventures narrades, així com en les del relat en el qual s'inspira: *Narració d'Arthur Gordon Pym*, d'Edgar Allan Poe[17].

Com a testimoni d'excepció, en les seves obres Verne fa menció a esdeveniments importants, lluites populars i crisis polítiques del segle XIX. Algunes dramàtiques escenes d'*El Chancellor* tenen el seu origen en les peripècies que succeïren en tres greus naufragis de l'època. I a la novel·la *Michel Strogoff* (1876) són presents els conflictes entre Rússia i els emirats d'Àsia Central, Bujaria, i Jiva (1860-1870); així com les conspiracions antitsaristes i moviments nihilistes entre 1870 i 1890[18].

No és d'estranyar, doncs, que adolescents d'ara i sempre llegeixin amb fruïció unes històries fantàstiques que, a més d'iniciar-los en el camí de l'autonomia personal per mitjà de personatges literaris enfrontats al seu destí, satisfan l'afany de curiositat intel·lectual i científica propi d'aquesta etapa evolutiva.

---

(15) Vegeu l'estudi de Gilbert Durand: *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus, 1982.
(16) Verne, Julio: *Obras*. Tomo IV. Barcelona: Plaza y Janés, 1982.
(17) Verne, Julio: *op. cit.*, Tomo IV, pp. 1489-1490.
(18) Chesneaux, Jean: *Una lectura política de Julio Verne*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973, pp. 1-5.

3568

Els nous argonautes

Com en el mite grec dels argonautes en què els viatgers embarquen en la nau en busca del velló d'or, els nostres herois es dirigeixen cap al desconegut. Jim Hawkings, el grumet de La Hispaniola; Emilio de Roccabruna, el corsari negre; Michel Strogoff, el correu del tsar; Arthur Gordon Pym i el Jeorling de l'esfinx, i fins i tot el Capità Cleveland, el pirata, i... molts altres, representen el prototip d'herois «ingenus» amb final predestinat que tenen una important missió per complir.

Es tracta d'uns herois «desacralitzats» que encara comuniquen el misteri dels esdeveniments primordials que tingueren lloc *in illo tempore*. Personatges alliberadors de la zona obscura de la personalitat del lector els quals, com molt bé apunta Cirlot[19], són portadors de virtuts positives i evoquen un paisatge nocturn de somni en el qual predomina l'inconscient, personatges salvadors que permeten arribar al veritable coneixement.

Si ho exemplifiquem en personatges vernians, veurem que el viatge de Jeorling de *L'Esfinx dels gels* adquirirà sentit una vegada que el protagonista sigui capaç de creuar el llindar de la seva pròpia incredulitat. Racionalista i positivista, Jeorling situa les vicissituds d'Arthur Gordon Pym només en el món imaginatiu d'E.A. Poe, autor del qual es confessa un lector assidu[20]. Jeorling precisarà d'una prova irrefutable per creure en «la realitat de la ficció»: l'aparició del cadàver de Patterson sobre una panna de glaç, auguri de l'existència del «mar lliure», més enllà dels blocs de gel, i que el conduirà a l'espai sobrenatural o místic.

Len Guy, el capità de La Halbrane, no havia enfollit; era la seva fe en la Providència allò que li feia creure que alguns nàufrags de la Jane, entre els quals es trobava el seu germà, el capità William Guy, havien sobreviscut. A mesura que el relat avança s'anirà produint la «identificació» de Jeorling amb el personatge d'Arthur Gordon Pym, com a mimesi del que es produeix amb els joves lectors de la novel·la. Ara ja té raons; no, Jeorling no pot abandonar l'aventura, ha de prosseguir la recerca i alliberar el pobre Pym de la gola de l'esfinx devoradora, i així aquesta el conduirà envers el «punt suprem» o pol del món.

---

(19) Cirlot, Juan Eduardo: *Diccionario de símbolos tradicionales*. Barcelona: Luis Miracle Editor, 1958, p. 65.

(20) «( ) yo no solamente había leído y releído esta novela de Arthur Gordon Pym, sino que también conocía las demás obras de Edgar Allan Poe. Sabía lo que se debe pensar de este genio más sensitivo que intelectual.», Julio Verne, *op. cit.* Tomo IV, p. 1441.

3569

Michel Strogoff, heroi arquetípic de la novel·la[21] que porta el mateix nom, posseeix totes les qualitats positives i apreciades en un heroi: és jove i vigorós, «pot suportar fins al darrer límit el fred, la fam, la set i la fatiga», el seu cos és de ferro i el seu cor d'or. Enviat pel «pare» Tsar, mandatari de l'acció, Strogoff, com a correu al seu servei, reuneix totes les característiques de la persona que ha d'executar ordres. Superarà tots els obstacles però en transgredir la *prohibició* de llurs superiors reconeixent la seva mare caurà en mans de l'agressor tàrtar.

En la narració conviuen altres personatges principals. Ivan Ogareff, el fals heroi, contrafigura d'Strogoff, el nom del qual encobreix la figura mítica de l'ogre -Orcus déu de la mort- a punt de devorar la víctima a la qual va encerclant al llarg del relat. I, Nadia, la companya espiritual de Michel Strogoff, el seu auxili en la fugida i persecució a què aquest es veu sotmès durant el combat que lliura contra els seus enemics.

«L'odissea» del naufragi

En l'imaginari nocturn, el naufragi que viuen els personatges de les narracions és un descens cap a les profunditats de l'ésser humà, tal com posen de manifest alguns dels arquetips representats pel centre de la terra, el fons del mar o l'infern tàrtar. Quan es trenca l'equilibri de forces que mantenia els personatges com a amos del seu destí, apareix la imatge de la deriva simbolitzada per la desorientació, el «deixar-se emportar», el posar la pròpia sort en mans de la providència. Es troben mostres evidents d'aquesta deriva en la follia que aclapara el Capità Huntley i el desaprensiu Ruby d'*El Chancellor*, en el terror que provoca en Pym i els seus companys la visió del bergantí holandès ple de cadàvers, en l'incontrolable «desig de caure», malgrat l'horror a l'abisme, que envaeix Pym, el nostre heroi, quan escapa de la gruta que l'empresona, i que el fa llançar-se al buit.

De fet, la por inconscient de caure en les tenebres i abismar-se en el caos primigeni pot provocar catàstrofes greus. Així, per exemple, en *Els nàufrags de l'Spitzberg* d'Emilio Salgari[22], la Torpa és arrossegada irremissiblement en direcció al sud. Envoltat pel *wacke*

---

(21) Verne, Julio: *op. cit.*, Tomo III, pp. 30-32.
(22) Salgari, Emilio: *Los náufragos del Spitzberg*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja, Biblioteca Calleja. Obras literarias de autores célebres.

3570

-la gran plataforma de gel- i sense possibilitat d'escapatòria, el vaixell és a punt d'ésser engolit pel Maëlstrom, el moviment rotatori que produeix un remoli gegantesc.

Contràriament, en l'imaginari diürn l'*ascens* està representat per imatges lluminoses i mistiques, d'una «blancor sagrada» - com proclamen els indígenes de l'illa Tsalal en *L'Esfinx dels gels*-, i en els heroics comportaments dels protagonistes de les aventures.

La representació del bé i el mal com a dues forces antagonistes que pugnen tenaçment és una constant en les narracions d'aventures. De vegades, aquelles es refereixen a la caracterologia dels personatges i prenen la forma de bons i mals instints. Mariners disciplinats i abnegats com Hunt -en el cas de Pym, Dirk Peters, el seu amic-, es contraposen a éssers mesquins i disposats a la insubordinació, com Hearn de la Halbrane o Owen, el capitost del Chancellor, els quals, malgrat tot, no són responsables del mal que provoquen, ja que aquest es considera consubstancial als seus orígens -creença estesa en el context de l'època- o depèn, en últim cas, de circumstàncies adverses fora del seu control.

L'ambigüitat moral dels personatges es mostra sovint en moltes aventures, com és el cas del Capità Silver i del mateix Jim Hawkins que actuen segons les regles de joc dels filibusters. De tota manera, el major grau de pertorbació psicològica es dóna en el fenomen de l'antropofàgia; és a dir, l'angoixa i el terror provocats per la por d'ésser devorats pels seus congèneres. La imatge de Cronos-Saturn devorant els seus propis fills està molt ben relatada en l'agonia del Chancellor i és motiu temàtic en *L'esfinx dels gels*, en la trama de la qual subsisteix el sacrifici ritual -contat en *La narració de A.G. Pym*- a què es va condemnar el germà de Martin Holt sota el braç executor de Dirk Peters[23].

Algunes proves iniciàtiques dels aventurers estan envoltades d'una sèrie d'imatges i símbols, que es poden agrupar amb el nom genèric de refugis, i que Verne utilitza amb profusió en les seves obres -fins i tot hi ha autors que parlen de «refugis vernians». Enfront les amenaces de les forces de la naturalesa, com són ara temporals, incendis, explosions, col·lisions amb bancs de gel o icebergs, atacs de feres o de «salvatges», els iniciats cercaran un recer on trobar aixopluc. En mars i rius aquest refugi prendrà la forma d'un vaixell o d'una goleta, que assenyala l'inici de l'aventura i que es convertirà en «caverna adorable» durant les vicissituds del viatge; o d'una canoa, que a més de protegir tripulants i viatgers servirà per fer-se escàpol dels perills que amenacen l'illa. És ben conegut, però, que

---

(23) Poe, Edgar Allan: *Narración de Arthur Gordon Pym*. Madrid: Alianza Editorial, 1989, pp. 120-121.

3571

la imatge de protecció del nàufrag i del fons marí més estesa arreu i reproduïda en totes les literatures i imatgeria gràfica, la trobem en la balsa salvadora.

Les grutes, coves i túnels, antinòmies del volcà, així com la imatge de l'illa que acull el nàufrag, en la simbologia de l'imaginari, pertanyen a l'arquetip de la terra, mare nodridora, i representen l'úter sagrat, regit pel principi del plaer, en el domini del qual tot és possible. Recordeu que Michel Strogoff, en refugiar-se amb Nadia en una gruta, evocarà el seu passat de caçador siberià i la prova que va haver de superar quan per primera vegada matà i escorxà un ós als catorze anys[24]. També alguns passatgers del Chancellor arrecerats en la gruta d'una roca, intimen i obliden llur tràgica situació; Miss Herbey confessa inclús que potser aquell era l'únic lloc en què ella havia estat feliç[25].

En les narracions d'aventures apareixen gairebé sempre els quatre elements primordials de la naturalesa: aigua, terra, foc i aire, «les arrels de totes les coses»[26]. L'aigua és un element essencial en la vida de Jeorling-Pym qui, apropiant-se de les paraules del Capità Nemo[27], vol trepitjar el pol sud, en «la posició atribuïda al pol magnètic»[28].

Simbòlicament l'aigua, principi femení de la creació, és font de vida, mitjà de purificació i regeneració: és la pluja benèfica allò que evitarà que els passatgers d'*El Chancellor* morin de set; és transforma en les llàgrimes de Michel Strogoff que li preservaran els ulls de la ceguesa; també serà l'aigua del llac Baikal, anomenat «senyora mar» perquè si se li diu «senyor llac» s'enfuria[29], que proporcionarà a Michel i Nadia els mitjans per fugir dels tàrtars. En l'aigua en moviment es troben corrents «vivificadors» com el marítim corrent del *Gulf-stream*, que conduirà la balsa amb els supervivents del Chancellor fins a la desembocadura de l'Amazones -«únic lloc de l'Atlàntic on es pot trobar aigua dolça»[30]-, o la del riu Angara, que portarà els russos fugitius a Irkutsk, la ciutat sagrada.

Tanmateix, l'aigua enfurismada del mar pot provocar l'aparició de terribles monstres de les seves profunditats com el famèlic tauró, els colossals icebergs o els furiosos temporals... i fins i tot l'ombra

---

(24) Verne, Julio: *op. cit.*, Tomo III, p. 117.
(25) Verne, Julio: *op. cit.*, Tomo IV, p. 1322.
(26) Títol que fa referència al filòsof pre-socràtic Empèdocles, el qual volia resoldre el problema de «l'ésser de les coses» per mitjà dels quatre elements primordials de la naturalesa: aire, terra, foc i aigua.
(27) Butor, Michel: «El punto supremo y la edad de oro a través de algunas obras de Julio Verne», a *Sobre la literatura, I*. Barcelona: Seix Barral, 1967, p. 209.
(28) Verne, Julio: *op. cit.*, Tomo IV, p. 1728.
(29) Verne, Julio: *op. cit.*, Tomo III, p. 1299.
(30) Verne, Julio: *op. cit.*, Tomo III, p. 1436.

3572 BEST COPY AVAILABLE

amenaçadora i secreta del monstre demiürg, l'esfinx. Però serà la força violenta de les explosions, amb el seu caudatari el foc, la que representarà el desfermament de les passions internes, com relata Poe en la catàstrofe de la Jane, on l'explosió esclata «amb tota la seva fúria», per a desesperació de Pym i el seus amics. Com la goleta Halbrane, «desfondada, dislocada, oberta per mil llocs», el Chancellor, minat per un foc destructor que s'ha estès per tota l'embarcació, naufragarà i finalment s'esfondrà[31].

Això no obstant, en el seu vessant positiu el foc també és símbol de salvació i de regeneració. Evitarà la mort de fred en terres polars o salvarà del refredament progressiu de l'univers segons la creença de les darreries de segle. Amb la seva extinció es produeix una regeneració gràcies a l'oxigen que conté l'aire i que permet de respirar. Fixeu-vos bé que és l'aire, transformat en un vent huracanat, qui ha alimentat el foc durant la combustió del Chancellor i qui ha fet aixecar l'onada gegantina que ha negat d'aigua el vaixell aconseguint d'extingir-lo. L'aire, com el foc, és considerat principi masculí de la creació i simbolitza l'espiritualitat fent d'intermediari entre els arquetips de cel i de terra.

El motiu del fenomen elèctric, lligat amb temporals i tempestes, sovinteja en les narracions d'aventures. Verne s'hi refereix sovint: en *El Castell dels Càrpats* (1892) l'anomena «ànima del món»; l'invent del fil telegràfic serà l'element desencadenant de la trama de *Michel Strogoff*, donat que la inutilització dels cables elèctrics obligarà el Tsar a cercar un correu per a transmetre el missatge; l'electricitat atmosfèrica, considerada foc sense calor, es manifesta sota la forma del llamp i produeix el Lluminós «Foc de Sant Telm» i altres fenòmens de les aurores polars, que també esmenta Poe al final de la narració de Pym, i que envolten el misteri de l'esfinx.

L'esfinx pot ésser interpretada com un símbol del misteri de l'univers. Monstre demiürg i fabulós, enigmàtic i impenetrable només s'hi podrà accedir mitjançant un recorregut laberíntic. Seguint el fil que marca Ariadna, els herois i heroïnes de la ficció -i també els joves lectors- hauran de superar proves molts difícils: desfer-se dels bancs de glaç i icebergs per arribar al mar lliure; ancorar en illes desertes; fugir de la fúria dels salvatges; endinsar-se en coves protectores; vèncer greus dificultats per accedir a la ciutat sagrada d'Irkutsk, o, de vegades, deixar-se emportar per un corrent vivificador que els preservi dels perills.

L'embarcació de Jeorling no s'estavellarà contra el «litoral de roques», l'entorn del qual sembla «una enorme esfinx (...) amb el

---

(31) Verne, Julio: *op. cit.*, Tomo IV, p. 1658

3573

tors ben dret, les potes esteses, en l'actitud del monstre alat que la mitologia grega ha col·locat en el camí de Tebes»[32]. I no només perquè en la construcció de la balsa el ferro no s'hagués emprat i, per tant, no hagi estat atreta per l'imant. Jeorling no ha estat engolit per l'esfinx perquè a la fi ha descobert el seu secret, n'ha desxifrat l'enigma. Arthur Gordon Pym, l'heroi que Poe va crear, és mort, però no ha sucumbit, s'ha endinsat en el regne del mite i reviu en Jeorling, que va creure en ell i ha fet seves llur inquietuds i esperances.

La fi del viatge

Fins aquí el recorregut de la ficció. Com en el viatge romàntic, l'heroi ha partit a la recerca d'espais il·limitats. Insatisfet amb ell mateix i amb el món que l'envolta, l'aventura del viatge li ha permès de conèixer la inhòspita realitat d'altres terres alhora que descobria l'interior del seu propi «univers».

El camí de l'aprenentatge s'ha acomplert; l'heroi -o l'heroïna- ja és a punt, en paraules d'Eliade[32], de retornar a l'origen per tal d'acceptar un nou naixement, diferent, però, del primer, del físic. Es tracta d'un renaixement místic, d'ordre espiritual, que donarà accés a una nova forma d'existència més madura en tots els vessants de llur personalitat.

Aquest és el motiu pel qual, considerareu amb nosaltres, que molts dels viatges de les narracions esmentades constitueixen rituals iniciàtics que posen a prova la voluntat i la fermesa dels herois de la ficció en la seva lluita contra l'adversitat. Els elements de l'anàlisi simbòlica de l'imaginari, de la narratologia -i fins i tot de la psicoanàlisi- s'han emprat només com a recurs literari i pedagògic per raons de la seva capacitat poètica i evocadora.

De la mà dels seus personatges preferits, els lectors adolescents han trepitjat per primera vegada llocs desconeguts del planeta descobrint-ne nous espais, marítims o terrestres, de la mateixa manera que ho van fer llurs avantpassats; i s'han assabentat també de molts dels avenços científics del segle XIX. Caldrà, això no obstant, destriar de la funció mítica de l'aventura alguns dels valors que impregnen els relats -inferioritat del «salvatge» i de l'home de

(32) Verne, Julio: *op. cit.*, Tomo IV, p. 1732.

3574

color; esclavatge; paper secundari i gairebé inexistent de la dona...-, que responen al context social burgès de l'època.

En raó de la seva funció literària i pedagògica, en aquest article s'ha apostat per la lectura dels clàssics d'aventures juvenils com a vincle ideal que facilita al lector, per mitjà d'un tipus de ficció de caire romàntic, la projecció individual en aventures fantàstiques i plenes de perills que caldrà superar. Seguint les petjades de Bastian, transformat en l'Atreyu de *La Història interminable*, de Michel Ende, els joves lectors i lectores viatjaran per terra, mar i aire, i, per què no?, en el temps, identificats amb els intrèpids aventurers dels relats. De les dificultats sorgides durant el trajecte n'extrauran el «coneixement veritable» que els permetrà d'afrontar els problemes que els succeeixin en les seves vides reals i tangibles.

Bibliografia

ARGULLOL, R.: *La atracción del abismo. Un itinerario por el paisaje romántico*. Barcelona: Editorial Bruguera, 1983.

BLASCO, M.; MUR, R.: «Aventurar-se en l'aventura», a *Faristol*, núm. 0, Barcelona, juliol 1985.

BOURNEF, R.; OUELLET, R.: *La novela*. Barcelona: Ariel, 1975.

BRAVO VILLASANTE, C.: *Historia de la literatura infantil universal*. Madrid: Editorial Doncel, 1971.

BUTOR, M.: «El punto supremo y la edad de oro a través de algunas obras de Julio Verne», a *Sobre la literatura I*. Barcelona: Seix Barral, 1967.

CASTRO ALONSO, C.: *Clásicos de la literatura juvenil*. Valladolid: Lex-Nova, 1982.

CIRLOT, J.E.: *Diccionario de símbolos tradicionales*. Barcelona: Luis Miracle Editor, 1958.

CHESNEAUX, J.: *Una lectura política de Julio Verne*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A.: *Dictionnaire des symboles*. Paris: Robert Laffont/Jupiter, 1982.

DAUDET, A.: *Aventures prodigieuses de Tartarin de Tarascon*. Paris: Éditions du Panthéon: 1949. (*Tartarí de Tarascó; Tartarí als Alps*. Traducció de Ramón Folch i Pere Calders. Barcelona: La Llar del Llibre, 1983.)

DEFOE, D.: *Robinson Crusoe*. (Traducció de Josep Carner.) Barcelona: Edicions de La Magrana, 1982.

DIAZ PLAJA A.; POSTIGO, R.M.: «La infancia literaria», a *CLIJ*, núm. 52, Barcelona, juliol-agost 1993.

3575

DURAN, G.: *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus, 1982.

GALICIA, M.: «Són actuals els clàssics», a *Perspectiva escolar*, núm. 169, novembre 1992. (Publicació de Rosa Sensat.)

ELAM, D.: *Romancing the Postmodern*. London & New York: Routledge, 1992.

ELIADE, M.: *Imágenes i símbolos*. Madrid: Taurus, 1979.

ELIADE, M.: *Mito y realidad*. Barcelona: Labor, 1981.

ENDE, M.: *La historia interminable*. Madrid: Ediciones Alfaguara, 1982.

FOLCH I TORRES, J.M.: *Aventures d'en Massagran*. Barcelona: Baguñá, 1933. (Il·lustracions J. Junceda.)

FUSTER, J.: «Guardias y ladrones de papel», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 164, novembre 1988.

GARCÍA GUAL, C.: *Mitos, viajes, héroes*. Madrid: Taurus, 1983.

HURLIMANN, B.: *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud, 1968.

KIPLING, R.: *Primer llibre de la jungla*. Barcelona: Selecta, 1967. (Traducció de Marià Manent.)

KIPLING, R.: *Segon llibre de la jungla*. Barcelona: Selecta, 1967. (Traducció de Marià Manent.)

LONDON, J.: *La crida del bosc*. Barcelona: Edicions de La Magrana, 1981.

MARTÍNEZ MENCHEN, A.: *Narraciones infantiles y cambio social*. Madrid: Taurus, 1971.

PENNAC, D.: *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.

PETRINI, E.: *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp, 1963.

POE, E.A.: *Narración de Arthur Gordon Pym*. Madrid: Alianza Editorial, 1989. (Pròleg i traducció de Julio Cortázar.)

POE, E. A.: *Selected writings*. Midlessex: Penguin Books Ltd., 1967.

PROPP, V.: *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1968 (*Morfolija skazky*. Leningrado: Nauka, 1928.)

PUJALS, G.: «La aventura, una temática motivadora para jóvenes lectores». Jornadas de Literatura de San Sebastián. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad del País Vasco, junio 1988.

SALGARI, E.: *El corsari negre*. Barcelona: Edicions de La Magrana, 1984.

SALGARI, E.: *Los náufragos de Spitzberg*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja. (Biblioteca Calleja, Obras literarias de autores célebres.)

SANTOYO, J.C.; SANTAMARÍA, J.M.: *John R.R. Tolkien*. Barcelona: Barcanova, 1983. (El autor y su obra.)

SAVATER, F.: *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus, 1983.

SIENKIEWICZ, E.: *A través del desierto*. Madrid: Legasa, 1981. (Pròleg de Fernando Savater.)

STEVENSON, R.L.: *La isla del tesoro*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.

TOLKIEN, J.R.R.: *El señor de los anillos*. Barcelona. Minotauro: 1984, 3 volums. (George Allen & Unwin, Ltd, 1966.)

TOLKIEN, J.R.R.: *El Silmarillion*. Barcelona: Minotauro, 1984. (George Allen & Unwin, Ltd., 1977.)

VERNE, J.: *Obras*. Barcelona: Plaza & Janés, 1982. (7 volums.)

3576

VIERNE, S.: *Rite, roman, initiation*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1973.
VILLEGAS, J.: *La estructura mítica del héroe en la novela del siglo XX*. Barcelona: Editorial Planeta, 1978.
WELLS, H.G.: *L'illa del doctor Moreau*. Barcelona: Edicions La Magrana, 1982. (The Island of Doctor Moreau, 1898.)

Paraules clau

Literatura juvenil	*Ficció*
Narrativa	*Fantasia*
Novel·la	*Desenvolupament de la personalitat*
Gènere literari	*Psicoanàlisi*
Lectura	*Afectivitat*

3577

Abstracts

Este artículo reivindica la actualidad de la narración de aventuras como género clásico de la literatura juvenil. Por razones literarias y pedagógicas, en él se apuesta por la lectura de los clásicos de aventuras juveniles como vínculo ideal que facilita al adolescente, mediante un estilo romántico de ficción, proyectarse individualmente en empresas fantásticas, surcadas por grandes peligros que deberán superarse. Tras un breve recorrido por los diversos géneros y distintos «iniciadores» de la aventura, se comentan algunas de las narraciones, entre cuyos autores destacan Jules Verne y Edgar Allan Poe. Los elementos del análisis simbólico del imaginario, de la narratología, e incluso del psicoanálisis, se utilizan únicamente como recurso literario y pedagógico en función de su capacidad poética y evocadora.

Cet article revendique l'actualité du récit d'aventures en tant que genre classique de la littérature générale destinée à la jeunesse. Pour des raisons littéraires et pédagogiques, l'auteur mise sur la lecture des romans d'aventures. Ce type de fiction de style romantique permet en effet à l'adolescent de se projeter dans des entreprises fantastiques, parsemées de grands dangers qu'il devra affronter. Après avoir rapidement parcouru les différents genres et passé en revue les « initiateurs » de l'aventure, l'auteur commente certaines narrations, notamment des œuvres de Jules Verne ou d'Edgar Allan Poe. Les éléments de l'analyse symbolique de l'imaginaire, de la narratologie — et même de la psychanalyse — sont uniquement utilisés comme moyen littéraire et pédagogique en fonction de leur capacité poétique et évocatrice.

This article claims that adventure stories as a classic genre of young people's literature are totally up to date. For literary and educational reasons, it advocates the reading of young people's adventure classics as an ideal opportunity for the adolescent, through a romantic style fiction, to project him or herself as an individual into fantastic undertakings, fraught with grave dangers which have to be overcome. After a brief run-through of the different genres and «initiators» of adventure, there are commentaries on some of the narratives, notably those of Jules Verne and Edgar Allan Poe. The elements of a symbolic analysis of the imaginary, of the narrative —and even of psychoanalysis— are used solely as a literary and educational resource according to their poetic and evocative capacity.

3578

Tribuna:

ÈTICA / RELIGIÓ A L'ESCOLA

Coordinadora: Ramona Valls i Montserrat

3579

Presentació

Ramona Valls i Montserrat*

Més d'un lector pot quedar sorprès pel títol d'aquesta Tribuna. En efecte, el seu enunciat pot recordar —no podem pas negar-ho— les velles polèmiques vuitcentistes sorgides a redós de les campanyes secularitzadores que propugnaven el laïcisme escolar.

Però s'enganyaran els qui creguin que es tracta d'una vulgar actualització d'una polèmica antiga, reviscuda ara amb més o menys fortuna i oportunitat. Si algun sentit té aquesta tribuna no és pas en referència al passat històric —de tota manera, sempre interessant—, sinó més aviat en relació amb el present i el futur. Avui es parla sovint de crisi moral, de manca de valors, de no tenir nord, d'absència de normes i de criteris.

La mateixa realitat social —divulgada una i mil vegades pels mitjans de comunicació— es fa ressò constantment dels afers i escàndols —petits i grans— que sacsegen la vida privada i pública de la societat. I això, com tots sabem, no és un episodi purament intern i casolà. El fenomen és molt més general. Mes enllà de les nostres fronteres també s'escolten veus crítiques, campanyes contra la corrupció, fins al punt que tant aquí com allà s'arriba a presentar el poder judicial com un dels pocs referents més o menys acceptats.

Fou aquest ambient de crisi i de crispació el que ens mogué a tirar endavant amb la present Tribuna. D'altra banda, sembla com si els grans valors de la modernitat, aquells ideals nascuts amb la Revolució Francesa, haguessin fracassat si més no parcialment o temporalment. O per dir-ho amb altres paraules: a voltes hom sospita que aquests valors són simplement de vacances. Quin sentit pot tenir avui l'autonomia moral kantiana que fa que l'home actuï sota l'autoritat de l'imperatiu categòric —una de les peces claus de la descoberta de la individualitat moderna— quan hom —o més ben dit, quasi tothom— obra de manera condicionada? Quin valor pot tenir avui l'esforç kantià per bastir una ètica independent de la religió, una moral que sigui —en qualsevol cas— condició de possibilitat de la mateixa religió, i no a l'inrevés com havia succeït tradicionalment. Talment fa la

---

* Ramona Valls i Montserrat és doctora en Pedagogia i llicenciada en Teologia. Experta en pedagogia comparada i internacional, és professora titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Autora de diversos estudis especialitzats, està preparant la seva tesi doctoral en Teologia sobre les relacions entre el moviment de l'Escola Nova i la renovació de l'ensenyament de la catequesi a la Catalunya contemporània.

3580

impressió que una ètica rigorosa i austera, com la kantiana, només interessa a professors i filòsofs.

Des d'una perspectiva sociològica, igualment es constata que avui la religió —la referència també val per al cristianisme— tampoc no legitima la moral, tal com fins fa pocs anys feia i defensava l'utilitarisme anglès que, malgrat el seu agnosticisme militant, sabia que la religió tenia una funció social perquè —com a mínim— dóna unes pautes i orientacions per a l'actuació humana. La religió —sobretot a ciutat— ha deixat de ser un lligam social. És obvi que existeixen molts cristians anònims, formats i educats en la fe cristiana, que actuen moguts pels principis i preceptes ètics del cristianisme. Però un bon gruix d'aquests mateixos cristians anònims han abandonat, per un motiu o altre, la pràctica religiosa que, d'altra banda, es redueix i circumscriu —cada vegada amb més accent— a l'esfera privada de les persones.

Tot i que sovint es parla del retorn del sagrat, el fet és que la pràctica religiosa ha experimentat en els darrers anys una forta davallada. A més, el retorn del sagrat arriba a través de canals dispars: l'orientalisme, l'esoterisme, l'astrologia, les sectes, etc. En molts indrets, el retorn del sagrat desencadena integrismes religiosos de tota mena, fins al punt que la mateixa moral laica —que Emile Durkheim, entre altres, ajudà a construir— ha d'afrontar nous reptes que es creien totalment superats. Els recents conflictes del laïcisme escolar francès amb els fills dels emigrants magribins són una bona mostra del que diem.

Ens trobem —tant si volem acceptar-ho com si no— en una època postmoderna en què triomfen i senyoregen l'escepticisme, el relativisme, el nihilisme, quan no aquell *carpe diem* de la tradició hedonista. Hom mostra la seva desconfiança vers els grans relats i històries d'emancipació d'altres èpoques. Vivim instal·lats —tal com reconeix Lyotard— en el món dels microrelats. Els nostres són temps de des-mitificació, de deslegitimació, de de-construcció. Temps d'indigència i de destrets, tot parafrasejant Heidegger. Tot és efímer, voluble i canviable. La fi de les ideologies i la mort de les utopies ha estat, doncs, una conseqüència lògica i natural.

Sols cal escoltar amb atenció algunes de les lletres de certs grups musicals per adonar-se de la precarietat de la situació. Malauradament, part de la nostra joventut es lliura, més sovint del que seria desitjable, a la mística de la festa i de l'evasió. Per a molts joves els caps de setmana són allò veritablement consistent i digne de ser viscut. La resta de dies de la setmana es prenen com una feixuga, aclaparadora i quasi insuportable càrrega, uns dies nefands que es fan interminables mentre s'espera l'arribada d'un nou cap de setmana. Com diu la lletra d'una cançó d'èxit i de

3581

moda, una determinada marca de cervesa és la gran estimada per un sector dels nostres joves. A voltes —enduts per un cert pessimisme— hom podria pensar àdhuc que l'amor també es troba de vacances.

És evident que, ultra això, hi ha sortosament un jovent ferm, treballador, tenaç, compromès, que tot recercant el sentit de la vida i de les coses col·labora amb institucions assistencials, forneix els camps de treball, omple instal·lacions esportives, té cura de la seva formació intel·lectual i professional, coopera amb les múltiples associacions de voluntaris esteses arreu, participa en les activitats d'oci i de lleure, dinamitza la cultura popular, s'interessa per les problemàtiques medio-ambientals, és a dir, un jovent que s'enganxa —com proclama l'eslògan publicitari— a la vida. Cal advertir, però, que això no ens pot fer oblidar el munt de joves desvagats, desarrelats familiarment i socialment, fracassats escolarment, desmotivats professionalment, amb dificultats per incorporar-se al món laboral i que pul·lulen per aquí i per allà sobrevivint d'una manera penosa i llastimosa.

I sovint escoltem o llegim que la responsable última de tot aquest desori social —oblidant-ne les causes estructurals, econòmiques i socials— és l'educació. Com si l'escola i els mestres tinguéssim l'única responsabilitat en aquest afer. L'argumentació és molt vella. Al cap i a la fi, el mateix Sòcrates fou condemnat sota l'acusació de pervertir la joventut atenesa. És llavors quan es diu que a l'escola hi manquen valors, que caldria més formació i possiblement menys instrucció, que seria necessari aprofundir en els aspectes ètics, o que caldria restaurar —o si més no enfortir— la presència de la religió a les aules per tal de garantir una moral pública sòlida.

Per totes les raons aquí exposades, pensem que no serà estèril, ni ineficaç, una Tribuna com la que ara presentem. Més enllà de les possibles divergències entre les distintes positures (defensa de la neutralitat de l'educació escolar, laïcisme pur i estricte, compatibilitat o oposició entre ètica i religió, etc.) hi ha quelcom de comú: el desig ferm de construir una societat cada vegada millor, i no solament des del punt de vista material, sinó des de la perspectiva ètica i moral. Per això —molt factiblement— el lector constatarà que hi ha més d'una sintonia entre propostes de procedència ben diversa.

Per tal de garantir —en la mesura de les nostres possibilitats— una pluralitat adequada i convenient, hem comptat amb la participació de diverses persones i institucions que representen sectors contrastats de la societat catalana.

Comptem, en primer terme, amb la col·laboració del professor Norbert Bilbeny que —a

3552

manera d'introducció— es pregunta si hi ha una antinòmia entre ètica i religió, tot responent —després d'una acurada anàlisi filosòfica— de manera negativa.

Segueix després el treball del professor Josep Puig en què s'analitzen, des del doble vessant teòric i legislatiu, les relacions entre l'ètica i la religió, i en el qual l'autor assenyala —entre altres coses— la no equivalència entre ètica i religió, així com la necessitat d'una ètica mínima comuna, i presenta —a tall de postil·la final— una suggeridora perspectiva oberta a l'experiència religiosa.

En tercer lloc incloem la contribució del professor Pau López Castellote, pedagog de gran i reconeguda competència, que afronta les complexes relacions entre l'escola, l'ètica i la religió, des d'un horitzó humanista d'arrel cristiana, tot defensant una educació —no una pura i simple instrucció— allunyada tant de la neutralitat com del dogmatisme, per tal d'aconseguir una maduresa personal adequada i una convenient problematització del món de la vida.

L'aportació del professor Antoni Amorós —expert en temes de civisme— s'ocupa del tema de l'educació del comportament des del punt de vista de la formació ètica de la persona i ofereix un model de vida lliure i responsable que reemplaci l'autocomplaença per l'autoexigència.

Finalment, Jordi Serrano, director de la Fundació Ferrer i Guàrdia de Barcelona, defensa —en la millor de les tradicions laïcistes— l'absència tant de la religió com de l'ètica (com a ensenyament independent i desvinculat de les altres matèries) a l'escola pública. L'ètica cal cultivar-la en qualsevol moment i ocasió.

3583

Però hi ha una antinòmia entre ètica i religió?

Norbet Bilbeny*

Tant l'ètica com la religió formen part d'un llarg aprenentatge de la humanitat. Aquesta ha d'aprendre també a sobreposar-se de les seves grans contradiccions, no solament a adaptar-se al medi i transformar-lo d'acord amb els seus interessos i necessitats. Vull recordar aquestes contradiccions que encara avui ens fan sentir molt avall en l'escala ideal del progrés.

És evident, per començar, que els humans estem fets per a la natura -si no, què seriem?-, però no ho sembla tant que la natura estigui feta per als humans. No és natural, per exemple, que el nostre organisme no s'hagi adaptat al fet d'anar drets i malalties com l'artrosi o la dificultat del retorn venós siguin tan freqüents. Però és menys natural encara que maltractem la natura més enllà del que és necessari i siguem el seu pitjor enemic, com més va, més decidit. És evident, d'altra banda, que els humans estem fets per a la cultura -si no, com gosaria dir-ho i algú desmentir-m'ho?-, però tampoc sembla gaire que la cultura estigui feta per a nosaltres. No és un senyal de cultura que ens haguem posat com a centre de l'univers i tot ho interpretem a la nostra modestíssima escala i conveniència. Fins i tot diu menys a favor del nostre tracte amb la cultura la manera com l'hem acabat ignorant: ens tenia preparats per mirar-nos la cara i parlar amb tots els qui viuen amb nosaltres, i gairebé no hi ha res més lluny del *face to face* que les nostres multituds solitàries. És evident també, per acabar, que els humans estem fets de tota evidència per a la vida -la corba demogràfica ho deixa ben clar-, però ja no és tan clar (més ben dit: és el menys clar) que la vida mateixa estigui feta per als humans. Hi ha qui té por a la vida, però pràcticament no hi ha ningú que no tingui por a la mort, la qual cosa, en la possessió de la vida, no deixa de ser una contradicció. L'ètica i la religió, com deia, han aparegut per domesticar aquestes grans contradiccions que l'evolució de la humanitat no ha aconseguit dissipar. Un sentit que avui podríem compartir és, per tant, el d'ajudar a fer-nos els humans més dignes de la naturalesa, de la cultura i de la vida,

* Professor titular del Departament de Filosofia Teorètica i Pràctica de la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona. Autor de llibres i articles especialitzats, col·labora habitualment en els mitjans de comunicació.

Adreça professional: Departament de Filosofia Teorètica i Pràctica. Facultat de Filosofia. C/ Baldiri i Reixac, s/n. 08028 Barcelona

3584

és a dir, i respectivament, més intel·ligents, més persones i més feliços.

De fet, els trets comuns entre l'ètica i la religió no es poden negar fàcilment, almenys, i pel que fa a l'Occident industrial, fins a l'entrada del segle XX. Des de l'època de lliurepensadors com Locke, fins a la de filòsofs com Wittgenstein i Russell, el pensament mateix ha debatut les idees morals atenent encara els seus possibles vincles, admesos o no, amb la religió. Tanmateix, penso que un observador honest no pot dir que determinats valors, deures i costums morals no tenen definitivament res a veure, avui, amb determinades creences, manaments i hàbits d'una religió passada o present. Tot i que els separem, el fenomen moral i el religiós es refereixen a un *factum* humà sovint compartit. Per això expressions com «ètica sense religió» (Guisán), i amb ella «ètica sense moral» (Cortina), o fins i tot «ètica sense metafísica» (Patzig), no deixen de ser probablement un sa però simple *desideratum*. Aleshores, ¿en què queda la suposada alternativa entre l'ètica i la religió? ¿No és veritat que des d'un punt de vista laic i racional, és a dir, «modern», ètica i religió constitueixen, encara més, una antinòmia?

Abans de proposar una resposta caldrà veure amb una mica més de deteniment les formes possibles de relació entre un tipus de conducta i un altre. Una primera possibilitat és considerar que ètica i religió són iguals o equivalents. En un sentit fort es pot arribar a mantenir que són idèntiques l'una amb l'altra en raó dels seus principis i lleis (homologia), per exemple, en una interpretació moralista de l'islamisme. En un altre sentit pot afirmar-se, en canvi, que el que hi ha és més aviat una analogia o similitud dels dos comportaments. L'inquisidor, als *Germans Karamàzov*, defensa la religió, sense creure-hi, només per mantenir l'ordre social que el beneficia. Inversament, per als positivistes més doctrinals d'aquell mateix segle la nova moral científica representava l'antic paper de la religió. Sigui com sigui, des de la hipòtesi de la identitat o la de l'analogia, ètica i religió vénen a ser, de fet, *substituïbles* l'una per l'altra.

És més comú i acceptat pensar, però, que ens trobem davant de dues classes diferents de conducta humana, tant des dels aspectes estructurals i funcionals com des de les seves motivacions individuals respectives. Les fonts de l'experiència religiosa, així com les seves lleis i sancions, remeten a un ordre sobrenatural que, des dels filòsofs grecs i el reconeixement implícit dels primers cristians, no és necessàriament el propi de l'ètica. Més i tot, des dels filòsofs moderns i la secularització de la nostra visió del món aquest ordre sobrenatural és justament aquell que ha de ser apartat del fonament mateix de l'ètica, la

3585

qual, amb d'altres paraules, es veu i es vol generalment avui com a autònoma respecte de la religió. John Stuart Mill, al seu escrit *Utilitat de la religió*, rebutja la idea popular que una bona religió, encara que no ens la creguem gaire, és bona també per als costums socials, des del convenciment que aquests poden ser protegits en endavant per les institucions públiques i l'educació. Però hi ha una observació afegida al parer dels filòsofs que pot més que els arguments d'aquests: mentre les creences religioses continuen divergint entre elles, els valors morals es fan progressivament més comuns. Ètica i religió són, doncs, diferents l'una de l'altra, i qualsevol nova hipòtesi sobre la seva relació caldrà que parteixi del fet i del principi que són, per conseqüent, *insubstituïbles* entre elles mateixes.

Tot i considerar-les com a distintes, algunes hipòtesis ens fan veure que conserven un cert nexe conceptual, és a dir, que poden continuar pensant-les com una dualitat. Per començar, es pot sostenir que entre ètica i religió hi ha un lligam d'apertura voluntària o preconcebuda de l'una a l'altra. Aranguren, a la seva *Ètica*, entén que la moralitat està naturalment oberta a l'experiència religiosa, mentre que Hans Küng, al seu *Projecte d'una ètica mundial*, defensa l'apertura de les religions a una ètica universal. Recordem, de passada, que l'última obra de Bergson, *Les dues fonts de la moral i la religió*, ens les descriu com a dues conductes socialment distintes, però unides, en els individus de geni, per un *élan* o impuls intim que fa que cada una reconegui en l'altra el signe propi de l'esforç creador. Però el nexe que encara conservarien ètica i religió pot ser també, més que el d'una apertura, el d'una decidida supeditació de l'una a l'altra. És a dir, que la seva autonomia respectiva no impediria un lligam de dependència entre si. La teologia moral catòlica ha admès tradicionalment la distinció entre el pla transcendent i el pla secular de l'ètica, però les raons d'aquesta són subalternes, en última instància, de la raó teològica. En una posició més extrema, la teologia luterana tradicional desconfia de l'ètica i tracta de dominar-la quan l'ètica es deixa portar només per la raó o al mateix temps per ella. Això no obstant, un luterà com Kant capgira en sentit invers aquesta dependència i afirma, per contra, que només una ètica de la pura raó ens permet descobrir la realitat i el sentit de la religió, com a garantia que l'esforç moral completa el seu designi il·limitat i troba la seva recompensa justa.

Considerant igualment que ètica i religió són distintes, hi ha uns altres punts de vista que ens les presenten com del tot separades, sense cap nexe conceptual necessari i, doncs, sense que puguem pensar-les com una dualitat. Que la moralitat pugui estar, d'una manera o una altra,

3586

influïda per la religió, i aquesta per aquella, no vol dir que ens hagi de fer creure que tenen, per força, zones de coincidència, ni menys uns llaços de dependència mútua. Però també aquí els parers s'expressen amb graus diferents. Hi ha la hipòtesi que s'inclina per concedir a l'ètica i a la religió, tot i la seva separació, un cert tipus de complementarietat, com, per exemple, la visió científica i la contemplació estètica del món, o el rigor de la lògica i el gust, alhora, per la poesia. Per a determinades sensibilitats o maneres de pensar, allí on l'ètica no hi arribaria ho faria la religió, i viceversa, l'ètica completaria la religió, sense que en cap cas, insisteixo, l'una exigís necessàriament la intervenció de l'altra. És aquesta, possiblement, l'única manera de sostenir una harmonia entre l'ètica i la religió que es fa compatible a la vegada amb una visió racional de la relació entre totes dues. I aquí no es pot passar per alt la lliçó de Pascal entorn a la convivència de la raó i de les raons del cor que la raó no coneix. Una altra hipòtesi suggeriria, però, que ètica i religió són com dues línies distintes encara que paral·leles. El neopositivista Ayer, al seu llibre *Llenguatge, veritat i lògica*, proposa que l'una i l'altra siguin paral·lelament rebutjades. Però un altre positivista com Toulmin, a *El lloc de la raó en l'ètica*, proposa que siguin paral·lelament acceptades en nom del servei als «fins raonables» i a les «preguntes límit» que ens puguem formular des d'un i altre cantó.

Ni paral·leles ni complementàries: una tercera hipòtesi sostè que ètica i religió no solament són, com veiem, distintes i separades, sinó a més a més oposades. Aquest, si més no, és el plantejament característic, pel que fa a aquesta qüestió, de la cultura que es vol a si mateixa laica i racional. Moralitat i religió serien, doncs, contràries entre si, de manera que davant d'elles no podem eludir la disjuntiva de triar o bé una o bé l'altra. Kierkegaard, un escriptor religiós, les planteja com els termes d'una alternativa existencial. Més excloents encara, Marx, Nietzsche i Freud veuen en l'opció religiosa l'opció només per la il·lusió alienant. En qualsevol cas, hi ha una tendència intel·lectualment dominant, des d'aquest punt de vista de l'oposició entre ètica i religió, que sostè, reforçada de pas per suposats arguments científics, la ferma convicció d'una necessària contradicció entre les dues classes de conducta. Els seus principis respectius es trobarien en una relació lògica d'antinòmia. Practicar-los fóra, doncs, intentar un absurd antagonisme personal: ètica i religió són, en fi, incompatibles.

Això no obstant, pel fet de sostenir que entre valors morals i creences religioses no hi ha d'haver necessàriament cap nexe conceptual, i fins i tot que es tractaria de formes contràries entre si, no ens autoritza a

3587

sostenir a la vegada que entre l'una i l'altra hi ha d'haver necessàriament una contradicció. Tot i la seva oposició, ètica i religió poden ser compatibles. Tal com deia al principi d'aquest text, de fet tenen una història compartida i algunes experiències comunes. I, d'altra banda, algunes de les seves nocions s'assemblen encara prou (fins i tot en els termes: llei, consciència, deure, falta, culpa, etc.) com perquè si hem decidit dotar-les de significats distints, no puguem, en canvi, apartar tan fàcilment la sospita que, en el fons, les usem per motius o finalitats semblants. Res no hi ha potser tan modern com aquesta sospita, ja que un dels fets centrals de la cultura moderna, el pas d'una compulsió religiosa a una compulsió social al deure -vèrtex de les observacions de Durkheim i Weber sobre la societat-, és encara, malgrat tot, un fet massa recent i inacabat en el món secularitzat que coneixem.

Al meu entendre, i per tot l'exposat breument fins aquí, no hi ha cap antinòmia entre l'ètica i la religió, a pesar que siguin distintes i oposades entre si. No s'hauria de parlar, doncs, i ja pensant en l'ensenyament, d'«ètica *i* religió a l'escola», però tampoc d'«ètica *o* religió a l'escola», sinó més aviat d'una «ètica i *potser* religió a l'escola»: l'ensenyament de l'ètica pot legítimament acompanyar-se del de la religió, tot i que l'una i l'altra no constitueixen cap binomi de necessitat. Alguns nexes de fet i algunes coincidències de concepte avalen aquesta legítima possibilitat o, si més no, el fet que moralitat i religió no siguin necessàriament contradictòries. És clar, mentrestant, que hauria d'especificar *quines* ètica i religió a l'escola i sota *quines condicions* haurien de poder ensenyar-se: per força ho haig de deixar ara per una altra ocasió.

Però vull avançar un altre motiu a part dels recentment recordats, pel qual les dues matèries escolars -i potser seria el motiu principal- poden, si es vol, conviure sense contradicció. És, per dir-ho així, el motiu de la *justificació domèstica*, l'apel·lació a la pau del *domos*: convé que l'ètica sàpiga què representen i valen les raons de la religió i que la religió sàpiga què representa i val la raó de l'ètica. Malgrat tot, els escrúpols de la creença i de la consciència existeixen i fins coexisteixen. Doncs més val que aprenguem a domesticar-los alhora si no volem deixar a mig fer l'educació de la responsabilitat (LOGSE, art. 13, 19 d, 26 e).

Paraules clau

Educació moral. Educació religiosa. Filosofia. Ètica. Desenvolupament moral. Valors.

3588

Abstracts

Del análisis de los diferentes niveles de las relaciones entre la Ética y la Religión (equivalencia, diferencia, oposición, complementariedad), el autor considera que no existe ninguna antinomia entre ambas, y propone una solución que contempla la presencia de la Ética y quizás de la Religión en la escuela.

Après avoir analysé, à différents niveaux, les relations entre l'Éthique et la Religion (équivalence, différence, opposition, complementarité), l'auteur estime qu'il n'existe aucune antinomie entre les deux, avançant une solution qui envisage la présence de l'Éthique et peut-être de la Religion à l'école.

After analysing the different levels of relationships between ethics and religion (equivalence, difference, opposition, complementariness), the author considers that there is no antinomy between the two and proposes a solution which includes the presence of ethics and perhaps of religion in schools.

3589

Comentaris sobre alguns aspectes de la relació «ètica/religió»

Josep M. Puig Rovira*

1. Entre l'ètica i la religió

En el títol d'aquesta Tribuna se'ns proposa parlar sobre la relació entre l'ètica i la religió. Plantejar en l'espai d'una revista pedagògica la qüestió «ètica/religió» és encetar alhora molts temes. Però potser el primer i més immediat és el que fa referència a la normativa fins ara vigent que plantejava la necessitat d'optar entre l'assignatura d'ètica i la de religió. No entrarem en consideracions sobre els motius que van provocar aquesta situació, sinó que tan sols expressarem la nostra opinió sobre l'alternativa esmentada.

Sense preàmbuls ni matisos, si més no de moment, considerem que és una elecció no desitjable: no ens sembla correcte imposar als alumnes la tria entre ètica i religió. Intentarem d'argumentar-ho una mica, però abans comencem parlant precisament de la situació que crea el fet d'haver d'escollir en un entorn sociològic com el nostre. Obliga a una elecció que sovint no es planteja en termes d'igualtat entre totes dues alternatives. En molts casos la situació es percep de tal manera que acaba per convertir-se en una elecció entre opcions no equivalents. Es tracta d'una tria socialment decantada. L'ètica apareix com un recurs de valor secundari per omplir el temps d'aquells alumnes que no volen cursar l'assignatura de religió.

Haver d'optar entre ètica i religió tampoc no resulta desitjable en les situacions en què l'alternativa és viscuda sense preeminències per part de cap de les dues opcions. És cert que la secularització, la pluralitat cultural i l'obertura de la societat han anat diluint la desequilibrada percepció anterior entre les dues alternatives. Triar una possibilitat o l'altra és ja moltes vegades una opció feta més d'acord amb la pròpia consciència que amb la pressió social. Però fins i tot en aquests casos la percepció social continua veient massa sovint l'ètica com un recurs. L'ètica no se sap ben bé el que és, però en canvi se la veu com una religió disminuïda per als que no volen religió o simplement com una forma d'omplir un temps que alguns dediquen a la religió. L'ètica es defineix en funció de la religió,

---

* Professor titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Expert en educació moral, ha publicat diversos estudis i llibres sobre el tema.

Adreça professional: Departament de Teoria i Història de l'Educació. Univesitat de Barcelona. C/ Baldiri i Reixac, s/n. 08028 Barcelona.

3530

té un paper secundari o de suplència respecte d'aquesta i, naturalment, està mancada de tota especificitat o personalitat pròpies.

Malgrat tot, l'únic problema no és haver de triar condicionats per una percepció social que afavoreix una de les opcions i desdibuixa l'altra. En el si d'una societat amb una tradició religiosa prou forta i a voltes pressionant no podia ser d'una altra manera. El principal inconvenient, però, és convertir en equivalents coses que no ho són i, per tant, donar com iguals dues menes de formació que tampoc no ho són. Ètica i religió queden desplaçades del seu lloc: la religió s'escora vers el seu vessant moralitzador en perjudici del treball d'obertura a la fe, i l'ètica esdevé un medi d'omplir el temps o una manera de gravar conductes per a aquells que no gaudeixen de l'ancoratge religiós en perjudici del treball de reflexió conscient sobre el comportament personal i les formes de convivència col·lectiva.

Per tant, creiem que no és adequat plantejar una elecció ni que sigui en peu d'igualtat entre ètica i religió. Entenem que no ho és perquè l'educació ètica, moral o en valors l'hauria de rebre tothom independentment de les seves conviccions religioses o de qualsevol altra mena. L'educació moral no ha de quedar limitada únicament a aquells alumnes que no trien religió. Els uns i els altres haurien de rebre una formació ètica com a homes i dones que conviuen. Una formació ètica comuna i de mínims que no suposa uniformitat i que no exclou tampoc que una part dels alumnes completin la seva formació personal amb educació religiosa, o amb educació relativa a altres conviccions personals. Per tant, ni en les situacions socials en què és possible d'optar en peu d'igualtat entre religió i ètica no ens sembla bo plantejar una alternativa excloent. Som partidaris de generalitzar l'educació ètica per a tots i de deixar a qui ho desitgi la possibilitat de prolongar la seva formació des de perspectives religioses. Estem defensant, doncs, una ètica de mínims per a tots: una ètica cívica per a tots (no importa que l'escola sigui o no confessional). Creiem que aquesta és una finalitat bàsica d'una educació democràtica i convivencial. D'altra banda, no ens sembla correcte que els alumnes que per les seves conviccions personals o familiars volen un ensenyament obert a la fe religiosa perdin la possibilitat de viure una experiència d'aprenentatge moral comú a tots els seus companys o, millor, a tots els seus conciutadans.

Però repetim-ho: un aprenentatge moral comú no vol dir uniforme ni igual, sinó orientat vers unes formes de reflexió moral justes i solidàries, sensible als problemes cívics que planteja la convivència i obert a guies de valors generalitzables —posem per cas la Declaració dels Drets Humans. D'aquests criteris no en surt un codi uni-

3591

formitzador, sinó una manera de caminar correcta i comuna que no assegura els resultats i que resta oberta a camins diferents.

En definitiva, l'ètica i la religió no són magnituds equivalents: són dues coses diferents i les dues importants. (Apuntem, però, que això no exclou que la fe religiosa pugui acostar a una actitud moral, ni tampoc exclou que el comportament ètic pugui obrir la mirada a un horitzó diferent.)

2. Reforma educativa i educació moral

Tant la LOGSE com els Decrets Curriculars que configuren la Reforma del Sistema Educatiu, amb totes les precaucions i deficiències que es vulgui, poden interpretar-se com un intent d'avançar en una triple direcció: generalitzar l'educació moral i en valors a tots els escolars, superar l'elecció entre ètica i religió i deixar oberta la possibilitat de rebre educació religiosa per aquells que així ho decideixin. L'aplicació d'aquestes orientacions ha plantejat altres problemes: a) com assegurar l'educació moral per a tots els alumnes?, i b) com situar a l'escola l'opció voluntària de l'educació religiosa?

a) Fer possible l'educació moral de tots els alumnes suposa disposar de temps escolar i organitzar els continguts propis de l'educació moral o en valors.

Quant a la primera qüestió —tenir temps per a les activitats d'educació moral—, convé partir de la descripció dels dos grans models d'ús del temps en educació moral, sobretot si descartem com a model la idea evidentment certa però vaga que en qualsevol moment s'està rebent una formació moral suficient i desitjable. Aquests dos models es distingeixen perquè l'un concentra les experiències conscients i sistemàtiques d'educació moral en un temps únic en què un únic professor condueix el procés d'ensenyament i aprenentatge; l'altre model dispersa les experiències d'educació moral en moments temporals distints de manera que en qualsevol espai curricular podem trobar activitats destinades a dispensar una formació moral també conscient i sistemàtica. En aquest segon cas, però, l'educació moral és explicada per diversos professors, amb excepció del que passa en l'Educació Primària on normalment un sol professor destina temps en diversos moments i àrees curriculars a les activitats d'educació moral. Amb la Reforma del Sistema Educatiu s'ha optat per un model mixt. Hi ha sobretot dispersió del temps destinat a les activitats d'educació moral, però hi ha també concentració.

Pel que fa a l'organització dels continguts de l'educació

3592

moral, ens tornem a trobar una doble possibilitat: incloure'ls dins els propis d'altres àrees o ensenyar-los de manera independent. Així, d'una banda la programació dels continguts relatius a valors, actituds i normes de cada àrea curricular, els temes transversals, i la funció tutorial són manifestacions del model de dispersió temporal de les experiències d'educació moral i de treball conjunt amb altres àrees. I de l'altra, la reflexió ètica del darrer curs de l'Educació Secundària Obligatòria és l'única manifestació del model de concentració temporal de les experiències d'educació moral i del treball independent de les altres àrees.

És un sistema que demana que els professors d'Educació Primària assumeixin en els temps destinats a tutories i en altres espais temporals totes les funcions d'educació moral que estan previstes. En l'Educació Secundària Obligatòria la tasca hauria d'anar repartida entre el tutor, els professors dels crèdits comuns, variables o de síntesi on poden incloure's temes de valor i, finalment, els professors de filosofia encarregats dels crèdits de reflexió ètica.

Sense voler entrar en una anàlisi valorativa detallada, pensem que és un sistema teòricament coherent i desitjable, però també enormement fràgil. Podria acabar per fer-se molt menys del que en principi està estipulat. Al nostre parer, i respecte a l'Educació Primària, caldria més exigència i més definició dels continguts i dels temps destinats a l'educació moral. Pel que fa a l'Educació Secundària Obligatòria, sense treure res del que està previst i tenint present la mateixa recomanació que fèiem en relació a l'Educació Primària, ens semblaria encertat ampliar a altres cursos els crèdits destinats a la reflexió sistemàtica dels problemes morals i dels temes ètics rellevants.

b) Pel que fa a la segona qüestió (com situar la religió en el conjunt d'experiències educatives que proporciona l'escola), la posició ha estat fer-la de lliure elecció per als alumnes i d'oferiment obligat per a l'escola. Els alumnes han de poder rebre ensenyament religiós de caire confessional si ho volen, però l'escola necessàriament ha d'oferir-lo. Però, a més, com es diu que la religió ha de tenir el rang d'assignatura normal del curriculum, es plantegen tradicionalment dos aspectes controvertits: què fan els alumnes que no opten per assistir a les classes de religió confessional i quin ha de ser el valor acadèmic tant de la religió com de la feina alternativa a la religió confessional.

Quant a la primera qüestió, malgrat que a hores d'ara es troba en revisió, es va determinar que els alumnes que no optessin per fer religió assistirien a sessions d'estudi orientades per un professor. És a dir, s'ha de fer per manera que els alum-

3593

nes que no triïn religió tinguin una alternativa acadèmicament equivalent. Pel que fa a la segona qüestió, el valor acadèmic de la religió (i arribat el cas se suposa que també de la matèria que es posi al seu costat), es determina que s'avaluarà igual que la resta d'àrees o matèries, però que els seus resultats no comptaran en els concur-sos públics on entrin en joc els expedients acadèmics dels alumnes.

Tornant a la primera qüestió, si l'ètica no ha de ser l'alternativa per als alumnes que no desitgen fer religió i si partim del fet que sembla que hi ha d'haver alguna ocupació escolar en paral·lel, quina ha de ser aquesta ocupació alternativa? La qüestió, doncs, ha quedat de nou plantejada en veure al costat de què es posa la religió. Algunes fórmules per a fer-ho són: religió o res, però aquesta es diu que nega la qüestió que es vol resoldre; religió o pati, però resulta difícil argumentar l'equivalència acadèmica entre aquestes alternatives: religió o estudi assistit; religió o educació vial i mediambiental; religió o cultura religiosa; religió confessional o tria lliure entre no fer res o rebre cultura religiosa, i potser encara alguna alternativa més. Avui és un tema encara obert. A vegades sembla que a l'entorn seu giri tot el problema de l'ensenyament religiós. Sembla com si la qüestió més important fos veure què es col·loca al costat de la religió confessional perquè no quedi facilitada l'opció a no cursar-ne. De fet, són els problemes derivats de posar un ensenyament heterogeni, per la seva qualitat d'optatiu en raó de la pròpia consciència, en el si d'un temps i un espai dedicats a ensenyaments homogenis, ja que com a obligatoris no depenen en principi d'opcions personals. Són també els problemes derivats de no acceptar una posició de l'ensenyament religiós que no depengui de cap altre motiu diferent a la voluntat de cursar-lo: sia dins el curriculum però sense buscar cap equivalència ni companyia en el temps, sia en el si de l'escola però fora del curriculum com a activitat extraescolar, sia fora de l'escola i en els àmbits de la catequesi parroquial i de les celebracions religioses.

La nostra opinió es decantaria per col·locar l'educació religiosa confessional, com a opció personal, doncs, fora del curriculum. Per tant, sense haver d'anar lligada a una altra opció curricular i sense valor acadèmic. A l'escola pública això suposaria no incloure-la en el Projecte Educatiu de Centre ni en els Projectes Curriculars. Si es vol, però, l'educació religiosa podria vincular-se al conjunt d'activitats que es fan a l'entorn de la comunitat escolar. Així, per exemple, entenem que seria legítim fer religió en l'àmbit de l'escola però en temps no curri-

(1) Trilla, J. «Religión y cultura religiosa en la escuela». *El País*, 27-09-92.

3594

culars. Per la seva part, ens semblaria lògic que l'escola confessional inclogués en el seu Projecte Educatiu de Centre i Projectes Curriculars les seves opcions. Això pot suposar fer, si així es vol, ensenyament religiós confessional sense caràcter acadèmic ni obligació d'assistir-hi, però inclòs dins els plans d'activitat del centre. Per tant, durant el temps de permanència habitual dels alumnes en l'escola. A més d'això, l'escola podria estar impregnada i manifestar els seus valors propis i fer les celebracions religioses que es desitgi.

3. A favor d'una educació moral per a tots

Si en el punt anterior hem parlat de fets més o menys clars i d'opinions personals, ara voldríem donar novament la nostra opinió sobre algunes de les qüestions que aquests fets plantegen. Comencem per l'ètica o l'educació moral. Què ha de ser una educació moral per a tots?

D'una manera molt general, entenem que l'educació moral té a veure amb la tasca d'ensenyar a viure en relació a persones que tenen necessitats, desitjos, punts de vista i ànsies de felicitat no sempre fàcils d'harmonitzar. Es tracta d'ensenyar a viure junts en el si d'una comunitat que ha de ser viable en el seu conjunt i convivencial per a tots els que la formen.

Per aconseguir aquesta finalitat bàsica s'han defensat diversos models d'educació moral. A vegades s'ha entès com un procés de socialització o d'adaptació a les normes socials vigents. Altres vegades s'ha vist com un mecanisme de clarificació personal que havia de permetre reconèixer els propis valors i guiar-se d'acord al que cadascú preferia. També s'ha concebut l'educació moral com un procés de desenvolupament de les capacitats de judici, capacitats que d'una manera natural i necessària s'encaminen en direcció a raonaments més justos i correctes. Finalment, l'educació moral s'ha treballat també com a formació del caràcter o del conjunt d'hàbits virtuosos que una col·lectivitat considera com a propis. Pensem que aquestes postures focalitzen encertadament algun aspecte de l'educació moral, però no en donen una visió completa. Entenem que l'educació moral ha de partir d'una posició que intenta complementar diferents aportacions positives.

- L'educació moral parteix d'un doble procés d'adaptació a la societat i a si mateix. Per tant, veiem en un primer nivell l'educació moral com a socialització o adquisició de les pautes socials bàsiques de convivència. I la veiem també com un procés d'adaptació a si mateix o de reconeixement d'aquells punts de vista, desitjos, posicions i cri-

3595

teris que personalment es valoren. Malgrat la importància d'aquests aspectes, l'educació moral no pot tenir en les pautes socials establertes i en les preferències personals el darrer horitzó normatiu.

• L'educació moral té un segon moment caracteritzat per la transmissió d'aquells elements culturals i de valor que malgrat no estar plenament arrelats en la trama social considerem que són horitzons normatius desitjables. En aquest sentit, ningú no voldria prescindir de la guia de valors com ara la justícia, la llibertat, la igualtat o la solidaritat; ni tampoc no podríem abandonar l'esperit i les formes democràtiques amb què volem organitzar la convivència; així mateix ens resistiríem a desconèixer propostes com la Declaració Universal dels Drets Humans. Elements culturals d'aquesta naturalesa són el contingut del segon moment de l'educació moral.

• Però l'educació moral no pot quedar sense un conjunt d'adquisicions de nivell superior. Ens referim a l'educació moral com a construcció d'aquelles capacitats personals de judici, comprensió i autoregulació que han de permetre enfrontar-se autònomament als conflictes de valor i controvèrsies no resoltes que travessen la vida de les persones i dels grups en les societats obertes i democràtiques. Es tracta doncs de formar l'autonomia de la consciència moral de cadascú, i fer-ho com a espai de sensibilitat moral, de racionalitat i de diàleg a fi que esdevingui el criteri últim de la vida moral.

• Finalment, l'educació moral es clou amb la construcció de la biografia personal com a cristal·lització dinàmica de valors, com a espai de diferenciació i creativitat moral. Estem doncs en el moment de la multiplicitat d'opcions morals legítimes que resulten de l'esforç de cadascú orientat a buscar formes de vida satisfactòries. En definitiva, es tracta d'edificar una vida que valgui la pena de ser viscuda i que produeixi felicitat a qui la viu. Estem doncs en el nivell més concret i individual de la construcció de la personalitat moral i el que, a més, tanca la seva formació.

4. Religió i cultura religiosa

En l'apartat precedent hem intentat donar la nostra opinió sobre com pot entendre's una educació moral de mínims per a tothom. Ara voldríem parlar sobre com podem entendre l'educació religiosa. Ho voldríem fer no per entrar en qüestions pedagògiques o metodològiques, sinó per veure els sentits diferents que podem donar a l'expressió «educació religiosa». Fins ara hem parlat d'edu-

3596

cació religiosa com educació religiosa confessional. És a dir, com un treball que vol nodrir amb informació i vivències la fe dels alumnes des de la fe dels seus educadors. Però aquesta no és l'única manera com podem entendre l'educació religiosa: també la podem entendre com cultura religiosa. De fet, quan la societat se secularitza corre el risc de perdre el coneixement de les claus de comprensió d'origen religiós que impregnen la seva cultura. Els elements de la tradició religiosa, encara realment operants o necessaris per entendre tant la història com el present, no són explícitament transmesos per cap instància educativa. Per tant, no estem comentant únicament el fet que la secularització comporti la limitació de l'ensenyament religiós confessional, sinó que la secularització pot acabar també per esborrar la tradició cultural religiosa que continua configurant la societat i la seva cultura. Tradició que de ben segur ens mereix judicis molt diversos i no sempre positius, però que conté elements imprescindibles per a la correcta comprensió de la realitat en què ens socialitzem. Per tant, quan parlem d'educació religiosa ens hem de referir a l'educació religiosa confessional i a l'educació religiosa cultural. I si la primera es vincula a la llibertat de la consciència personal, la segona se'ns presenta com una necessitat educativa si es vol assolir una formació completa. La cultura religiosa hauria de ser doncs una faceta de l'educació que rebessin tots els alumnes, amb independència de l'educació moral i de l'educació religiosa confessional.

Què entenem, però, per cultura religiosa? Per cultura religiosa ens sembla que podem entendre, primer, el que solem anomenar informació religiosa. És a dir, els coneixements històrics, culturals, artístics i socials vinculats a la religió que han donat i encara donen forma a la societat. Però pensem que la cultura religiosa suposa també la comprensió crítica dels fets religiosos. La cultura religiosa no es pot reduir a una acumulació d'informació que ens permeti fer correctament de guies en qualsevol museu, sinó que exigeix considerar amb ànim de ser enteses les explicacions, les raons, les creences, les experiències, les accions o les propostes que es fan des de postures religioses. Comprendre no vol dir acceptar, sinó entendre, criticar i també autocriticar-se. Aquesta tasca educativa que avui proposem per a diferents cultures i religions hauria d'estendre's també a un dels components de la pròpia tradició cultural. En conseqüència, entenem per cultura religiosa l'aproximació inseparable a la informació i la comprensió crítica dels fenòmens religiosos relacionats amb la societat i la cultura.

Com inserir en l'escola l'aproximació a la cultura religiosa? Pensem, com ja hem dit, que ha d'afectar tots els alumnes i, per tant, tots han de rebre aquesta influència educativa. A

3597

més, pensem que hauria de rebre's de manera indiferenciada respecte de cada una de les matèries. En parlar d'història, socials, ciències, art, literatura, música o del que sigui, caldria fer les aportacions informatives i reflexives adients. Pensem que seria també possible destinar algun moment durant la Primària i la Secundària per fer-ne un tractament més sistemàtic i abordar temes com, per exemple, els següents: aproximació a altres religions, relació de les festes i tradicions amb el seu origen religiós, llegir parts de la Biblia, conèixer aspectes de la història de l'església (òbviament els bons i els dolents), recapitular qüestions més filosòfiques com ara la «mort de Déu», l'ateisme i l'agnosticisme, i altres temes potser més adequats. Direm, finalment, que no entenem la cultura religiosa com una aproximació encoberta a la fe, sinó com una consideració crítica d'un fet que travessa d'una manera o altra les persones i les cultures.

5. Educació moral i experiència religiosa

Al començament dèiem que la qüestió «ètica/religió» planteja diversos temes. Fins aquí hem intentat de tractar un aspecte que en educació se'ns presenta de manera immediata. Ara voldriem fer un apunt sobre una altra qüestió una mica més global. Ens referim a la naturalesa de quelcom que anomenarem com «experiència religiosa», i al lloc que ocupa en relació amb la moralitat. Ho voldria fer comentant algun aspecte breu i potser un xic tret de context de tres autors que he llegit amb profit (tot i que no sé si sempre els he comprès com ells voldrien): L. Kohlberg, V. Havel i J.M. Rovira Belloso. En els tres casos crec advertir formes de vincular la tradició afecta a la raó i l'autonomia i la tradició oberta a l'experiència religiosa i a la fe, per bé que no provenen del mateix entorn cultural ni probablement entenen de manera idèntica aquests conceptes.

És ja prou coneguda en el nostre context la teoria cognitivo-evolutiva del judici moral de L. Kohlberg. Ho són menys, però, els seus treballs sobre l'estadi setè que d'alguna manera volen culminar o explicar aspectes no abordats en la seva teoria del desenvolupament moral[2]. Aquest setè estadi, que és purament hipotètic i no es basa en dades d'investigació, vol respondre a preguntes com: per

(2) Kohlberg, J.: «La formulación de la teoría de Kohlberg», a Kohlberg, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower, 1992, pp. 222, 253-254.
Kohlberg, L.; Power, C.: «Moral development, religious thinking and the question of a seven stage», a Kohlberg, L.: *Essays on Moral Development*. Londres: Harper and Row, 1981, pp. 311-372.

3598

què ser moral? o per què ser just? La persona que es troba en els estadis del nivell postconvencional pot haver assumit uns principis racionals de justícia, però potser se li plantegen aquesta mena d'interrogants quan viu el buit de sentit que representa la finitud de la vida. Per tant, l'estadi setè proposa una cosmovisió o recerca d'un sentit últim a la vida. És doncs de contingut més filosòfic o religiós que pròpiament moral. Les característiques que en opinió de Kohlberg descriuen aquest estadi són bàsicament tres: una, que suposa una experiència contemplativa de naturalesa no egoista; dos, que la lògica d'aquesta experiència podria expressar-se, encara que no necessàriament, en termes teístics; i tres, que l'essencial d'aquesta experiència és el sentit de formar part de la totalitat de la vida, assumint una perspectiva còsmica fins i tot més enllà de la perspectiva universal humanística. Deixem de banda qüestions tècniques sobre si aquest setè «estadi» compleix els requisits dels altres: és ben clar que no és un estadi com els altres. En canvi, representa una reflexió d'interès pel que fa a la qüestió que ens estem plantejant: «l'experiència religiosa» i el seu lloc en la formació de la moralitat.

El segon apunt es basa en l'obra *Cartas a Olga* de V. Havel[3]. Tot i ser un llibre de cartes escrites des de la presó, que abracen de manera desordenada una multiplicitat de temes, en el terç final del llibre fa un intent de sistematitzar el seu pensament que intentaré esbossar. En aquestes pàgines Havel parteix del concepte de «separació» per descriure la condició inicial humana. Separació de l'ésser que només és possible de reparar a través de la responsabilitat. La responsabilitat és la categoria clau, i més que categoria és l'única experiència capaç de recuperar la connexió amb la unitat de l'ésser perduda en la separació originària. La urgència de responsabilitat o la responsabilitat en relació a tot és la necessitat primordial de sortir de nosaltres mateixos i transcendir-nos per recuperar la integritat amb l'ésser: una «existència més enllà de la nostra existència». Aquí neix una alternativa i una tasca per a l'home: és possible orientar-se en direcció a l'ésser i mirar vers «l'horitzó absolut» (tasques reservades a la responsabilitat), o és possible també restar ancorat en la facticitat del món (i viure una existència sense sentit o bé viure l'experiència de l'absurd com a rebel·lió davant el sense sentit). Mirar de satisfer l'anhel de formar part de la plenitud de l'ésser és l'experiència de sentit i, en definitiva, la fe. Assolir aquest estat d'esperit és possible a través de la responsabilitat que permet arrelar de nou en la plenitud de l'ésser. Tot i adonar-

(3) Havel, V.: *Cartas a Olga*. Barcelona: Versal, 1990.

3593

me que convindria que llegissiu l'obra de Havel per copsar del tot el que diu, penso haver pogut mostrar una altra perspectiva que malda per relacionar «l'experiència religiosa» i la moralitat (en el seu cas feta present amb la idea de responsabilitat).

Finalment, voldria referir-me esquemàticament a unes idees de J.M. Rovira Belloso[4]. Crec que en una part dels seus treballs ens presenta i argumenta a favor de l'existència d'un component pre-religiós en l'estructura antropològica humana. Es refereix a la possibilitat de tenir experiència de la «percepció de la pròpia identitat en la comunió total» o «d'identitat en comunió amb tota la realitat». És a dir, es tracta d'una percepció intel·lectual i afectiva de la pròpia individualitat, interioritat o distinció alhora vinculada o relligada amb el tot o amb el conjunt de la realitat. Això permet passar del «sentiment» de ser un jo destinat a la cooperació a la comunió amb el centre total: el reconeixement de Déu. Aquesta orientació antropològica envers Déu usa uns itineraris o camins d'acostament. Aquests espais no confessionals i comuns a tothom són: l'espai ètic (àmbit del treball entre allò que és i allò que hauria de ser), l'espai contemplatiu o estètic i científic (àmbit de l'art i de l'admiració científica per la realitat), l'espai interrelacional (àmbit de l'amistat i de l'amor) i l'espai interior (àmbit del cor o la consciència). Sense entrar en més detalls, i en relació al que aquí ens ocupa, senyalar tant sols el reconeixement que fa l'autor de l'experiència ètica com a un dels camins d'identificació de si mateix en comunió (com un dels camins de l'experiència religiosa).

Crec entendre que sense negar l'autonomia de la consciència i les eines de la raó en la construcció de la personalitat moral, els autors esmentats coincideixen —a més de en el que acabo de dir— en el reconeixement d'un tipus d'experiència d'identitat en relació amb tot (una experiència que s'ha qualificat com a còsmica, oceànica o també religiosa) que han vinculat a la moralitat dels homes i dones. És una via possible de relació entre ètica i religió a la qual, ni que sigui com a hipòtesi, paga la pena de restar oberts.

Paraules clau

Ètica. Curriculum. Educació moral. Educació confessional.

(4) Rovira Belloso, J.M.: *Tratado de Dios uno y trino*. Salamanca: Ediciones Secretariado Trinitario, 1993, pp. 134-145, 186-193. Rovira Belloso, J.M.: *Fe i cultura al nostre temps*. Barcelona: Sauri, 1987, pp. 118-139.

3300

Abstracts

El autor, después de presentar como no deseable una disyuntiva entre ética y religión, se lamenta de la situación en que se halla la enseñanza de la ética, minusvalorada por lo común. Ética y religión no son equivalentes. Por ello sería aconsejable que todo el mundo poseyera una formación ética mínima. Además, esta formación ética podría completarse con la educación religiosa.
Se analiza con detenimiento el marco legal y la situación en la que se encuentran la ética y la religión a partir de la LOGSE, profundizando en las posibilidades, límites y riesgos de la enseñanza de ambas materias. Se propone situar la educación religiosa confesional como opción personal al margen del curriculum, y sin valor académico. Con todo, sería legítimo impartirla en el ámbito de la escuela, como actividad propia de la comunidad escolar. Se aborda igualmente la configuración de una moral para todos, perfilándose sus aspectos y características. Asimismo, el autor manifiesta sus opiniones respecto a la educación religiosa con un criterio amplio en el que tanto cabe la religión confesional como la cultura religiosa, es decir, los conocimientos históricos, culturales, artísticos y sociales vinculados a la religión, y que han influido y todavía influyen en la sociedad, sin olvidar la comprensión crítica de los hechos religiosos. Para finalizar y después de reflexionar sobre las recientes aportaciones de tres autores contemporáneos como Kohlberg, Havel y Rovira Belloso ofrece a la consideración la posibilidad de un horizonte más allá del puro y estricto campo de la ética abierto a la experiencia religiosa.

Après avoir estimé qu'il n'était pas souhaitable de séparer éthique et religion, l'auteur déplore la situation de l'enseignement de l'éthique, dont l'importance est, à son sens, en général sous-estimée. L'éthique et la religion sont deux choses différentes. Il serait donc préférable que tout le monde possède un minimum de connaissances de l'éthique. Celles-ci pourraient en outre être complétées par une éducation religieuse.
L'auteur analyse avec soin le cadre légal et la situation dans laquelle se trouvent l'éthique et la religion depuis l'application de la LOGSE, en approfondissant les possibilités, les limites et les risques de l'enseignement de ces deux matières. Il propose que l'éducation religieuse confessionnelle relève d'un choix personnel et soit située en marge du curriculum, sans valeur académique. Il pense néanmoins que, s'agissant d'une activité relevant de la communauté scolaire, il serait normal qu'elle soit dispensée dans l'enceinte de l'école. Abordant le problème de la création d'une morale pour tous, il en évoque les aspects et les caractéristiques. De la même façon, l'auteur se prononce pour une éducation religieuse prise dans son sens le plus large, c'est-à-dire recouvrant aussi bien la religion confessionnelle que la culture religieuse: connaissances historiques, culturelles, artistiques et sociales liées à la religion qui ont influencé et qui continuent d'influencer la société, sans oublier une compréhension critique des faits religieux. Pour terminer — et après s'être penché sur les récentes contributions de trois auteurs contemporains, Kohlberg, Havel et Rovira Belloso —, il envisage la possibilité, au-delà du pur et simple domaine de l'éthique, d'un horizon ouvert à l'expérience religieuse.

The author, having declared the undesirability of dividing ethics and religion, laments the current situation in the teaching of ethics, which, as a rule, is undervalued. Ethics and religion are not equivalent. It would therefore be advisable for everyone to have some minimum instruction in ethics. Furthermore, such instruction in ethics could be undertaken alongside religious education. Examined carefully are the legal framework and the situation in which ethics and religion find themselves, starting with the LOGSE, and there is a deeper analysis of the possibilities, restrictions and risks involved in the teaching of both subjects. One proposal is to offer confessional religious education as a personal option on the fringe of the curriculum, with no academic qualification in view. All in all it would be admissible to teach it as part of general schooling, as a subject pertinent to the school community. The shaping of a moral code for everyone is also considered, outlining its various aspects and characteristics. The author likewise expounds his opinions on religious education based on a broad approach in which both confessional religion and religious culture have their place. This entails the historical, cultural, artistic and social information related to religion that has influenced, and still influences society, including a critical understanding of the facts about religion. Finally, having reflected on the recent contributions of three contemporary authors, Kohlberg, Havel and Rovira Belloso, he considers the possibility, outside pure ethics in the strict sense, of horizons open to religious experience.

3601

Escola, ètica, religió

Pau López Castellote*

Definició de termes

Els temps que ens ha tocat viure, per múltiples raons, tenen com a característica bastant generalitzada la dificultació del diàleg a causa de l'ambigüitat i l'equivoc en el mateix ús del llenguatge. Les paraules i la seva relació són signes dels conceptes i judicis de la persona que les emet, els quals, alhora, són signes de la realitat vivificada -matisada, interpretada, valorada- per la persona que ha concebut l'esmentada realitat en el concepte i ha pres postura davant d'ella en el judici.

Si això és així, «parlar» no solament significa «dir el món», sinó alhora «dir-se a si mateix». Per això la dita popular pot afirmar que «les persones parlant s'entenen». No diu «les persones parlant entenen el que diuen», sinó «s'entenen». Perquè la paraula, a l'ensems que és signe del món a través de ser signe del concepte que l'expressa, és també expressió de la creativitat personal que, tot dient el món, el recrea donant-li un sentit. Per la paraula la persona humana afirma el món en la pròpia afirmació personal.

És difícil traduir a l'escriptura la riquesa de matisos que només la vida mateixa pot expressar. Fixem-nos, per exemple, en les diferències que hi ha en la vivificació del concepte expressat amb la paraula «amor» segons sigui pronunciada per un enamorat, per algú que ha estat traït o per un indiferent. Tanmateix, el respecte als altres -els quals necessitem per fer possible el mutu do del diàleg, indispensable per al creixement personal- ens exigeix un esforç seriós d'aclariment. Amb l'intent d'assolir aquest aclariment vull començar la meva reflexió definint el que entenc per cadascuna de les paraules que formen el títol.

Escola

Originàriament aquest mot (del grec *sjolé*) significa «oci», respecte del qual el mot «negoci» seria secundari, ja que n'és la negació. La cultura de la nostra societat, però, considera com a prioritari el «negoci». I per referència a aquesta prioritat, l'oci perd el seu caràcter de gratuïtat originària i contemplativa per quedar reduït a la condició de mera interrupció

* Llicenciat en Filosofia i Lletres, ha estat fundador de l'Escola Costa i Llobera i del COU Jaume Bofill de l'Escola Pia de Catalunya. Autor de diferents llibres i articles, actualment és delegat episcopal per a la família de l'Arquebisbat de Barcelona.

Adreça: Avda. Diagonal, 225, 5e-2a. 08013 Barcelona.

3602

utilitària del «negoci». Són les vacances (de *vacare*: estar buit).

El meu concepte d'escola —crec que en línia amb els grans pedagogs de la humanitat— té molt més a veure amb l'oci contemplatiu que amb el negoci utilitari. I en dir això -no caldria aclarir-ho- de cap manera no obro les portes de l'escola a la mandra, al menyspreu del treball —com sovint s'interpreta l'oci—, sinó tot al contrari.

Per a mi l'escola és la institució que, actuant de mitjancera i servidora de la família i de la societat, té com a finalitat l'ajuda a la maduresa del seu alumnat, sobretot a través de la instrucció.

Aquesta definició exigeix que aclareixi què entenc per *maduresa*, ja que, en definitiva, la maduresa de l'alumnat serà l'autèntic indicador de l'eficàcia escolar. Jo entenc per maduresa *la qualitat per la qual les persones coneixen el món segons les seves capacitats i el valoren segons les seves conviccions amb intenció d'intervenir-hi en la seva humanització*. A partir d'aquest concepte de maduresa, la missió definitòria de l'escola seria l'ajuda a l'alumnat per tal que conegui el món i així el pugui valorar de manera que, tot treballant-hi, el facin més humà. A aquesta missió definitòria se li sol donar el nom d'*instrucció*. És a dir: l'acte d'influir en l'estructuració de la ment i de la persona de l'alumne.

L'escola de cap manera no complirà la seva missió si no cultiva la racionalitat i la capacitat valorativa de l'alumne tot promovent la seva persona vers l'obertura entusiasta al món. I això no ho farà si no és provocant-li el desig de conèixer-lo tal com és, de concebre'l fent-lo amorosament propi, de vivificar-lo entusiàsticament amb la pròpia vida i de parir-lo joiosament en el part de la pròpia paraula, que l'expressi tot expressant la persona que l'ha concebut. Tot plegat, impossible sense un esforç constant i noble en l'aplicació de les pròpies qualitats i en l'acceptació de les pròpies limitacions. I això simplement per tal que la persona de l'alumne avanci vers la seva plenitud personal. Res d'utilitari. Perquè la persona és una finalitat en si mateixa; no és un mitjà per a res, ni tan sols per al progrés del món.

Una escola així de cap manera no pot ser un destorb per al veritable progrés —àdhuc material—. La prioritat de l'oci contemplatiu no perjudica en absolut l'assoliment del negoci utilitari. En canvi, la prioritat del negoci utilitari —*aprovar* abans que *saber*, *situar-se* abans que *madurar*, *fer servir* abans que *conèixer*, *tenir* abans que *ser*, posar el *com* abans del *què*— perjudica greument l'oci i el negoci, com podem veure només fixant-nos una mica en el que passa actualment.

3603

Ètica

També és una paraula que ve del grec (*ethos*), i originàriament significa «costum», «hàbit». En aquests moments és una paraula ambigua. Perquè, és clar!, de costums n'hi ha tants!. Per això en la vida social hom la sol emprar acompanyada d'un adjectiu que expressi a quin camp es refereix «el costum» i encara hom la sol readjectivar, implícitament o explícita, en relació amb el grup humà que la fa servir en aquell camp. Així, se sol parlar de l'*ètica política socialista*, o de l'*ètica econòmica liberal*, o de l'*ètica professional obrera*. De tal manera que, quan només es parla d'*ètica*, el bon fer cultural de la nostra societat exigeix que resti ben entès per a tothom el seu sentit absolutament relativista. L'ètica, en la nostra realitat pluralista, significa el costum justificador de les pròpies actuacions que cadascú tria a la seva voluntat. Per això podem veure, en uns temps tan pròdigs en «corrupcions» com els nostres, una mostra extensíssima i variada de maneres d'entendre «el costum» a què es refereix el mot *ètica*.

D'aquí ve que sovint, en els mateixos centres educatius, el que s'ofereix a l'alumnat sota el nom d'*ètica* sigui pràcticament insospitable si no és a partir de conèixer l'ensenyant que imparteix la matèria. És bastant freqüent que, segons siguin la ideologia i les ganes de treballar i la preocupació educativa del professor, així sigui l'ètica impartida. De manera que, malauradament, a voltes la classe d'ètica ajuda a acostumar-se a tot, és a dir, a no tenir uns criteris valoratius sobre el que està bé i el que està malament.

És ben cert —només cal mirar al voltant per veure-ho— que la relativització de l'ètica, amarada en el subjectivisme dels costums de cadascú, no ajuda la convivència i es presta a tota classe d'abusos. Aleshores ha d'actuar l'autoritat legislativa de l'àmbit que sigui (la societat, la universitat, la fàbrica, l'escola, la família, etc.) per tal que fixi, a través de lleis, ordenances, estatuts, els costums obligatoris que concretaran l'ètica a cada lloc i a cada moment. La vigència d'aquesta ètica -com podem constatar cada dia- no exigeix cap compromís de consciència. El que demana és que hi hagi la vigilància suficient, els tribunals necessaris i l'oportuna duresa en les penes per tal que tothom compleixi els costums jurídicament establerts.

Quan jo faig servir el mot *ètica* no el faig servir en cap dels sentits esmentats. Jo entenc per ètica *el costum que brolla de la fidelitat a la pròpia condició humana*. Els homes i les dones no som qualsevol cosa. Som persones humanes. I aquest *ésser personal*, que és el nostre, ens urgeix que actuem, que ens acostumem a actuar, d'acord amb les exigències del nostre ésser.

3604

¿I quines són aquestes exigències? -segurament preguntarà algú-. Ah! Aquí hi ha la veritable matèria d'investigació i de reflexió d'aquesta nobilíssima disciplina que es diu *ètica*.

I si l'ètica és això, qui pot concebre una seriosa tasca educativa al marge del seu conreu?

Religió

Prescindint de si el seu origen és *religare* —lligar- o *relegere*-recollir—, cosa en la qual sembla que els entesos no es posen d'acord, és ben cert que per «religió» tothom entén «allò que aspira a ser el sentit de tot, que dóna sentit a la vida humana en la seva complexa relació amb el món». Tant és així que hom ha atribuït moltíssimes vegades el nom de religió fins i tot a aquells sistemes polítics, econòmics o culturals que han volgut ser aquest sentit universal àdhuc en la negació de tota religió. El comunisme i el marxisme en tant que doctrina - no simplement en tant que mètode- en són un exemple.

Des d'aquest punt de vista és difícil que hi hagi alguna persona areligiosa, alguna persona que, almenys de manera teòrica, es declari al marge de l'interès per qualsevol explicació global de la vida, refusi tota possibilitat de sentit, no cerqui donar raó del que fa, diu o pensa en relació amb la totalitat de l'existència.

Potser la postmodernitat, amb el seu «pensament feble», podria anar per aquí. Però, no és també una resposta, si bé negativa, al problema del sentit de tot? Jo diria que només la immaduresa acceptaria la despreocupació per aquest problema. Perquè la persona, pel fet de ser intel·ligent, necessita donar-se raó de les coses. Fins i tot en aquells camps en els quals topa amb el misteri —allò que no pot conèixer del tot—. Enfront del misteri, necessita trobar respostes, si no basades en la pròpia raó, almenys en la confiança de qui se la mereixi (en l'atorgament de la qual, evidentment, hi pot haver equivocacions greus).

¿Hom pot explicar de cap més manera la multiplicació de sectes coincident amb la laïcització més gran de la història? Fins i tot entre la gent que no pensa —malauradament, molta—, que es deixa portar per la inèrcia de la societat de consum, estesa a tot el món almenys com a ideal, aquesta necessitat religiosa es manifesta en tota mena de supersticions —explicacions de gran primarietat admeses amb una transcendència universal—.

L'enorme afecció a la loteria, certes formes de culte esportiu, determinades maneres de gamberrisme gratuït, l'obediència del jovent a les regles de comportament en els concerts massius i la submissió dels adults als ritus d'alguns divertiments ¿no signifiquen tant una pèrdua

3605

de personalitat com una necessitat d'agafar-se a qualsevol cosa per tal de trobar un sentit —ni que sigui parcial i temporal— a la vida?

Evidentment, el sentit en què aquí parlo de «religió» tant es pot referir a una realitat transcendent com immanent, revelada com no revelada, amb aspiracions a la permanència com amb acomodació a la temporalitat. En tot cas, el que es posa en evidència és que la persona humana necessita universalment trobar un sentit a la seva vida.

Preguntes com ara: Per què val la pena viure? Què és digne del nostre entusiasme? Quin sentit té la mort? Què és i cap a on va el progrés humà? Què vol dir ser lliure? Què és la solidaritat humana? En què consisteix la dignitat personal? Quin és el lloc de la ciència en una vida dignament humana? Què és l'amor? Té sentit la història? Què vol dir «parlar»? Què és la paraula humana? Què significa «respectar»? Quin valor té el compromís?, etc. tenen com a marc la religió, amb la significació en què l'he definit en aquest apartat: «Allò que aspira a ser el sentit de tot, que dóna sentit a la vida humana en la seva complexa relació amb el món».

A l'escola: religió? o ètica? o?

A partir dels conceptes d'escola, d'ètica i de religió que he desenvolupat anteriorment i de les exigències de la dignitat humana segons l'entén pràcticament tothom, tan absurd —i tan desitjablement superable— és que les escoles es distingeixin pel grau d'eficàcia instructiva, com que ho facin per cultivar o no cultivar l'ètica i la religió.

¿Com podria l'escola col·laborar a l'avenç vers la maduresa de les persones que té confiades si descurés l'ajuda que els deu per tal que arribin a conèixer el món segons les seves capacitats? Però també ¿com hi podria col·laborar si prescindís del conreu dels hàbits -del costum (*ethos*)- que arrenquen del més profund de la vigència del seu ésser humà?

I ¿com podria fer-ho despreocupant-se d'ajudar-les en la recerca d'una satisfacció digna a la necessitat de trobar un sentit a la vida i al món (religió)?

Igualment ¿quin sentit té que una determinada escola mostri una gran preocupació per la religió tot descurant l'eficàcia instructiva i el desenvolupament dels hàbits propis de la persona humana en tant que tal? ¿Quina solidesa té una religió que es despreocupa del sentit de la vida i dels hàbits valoratius del seu alumnat —lligats, evidentment, a la impartició de totes les ma-

3606

tèries— i actua solament com un postís adosat a la cultura «pluralista» que l'alumne rep?

I l'exclusivitat ètica de l'escola? ¿Quins hàbits valoratius podria descobrir i desenvolupar el centre escolar en l'alumnat si la seva instrucció fos desatesa i se'ls escamotegés el sentit del món i de la vida?

Al meu entendre, la manca de pensament sobre aquests temes, i com a conseqüència la confusió que es fa notar, en general, a l'escola d'avui, està produint una generalització de la mediocritat. Perquè on no hi ha compromís personal de consciència -d'aquesta facultat que, sovint de forma poc clara, ens diu què està bé i què no està bé-, no hi pot haver creativitat ni originalitat ni personalització.

La ponderada «escola neutra» no té justificació educativa. ¿Es pot ser neutre entre la veritat -el que les coses són- i la mentida -fer passar «el que no és» «pel que és»-? ¿Es pot ser neutre entre afavorir els hàbits valoratius en consonància amb la dignitat humana -ètica- i els hàbits en discordància amb aquesta dignitat? ¿Es pot ser neutre entre afirmar -i cercar- el sentit del món i de la vida i oblidar-se'n o negar-los?

Amb això no estic defensant l'escola única, confessional, no pluralista, etc. Perquè jo no solament accepto, sinó que defenso la possibilitat de diferents respostes a les qüestions plantejades. Però, sí senyor: respostes!. No s'hi val a fer passar per «democràcia», «respecte a la llibertat», «no adoctrinament», l'absència d'un pensament seriós sobre el valor del coneixement vertader, la dignitat del desvetllament racional d'uns hàbits en consonància amb la condició humana, la recerca de resposta al sentit del món i de la vida.

La veritable cultura no és la mera acumulació de coneixements útils, d'habilitats «vendibles» i de pràctics *savoir faire* que permetin «situar-se» en qualsevol dels llocs professionals que la societat actual ens ofereix.

La veritable cultura té a veure amb la consciència i el cultiu de la pròpia dignitat en el respecte a la dels altres. En la veritable cultura no ens hi juguem solament el lloc de treball, o la possibilitat d'una presència decisòria en el context que ens envolta. Ens hi juguem la vida, en el sentit més ple de la paraula. Perquè hi ha maneres de funcionar que no mereixen ser anomenades «vida».

Ja fa molts anys que, respecte a l'educació, se'ns parla —i una gran part del poble n'està profundament (i exclusivament) afectat— del fracàs escolar identificant-lo amb les males notes. En canvi, fets com el d'aquells 1.500 reclutes —per conseqüent, nois acabats de sortir de l'escola— que no van ser capaços d'anar sols de Barcelona a Saragossa i que van destrossar el Talgo en el qual

3607

viatjaven, a ningú no se li ha acudit considerar-los com un fracàs escolar.

La falta d'il·lusió de viure (tan propera a la droga); l'absència de mesura (tan relacionada amb els accidents de cap de setmana); el sentit reductor del «divertir-se» al marge de qualsevol esperit contemplatiu (tan present en l'alcoholisme progressiu dels adolescents); la primacia de què gaudeix el plaer corporal sobre l'espiritual (tan relacionada amb desgràcies com la sida); la negació de tota austeritat —saber dir «prou» a allò que agrada— (tan influent en la degradació de tota mena); l'ambient de corrupció —«aprofita l'ocasió per beneficiar-te'n»— (tan manifest en les altes esferes, però tan estès en els nivelles més humils); etc. no són coses que s'arreglin amb més lleis, més normativa, més policia, més magistratura, més centres penitenciaris.

El que caldria és més educació. I més educació orientada a l'únic punt que li dóna el seu veritable sentit i que, per molts canvis que hi hagi, no pot variar: la maduresa humana, la plenitud de la persona en tant que persona.

Aquesta maduresa —evidentment progressiva i amb característiques pròpies en cada estadi del creixement personal— no és res més —permeteu-me que ho repeteixi— que l'estat de la persona capaç de conèixer el món segons les seves capacitats i de valorar-lo segons les seves conviccions per tal de treballar-hi segons les seves forces per fer-lo més humà.

¿Pot treballar en aquest sentit una escola que, respecte a la instrucció, valori més el «com» que el «què» i no cultivi la racionalitat de l'alumnat exigint-li l'exercici de pensar, de «sospesar» —que això significa etimològicament pensar— els coneixements per tal de donar a cadascun la importància que li pertoca?; que, respecte a l'ètica, no fomenti, d'una manera raonada i reflexiva hàbits (costum, *ethos*) humanitzadors?; que, respecte a la religió, no obri horitzons ben amplis que donin plenitud al sentit de la vida?

En la resposta a aquestes preguntes crec, francament, que hi hauria d'haver unanimitat entre tots els centres educatius. Sense una instrucció fonamentada en la veritat objectiva d'allò que es coneix, però oberta a la necessària valoració subjectiva perquè la persona humana coneix valorant; sense un foment dels hàbits que lliguen amb les exigències de la condició humana i de la seva dignitat; sense una visió del món i de la vida que, d'una manera coherent amb la dignitat personal, cerqui el sentit de l'existència, no hi pot haver educació positiva. Hi pot haver deseducació, és a dir: ajuda a la immaduresa, encara que en determinats aspectes s'assoleixin resultats brillants.

Una altra cosa és la manera de valorar la veritat objectiva,

3608

la concreció dels costums que lliguen amb l'exigència de plenitud de l'ésser humà, i el sentit global donat al món i a la vida. Aquí, evidentment, hi caben moltíssimes respostes. En certa manera, almenys en tant que concretades per una vida humana, tantes com persones hem arribat a l'existència.

Però, quina diferència entre partir de l'exigència d'un coneixement objectiu seriós, seriosament subjectivat i valorat; de la urgència d'uns costums, d'una manera d'obrar, en coherència amb les exigències de la condició personal de l'ésser humà; d'una obertura a la totalitat, al sentit de tot el que ens envolta, i partir del menyspreu de l'objectivitat i de la seva interpretació sota el pretext que només val la pena la seva utilització; de la ignorància volguda i promoguda de les exigències del nostre «ésser» sobre el nostre «obrar», amb l'excusa de defensar la llibertat; de l'hostilitat, sovint ridiculitzadora, respecte a qualsevol intent de trobar un sentit global i totalitzador del món i de la vida, sota l'aparença fàcil d'un realisme molt humà!

Jo sóc catòlic. Però, com a educador i fins i tot simplement com a home, em sento més a prop dels no catòlics que es plantegen honradament aquesta problemàtica, que dels catòlics que «en passen», com es diu ara.

Conclusió

Pel que he dit, suposo que resta clar que a mi ni en convenç la neutralitat de l'educació escolar —entre altres coses perquè la mateixa experiència demostra que no és possible—, ni l'alternativa ètica-religió em satisfà perquè una ètica que prescindeixi del sentit global de la vida no pot estudiar seriosament l'obrar humà, i perquè una religió que margini aquest obrar no pot pretendre ser el sentit de la vida.

Amb les meves reflexions no em refereixo especialment ni a l'escola pública, ni a la no pública, ni a la confessional (de la confessió que sigui), ni a la no confessional. Em refereixo a totes.

El que sí que voldria deixar ben clar és que, per a mi, no té sentit una escola religiosa -de la religió que sigui- que limiti la seva religiositat a la pastoral, o al culte, o a l'estudi del seu contingut doctrinal i no intenti ajudar l'alumnat a plantejar-se el món i la vida -fins i tot a través de l'estudi de les diverses matèries, respectant sempre escrupolosament la seva objectivitat- segons les exigències pròpies de la religió de què es tracti. La ciència objectivament és igual per a tothom, però el sentit de la ciència no. I ningú no té ciència sense, d'una manera o altra, donar-li un sentit. Altra-

3609

ment es tractaria d'una màquina de conèixer.

Això vol dir que les escoles que es proclamen confessionals tenen molt a fer, malgrat que jo, almenys, no les veig gaire proclives a fer-ho: el professorat hauria de pensar —i ajudar l'alumnat a pensar— el món i la vida en concret —la ciència, la història, l'art, la tècnica, l'economia, la llengua, la paraula, el sexe, el treball, etc.— a partir del sentit que la seva confessió aporta.

Tampoc no tindria sentit una escola religiosa que, perquè imparteix religió, prescindís de l'ètica. Les persones tenim necessitat de donar-nos raó del que fem. Aquesta raó, evidentment, està molt lligada a la manera com valorem el que coneixem, i aquesta valoració, alhora, està -o hauria d'estar, per salvar la coherència- lligada al sentit global del món i de la vida, propi de la religió.

Pel que fa a les escoles no confessionals -entre elles les públiques- no entenc que puguin dignament prescindir dels plantejaments als quals m'he referit: la necessitat del coneixement objectiu del món i de la vida i de la seva valoració subjectiva; l'habilitació raonable i raonada en coherència amb les exigències de la condició personal de l'ésser humà, i l'obertura a la recerca del sentit del món i de la vida. En aquest tipus de centres, però, el que no pot ser exigit és que hi hagi una certa homogeneïtat en les respostes. El centre com a tal no té un ideari. Però el seu professorat, si es pren seriosament la seva tasca educativa, no podem prescindir d'aquesta problemàtica, que cadascú la resoldrà segons els seus principis, tot respectant que d'altres companys i companyes les responguin de manera diferent.

Hi ha, encara, uns altres tipus d'escola que es defineixen per aspectes més secundaris, com ara el mètode pedagògic o el plantejament nacionalista, posem per cas. Jo crec que aquests tipus d'escoles —que també poden ser confessionals o aconfessionals— tampoc no poden prescindir de les tres qüestions que he exposat. Perquè la manera com es resolguin el reconeixement i la seva valoració; la relació entre la condició humana i els hàbits en què es concreta, i el sentit del món i de la vida forma part essencial de la maduresa humana, objecte de tota educació que en mereixi el nom.

Paraules clau

Educació cristiana. Educació religiosa. Educació confesional. Educació moral. Educació laica. Desenvolupament de la personalitat. Escola neutra. Maduresa.

3610

Abstracts

Mediante un acercamiento terminológico a los conceptos de escuela, ética y religión, se desarrolla un modelo de madurez y plenitud personal que implica una problematización de la vida. Para ello, nada mejor que una educación —que no instrucción— alejada tanto de la neutralidad escolar como del dogmatismo confesional, pero estando abierta a la necesaria valoración subjetiva de las cosas, esto es, buscando el sentido de la existencia humana.

Un modèle de maturité et de plénitude personnelle posant la problématique du monde de la vie est développé à partir d'une approche terminologique des concepts d'école, d'éthique et de religion. Pour ce faire, quoi de mieux qu'une éducation — et non pas une instruction — éloignée de la neutralité scolaire comme du dogmatisme confessionnel, mais néanmoins ouverte à la nécessaire évaluation subjective des choses ? Autrement dit, une éducation axée sur la recherche du sens de l'existence humaine.

A terminological approach to the concepts of school, ethics and religion leads to a model of maturity and personal fulfilment, which involves dealing with the problems of the world and of life. For that purpose, what better than an education —not instruction— far removed from both the neutrality of school and the dogmatism of the confessional, while open to the inevitably subjective evaluation of things, that is, a search for the meaning of human existence.

3611

Reflexions pedagògiques sobre l'educació del comportament

Antoni Amorós i Ustrell*

La societat, la família, confien a l'escola l'educació de llurs fills i filles i futurs membres de la societat adults. Aquesta educació es planteja i s'organitza tenint en compte dues realitats: l'individu com a persona i la societat com a grup al qual es pertany.

L'individu, en tant que educand, és el destinatari natural de l'acció educativa i rep una consideració absoluta, orientada al seu desenvolupament, a la satisfacció de les seves necessitats i a l'obtenció del seu benestar global. L'acció educativa ha de tenir molt en compte la dignitat de la persona, la seva llibertat i el dret a forjar-se la pròpia identitat.

La segona realitat no és menys important que la primera i ha d'estar situada en la mateixa categoria axiològica. Tant evident i necessari és que s'eduqui la persona «per a si mateixa» —per a la seva felicitat, si s'entén la cadència relativa que atribueixo a aquesta expressió— com que s'eduqui per als altres. No hi ha cap sistema educatiu que, en dissenyar el model de ciutadania, pugui deixar de banda, menysvalorar o supeditar una d'aquestes dues realitats a l'altra. Ningú no pot negar que tota societat necessita que cada un dels seus membres representi un paper actiu i responsable en el seu si. En el desenvolupament del drama col·lectiu mai no es podrà justificar la presència d'espectadors passius que s'aprofitin dels beneficis de l'espectacle sense aportar-hi la seva participació i el seu esforç. L'ètica no els ho permet. Tal vegada trobaríem aquí l'explicació que, en un estadi tan convulsiu com el que es viu actualment, l'ètica s'hagi convertit en tema estrella. Efectivament, és invocada pels polítics com a propòsit; enyorada i sol·licitada per la societat com a un bé escàs en perill d'extinció; volguda, -no sabem si autènticament promocionada- pels pares i les mares, com a un dels aspectes fonamentals de la dignitat personal dels seus fills i filles, i, fins i tot, exigida com a condició en qualsevol dels àmbits del sistema productiu.

No solament estem davant d'un tema d'actualitat, sinó d'un fet transcendental i «de sempre», si bé en altres èpoques, la

* Pedagog. Director de la Institució Pedagògica Sant Isidor. Vicepresident del Grup d'Acció Escolar Catalana. Coautor del llibre *No molestin* sobre temes d'educació ètica, guardonat amb el Premi per a obres de civisme Serra i Moret.

Adreça professional: Institució Pedagògica Sant Isidor. Comte Borrell, 243-249. 08029 Barcelona.

3612

vigència universal d'uns valors religiosos i la seva rígida implantació en la societat determinava el comportament correcte de l'individu i garantia un funcionament social més estable i satisfactori.

Avui, més que mai, l'educació ètica ha d'ésser assumida per la pedagogia amb rigor i amb responsabilitat. Amb rigor perquè de l'educació del comportament de la persona en depèn la configuració, la viabilitat i l'èxit de qualsevol projecte de vida, l'acceptació de l'individu en el medi i la seva estabilitat personal; en última instància, el bé de la societat. Amb responsabilitat, perquè estem tractant una matèria d'espectre molt ampli i de naturalesa molt complexa no assimilable a cap assignatura del currículum acadèmic. Si la pedagogia emprèn responsablement la formació ètica de la persona, ha de comptar necessàriament amb els professionals de l'educació, la societat, el sistema educatiu, les mares i els pares i, en la mesura que l'edat ho permeti, amb el propi alumnat.

Som conscients de la dificultat que hi ha a posar-se d'acord en un cos de continguts ètics vàlids i acceptables per a tothom, la seva priorització i, fins i tot, la seva necessitat. Malgrat tot, aquesta dificultat és superable si es donen dues condicions: que l'educació ètica tingui com a referent el pluralisme i, per tant, es basi en el respecte a totes les opcions, i que sigui dinàmica, és a dir, que no s'entossudeixi a fixar dogmes, imposar conductes i determinar formes de vida.

Amb aquestes condicions ha d'ésser possible de plantejar l'educació ètica com a objectiu que estructuri i consolidi un tipus de raonament i de conducta per a la realització de l'individu com a persona i per al progrés de la societat.

L'educació ètica és complexa i problemàtica

La complexitat i la problemàtica de l'educació ètica té diversos orígens derivats de la pròpia persona i de la societat.

La singularitat de la persona, les condicions de vida en les quals es mou i l'especificitat dels diversos estadis evolutius són factors determinants de les respostes ètiques, d'altra banda afectades i influïdes per la problemàtica i la confusió de l'entorn. Vegem alguns exemples que fan palesa aquesta complexitat.

La validesa o relativització de la norma en funció de motius difícils de comprendre; la norma imposada sense cap tipus de justificació, magnificada des d'una autoritat moral fosca i pretesa com a producte de la repetició; la invocació de la utilitat i el bé públic o general amb símptomes evidents i contradic-

3613

toris d'interessos no justificables; el quadre de valors de la societat, sovint incompatible amb els drets de l'individu i la seva defensa; la manipulació social i individual de proporcions escandaloses; la força dels tòpics que per la seva imatge de seducció són acceptats sense raonar; l'ambient, el medi natural o artificial en què l'home neix i es desenvolupa; la falsedat, que té carta de naturalesa i fins i tot es justifica des del punt de vista dels beneficis que reporta; la hipocresia de les formes i dels convenis socials; la rutina empobridora i justificada per la resistència al canvi i la por a les conseqüències que comporta; la tendència a la despersonalització; el control empalagador sobre l'individu; la informació interessada i la pròpiament deformadora; l'egoisme, la subjetivitat i la força desconsiderada del jo.

El que s'acaba d'exposar, només una part del que es podria treure com a element de reflexió, deixa clara la complexitat i la problemàtica en què està involucrada l'educació ètica.

Reflexió sobre els objectius

Els objectius de l'educació ètica són notoris, estan expressats en la LOGSE, desglossats en els documents que la desenvolupen i en els projectes educatius de cada centre. Cal, però, remarcar l'objectiu més general que ha de presidir tot procés educatiu «de» i «per a» la persona: ensenyar a pensar per aprendre a actuar correctament.

Tenint en compte la complexitat i la problemàtica exposades anteriorment és fàcil deduir els objectius que s'han de proposar perquè cada individu i, com a conseqüència, la societat, siguin capaços d'esdevenir ètics. S'haurà d'establir una classificació que aplegui el conjunt de variables que s'han de tenir presents a l'hora de dissenyar els objectius. Heus aquí les principals:

La singularitat de l'individu. No s'educa la persona en abstracte sinó una persona que té nom propi, història personal, especificitats reactives, nivell determinat de comprensió, etc. Aquesta realitat requereix una flexibilitat, tant en la formalització d'objectius com en la seva aplicació.

L'existència i naturalesa del grup. No pensem en un educand que viu aïllat. El considerem com a membre del grup. És més, veiem el grup amb signes propis d'identitat, cohesionat i amb influència sobre l'individu, cosa que justifica i demana una certa traducció adaptativa en la formulació dels objectius.

L'edat. L'educació ètica comença al bressol i no s'acaba mai. Els primers que eduquen són els pares i les mares. El comportament inicial (hàbits i vicis)

3614

es forja a la llar. Conseqüència: els objectius no poden prescindir d'aquesta realitat, l'han d'assumir, analitzar i determinar-ne els continguts. Sabem que a mesura que l'educand creix augmenta, també el pes i la influència de nous agents educatius informals (extraordinaris en l'adolescència). Aquest fet comporta un autèntic repte de creativitat en el disseny d'objectius ètics.

Les característiques del comportament. Es dóna arreu i a tota hora, està en qualsevol de les activitats, no únicament les acadèmiques. És per això que els objectius han de plantejar-se en un espai inductiu i transversal. Han d'arribar a tots els nivells, han d'estar presents en totes les matèries i en totes les situacions.

Plantejar objectius per a un espai inductiu i transversal significa que sobre totes i cada una de les activitats, situacions i esdeveniments que es donen a l'escola s'ha de fer la reflexió pedagògica corresponent, tant des dels seus propis objectius com des de la dimensió ètica que ha d'incloure també coneixements, fets i valors.

Prenem un cas concret com a exemple: el treball de l'alumne/a a l'aula en qualsevol nivell i matèria. Segons el que s'exposa hi haurà dos aspectes, tots dos contemplats i assumits en el programa: els objectius específics de la matèria (llengua, matemàtica, ciències, socials, música, etc.) i les seves característiques (metodologia, recursos), i la dimensió ètica del comportament de la noia o el noi en aquesta activitat, que comportarà:

- Assumir responsablement l'activitat.

- Mantenir l'actitud adient i posar els mitjans necessaris com poden ser, en aquest cas, l'ordre i l'organització en la preparació del treball, l'execució i el tractament de l'activitat i l'ús adequat dels recursos.

- La relació que s'estableix amb el grup incloent-hi l'ensenyant (no molestar i mantenir una comunicació satisfactòria i eficaç).

Principi bàsic d'aprenentatge. Els objectius hauran d'ésser dissenyats i proposats d'acord amb el principi que fa de l'alumne el protagonista del seu aprenentatge. Difícilment es podria pretendre l'adhesió i el seu comportament ètic si els objectius no s'han basat en el procés actiu que condueix a la descoberta personal del bé i dels valors.

Qui, com i quan s'ha d'educar èticament

En l'educació del comportament ètic es produeixen una gran quantitat d'interferències i contradiccions degudes al nom-

3615

bre i a la diversitat de persones que hi intervenen. El fet que aquestes persones eduquin de manera informal o formal és intrascendent. El cas és que eduquen.

Aquí es fa palesa la necessitat i el dret dels pares i les mares d'optar per aquell tipus d'escola que respongui més ajustadament a les seves expectatives educatives, la majoria de vegades centrades més en la formació de la persona que no pas en el nivell estricte dels resultats acadèmics.

Hi ha una certa relació entre «quan» s'ha d'educar i «com» s'ha d'educar.

En l'educació de la conducta i en el cas dels éssers immadurs, s'educa sempre. Ja s'ha dit. Això comporta una qüestió de coherència i de compromís col·lectiu. Demana coordinació horitzontal i vertical, homogeneïtzació de procediments i recursos, però, per damunt de tot, el convenciment que l'ètica, en els nivells obligatoris, mai no podrà contemplar-se com una assignatura ni tan sols situada a l'hora tutorial, sinó estesa a tots els espais i a totes les persones que tenen relació pedagògica amb els educands.

Consideracions sobre els valors

Si parlem dels valors en general com a proposta dels diversos sectors de la societat, trobarem una certa dificultat per posar-nos d'acord. No tots són inqüestionables. La majoria s'han de matisar i alguns han d'ésser sotmesos a una reflexió crítica constant. Si ens referim als que proposa la Reforma Educativa com a valors morals, haurem d'acceptar la seva bondat pel fet que guien les actituds consolidades que condueixen «el compliment d'unes normes conductuals».

Si pensem en els altres valors, hem de reconèixer que no disposem d'un marc de referència compartida. Hi ha acord a relacionar els valors amb l'objectiu de benestar. Aquest objectiu es proclama autònomament des de l'economia, la política i la cultura. Genera una fragmentació esquizofrènica de l'individu que vol fer compatibles els diversos àmbits. Conseqüència d'aquesta fragmentació són:

- La diferenciació entre moral personal i exercici professional.

- Existència de valors professionals tècnics tancats i reduïts a la professió.

- Abdicació de les motivacions personals de transcendència enfront a la força i l'empenta dels altres interessos.

3616

- Aparició del fenomen de la indiferència moral justificada des d'un fals concepte de tolerància que legitima el desinterès envers l'altra persona. Tolerància i pluralisme poden utilitzar-se tant per «passar» de les altres persones com per obrir-se activament i comprometre's «amb» i «per» als altres.

Si decidim creure en la possibilitat d'uns valors que consoliden els hàbits d'una persona madura i generen unes actituds d'aplicació moral universal, pel que fa a la persona, hem de parlar d'autonomia personal, de fortalesa, responsabilitat, justícia, equilibri, solidaritat, respecte a la diversitat, vida activa i sentit contemplativo-reflexiu i, per damunt de tots, la sensibilitat, en el punt d'equilibri entre el realisme, fruit de l'objectivitat i l'evidència, i l'estimació subjectiva que brolla de la força dels sentiments.

L'ètica professional de l'educador

L'educació ètica a l'escola, tal i com es defineix i s'exposa en aquest article, recolza, com s'ha dit, en la responsabilitat de tots i cada un dels docents. Parodiant l'argot de l'actualitat podríem dir: «En temes i fets de comportament individual i col·lectiu, a l'escola ningú no pot passar de res». A la funció tutorial se li pot confiar una tasca de promoció, organització i coordinació, se li pot destinar un espai que, en determinats moments «de manera lliure i no lligada a cap àrea o matèria» reflexioni sobre temes ètics o morals, problemes d'abast social i, fins i tot, se cerquin respostes als grans interrogants que es plantegen a les persones, als pobles i als grups socials, ha d'ésser, però, el treball ordinari del docent, en la quotidianitat de la seva presència a l'aula i al centre, qui s'ocupi de la tasca d'educar el comportament ètic del seu alumnat. No mancaran oportunitats, tant per la via testimonial com des de la pròpia matèria, per destacar el valor dels valors i els criteris de conducta.

A qui ens manifesti la seva disconformitat al plantejament de l'educació ètica en els termes de compromís col·lectiu dels educadors i les educadores li respondrem que el nostre concepte de perfil professional del docent no solament ho permet sinó que, fins i tot, ho requereix. Aquest perfil té tres dimensions:

- Vocacional, que comporta unes característiques personals, entre les quals hi posem la capacitat d'estimar pedagògicament l'educand, unes aptituds i unes actituds, tant se val que siguin innates com que siguin adquirides.

3617

- Formació tècnico-instrumental. Es resumeix en la competència professional (possessió de coneixements i domini del mètode o mètodes d'aprenentatge).

- Dedicació i capacitat de comunicació pedagògica, no exemptes d'empatia, amb l'individu i el grup. Tant la dedicació com la capacitat de comunicació han d'orientar-se a la diversitat i concentrar-se en l'eficàcia.

Idees i conclusions

- La formació ètica de l'alumne/a és necessària i possible des d'un plantejament inductiu que se centri en la informació i l'actuació correcta sobre cada una de les situacions que es viu a l'escola, la qual cosa no és possible sense el compromís responsable i coordinat de tots els educadors.

- L'educació ètica de l'alumne no serà tampoc possible sense una participació de la família que garanteixi la continuïtat i la coherència.

- Sense oblidar el que la noia o el noi desitja, l'educació ètica ha d'aconseguir el que és desitjable per a la noia o el noi.

- La formació ètica ha de proposar-se l'asssumpció progressiva, per part de l'alumne/a, d'una forma de vida lliure i responsable.

- La formació ètica ha de conduir a la substitució de l'autocomplaença per l'autoexigència, fent entendre que perd el dret d'exigir qui no té la generositat de donar.

- L'ètica de la virtut ha d'inculcar el servei a la societat com a part important del propi projecte de vida, sense excloure, quan calgui, l'oposició a determinats projectes de vida erronis que la societat proposa.

- L'educació ètica integrada a la quotidianitat de la vida de l'alumne/a no exclou el contacte i el compromís amb els temes més distants en el temps i en l'espai.

Paraules clau

Educació moral. Desenvolupament moral. Ètica. Educador. Família.

3613

Abstracts

Considerando que del comportamiento de la persona depende cualquier proyecto vital humano, se presenta la educación ética como una tarea compleja y problemática que debe ajustarse a una serie de principios (singularidad del individuo, existencia y naturaleza del grupo, etc.). A continuación se aborda quién, cómo y cuándo ha de responsabilizarse de una educación ética abierta al mundo de los valores y comprometida con el quehacer personal de los educadores. Y todo ello en atención a un modelo de vida personal y responsable que reemplace la autocomplacencia con la autoexigencia.

Considérant que tout projet vital humain dépend du comportement de la personne, l'auteur présente l'éducation éthique comme une tâche complexe et problématique qui doit s'ajuster à une série de principes (singularité de l'individu, existence et nature du groupe, etc.). Il étudie ensuite qui est responsable, quand et comment, d'une éducation éthique ouverte au monde des valeurs, dans laquelle s'impliquent les éducateurs. Tout ceci pour une règle de vie personnelle et responsable, remplaçant l'autocomplaisance par l'auto-exigence.

Considering that any vital human project depends on the behaviour of people, ethical education appears to be a complex, problematic task which has to adjust to a series of principles (singularity of the individual, existence and nature of the group, etc.). Next comes the question of who should be responsible, in what way and at what stage, for an ethical education open to the world of values and involved with the personal task of the educators. All that with a view to a personal, responsible life model which replaces self-satisfaction with self-examination.

3619

Religió o ètica a l'escola pública

Jordi Serrano Blanquer*

Parlar d'ètica o de religió a l'escola pública no és senzill. Sembla que en aquestes alçades de segle les coses haurien d'estar més clares. La lluita per una escola democràtica ha estat al nostre país, i pel que sembla encara ho és, un element essencial de la lluita per la llibertat i la democràcia. De fet, per nosaltres, no es pot parlar d'educació si no és des del lliure pensament. El lliure pensament és un mètode per a la lliure recerca de veritats relatives, mitjançant l'aproximació crítica a la realitat, al diàleg i a la discussió, i un mètode per a l'afirmació de la llibertat de pensament, de consciència i d'opinió que fan possible la comprensió entre les diferents recerques individuals. Entenem que qualsevol altra opció esdevindria adoctrinament, dogmatisme, intolerància.

Per avançar en la reflexió i entendre què és el que en realitat discutim ara cal mirar enrera. Els canvis que es produeixen en la concepció de l'educació a l'entorn de les idees il·lustrades i de la Revolució Francesa topen al nostre país, durant la guerra del francès, amb un seguit d'esdeveniments inversemblants i contradictoris (període del 1808 al 1812) que ens allunyen dels progressos escolars evidents a França, per exemple. Mentre aquí discutim encara sobre la inquisició, a França construeixen els rudiments de l'estat democràtic. Des d'aquí, i a partir d'aquí, la història de la relació de l'ètica i la religió a l'escola ha estat guanyada sempre per l'adoctrinament religiós i la negació de la democràcia. De fet, l'estat i l'església catòlica han anat de bracet, tret del Sexenni revolucionari i la Segona República.

Quan a finals de segle les forces democràtiques, els krausistes, afronten el tema de l'ensenyament, creen la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) i ho han de fer des de l'escola privada, ja que la pública i la privada religiosa són igualment intolerants amb la necessària llibertat religiosa i el lliure pensament. L'estat és confessional i, per tant, és impossible que sigui democràtic, ja que tots aquells que professen una altra opció religiosa o que no en professen cap no tenen reconeguts els seus drets, se'ls considera ciutadans de segona categoria i,

* Llicenciat en Història Contemporània per la Universitat de Barcelona. És director de la Fundació Francisco Ferrer, de la qual depèn l'Escola Lliure El Sol.

Adreça professional: Fundació Francisco Ferrer. Via Laietana, 40, 3r-2a A. 08003 Barcelona

3620

en certes èpoques, se'ls reprimeix, empresona o exilia. A Catalunya va existir també una expressió de la *Institución Libre de Enseñanza* a Sabadell, i poc més tard van aparèixer amb força les escoles laiques al voltant de les cooperatives i mútues de treballadors, que comptaven amb el suport dels sindicats obrers. El símbol i expressió del que diem fou l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia.

L'Escola Moderna proposava la coeducació de sexes que, en aquella època, era contestada per l'església catalana i les forces de la reacció amb l'argument que fomentaven «la promiscuïtat sexual». Es pot afirmar que això són coses del passat, si no fos perquè fins fa pocs anys encara existien escoles religioses on es discriminava els infants per raons de sexe. Una altra aposta de l'Escola Moderna fou l'ensenyament del darwinisme i l'evolució de les espècies de la mà del professor de la Universitat de Barcelona Odón de Buen, que en fou l'introductor a Espanya. Aquest professor fou objecte de multitud d'atacs i d'intents d'expulsió de la pròpia Universitat. L'Escola Moderna fou l'emblema de les escoles laiques a Espanya i, per aquesta raó, va sofrir tota mena de persecucions que van portar el seu fundador, Ferrer i Guàrdia, a morir executat el 1909, víctima de la intolerància política i religiosa.

Poc abans, el 1908, el projecte de cultura de l'Ajuntament de Barcelona va ser anul·lat per les pressions del clergat, ja que les futures escoles municipals es definien com a «neutrals» en el fet religiós. El cardenal Casañas, en la pastoral del 24 de febrer de 1908 escriu:

«(...) deduciendo de ahí (de la neutralitat en matèria religiosa) que nuestro Municipio implícitamente niega la Divina misión de la Iglesia y la pone al nivel de las sectas infernales inventadas por los enemigos de Cristo (...). De modo que el criterio que ha guiado a los inspiradores de estas escuelas neutras en Religión, con la enseñanza de la doctrina católica un día a la semana, supone que todas las creencias católicas y anticatólicas son aceptables y dignas de respeto; que el sí y el no son la verdad en materia de Religión (...), en una palabra, que en las escuelas municipales de Barcelona ha de suponerse que todas las religiones son igualmente verdaderas y se las ha de respetar como tales (...). España entera y Barcelona en particular no se compone de herejes, de luteranos, de calvinistas, de presbiteranos, de anglicanos, de mahometanos, de judíos, ni de protestantes en general sin que con esto queramos significar que no haya individuos que por desgracia pertenezcan a dichas sectas (...). Lo que pueda sostener el Ayuntamiento no es que haya en Barcelona tan gran número de anticatólicos como él supone, sino a lo sumo un buen número de católicos desobedientes a las leyes de la Iglesia, católicos que, por ser malos, han dejado de ser católicos (...)»[1]

(1) Cuesta Escudero, Pedro: «La Institución Libre de Enseñanza hoy». *Cuadernos de Pedagogia*, núm. 38. Febrer 1978, pàg. 44.

3621

La qüestió de la separació de l'església de l'estat és una de les que genera més conflictes durant la Segona República, i fa que l'aliança entre l'església i els sectors socials feixistes dinamitzin l'experiència més reeixida d'estat democràtic a Espanya.

Després ve una època que tothom coneix: església i estat són una sola cosa, Franco nomena bisbes, aquests el fan caminar *bajo palio* i l'escola és totalment confessional. Aquesta etapa dura fins a la Constitució de 1978. Encara que els canvis són evidents, 15 anys més tard encara hi ha alguns elements que ens denoten les dificultats que té l'església per actuar en un context democràtic. Fa el que pot contra la regulació del divorci, de l'avortament, i encara pressiona per l'adoctrinament de la religió catòlica a l'escola pública. D'aquí en podem extreure dues qüestions que són fonamentals: per una banda, l'església catòlica continua volent imposar un ordenament jurídic (divorci, avortament, etc.) catòlic a tots els ciutadans, tant si són catòlics com si no. Per altra banda, el debat, en realitat, no hauria de ser «ètica o religió a l'escola», sinó «ètica o adoctrinament de la religió catòlica a l'escola».

Els militants laics estem a favor que l'església catòlica, i les altres confessions, puguin realitzar la seva tasca de proselitisme sense intromissions. L'única manera real de defensar la llibertat religiosa és des de la militància laica, altrament es liquiden les possibilitats de les opcions no catòliques. Això és, de fet, el que ha passat en la major part de la història del nostre país. La pregunta és, doncs, com es pot assegurar des de la llibertat religiosa l'educació de les diferents opcions religioses o les no opcions religioses a l'escola. Si el debat no es planteja així, només es pot plantejar des de l'autoritarisme i, per tant, des del nacional-catolicisme. Per nosaltres, en un sentit estricte, l'escola pública només pot actuar correctament, democràticament, si ensenya i educa en els valors de la laïcitat, ja que és el mínim comú denominador que pot permetre la convivència pacífica entre ciutadans iguals en drets, però sempre necessàriament diferents en el pensament.

Quan hom exposa aquests arguments sempre hi ha persones que pregunten «i la religió com a fet cultural, no s'ha d'ensenyar?». Normalment qui fa la pregunta és un militant catòlic que no s'atreveix a dir altres coses perquè s'assemblarien massa als arguments emprats en temps passats. La resposta és senzilla: efectivament, la religió és un fet cultural impressionant, però en l'ensenyament ja hi ha matèries per explicar la «cultura». Sembla ridícul haver de dir que a l'escola s'ensenya «cultura». Evidentment, hi ha matèries que entren, o haurien d'entrar, a fons en aquestes qüestions. ¿És possible ensenyar història, literatura o art sense

3622

explicar el fet religiós? Com es pot explicar la història del nostre país sense parlar del paper de l'església: feudalisme, inquisició, carlisme, clericalisme, la croada nacional espanyola? Què demana l'església? Educar en història, literatura i art també a l'escola pública? Sembla excessiu i un atemptat a la pròpia noció d'educació: ampliar els horitzons de l'exercici de la llibertat individual.

Una altra pregunta recorrent que es fa és «i no s'ha d'ensenyar ètica?» «com sortiran, si no, les noves generacions de joves?». En el fons, aquesta preocupació és típicament victoriana. Fa segles, les generacions adultes pensaven el mateix que ara. Sembla que no n'aprenguem. La qüestió és que no es pot educar en l'ètica fent una assignatura, això significaria pensar que la resta del professorat no té ètica i exposa un seguit de coneixements des de l'objectivitat. Sembla mentida, també, que encara algú es consideri objectiu. El pitjor és que la forma moderna de dir això és afirmar que s'és apolític. La corda del franquisme continua estrenyent el nostre cervell. Es pot ensenyar filosofia, història o literatura sense parlar d'ètica? És evident que no. L'existència d'una assignatura d'ètica només té sentit en funció de l'existència de l'adoctrinament religiós catòlic a l'escola pública.

Però anem al fons, fem un autèntic exercici de lliure examen. L'ètica pot ser catòlica o laica. L'assignatura de «religió», ha de ser d'«història de les religions» o de «religió catòlica»? i, qui ha de fer de professor? Un catòlic, un jueu, un evangelista, un mahometà o un anticlerical? Tot plegat és una disbauxa, com més a fons s'entra en el debat, més clar es veu que forçar fins a aquests límits la democràcia i l'educació pot portar al paroxisme.

Ara tothom coincideix en els perills del fonamentalisme islàmic, quan és obvi que planteja els mateixos problemes que el fonamentalisme catòlic que hem viscut durant tants anys. Imposar a tots els ciutadans determinades obligacions religioses o pautes de comportament i imposar dogmes als infants només respon a tenir por a la llibertat.

Si l'església catòlica vol adoctrinar els infants, que faci catequesi a les parròquies, hi té tot el dret. Anar més enllà és clericalisme, un clericalisme perillós que pot portar, naturalment, a tots aquells que són lliurepensadors a adoptar projectes més radicals en defensa d'una societat plural.

Paraules clau

Educació laica. Educació confesional. Educació moral. Ètica. Religió. Curriculum.

3623

Abstracts

Fieles a las tradiciones liberales de nuestro pasado histórico-pedagógico (Institución Libre de Enseñanza, Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia), se defiende un modelo de educación público laico y librepensador, partidario del libre examen y contrario a la presencia de la enseñanza de la religión en la escuela pública.

Fidèles aux traditions libérales de notre passé historique et pédagogique (l'école libre, l'école moderne de Francisco Ferrer Guardia), nous défendons un modèle d'éducation publique et laïque, favorisant la liberté de pensée et le libre examen et contraire à l'enseignement de la religion à l'école publique.

Faithful to the liberal traditions of our historical and educational past (Free Education Institute, Francisco Ferrer Guardia Modern School), we defend a model of public, lay, freethinking education, in favour of free examination and against the teaching of religion in state schools.

3624

REFLEXIONS I RECERQUES

3625

L'empremta de Joan Lluís Vives en Comenius[1*]

Buenaventura Delgado*

Si bé entre el naixement de Joan Lluis Vives i de Comenius va passar un segle exacte i són dos pensadors que pertanyen, per tant, a èpoques històriques molt diferents, existeix entre els dos una infinitat de coincidències. Ambdós viuen desarrelats dels seus llocs de naixement; desitgen un món d'ordre, però viuen en el caos social i politic; ambdós estimen la pau i els persegueixen les guerres; viuen profundament el missatge evangèlic i, en conseqüència, desitgen reformar la societat que els toca viure.

Comenius cita amb freqüència l'humanista valencià, sempre en to laudatori. Pot afirmar-se, sense caure en hipèrbole, que Vives és un dels pensadors que amb major vigor es troba present a l'extensa obra escrita del reformador moravià.

Per a l'un i l'altre el conjunt de principis fixats per la plèiade d'humanistes del segle XV i dels primers anys del XVI posseeix un valor inqüestionable. En tots dos els noms de Ciceró, Quintilià i Sèneca són arguments d'autoritat. Vives i Comenius s'apropien repetidament les metàfores de Quintilià recollides a les *De Institutione Oratoria* com, per exemple, el tòpic de l'atuell que conserva fins que es trenca l'olor d'allò que va contenir quan era nou, o bé aquella que diu «la llana guarda tenaçment el color que va prendre primer, resistint-se a prendre'n un de nou»[1].

Del món clàssic i renaixentista procedeixen igualment les tesis que l'home no pot arribar a ser veritablement home sense l'educació, i si aquesta falla, pot convertir-se en el «més ferotge animal que

---

* Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Especialista en temes històrics, ha publicat nombrosos llibres i estudis monogràfics.
Adreça professional: Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n. 08028 Barcelona.

(1*) Contribució del professor B. Delgado a la commemoració del cinquè centenari del naixement del gran humanista Joan Lluís Vives, nascut l'any 1492.

(1) Comenius, J.A.: *Didactica magna*, cap. VII, 7. Si no indico una altra cosa, segueixo l'*Opera Didactica omnia* de Joannes Amos (Jan Amos Komenský) de 1657, reeditada en edició facsimil a Praga, el 1957, per l'Acadèmia de Ciències.

3626

produeix la terra»[2], mentre que només l'home educat és manso, dòcil i útil per a si mateix i per a la societat on viu.

Vives i Comenius van viure en una Europa sacsejada permanentment per la violència i per la discòrdia.

> «Este Alecto o Ate -va escriure Vives- envenena las relaciones humanas, de suerte que no deja nada en paz, ni oficial ni privado. Entre los príncipes, la guerra; entre los hombres de letras, la lucha; en el seno de la Iglesia, los cismas; dentro de la unidad cristiana, el odio y la venganza. ¡Ojalá Cristo ponga de una vez fin a tantos males con su semblante cada día más apacible y traiga la paz y la serenidad a tantas situaciones humanas llenas de perturbación y desasosiego!»[3]

Les guerres a Alemanya, a França, als Països Baixos, al Regne Unit i a Itàlia, mouen sense descans la ploma de Vives i li inspiren els tractats *De concordia* (1526-1529) i *De pacificatione* (1529), el *De Europae dessidiis et de bello turcico* i l'impel·leixen a enviar nombroses cartes entre les quals cal recordar l'adreçada a Carles V amb el *De concordia et discordia in humano genere*[4] i la *De Europae statu ac tumultibus* al papa Alexandre VI.

A totes les seves missives brilla un Vives pacificador esforçat a viure en pau ell mateix i incapaç de queixar-se dels contratemps i disgustos que ell i la seva família van haver de suportar. *Sine querela* va ser el seu lema.

No va ser més tranquil·la la vida de Comenius, a qui la Guerra dels Trenta Anys va sacsejar de l'un costat a l'altre com si fos un tros de fusta arrossegat per la riuada.

Vives va creure encertadament que la violència és fruit del refús del missatge cristià i que el mateix Crist estava més a la llengua que al cor d'aquells que deien que el seguien[5].

A Vives i a Comenius els sobraven raons per ser pessimistes en grau superlatiu. Comenius creu que tota la societat del seu temps estava corrompuda per l'epicureisme, la idolatria, el caïnisme, la despreocupació religiosa, la multiplicitat de religions, de sectes, i la incapacitat dels polítics entestats a governar sense respectar les lleis vigents.

---

(2) Ib., VI, 6 i VII, 1.

(3) Vives, J.L.: «Carta a Erasmo» (Bruges, 1-X-1528). A: *Epistolario*. Edició preparada per José Jiménez Delgado. Madrid: Editora Nacional, 1978, pàg. 511.

(4) Impresa a Anvers el 1529.

(5) «Somos indignos de unos tiempos tranquilos, porque toda nuestra santidad está a flor de labios. ¡Evangelio, Cristo, caridad, piedad, religión, fe, todo está en la punta de la lengua, pero en el corazón, dinero i latrocinio!». (Carta de Vives a Cranevelt, 20-VI-1525.) A: *Epistolario*, op. cit., pàg. 405.

3627

La corrupció, en opinió de Comenius, era tan completa que requeria una reforma radical de la filosofia, de la religió i de la política. La *pansofia* cercaria la manera de reduir totes les coses cognoscibles a la unitat, i la *pampaedia* i la *panglottia* cercarien els recursos per transmetre aquesta saviesa a tot el gènere humà, bandejant la ignorància i la barbàrie, amb la qual cosa seria possible instaurar un món nou i perfecte en pau permanent[6].

Aquest pessimisme radical de Comenius és una conseqüència del pecat original; inicia la seva obra més popular, *Didactica magna*, recordant el paradís perdut i la promesa divina de recuperar-lo mitjançant l'església.

Vives i Comenius creuen en un concili ecumènic capaç de redreçar el rumb de la humanitat extraviada. Durant algun temps del XVI, el concili va ser la paraula màgica capaç de posar fi a tots els mals que assolaven Europa. Vives va reaccionar aviat en veure el cúmul de dificultats i d'interessos que tancaven el camí del concili i va rebutjar ràpidament la idea:

> «¿Quiénes serán los jueces? ¿A quiénes se confiará la misión tan importante de la que depende la salvación del mundo cristiano? Todos los clérigos son sospechosos y mal vistos de los alemanes, sobre todo los frailes. Los seglares, mal vistos y despreciados de los clérigos, como legos en teología y en aquellas cosas de que principalmente se va a tratar»[7].

Com és sabut, el concili es va reunir a Trento, va resoldre alguns problemes i en va deixar d'altres sense solucionar. Malgrat l'escissió que va produir en el món cristià, Comenius va defensar amb ardor la solució del concili a *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Creia que, ja que es tractava de cercar remei per alliberar el gènere humà de la diversitat d'escoles, d'esglésies, de polítiques i de tota violència, calia anar a l'assemblea ecumènica amb la intenció de trobar «...una reforma vertadera i real, no fingida i frívola»[8]. Aquesta proposta seria eficaç si s'anava a l'assemblea sense prejudicis, amb ulls nets i sense opinions preconcebudes[9]. Creia que era més important treballar per apagar l'incendi que discutir com i qui el va originar[10].

---

(6) Aquesta és la tesi capital del *De rerum humanarum emendatione*, obra destinada principalment als erudits, als religiosos i als poderosos europeus.
(7) Carta a F. Cranevelt (Bruges, final de novembre de 1530): A. *Epistolario*, op. cit., pàg. 546.
(8) Comenius, J. A.: *De rerum humanarum*, XI, 23.
(9) Comenius, J. A.: ib., XI, 24.
(10) Comenius, J. A.: ib., XI, 26.

3628

Objectiu d'aquesta consulta general seria, en opinió de Comenius:

«(...) encendre, si era possible, una gran llum intel·lectual mitjançant la qual poder descobrir l'ordre vertader de totes les coses i el camí segur per transmetre a les ments de tots aquesta llum i ensenyar tot seguit a tots els pobles aquest *ordo verus*. Només així serà possible establir el mode vertader i segur de la reforma universal de les coses»[11].

El resultat últim d'aquesta pretesa reforma universal de caire platònic seria aconseguir que:

«(...) tota la terra sigui una única casa de Déu, una sola ciutat i un únic regne»[12].

Per assolir l'acord en qüestions religioses n'hi ha prou amb la Biblia, ja que:

«(...) quan els cristians llegeixen la Biblia sense prejudicis, ningú hi troba contradiccions»[13].

En filosofia aconsella seguir el criteri de Vives segons el qual és més important la reflexió que la discussió. Quan alguna cosa no estigui suficientment clara «no cal discutir sinó pensar amb més cura»[14].

La missió de l'educació a la reforma social

Amb concili i sense, tant Vives com Comenius creuen que la reforma del gènere humà ha de començar per l'educació de les joves generacions. A cap dels dos els satisfeia l'estat en què es trobava l'educació del seu temps. L'escola elemental, l'escola de gramàtica, els col·legis i les universitats aixequen crues repulses en el moderat Vives. Els mestres de les escoles de gramàtica «són avars, bruts, malhumorats, esquerps, colèrics, amb intencions molt dolentes i, fins i tot, Déu em perdoni, meuquetes»[15].

---

(11) Comenius, J.A., ib., XV, 1.
(12) Comenius, J.A., ib. La fórmula literal és la següent: «Tota terra fiat una Dei domus, una civitas, unum regnum.» («Synopsis partis ultimae». A: *De rerum humanarum*).
(13) Comenius, J.A., ib., XV, 8.
(14) Comenius, J.A., ib., XV, 42.
(15) Vives, J.L. *De tradendis disciplinis*. Llibre II, pàg. 454. Segueixo l'edició Io. Lodovici Vivis Valentini. *Opera, in duos distincta tomos*. Basilea, 1555.

3629

Quant a l'ambient universitari blasmat pel valencià, només cal recordar-ne l'obra juvenil *In pseudodialecticos* i la madura *De tradendis disciplinis*, obres on descriu admirablement la buidor de l'ensenyament i les batusses, baralles, garrotades i ultratges, així com la compravenda de títols universitaris a França, Alemanya i Itàlia com una cosa habitual.

No tenien millor opinió de l'ensenyament del seu temps Erasme i Montaigne[16].

Comenius critica amb duresa semblant l'ensenyament de les escoles. L'hi sembla verbalista, mancat d'objectius i programes i amb mestres corromputs que utilitzen mètodes pedagògics brutals.

> «El jovent -exclama- creix abandonat i descuidat com el bosc que ningú planta ni rega, ni poda ni se n'ocupa. Per aquest motiu s'ensenyoreixen del món hàbits i costums ferotges i salvatges i arreu sorgeixen desordres a les ciutats, a les fortaleses, a cada casa i en cada home»[17].

Vives i Comenius comprenen que la crisi no es podia superar amb aquesta o aquella reforma parcial. Calia una reforma profunda i completa que canviés les bases on es fonamentava l'edifici de les seves respectives societats. En aquest aspecte, Comenius va molt més enllà que Vives. El moravià entén que si la reforma no afecta cadascun dels components de la societat, necessàriament acabarà fracassant: «Omnia in rebus cohaerent. Non emendato vel uno, corruptio ad caetera redibit; et sic in eadem relabemur semper»[18].

I per aclarir el que vol dir fa servir la metàfora del rellotge que necessita cadascuna de les seves peces perquè funcioni correctament. Una cosa semblant s'esdevé amb l'organisme humà, afegeix, mentre no s'eradiquin les causes de la malaltia, existeix el perill de recaiguda[19].

Si bé Vives i Comenius discrepen en els seus plantejaments filosòfics i en els objectius que apunten a les seves reflexions, coincideixen, no obstant això, més del que a primer cop d'ull podria admetre's en pensadors de diferents generacions i cultures. Les baules

---

(16) Erasme, per exemple, va escriure el següent respecte als mestres: «Sayones sin cultura, pero hinchados con la convicción de su saber, pesimistas, bebedores, crueles, truculentos, que gozan con la tortura ajena. Esa laya de hombres debieran hacerse carniceros o verdugos y no formadores de la niñez». (Erasme: «De cómo los niños han de ser precozmente iniciados en la piedad y en las buenas letras». A: *Obras escogidas*. 2a ed. Traducció i notes de L. Riber. Madrid: Aguilar, 1973, pàg. 945).

(17) Comenius, J.A.: *Opera didactica omnia*. Vol. II, parts III-IV, pàg. 29.

(18) Comenius, J.A.: *De rerum humanarum*, IX, 26.

(19) Ib.

3630

dels seus plantejaments pedagògics són molt afins, com veurem tot seguit.

L'axioma d'on parteixen ambdós pedagogs és que l'educació és imprescindible per a tots els ciutadans. L'home no pot arribar a ser home sense l'educació. Si al nen no se l'educa des de petit no arribarà a ser home en sentit humanístic i probablement serà perjudicial a la societat.

Això no era cap novetat. Amb els mateixos mots havien defensat aquesta tesi els humanistes, fonamentant-se en arguments d'arrels bíbliques, clàssiques i cristianes. Només cal recordar el tractat d'Erasme que resumeix aquest punt de vista titulat *Com els nens han de ser precoçment iniciats en la pietat i en les bones lletres*. Vives i Comenius s'apropien els poc originals plantejaments d'Erasme, enriquint-los amb nous matisos i perspectives.

Comenius addueix els coneguts casos de nens salvatges descoberts en el segle XVI, precedents clars del «nen salvatge» de l'Aveyron i dels nens-llop de Mignapore, que uns missioners van intentar humanitzar en va. Ara bé, si s'admet la tesi que sense educació no hi ha humanització, s'haurà d'admetre la necessitat de l'educació per a tots sense excepció, rics i pobres, barroers i intel·ligents, governants i governats, sense excloure la dona.

Vives és potser l'humanista que va més lluny reivindicant l'educació de la dona. Només cal llegir el tractat *De institutione feminae christianae* i el capítol del *De officio mariti* dedicat al mateix tema[20].

L'actitud de Comenius davant l'educació femenina és contradictòria. Si bé comprèn que no existeix cap raó per excloure les dones dels estudis científics, ja que són també imatge de Déu i posseeixen, de vegades, un enteniment superior al dels homes, s'inclina, no obstant això, per assignar a les joves un curriculum reduït de caire tradicional. Prefereix que s'eduqui la dona en els valors de l'honestedat i santedat, ensenyant-li tot allò que requereix la cura de la família, dels fills i del marit[21].

---

(20) El programa d'educació femenina proposat per Vives es pot consultar a: Noreña, Carlos G.: *Juan Luis Vives*. Madrid: Ediciones Paulinas, 1978, pàg. 227-230.
(21) *Didactica magna*, IX, 7.

3631

Quin tipus d'educació?

La piràmide educativa defensada per ambdós pedagogs coincideix en les línies generals. Prescindeixen de l'educació aristocràtica, militar i eclesiàstica, que havien acaparat l'atenció dels seus predecessors, i s'aboquen a dissenyar una educació popular, obligatòria i igual per a tots en els nivells inferiors, impartida per mestres a escoles públiques contractats per la ciutat i que ensenyen en la llengua popular.

El procés educatiu dura tota la vida, des del bressol a la tomba. Vives gaudeix descrivint amb parsimònia la vida del *vir doctus* dedicat a la lectura i l'estudi. La raó d'aquest gènere de vida és doble; en primer lloc, perquè les arts de les humanitats són dons de Déu que ens fan més humans i, en segon lloc, perquè l'*homo eruditus*:

> «amb la seva manera de ser, amb el control de les passions, amb paraules sàvies i encertades, si no vol que la seva saviesa es torni inoportuna, empipadora i antipàtica»

és la llum i la veritat del món[22].

> «L'*homo eruditus* -afegeix- té com a missió transmetre a la resta de gent el seu saber com qui encén a les ments d'altres llum de la seva pròpia llum. Per això es diu a la visió de Daniel que aquells que van ensenyar a d'altres la justícia resplendiran eternament com estels perpetus»[23].

Comenius prescindeix del paper dels intel·lectuals com a guies de la comunitat i se centra en el disseny d'un sistema educatiu fins els mínims detalls, tasca que es replanteja una i altra vegada a diferents obres. En un discurs titulat *De cultura ingeniorum* resumeix les línies mestres del seu pla d'ensenyament:

1. Pares i dides.

2. Pedagogs dels quals depèn la manera de ser del futur ciutadà.

3. Escoles públiques concebudes com a *publicae humanitatis officinae*, es a dir, tallers públics d'humanitat.

4. Bons llibres.

5. Tracte freqüent «amb varons doctes, pietosos, industriosos i eloqüents».

---

(22) Vives, J.L. *De tradendis disciplinis*, pàg. 521.
(23) Vives, ib., pàg. 522.

3632

6. Vida honesta on es posi en pràctica tot allò après.

7. Magistrats preocupats per millorar les escoles, els mestres, els llibres i els alumnes.

8. Ajut divi[24].

Quin era l'objectiu d'aquesta nova educació aixecada sobre aquests fonaments? Per a Comenius no era d'altre que el defensat per tots els humanistes: *artes ad pietatem et virtutem*.

La saviesa no és un fi en si mateix, ni és possible trobar la felicitat aquí a baix, afirma Comenius:

> «Conèixer-se, regir-se i encaminar-se cap a Déu, tant a si mateix com totes les altres coses amb un mateix, són els tres graus de la preparació per a l'eternitat[25]».

L'erudició que no millora els bons costums i no fomenta la pietat no té valor, ja que:

> «qui guanya en lletres i perd en costums, perd més que no guanya, segons un vell adagi»[26].

pensament que coincideix amb Vives en recordar que les arts de les humanitats s'anomenen així perquè la seva missió és tornar més humà qui les aprèn[27].

Seria llarg i confús enumerar, no ja comentar, cadascun dels punts capitals de la concepció pedagògica de Vives i Comenius on la coincidència és indiscutible. Em refereixo no a aquest o a aquell detall sinó a les coordenades que fixen les concepcions pedagògiques d'ambdós. Assenyalaré només quins són aquests principis.

1. Defensa de l'escola pública, obligatòria i igual per a totes les classes socials sense excloure'n les dones ni els pobres.

2. Control d'aquesta escola pels poders públics.

3. Selecció del professorat remunerat amb fons públics.

4. Selecció d'alumnes i professors a les universitats segons les seves qualitats intel·lectuals i morals.

5. Sentit ètic, religiós i social de l'educació a tots nivells.

---

(24) Comenius: *Oratio habita in Schola Patakinae*, 20 de novembre de 1650.
(25) Comenius: *Didactica magna*, títol del cap. IV.
(26) Comenius: *Didactica magna*, X, 17.
(27) «Artes humanitatis nominantur, reddant nos humanos». (Vives: *De disciplinis*, pàg. 524.)

3633

6. Necessitat d'una educació basada en el coneixement de cadascun dels alumnes, capaç d'orientar personalment segons la manera de ser de cadascun.

7. Ús de l'emulació com a recurs didàctic.

Es podria pensar potser que es tracta de simples coincidències que poden trobar-se a d'altres molts pedagogs hereus de la multisecular tradició occidental. No passa això en Comenius, bon coneixedor de Vives a qui cita expressament en ocasions i a qui segueix molt a prop en molts d'altres casos. Ens són suficients uns quants exemples significatius.

Convé afirmar que Comenius cita Vives expressament a la seva *Didactica* com a argument d'autoritat per donar suport als seus punts de vista. En referir-se a la importància de la teoria i de la pràctica en el procés d'aprenentatge recorda al valencià, segons el qual:

> «...la teoria de les coses és fàcil i breu, mentre que la pràctica és àrdua i prolixa, però porta admirables avantatges»[28].

En un altre passatge de la famosa *Didactica magna* afirma que una educació adient ha d'ensenyar la prudència, que no és sinó la capacitat de veure les vertaderes diferències de les coses i el seu valor. Aquesta capacitat per jutjar el vertader valor de les coses és l'autèntic fonament de la virtut. I afegeix per subratllar aquesta idea el text següent:

> «Bellament va dir Vives: l'autèntica saviesa consisteix a jutjar rectament les coses de manera que apreciem cadascuna com ella és, de manera que no perseguim allò que és vil com alguna cosa preciosa i no refusem allò que és preciós com a vil, ni vituperem allò que és digne d'encomi, ni lloem allò que és despreciable. D'aquí ve l'error humà i d'aquí neix el vici. No hi ha res més funest en l'home que la perversió del judici que no assigna a les coses el seu valor. Que s'acostumi per tant el nen des de petit a formar-se opinions rectes de les coses que li serveixin a mesura que creixi en edat. Que practiqui allò que és recte i eviti allò que no ho és. Que aquest costum d'obrar bé li sigui natural»[29].

En un altre passatge de la *Didactica* defensa l'autor la importància que la memòria té en l'aprenentatge dels primers anys. Després de recordar que Quintilià també era partidari del conreu de la memòria, addueix dos textos extrets de dues obres de Vives, la repetidament

---

(28) «Theoria rerum facilis est, et brevis, nec praeter obiectationem quidquam affert. Usus vero arduus est et prolixus, mirabiles ferens utilitates, inquit Vives» (Comenius. *Didactica magna*. XXI, 1)

(29) *Didactica magna*. XXIII, 5.

3634

citada *De tradendis disciplinis* i la *Introductio ad sapientiam*. El primer comenta el conegut principi segons el qual cal conrear la memòria des dels primers anys, ja que, com qualsevol òrgan, augmenta si se la conrea:

> «Cal confiar-li amb cura i amb freqüència moltes coses, perquè en aquesta edat la facilitat fa que això no suposi un treball. Així, sense esforç i sense dificultat, la memòria es dilata i es torna extraordinàriament capaç»[30].

El segon text repeteix la mateixa idea amb paraules semblants:

> «No deixis descansar la memòria. No hi ha res que creixi i augmenti tant amb l'exercici. Confia-li alguna cosa cada dia. Quant més li confiis, amb més facilitat t'ho guardarà; com menys li confiis, més infidel serà».

Existeix unanimitat entre els estudiosos de Vives quan afirmen que una de les aportacions fonamentals per a la psicopedagogia moderna, aportació per la qual ha estat considerat justament com un dels seus pioners més importants, ha estat haver descobert el que aleshores es va encunyar com «la diversitat d'enginys», és a dir, la multiplicitat de caràcters, de capacitats i de manera de ser i d'aprendre de cada persona. Aquest principi, acceptat avui com a evident i indiscutible, va ser una innovació en el seu temps, malgrat que les conseqüències que tindria en l'àmbit de l'educació tardarien quatre segles a ser tenides en compte.

L'experiència docent de Vives i la seva capacitat d'observació el van portar a descobrir que no existeixen sistemes ni fórmules pedagògiques de valor universal aplicables al quefer educatiu. Vives posa de manifest que cada alumne posseeix una capacitat i una manera de ser peculiar, així com un ritme d'aprenentatge discontinu dependent de múltiples factors que generalment escapen al control de l'educador. Mentre uns sorprenen per la seva brillantor en els primers balboteigs de l'aprenentatge, i defrauden poc després les esperances que s'hi han dipositat, d'altres, per contra, després d'uns primers passos barroers i insegurs, aprenen a caminar amb decisió i rapidesa, sorprenent els seus educadors que amb prou feines els havien considerat hàbils per a l'estudi.

Íntimament relacionat amb aquest principi, Vives pensa, encertadament, que abans d'ensenyar i d'educar cal conèixer les capacitats i possibilitats de l'aprenent mitjançant proves i observacions que permetin establir un diagnòstic fiable. No n'hi ha prou amb un diagnòstic inicial que etiqueti cada vailet en el lloc adient

---

(30) El text de Vives correspon a *De tradendis disciplinis*, llibre 3.

3635

per afavorir-ne l'aprenentatge, sinó que el diagnòstic i la teràpia escaient caldrà fer-la periòdicament, tenint en compte el parer del claustre del professorat i el resultat individual de l'aprenentatge.

Aquestes tesis de Vives queden recollides fidelment en els escrits de Comenius fins als més petits detalls. L'afirmació que alguns nens són precoços però s'esgoten amb rapidesa i cauen en la vulgaritat, mentre que d'altres que al principi estan encantats desperten i són capaços de raonar adequadament, poden llegir-se en els capítols IX i XII de la *Didactica magna*. L'autor hi inclou també la bella metàfora del valencià segons la qual l'enginy és a l'esperit allò que l'ull és al cos. Comenius escriu pel seu compte:

> «El nostre enteniment és molt semblant a l'ull o al mirall, ja que si poses davant seu un objecte qualsevol, la seva forma i color presenten en si una imatge completament igual»[31].

Idèntiques tesis defensen ambdós en establir els principis que han de guiar l'aprenentatge. Vives va ser el primer a defensar l'ensenyament realista enfront de la vigent ensenyança verbalista establint els principis de l'aprenentatge: el coneixement va dels sentits a la imaginació i d'aquesta a la ment de manera simple i natural; cal ensenyar el que és particular i concret per poder arribar al que és general i complex. Aquestes mateixes idees apareixen formulades en forma de «lleis» al capítol XVII de la *Didactica* de Comenius.

Altres aspectes sens dubte espigolats per Comenius en les obres de Vives són, per exemple, la importància assignada en el curriculum a l'educació física, a la història i a l'aprenentatge de les llengües clàssiques i modernes, àmbit on Comenius va ser un autèntic pioner.

Convençut Vives que la ment necessita relaxar-se, i no pot romandre en tensió permanent com l'arc, si no volem que es trenqui, aconsella a nens i adults el descans i l'exercici físic. Quin tipus d'exercici? Aquell que comporti dues qualitats: moralitat i alegria. Les posseeixen ambdues el passeig, el joc de pilota, el salt, la cursa, el llançament de dards i aquells altres jocs sedentaris que exercitin la intel·ligència i la memòria.

L'objectiu d'aquests exercicis és enfortir el cos i mantenir-lo sa, ja que «no hi ha res pitjor per a la salut i per a la ment que un cos descurat, brut i sòrdid»[32].

---

(31) Comenius. *Didactica magna*. V. 9.
(32) Vives. *De tradendis disciplinis*, 472.

3636

Els exercicis i jocs proposats per Comenius a la seva somniada escola pansòfica són els mateixos que havia recomanat Vives, excepte els jocs de cartes i d'atzar, que considera poc recomanables.

Pel que fa al paper educatiu de la història, la diferència entre ambdós no és substancial. Aprecien la història com a *magistra vitae*, si bé Comenius inclou en el seu programa un conjunt de matèries excessiu des del nostre punt de vista. Si Vives redueix l'ensenyament de la història pàtria a les tradicions, costums i formació cívica i social dels nens i dels joves, Comenius aconsella que s'ensenyi història natural, història de la tècnica i dels descobriments, història dels costums dels pobles, de la prudència i de l'estupidesa humanes, etc.

Un aspecte al qual no sempre els sistemes educatius han posat la mateixa atenció ha estat l'aprenentatge dels idiomes. Erasme es vanava de moure's amb facilitat per tota Europa amb el llatí i de no necessitar conèixer cap altra llengua. És cert que el llatí va ser la llengua culta per excel·lència fins molt entrat el segle XVIII, però també és indiscutible que aquesta llengua internacional va anar declinant a mesura que la unitat europea va esquerdar-se definitivament i es van organitzar els diferents estats moderns. Raons religioses, polítiques i culturals van fer canviar de mentalitat i van obligar a canviar els sistemes d'instrucció.

De Vives va ser el mèrit d'haver defensat amb entusiasme la llengua materna en l'ensenyament primari com a punt de partida per a tot l'aprenentatge posterior. D'altres humanistes espanyols van defensar aquesta postura fins i tot en l'ensenyament universitari. El Brocense deia que parlar en llatí corrompia la mateixa llatinitat. Pedro Simón Abril va demanar a Felip II, entre d'altres coses, que manés ensenyar les ciències en llengues assequibles, en comptes de «en lenguas extrañas y apartadas del uso común y trato de gentes»[33].

L'actitud de Vives davant del problema de la llengua de l'ensenyament, així com les seves reflexions sobre les dificultats que comporta el procés de traducció d'una llengua a una altra van ser recollides per Comenius en abordar aquests complexos problemes. No es pot negar que el pedagog centreuropeu va anar molt més lluny que Vives perquè va patir en pròpia carn el canvi constant de residència. «La meva vida va ser un andarejar, no vaig tenir pàtria», va dir en certa ocasió, i ja no en tenia prou amb el llatí per comunicar-se. Aquesta és potser la causa de la seva obsessió per l'aprenentatge de

(33) *Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas y la manera de enseñarlas*. Madrid, 1589

3637

les llengües, al qual va dedicar nombroses obres i l'aportació més original en el camp de l'educació a judici dels seus coetanis[34].

Queden sense analitzar d'altres aspectes on es demostra fefaentment fins a quin punt el pensament de Comenius és feudatari de l'universal pedagog espanyol. Només cal assenyalar-ne alguns dels descoberts mitjançant la lectura de les obres d'ambdós pedagogs:

1. Necessitat de la motivació en l'aprenentatge.

2. Defensa de l'ús dels mètodes naturals i actius, reduint als mínims la teoria i multiplicant al màxim la pràctica.

3. Abolició del càstig escolar substituint-lo per l'estímul, l'emulació i el premi.

4. Ús sistemàtic del diàleg i de les preguntes freqüents.

5. Defensa de la funció social de la universitat oberta únicament a les intel·ligències més preclares, prescindint de la classe social de procedència i destinant la resta de la població juvenil al comerç, a la indústria i a l'agricultura.

6. Control del professorat universitari per part dels poders públics, a càrrec dels quals han d'anar els seus salaris.

7. Control de les ensenyances, de la disciplina escolar, dels mètodes d'ensenyament i de l'orientació escolar per part del claustre universitari.

8. Control dels títols acadèmics pel claustre, impedint la titulació a qui no ho mereixi.

9. Ús en l'ensenyament de monitors i ajudants del mestre escollits entre els alumnes més avantatjats.

10. Necessitat d'instruir a tots els nens i nenes sense excloure'n aquells que eren apartats de l'escola per les seves deficiències psíquiques o mentals.

És evident que detenir-se en cadascun d'aquests aspectes obligaria a conèixer en profunditat les obres completes d'ambdós pedagogs, a

---

(34) Jana Kullová ha analitzat recentment els problemes que planteja la traducció i l'empremta que en aquest aspecte deixa Vives en Comenius, en el treball «Comenius's Didactica and the Firts Spanish Theorician of Translation». A: *Homage to J.A. Comenius*. Praga: Karolinum, 1992, pàg. 299-391.
L'obra més apreciada de Comenius a Espanya, com indiquen els fons bibliotecaris, és la *Ianua linguarum reserata*, de la qual es conserven divuit exemplars del segle XVII. Menys coneguda va ser l'*Orbis sensualium pictus* (dos exemplars). La Biblioteca Nacional de Madrid conserva l'*Opera didactica omnia*, edició princeps d'Amsterdam, 1657.

3638

dedicar-hi uns quants anys d'estudi i a redactar una monografia força extensa.

N'hi ha prou, de moment, de retre homenatge ara, que hem celebrat el centenari dels seus naixements, a aquests dos egregis pensadors, puntals indiscutibles de la pedagogia occidental contemporània.

Paraules clau

Història de l'educació
Història de la pedagogia
Història de la filosofia
Educació clàssica
Educació humanista
Didàctica

3639

Abstracts

Desde una perspectiva histórico-comparativa, se analizan las relaciones e influencias ejercidas por Juan Luis Vives sobre la obra de Comenio, así como la trascendencia del humanismo pedagógico clásico en ambos autores. Vives y Comenio coinciden en aspectos como el internacionalismo ecuménico, el optimismo pedagógico para la reforma social, la necesidad de que la educación coadyuve a la mejora del género humano. Además, Comenio recurre a Vives como argumento de autoridad para reafirmar parte de las ideas expuestas en la Didáctica Magna, por lo que se puede afirmar, en cierto sentido, que sus propuestas educativas dependen de las instituciones, comentarios y opiniones de nuestro insigne humanista, del cual se acaba de cumplir, en 1992, el quinto centenario de su nacimiento.

L'auteur analyse — sous une perspective historique et comparative — les relations et l'influence de Juan Luis Vives sur l'œuvre de Comenius, ainsi que l'ascendance de l'humanisme pédagogique classique sur ces deux auteurs. Vives et Comenius se retrouvent sur des aspects comme l'internationalisme œcuménique, l'optimisme pédagogique pour la réforme sociale, le besoin d'améliorer le genre humain par l'éducation. De plus Comenius se réfère à Vives pour réaffirmer avec plus de poids une partie des idées exposées dans La Grande Didactique. Nous pouvons ainsi affirmer, en un sens, que ses propositions éducatives dépendent des intuitions, commentaires et opinions de notre insigne humaniste, qui aurait eu cinq cents ans en 1992.

An analysis —from a comparative historical perspective— of the relations and influences of Juan Luis Vives on the work of Comenius and the ascendency of classic educational humanism over both authors. Vives and Comenius coincide in aspects such as ecumenical internationalism, educational optimism for social reform, the need for education to contribute to the improvement of the human race. Moreover Comenius turns to Vives as an authoritative argument to reaffirm some of the ideas expressed in the Didactica Magna, from which we may assert — to some extent— that his educational ideas depend on the intuitions, comments and opinions of our distinguished humanist, the quincentenary of whose birth was celebrated in 1992.

Estudiar la guerra per a desaprendre-la

Anna Bastida *

1. Introducció

L'època en què ens trobem, que és la de la gestació i l'engegada de la Reforma Educativa, ha vist una intensa i positiva reflexió sobre tots els aspectes de l'educació. En l'àmbit a què pertanyo, el de la Didàctica de les Ciències Socials, s'hi ha donat una valuosa i heterogènia tasca que ha dut com a resultat múltiples propostes de treball. De manera molt explicable, una part molt important d'aquestes propostes s'ha centrat en el tema dels continguts procedimentals, i dic que és explicable perquè les Ciències Socials escolars han topat amb greus dificultats de comprensió d'ençà del moment en què es va pretendre que fossin altra cosa que una simple enumeració dels afluents de l'Ebre pel marge dret o bé de la tirallonga de reis gots: atès que ara es tractava de *comprendre* fets socials complexos, la forma i els mitjans amb què es presentaven a l'aula tenia una importància cabdal.

Tanmateix, la meva reflexió se centra, més aviat, en continguts de caire conceptual i de valors. A les pàgines que segueixen faré una proposta educativa consistent a integrar els fets bèl·lics als currícula de Ciències Socials, tant a l'ensenyament primari com als secundaris. M'afanyo a aclarir que no vull pas afavorir cap involució adreçada a retornar a les inefables històries «de batalletes», malauradament conegudes de molts de nosaltres. Ben al contrari: es tracta d'avançar en la integració de continguts que permetin que el coneixement social ofert als alumnes sigui al més útil i lligat a la realitat possible.

El punt de partença en què es fonamenta aquesta proposta és doble:

• En primer lloc, la convicció, que comparteixo amb Kieran Egan (1991), que per a aconseguir l'interès i la motivació dels alumnes cal fer una selecció de continguts que inclogui temes veritablement

---

* Professora de Geografia i Història en un institut de Batxillerat el període 1974-1988. Doctora en Història Contemporània (1992). Tesi, publicada parcialment, amb el títol: *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icària, 1994. Actualment, professora al Dep. de Didàctica de les C. Socials de la UB.
Adreça professional: Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona. Baldiri i Reixac, s/n. 08028 Barcelona

3641

importants i que, en treballar-los, la mainada i els adolescents s'adonin que allò que tracten és una de les claus de volta del món en què viuen. I si es tracta d'ensenyar coses importants, no ens podem deixar la guerra, que és un fenomen social com qualsevol altre i d'una presència tan justificada als currícula com la producció econòmica, la religió o les relacions socials.

• En segon lloc, la meva constatació, a les aules de secundària, de l'interès dels alumnes per la guerra. Aquest interès contrasta amb el poc que els professors de Ciències Socials sabem de la guerra. De fet, és un tema en el qual ni els teòrics de l'educació ni tan sols els corrents d'educació per a la pau no han parat esment, malgrat que educar per a la pau se suposa que implica educar contra la guerra.

De l'anàlisi de la guerra a l'aula se'n poden derivar interessants conseqüències educatives, mentre que la seva ocultació contribueix a promoure un saber social mancat i parcial. No diré res de nou si afirmo que vivim en un món inestable i violent i en el qual els conflictes bèl·lics són nombrosos, habituals i propers: estic convençuda que el fet d'acostumar els alumnes a tractar de forma racional i científica aquests temes, tant els referits al passat com al present, els proveiria d'instruments interpretatius i de capacitat d'intervenció i els predisposaria a preferir les solucions no violentes dels conflictes. Una de les coses que la història demostra és que la violència gairebé mai no soluciona res.

Pertanyem a un temps marcat per l'existència d'arsenals armamentístics capacitats per provocar la destrucció massiva, la presència dels quals converteix en indispensables uns coneixements que molts de nosaltres ens haguéssim estimat més d'ignorar. Però parlar-ne pot contribuir a mirar-se la guerra no pas

«com si fos una pertorbació de la natura, semblant al terratrèmol»

sinó, més aviat

«com una malaltia que es podria preveure per mitjà de la investigació de les seves causes»[1].

És a dir, que és a partir de l'acostament i la comprensió de les causes de la guerra com es podrien anorrear: no es pot establir teràpia sense diagnòstic previ.

Píndar va dir fa molts segles:

«la guerra és dolça per a aquells que no hi han anat mai, però aquell qui la coneix, així que s'hi acosta, hi troba un horror extrem»[2].

---

(1) Sir B.H. Liddell Hart, 1969, p. 141.
(2) Fragment núm. 110.

3642

Per això paga la pena de fer acostar els alumnes a la realitat de la guerra, sigui de l'època que sigui, per tal de provar de

«robar-li el darrer retall de glòria, la darrera lluissor d'encis»

tal com volia el pintor Paul Nash (1889-1946), que pretenia ésser

«el missatger que duu la paraula dels homes que lluiten a aquells que volen que la guerra es mantingui per sempre més»[3]

2. La guerra a l'aula

Hi ha una pregunta que potser seria raonable de plantejar-se: per què no ensenyem la guerra? Si hem decidit d'incorporar la demografia, l'economia o la vida quotidiana als nostres curricula de Ciències Socials, aleshores, per què no la guerra? Què ens impedeix d'esbrinar com es combatia en tal època i amb quins resultats si hem volgut saber què es produïa i com? I, si ens plantegem a classe per què la humanitat ha esdevingut productora massiva de béns i serveis, què ens priva de posar damunt la taula la tendència a moure guerres que ha caracteritzat tants estadistes i la disposició a seguir-los de tants súbdits o ciutadans? Allò que no es planteja clarament es podria deduir que constitueix un fet «normal», «inevitable», fins i tot marcat als gens humans. Com que de cap manera no comparteixo la convicció que la guerra sigui un tret inherent al gènere humà, considero que el tema mereix atenció científica i, igualment, transposició didàctica. Tanmateix, abans de fonamentar més acuradament aquesta afirmació, ens cal encarar la qüestió que encetava aquest epígraf: per què no ensenyem la guerra?

Per explicar l'absència de la guerra de les nostres aules adduiré algunes hipòtesis. La primera podria ser una marcada prevenció dels mestres, molts dels quals manifesten la seva por que l'estudi i el tractament escolar de la guerra pugui convertir els seus alumnes en violents o «bel·ligenes». De fet, aquesta prevenció és ben bé una idea prèvia o un prejudici que no resisteix el contrast amb la realitat. En aquest sentit, la meva experiència mostra exactament el contrari i, si el meu testimoni no fóra suficient, puc afegir-hi la d'altres professionals, per exemple, el de l'Education Office de l'Imperial War Museum, de Londres. Aquesta institució organitza sessions

(3) Reproduït a Jay M. Winter, 1987, p.289

3643

didàctiques centrades en les dues Guerres Mundials i adreçades a escolars de tots els nivells, i la seva Directora, Mrs. Anita Ballin, em va confirmar que el coneixement més detallat de les condicions del combat o dels seus resultats tenia com a conseqüència un rebuig de la guerra gairebé general. En la mateixa direcció inhibidora actuen la manca de tradició i l'habitud dels ensenyants d'aquest país per tractar el tema, si fem excepció de les «*glorias imperiales*» que vàm patir en la nostra formació escolar durant l'època franquista: de tota manera, aleshores tampoc no se'ns *explicava* com era la guerra ni a què es devia; la cosa consistia, exclusivament, a mitificar els fets bèl·lics i els pressumptes herois que els havien dut a terme.

D'altra banda, i per reblar aquest clau, aquest país ha estat tradicionalment l'escenari del monopoli dels militars professionals pel que fa als fons documentals relacionats amb la guerra, de manera que la historiografia militar feta per civils ha estat gairebé excepcional. En aquest sentit, una considerable distància ens separa de països com França, Itàlia o la Gran Bretanya, encara que la història militar ha patit una tendència general al menyspreu i la desconsideració. Com ja va dir fa anys Roger Caillois,

> «La guerra posseeix en grau elevat el caràcter essencial d'allò que és sagrat: sembla impedir que se la consideri amb objectivitat. Paralitza l'esperit d'anàlisi. Es temible i impressionant. La maleeixen, l'exalcen. L'estudien poc. Les primeres obres veritablement crítiques daten d'ahir (...)»[4].

La penúria historiogràfica que en aquest àmbit afecta el nostre país es reflecteix en el fet que la guerra sigui gairebé absent de la majoria dels llibres de text escolars. No és pas que no hi surti, sinó que es limita a fer-hi de fita cronològica, de comparsa més aviat muda de fenòmens considerats més interessants, i les relacions que la lliguen amb ells són quelcom que, en general, es deixa a l'ombra.

De més a més, quan tracten temes bèl·lics, els llibres de text incorren fàcilment en errors conceptuals, i no és estrany de confondre conceptes fonamentals -estratègia i tàctica, per exemple- ni barrejar termes tècnics: canó i bateria, posem per cas[5].

Tanmateix, mentre mestres i llibres ignoren la guerra, els alumnes, en el context de la seva vida extraescolar, van adquirint abundants coneixements vulgars que s'hi relacionen a causa de la influència dels

---

(4) Roger Caillois, 1975, p. 169.

(5) Al capítol primer de Bastida, 1994, s'hi fa una revisió dels continguts relacionats amb la guerra dels llibres de text escolars més difosos a Catalunya. Aquest llibre procedeix de la tesi de doctorat presentada al Departament d'Història Contemporània de la Universitat de Barcelona el maig del 1992 amb el títol *La guerra i el pensament estratègic: el punt de vista didàctic*.

3644

mitjans de comunicació massiva que, com tots sabem, tracten els temes bèl·lics tant a través de reportatges com d'obres fílmiques de ficció. Per aquesta raó, no sembla estrany que, tal com he comprovat repetidament, les guerres més conegudes dels alumnes són les dues mundials (sobretot, la segona), la de Vietnam i la de Secessió nord-americana, i això tant a l'ensenyament secundari com a l'Escola de Mestres.

Podríem, per tant, resumir allò que hem argumentat fins ara bo i dient que la guerra no té gaire tradició en els estudis històrics i encara menys en l'ensenyament escolar, fruit d'una combinació d'oblit, menyspreu, animadversió i ignorància. I això malgrat l'indubtable interès dels alumnes. Però el tema s'ho val, i bé caldria esmenar la seva absència. Els arguments de caire històric són nombrosos: en primer lloc, la guerra és un dels fenòmens socials més persistents al llarg del temps i d'influència general més fonda en molts dels àmbits de la vida humana.

En efecte, la guerra va marcar l'estructura dels primers Estats de l'Orient Proper i la vida dels ciutadans de la Grècia clàssica alhora que va esdevenir l'instrument essencial de la construcció de l'imperi de Roma. Tal com va constatar sir Charles Oman (1953), a l'Europa medieval la guerra era el fenomen més constant de la vida de la gent, només per sota de l'agricultura i potser per davant de la religió i tot. Tampoc durant l'Edat Moderna hi ha gaire èpoques de pau a Europa: segons Geoffrey Parker (1990), el 95 % dels anys entre 1500 i 1700 foren de guerra.

Altrament, a partir del 1500, els Estats europeus organitzen els primers imperis d'abast veritablement mundial, cosa que aconsegueixen, sobretot, gràcies a la seva superioritat bèl·lica.

Durant els aproximadament cent anys que segueixen les llargues campanyes de la Revolució Francesa i l'Imperi, Europa fa relativament poques guerres en territori propi però actua de forma intensiva a Ultramar. Pel que fa al segle XX, s'hi han donat dos conflictes armats d'abast mundial, que varen mobilitzar desenes de milions de combatents i que varen provocar uns deu milions de morts el primer i diverses vegades aquesta xifra el segon. Al costat d'aquestes guerres majors, ambdues originades a Europa, el món ha conegut una quantitat altíssima de guerres de totes les menes i durades, de manera que, si ens referim a l'escala mundial, fóra ben difícil de trobar un moment de pau general, i això encara que deixem de banda la guerra freda.

És igualment evident l'empremta que la guerra ha anat deixant en la cultura i la civilització humana: no cal sinó recordar quantes obres majors de la literatura de la nostra tradició se'n nodreixen, de la *Il·liada* a *El Rei Lear*, i quants autors, de Tolstoi a Heinrich Böll,

3645

També es pot seguir el rastre de la influència de l'àmbit militar en l'econòmic i no només per la via més tradicionalment reconeguda de l'explotació en temps de pau de les descobertes tècniques degudes a les necessitats de guerra. Com ja va remarcar fa molts anys Lewis Mumford, hi ha un punt de connexió extremament interessant entre el sistema d'instrucció militar introduït per Maurici de Nassau i l'organització productiva de tipus industrial. Al final del segle XVI, el príncep Maurici de Nassau es va inspirar en els mètodes d'instrucció de les legions romanes, aleshores oblidats, per tal d'aconseguir unitats d'infanteria capaces de funcionar com un cos únic, les peces del qual eren estandarditzades i, per tant, substituïbles. L'instructor marcaria la seqüència exacta dels moviments que havia de fer cada «peça», és a dir, cada soldat: és evident la similitud amb l'organització del treball a la manufactura moderna, dividit i especialitzat per fer productes semblants segons un ordre preestablert i instituït no pas pels operaris que l'executen sinó per l'empresari[6].

Tenir presents dades com aquestes en el moment de seleccionar els continguts factuals i conceptuals de Ciències Socials seria útil per diverses raons, la més visible de les quals és la restitució a la realitat social, passada o present, d'un dels seus components fonamentals. Liddell Hart considerava que, havent eliminat la guerra de la Història, els historiadors l'havien deixada

> «tan desproveïda de significat com ho havien fet els seus predecessors, de manera que ara sembla una carnisseria encara més inintel·ligible»[7].

Ara bé, un cop establerts aquests arguments de caire epistemològic, que justificarien el tractament escolar de la guerra a partir dels continguts mateixos de la ciència social, podem referir-nos a les raons pròpiament educatives que coincideixen en la mateixa direcció. En aquest sentit, ens trobem abocats a tractar temes directament relacionats amb l'educació per a la pau, àmbit que, afortunadament, s'ha reconegut com un dels components vertebradors de l'ordenació curricular de l'ensenyament obligatori a Catalunya.

Des d'aquest punt de vista, hi ha dos aspectes que ens interessa molt de remarcar. El primer és que res no fa tan atractiva la guerra com el desconeixement de la seva naturalesa. El segon, relacionat amb l'anterior, és que caldria ajudar a transmetre als alumnes l'horror i la radical inutilitat de la guerra. La baronessa Bertha von Suttner ja va dir molt assenyadament l'any 1912 que si encara hi havia

(6) Vegeu el capítol segon del llibre de Lewis Mumford (1977), l'edició original del qual és del 1934.
(7) Liddell Hart, 1969, pp. 141-143.

3646

guerra no era pas a causa de l'existència del mal sinó del fet que la gent es pensava que era una bona cosa. Aquesta convicció, que la guerra sigui un mitjà adient per resoldre determinats conflictes polítics, es pot dir que forma part dels prejudicis de la nostra cultura, i resulta potenciada pel fet que els governants hi recorren amb freqüència atès que la consideren una més de les cartes que es poden jugar en política. El tractament científic, racional i desapassionat de les causes, el desenvolupament i les conseqüències de la guerra pot fer replantejar aquesta convicció. Els conflictes bèl·lics rarament impliquen conseqüències positives i, si de cas és així, aquests efectes positius o uns altres d'equivalents s'haurien pogut obtenir per vies pacífiques i amb un cost en sofriment humà molt inferior.

En aquest sentit, té especial interès la contextualització, l'explicació, la complementació dels coneixements previs que els alumnes adquireixen als mitjans de comunicació massius i que, per la seva naturalesa mateixa, impedeixen una adequada elaboració intel·lectual i reflexiva dels temes bèl·lics. En efecte, els mitjans de comunicació ens ofereixen imatges molt útils perquè ens acosten el món, però els cal una explicació complementària que les situï: els reportatges televisius, per exemple, ofereixen, en general, visions ràpides, fragmentàries i emocionalment colpidores dels conflictes, tal com ha fet palès el tractament de les guerres de l'ex-Iugoslàvia o de Somàlia; en d'altres ocasions se'ns ha ofert una visió que més s'acostava al castell de foc que no pas a la guerra real, com fou el cas de la guerra del Golf de 1991. En aquest sentit, Pierre Sorlin afirmava no fa gaire que, actualment, la presentació de la guerra, tant al cinema com a la televisió, és, per damunt de tot, un espectacle (1992). Tal com ja s'ha dit a bastament[8], a la televisió no hi ha temps per oferir el tractament a fons i degudament matisat d'un tema, de manera que, sovint, les claus s'han d'anar a cercar en un altre lloc: l'aula escolar en podria ser un. Es tractaria, en definitiva, d'establir lligams significatius amb el coneixement vulgar dels alumnes, d'ajudar a transformar la simple informació en coneixement.

Per a cloure aquest epígraf, podríem dir que si deixem de banda la guerra incorrem en una absurda malversació pedagògica: no fóra raonable deixar el monopoli del tractament de la guerra en mans dels mitjans de comunicació massiva, ni tampoc no resulta comprensible l'oblit d'una temàtica que reuneix qualitats de significativitat i de rellevància social, i això tant des del punt de vista factual com actitudinal i d'educació en valors.

---

(8) Sobre aquest tema, vegeu, per exemple, Neil Postman (1990), Patricia M. Greenfield (1985) o Joan Ferrés (1994).

3647

3. Un exemple. La Primera Guerra Mundial a l'aula

Si considerem acceptables els arguments anteriors i decidim incorporar la guerra a les nostres aules, això no voldrà pas dir que s'hagi d'obrir una nova parcel·la d'especialització, no sols perquè no tindria cap solta convertir els nostres alumnes en aprenents d'estrategia sinó, sobretot, perquè, en aquesta època d'hiper-especialització que vivim i en la qual la realitat queda difuminada darrera les múltiples compartimentacions en què la dividim, l'escola hauria d'ajudar a oferir aproximacions a la totalitat -en el nostre cas, la totalitat social- sense les quals els alumnes queden mancats d'instruments d'interpretació coherents. Només es tracta, doncs, d'integrar la guerra com un fenomen social més, complex, com ho són la majoria, i fer veure els nombrosos punts d'incardinació amb què forma part de la Història i de l'actualitat.

És clar que aquest no és l'espai adient per a consignar els continguts que, eventualment, foren susceptibles d'inserir-se en un tercer nivell de concreció. En canvi, si que voldria mostrar amb un exemple els lligams que es poden establir entre un fenomen bèl·lic i el conjunt de la realitat social en què té lloc, així com les potencialitats educatives que conté un enfocament d'aquesta mena.

El cas triat és el de la Primera Guerra Mundial, tema que tradicionalment ha fet part dels curricula de Ciències Socials i que es considera important pel lloc central que ocupa a la història contemporània. Primer conflicte bèl·lic europeu a gran escala d'ençà de la fi de l'imperi napoleònic, la Gran Guerra (1914-1918) representa un tombant decisiu: provoca o bé accelera l'esfondrament de quatre imperis i la compareixença d'un estol de nous Estats a Europa; és a les arrels de l'eclosió de la primera revolució socialista reeixida i també dels feixismes; promou el capgirament del mapa colonial i l' aparició de nous enfocaments en les relacions internacionals; s'hi ha de recórrer per trobar alguns dels fonaments dels actuals conflictes a l'Orient Proper; etc.

L'enfocament predominant a l'ensenyament de la Primera Guerra Mundial, segons es dedueix tant dels llibres de text escolars com de la pròpia experiència docent (en aquest cas, només a l'ensenyament secundari), prima els aspectes polítics, diplomàtics i econòmics que van influir en el seu esclat i subratlla les nombroses conseqüències a què va donar lloc. Pel que fa al desenvolupament concret del conflicte, a allò que s'esdevenia als diversos fronts, rep una atenció més aviat

3648

secundària, encara que s'esmenta, com de passada, l'horror de la guerra de trinxeres, l'estrena de l'aviació com a instrument bèl·lic o la compareixença dels carros de combat. Podríem considerar els continguts factuals i conceptuals següents com els eixos que normalment vertebren el tema:

- la competència comercial entre les potències industrials europees;

- la competència colonial entre les potències europees;

- els conflictes territorials i els ressentiments entre les potències europees;

- la presència de dues aliances contraposades -Triple Entesa i Triple Aliança- que contemplaven la solidaritat entre els seus membres en cas de guerra;

- la trajectòria de la cursa d'armaments;

- la situació de tensió resultant, que esclata amb la guspira de «l'assassinat de Sarajevo» (28-VI-1914);

- quatre anys i escaig de combats, amb predomini de la guerra de posicions, en diversos fronts. Els més importants són «l'oriental» (Rússia-Alemanya-Àustria) i «l'occidental» (Bèlgica-França-Gran Bretanya-Alemanya);

- la mobilització econòmica dels països bel·ligerants;

- una enorme quantitat de baixes i una destrucció material immensa;

- la compareixença del primer Estat socialista del món;

- la reconstitució dels mapes d'Europa i de les possessions colonials ultramarines;

- la humiliació i culpabilització d'Alemanya i el conseqüent ressentiment d'aquest país envers els seus vencedors.

Ara bé, si la Primera Guerra Mundial es mereix un lloc als currícula no és només perquè precipités l'ensulsiada d'alguns imperis dinàstics o perquè representés la transposició al camp de batalla de la guerra comercial, sinó també perquè va trasbalsar la vida de la gran majoria dels europeus -i també de molts que no ho eren. Setanta milions de persones, gairebé tot homes, van ser mobilitzats i hi van patir condicions d'una duresa mai vista. Uns deu milions no en van tornar. El gruix de la població afectada va viure la Gran Guerra com un cataclisme, mentre alguns grups específics hi trobaven avantatges -els proveïdors- o la font d'una nova llibertat -les dones. Si considerem que paga la pena d'entrar en tota aquesta experiència humana, haurem de fer l'esforç d'anar a cercar-ne els trets fonamentals; per això

3649

caldrà tenir presents les aportacions dels especialistes. Aquestes aportacions són abundoses, atès que una bibliografia extensa s'ha ocupat de la Primera Guerra Mundial des dels moments inicials i l'ha tractada des de tots els angles possibles. El temps passat des de 1914 no priva que, encara ara, l'apassionament de la controvèrsia envolti el tema[9]. D'altra banda, també disposem d'un immens cabal de materials elaborats pels protagonistes de la guerra, tant homes com dones, ja sigui en forma de memòries, ficció o poesia.

De tota aquesta massa documental tan heterogènia en podem extreure, en primer lloc, la caracterització dels combats, la descripció dels seus trets materials, que podríem sintetitzar de la manera següent:

- la participació de masses de combatents d'una magnitud sense precedents;

- el predomini dels combats en terra;

- uns mètodes de combat fonamentats en l'ús massiu de l'artilleria per tal de preparar l'avanç de la infanteria;

- la ineficàcia d'aquesta tàctica, com a resultat tant de l'enorme potència defensiva amb què es comptava -sistema de trinxeres, filferrades, metralladores, etc.- com de l'escassa mobilitat, amb excepció dels espais servits per línies de ferrocarril;

- la conseqüent immobilització del front occidental durant la major part de la guerra;

- la recerca, sovint tardana i inconnexa, de vies de trencament de la immobilització. Aquesta recerca es concretarà en la introducció dels gasos tòxics, els diferents papers atorgats a l'aviació, la reorganització de les unitats de combat, la introducció dels tancs, etc.;

- el retorn a la guerra de moviment a partir de l'esgotament humà i material d'un dels bàndols contendents.

Una guerra feta en aquests termes implica unes necessitats de proveïment enormes: peces i projectils d'artilleria en quantitats massives, equipament i alimentació dels combatents, farratge per a les cavalleries, rotlles de filferro de punxes i tota mena de materials per a la preparació i reparació dels sistemes defensius, etc. Aquest fet es tradueix inevitablement en una pressió molt intensa i creixent

(9) Vegeu, per exemple, la polèmica sobre la incompetència professional del general britànic Douglas Haig tal com es mostra a Dixon (1977), Regan (1989), Terraine (1982).

3650

sobre l'aparell productiu de cada país bel·ligerant. En un marc internacional de desballestament dels sistemes d'intercanvis causat per la guerra mateixa, cada bel·ligerant va adaptar la seva capacitat de producció agrària i industrial en funció de la seva situació, i va provar d'orientar-les per tal d'extreure'n la màxima rendibilitat bèl·lica. Aquesta adaptació sovint es va fer tot obligant el liberalisme tradicional a cedir alguns poders econòmics a l'Estat. Però també va significar una pressió intensa damunt la mà d'obra, ara composta en proporció molt elevada de dones i de joves, i la postergació de les necessitats de la població civil, que havien de cedir la preferència a les del front. Ens trobem davant d'allò que s'ha anomenat «Guerra Total», és a dir, d'un tipus de guerra que implica la participació de tots els components socials i econòmics dels països bel·ligerants, de manera que la vida quotidiana de tota la població civil en resulta afectada, sigui de forma directa (per haver de treballar a la fàbrica de municions, per tenir el marit o el germà al front) o bé indirecta (bo i rebent els efectes del desproveïment o de la inflació).

D'aquesta manera, la població civil va experimentar una situació que pot semblar contradictòria: l'escassesa (especialment dura a les Potències Centrals, Àustria i Alemanya), que va empènyer les famílies a menjar molt per sota de les seves necessitats encara que haguessin de treballar moltes més hores que en temps de pau, no treu que moltes dones visquessin la guerra com una etapa inoblidable de llibertat i protagonisme, uns anys en què van ocupar els llocs de treball «importants» i ben pagats abandonats pels homes que eren al front. La pau, però, s'endurà aquestes millores.

Mentrestant, els combatents, que procedien majoritàriament del món rural, es van trobar submergits en les condicions atuïdores d'una «guerra de material». Els potents mitjans de destrucció a disposició dels diferents exèrcits els condemnaven a formes de mort esgarrifoses i massives, però aquest elevat preu en sang i en por no arribava per pagar ni que fos una petita victòria parcial: semblava com si la potència de l'arsenal els anés gran, als caps dels exèrcits, entestats com estaven a mantenir gairebé sense variacions una tàctica que cada dia demostrava la seva inviabilitat i a demanar cada dia més homes i més material, per a dilapidar-los de la mateixa manera.

Sobre la capacitat professional dels caps militars de la Primera Guerra Mundial se n'ha parlat i escrit molt i, a hores d'ara, hi ha un cert consens entorn de la seva incompetència. Liddell Hart arriba a dir que no n'hi va haver ni un de sol de genial, sinó, simplement, alguns de competents enmig d'una massa d'incompetents. Aquesta apreciació, ja l'havien feta, fins i tot amb més contundència, els combatents mateixos, tal com ho expressa un diari francès de trinxera:

3651

«L'estupidesa militar i la immensitat de les onades del mar són les dues úniques coses que poden donar idea de l'infinit»[10].

Convé de fixar-se en el títol sarcàstic del periòdic esmentat -*On progresse*- triat en homenatge a l'optimisme oficial que caracteritzava el govern francès i que, igual com el de tots els altres bel·ligerants, recolzava la censura de la premsa sempre que calia donar notícies del front: tal com va dir algú, la primera baixa de tota guerra és la llibertat de premsa'[11].

Obligats durant setmanes seguides a viure en un món «troglodític» [12], a sentir espetecs i sorolls eixordadors de tota mena, enfonsats al fang fins als genolls, impotents davant els estralls de l'artilleria adversària -i, sovint, de la pròpia i tot- empesos a enfrontar-se desvalguts a les metralladores, els combatents de 1914-1918 van patir allò que Walter Benjamin va anomenar «la pulverització de l'experiència»:

«(els combatents) es varen trobar sota el cel lliure en un paisatge en què res no havia quedat sense canviar tret dels núvols i, al mig, al centre d'un camp de forces en què es trobaven corrents devastadors i explosions, hi havia el minúscul, el fràgil cos de l'home»[13].

Aquesta experiència, gairebé impossible de comunicar per tal com sobrepassava totes les anteriors i era radicalment desconeguda per aquells que havien viscut allunyats del combat, va deixar molts dels sobrevivents psicològicament afectats i, molts més encara, convençuts que calia evitar de totes passades la possibilitat que tot allò es repetís. Això és el que traspuen molts dels escrits deguts a soldats dels diferents països bel·ligerants. Ens en pot servir de mostra aquest fragment:

«Enmig de la neu acabada de caure em va passar un soldat,
el seu trepig era apagat, el seu rostre, d'un gris
inversemblant;
i el meu cor va fer un bot
en veure un fantasma de feia vint-i-cinc anys.
(...) i li vaig dir:
sóc un d'aquells que van marxar abans que tu
ara fa vint-i-cinc anys: un dels molts que mai no van
tornar,

(10) *On progresse*, de l'1 de març del 1917, reproduit per Stéphane Audoin-Rouzeau, 1986, p. 64.
(11) Vegeu P. Knightley (1975): *The First Casualty*. Londres.
(12) Aquest és el nom que li dóna Paul Fussell a l'entorn físic de la guerra de trinxeres, desproveït de vegetació i caracteritzat per una mena de primitivisme que xoca amb la sofistificació de l'armament. Vegeu el capítol II de l'obra clàssica de Fussell, 1977.
(13) Walter Benjamin: "Erfahrung und Armut", a *Gesammelte Schriften*, vol. II, 1, p. 214. Reproduit a Roberto Calasso, 1990, pp. 763-764.

3652 BEST COPY AVAILABLE

dels molts que van tornar i ja eren morts.
Vam anar allà on tu vas, a la pluja i al fang;
vam lluitar com tu lluitaràs,
amb la mort, i la foscúria i la desesperació;
vam donar allò que tu donaràs: el nostre cervell i la
nostra sang.
Creiem que ho vam donar per a res. El món no s'ha pas
renovellat.
Hi havia esperança a casa i ràbia als carrers
però el vell món es va restaurar i vam tornar
al trist camp i al taller i a la disputa immemorial
de rics i pobres. La nostra victòria fou la nostra derrota (...)»[14].

Tot i així, hi hagué ex-combatents que van acabar la guerra amb la convicció d'haver pertangut a una raça d'herois que la societat no valorava prou. Potser era a ells que es referia un *graffitti* trobat en un vagó de tercera dels ferrocarrils alemanys:

«Hi ha autèntics imbècils que els agrada aquesta guerra horrorosa»[15].

I era d'ells de qui Walter Benjamin va dir que «no coneixien altra cosa que la guerra» i que «allò que defenien en la postguerra, és a dir, el paisatge del front, era la seva veritable pàtria»[16]: d'ells arrenca una de les arrels del feixisme.

Les il·lusions perdudes, l'espectacle del castell de foc de l'artilleria, el sofriment i la por insuperable o l'enyor dels companys perduts han produït poemes i personatges de ficció memorables, com Paul, el protagonista de *Res de nou a l'Oest*[17], que mor el dia de l'armistici mateix, després d'haver perdut tota la seva colla d'amics i companys de classe al camp de batalla, o el *Feldfebel* Batxmatiuk, instructor de tropes de l'imperi austro-hongarès que, per tal de convertir els homes en «veritables homes», és a dir, en soldats, considera necessari d'arrencar-los l'ànima[18]. També la solitud de les dones que s'han hagut de quedar a casa i han patit les conseqüències

(14) Herbert Read: "A un recluta de 1940", reproduït a Lawrence Freedman, ed. (1994), pp. 155-156. La traducció és pròpia i no té pretensions literàries.
(15) Reproduït a Jürgen Kocka, 1984, p. 55.
(16) Walter Benjamin: "Teorías del fascismo alemán", a *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus, 1991, pp. 47-59. Aquest article, redactat originalment el 1930, era una ressenya que Benjamin va fer d'una col·lecció d'assaigs editada per Ernst Jünger amb el títol *Guerra i guerrers*, i publicada el mateix any.
(17) Novel·la d'Erich Maria Remarque, publicada originàriament el 1929. Es tracta d'una obra clàssica de la literatura bèl·lica, que va merèixer l'honor d'ésser cremada pels nazis. N'hi ha versió castellana (Ed. Bruguera) i catalana (Proa). Se n'han fet repetides versions cinematogràfiques, la més coneguda de les quals és la de Lewis Milestone (1930).

3653

de la guerra té un reflex literari, tal com mostren les memòries de Vera Brittain o els nombrosos poemes que s'hi refereixen[19].

4. Conclusions

Al llarg de les pàgines precedents s'ha presentat una proposta consistent, bàsicament, a integrar un conjunt de coneixements especialitzats, relacionats amb l'àmbit de la guerra, al corpus de continguts generals de Ciències Socials escolars i fer-ne la transposició didàctica pertinent. Crec poder afirmar que el recurs als coneixements més directament relacionats amb el desenvolupament de la guerra ens ha permès, en el cas de la Primera Guerra Mundial, d'incorporar alguns continguts valuosos des del punt de vista educatiu, tant per la seva significativitat lògica, atès que obren la possibilitat de «comprendre» el conflicte, com per la seva rellevància social, tal com mostra la quantitat de temes dignes de tractament en l'educació en valors. Els dos apartats següents presenten una síntesi de totes dues menes de continguts.

4.1. Alguns continguts factuals, conceptuals i de principis

– Imprevisió de les autoritats militars i polítiques pel que fa a les condicions reals en què havien de tenir lloc els combats, per deficiències en la formació dels quadres militars.

– Inadequació dels plans de guerra a la realitat tant política com militar de l'època, per l'autonomia de decisió de les cúpules militars.

– Predomini de la defensiva sobre l'ofensiva per raons tècniques, que contrasta amb la persistència en l'«esperit de l'ofensiva», tot i la demostració del seu fracàs, originat per la formació dels militars.

---

(18) Vegeu la novel·la de Józef Wittlin *La sal de la tierra*. Barcelona: Muchnik, 1990, ed. original, 1935.

(19) Vegeu Vera Brittain (1933): *Testament of youth*. Londres: Fontana-Virago, 1978, i l'antologia de poesia de Jon Silkin, ed. (1979): *The Penguin Book of First World War Poetry*. Londres: Penguin, 1981. El llibre de Catherine Reilly: *Scars upon my heart. Women's Poetry and Verse od the First World War*. Londres: Virago Press, 1981, se centra exclusivament en obres femenines.

3654

– Oblit de l'opció negociadora malgrat la ineficàcia evident de les operacions militars, produït per certs prejudicis relacionats amb l'honor, les concepcions predominants de les relacions internacionals, etc.

– Manteniment de l'estratègia d'aproximació directa malgrat la demostració sostinguda del seu fracàs.

– Desconnexió entre els diferents aliats i entre les diverses armes de les Forces Armades d'un mateix país, tant des del punt de vista estratègic com tàctic; causes: engelosiment, pes de la tradició, tipus de preparació, etc.

– La relació entre l'experiència bèl·lica de molts ex-combatents i les seves posteriors opcions polítiques, sobretot els feixismes.

4.2. Alguns continguts actitudinals i de valors

VALORAR POSITIVAMENT	VALORAR NEGATIVAMENT
Considerar humans per un igual els membres de totes les nacions o comunitats.	Deshumanitzar els qui són diferents a nosaltres.
Sentit crític envers la pròpia comunitat.	Xovinisme, estereotip positiu referit a la pròpia comunitat.
Respecte davant la diferència.	Xenofòbia, estereotip negatiu.
Ús del diàleg i la raó com a via per a solucionar els conflictes.	Ús de la força i la violència.
La vida humana com a valor en ella mateixa.	Lleugeresa en l'ús de vides humanes.
La compassió, la sensibilitat; la manca de vergonya davant la por.	Negació de la compassió, de la sensibilitat, de la por.
Autonomia de criteri i decisió, sentit crític davant les informacions.	Credulitat, cessió als altres de la pròpia capacitat de decisió.
Igualtat d'oportunitats per a les dones.	Reclusió a la llar i preterició social de les dones.
Reconciliació posterior a un conflicte.	Opció per la culpabilització i les represàlies.
Actituds solidàries i d'ajut mutu.	Individualisme i insolidaritat.

3655

Conèixer la guerra no basta per educar per la pau, però pot contribuir-hi a partir del foment de valors tan bàsics com la compassió, la concòrdia o la racionalitat; d'acostumar els alumnes a pensar en solucions alternatives a la guerra i que representin un cost en sofriment humà menor; de fer-los adonar que, bé que la guerra sigui generalment una decisió dels poderosos, qui la paga, la pateix i qui la fa és la gent normal i corrent, és a dir, tant nosaltres com ells; que també a nosaltres ens en podria tocar una: no som ni millors ni molt diferents dels iugoslaus o dels ruandesos. Si hem d'educar per la pau no hauríem de perdre de vista les paraules que Maria Montessori va escriure en temps no tan diferents dels nostres:

> «Les nacions que avui (1937) volen la guerra han estat capaces d'aprofitar els nens i els joves pels seus interessos, d'organitzar-los socialment, de fer-ne una força activa a la societat. És una calamitat desastrosa que, fins ara, aquesta veritat només l'hagin reconeguda les potències que volen la guerra...»[20]

Referències bibliogràfiques

AUDOIN-ROUZEAU, S. (1986): *14-18, les combattants des tranchées à travers leurs journaux*. Paris: Armand Colin.

BASTIDA, A. (1994): *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icària.

EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

CAILLOIS, R. (1975): *La cuesta de la guerra*. Mèxic: FCE.

CALASSO, R. (1990): «La guerra perpètua», epileg a Kraus, K.: *Gli ultimi giorni dell'umanità*. Milà: Adelphi, pp. 755-779.

DIXON, N. F. (1977): *Sobre la psicología de la incompetencia militar*. Barcelona: Anagrama.

FERRES, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós/Papeles de Pedagogia.

FREEDMAN, L.(ed.) (1994): *War*. Oxford: Oxford University Press.

FUSSELL, P. (1977): *The Great War and Modern Memory*. Oxford: Oxford U. Press.

GREENFIELD, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.

(20) Maria Montessori, 1953, p. 43

3656

HART, SIR B.H. LIDDELL (1969): *El espectro de Napoleón*. Buenos Aires: Eudeba.
KOCKA, J. (1984): *Facing Total War. German Society, 1914-1918*. Leamington Spa: Berg.
MONTESSORI, M. (1953): *Educazione e pace*. Milà: Garzanti.
MUMFORD, L. (1977): *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
OMAN, SIR C.W.C. (1953): *The art of War in the Middle Ages AD 378*. Londres.
PARKER, G. (1990): *La revolución militar*. Barcelona: Crítica.
POSTMAN, N. (1990): *La desaparició de la infantesa*. Vic: EUMO.
REGAN G. (1989): *Historia de la incompetencia militar*. Barcelona: Crítica.
SORLIN, P.: Dissertació a la UB, 12 de febrer de 1992, en el marc de la Conferència Internacional sobre guerra, cinema i societat.
TERRAINE, J. (1982): *The White Heat: the new Warfare 1914-1918*. Londres: Guild Publishing.
WINTER, J. M. (1987): *The Great War and British People*. Londres: Macmillan.

Paraules clau

Guerra
Educació per a la pau
Educació
Història
Curriculum
Educació política
Actitud social

3657

Abstracts

Partiendo de la constatación, relativamente sorprendente, de la ausencia de la guerra en los curricula de Ciencias Sociales escolares, se hace la propuesta de incorporarlos con la finalidad de restituir una parte de la realidad social y de contribuir a la educación para la paz.

Partant de la constatation — relativement surprenante— que la guerre est absente des curricula de sciences sociales, l'auteur propose de l'incorporer à ces programmes afin de restituer une partie de la réalité sociale et de contribuer à l'education pour la paix.

Arising from the rather surprising discovery that war is missing from the school social sciences curriculum comes a proposal to incorporate it, thereby restoring a part of social reality and contributing to education for peace.

3658

Principis i pràctiques d'adequació curricular

Viola Espínola H.*

1. Introducció

Fins el 1981 no formava part de les funcions del professorat xilè qüestionar-se què necessitaven aprendre els alumnes ni decidir respecte a les metodologies a través de les quals se'ls ensenyava, ja que el curriculum, dissenyat pels tècnics del Ministeri d'Educació, definia molt explícitament els continguts a ensenyar, la seva seqüència temporal i recomanava les metodologies a emprar. Aquesta situació va canviar legalment el 1981, quan es va començar una reforma educativa que va descentralitzar l'administració de les escoles, va modificar el sistema de finançament i va canviar les normes d'implementació curricular[1]. Les modificacions referides al curriculum van tenir com a propòsit flexibilitzar les regles d'aplicació perquè a cada escola, comunitat o regió es fessin els canvis necessaris per respondre millor a les necessitats detectades i als recursos disponibles. Es buscava així modificar antigues tradicions i pràctiques segons les quals la totalitat del que feien els professors a les seves classes depenia directament del nivell central.

Aquest article intenta donar compte de com els professors d'ensenyament bàsic van respondre a la possibilitat que se'ls oferia, per primer cop a la història de l'educació xilena, d'adequar el curriculum nacional a les condicions i recursos de cada alumne i escola.

---

* L'autora és psicòloga i investigadora del centre d'Investigació i Desenvolupament de l'Educació (CIDE) de Santiago de Xile. Actualment realitza una tesi doctoral per la Universitat de Gal·les, la qual ha comptat amb la supervisió del Professor Basil Bernstein. En aquest article es presenta una part dels resultats d'aquest treball d'investigació.
Adreça professional: C/ Erasmo Escala, 1825. Casilla 13608. Santiago 1. (Xile).

(1) Els canvis administratius i financers van introduir els principis del mercat a la regulació del sistema educacional, cosa que, si bé va contribuir a la transparència en la gestió de les escoles, no va aconseguir respondre a les demandes de qualitat i equitat que són prioritàries en el cas xilè (Espinola, 1991).

3659

2. Noves regles per al currículum de l'ensenyament bàsic

Els plans i programes d'estudi de l'ensenyament bàsic que la reforma de 1981 va modificar, s'havien mantingut sense canvis importants des que es va implementar el 1965. El seu disseny havia tingut com a model la metodologia pedagògica de B. Bloom, que es va posar de moda als Estats Units a final dels 50 i que va arribar a Xile a principi dels 60. Per a cadascuna de les assignatures es proposaven uns objectius molt precisos segons el curs i l'edat, i es descrivien les conductes que es pretenia que els nens adquirissin en un determinat periode de temps (Bloom, 1956). S'especificaven, així mateix, tant els continguts com les activitats i metodologies a usar en la transmissió pedagògica. El currículum s'havia d'aplicar, sense variacions, al llarg de tot el territori nacional, fins al punt que a les oficines del nivell central era possible determinar en qualsevol moment què s'ensenyava, fins i tot a les escoles més apartades.

La reforma de 1981 va mantenir el mateix ordenament per assignatures del currículum de 1965, però va eliminar alguns continguts i va suprimir els suggeriments respecte a activitats i metodologies. Així mateix, va simplificar els objectius a assolir en cada assignatura, els quals van passar a representar el mínim que cada alumne hauria de saber en finalitzar el nivell corresponent. Com es pot veure, la reforma no es pronuncia sobre la qualitat i rellevància dels continguts a transmetre, sinó que disminueix les regles d'emmarcament, deixant al professor un marge més ampli per introduir modificacions i enriquir la transmissió si ho estima convenient (Berstein, 1977)[2].

En síntesi, la política que es va aplicar a partir dels 80 va estar orientada a disminuir els controls centrals i a augmentar les oportunitats de gestió autònoma a les comunitats, a les escoles i a les aules. Tanmateix, la liberalització del control es va acompanyar d'un abandonament gairebé total de la conducció tècnica del Ministeri, que no va prestar l'assessorament, els materials ni la capacitació necessària per impulsar noves pràctiques d'innovació curricular des de la base. Es va pensar que els decrets llei que instituïen la flexibilitat curricular serien estímul suficient perquè els professors introduïssin factors de major rellevància i qualitat pedagògica a cada escola.

---

(2) Com en d'altres reformes posteriors a 1965, l'interès central va ser el problema del control sobre la transmissió escolar i no es van qüestionar els continguts transmesos (Cox, 1991).

3660

3. Concepte de currículum i categories d'anàlisi

Per estudiar quina va ser la reacció dels professors a les noves condicions d'aplicació del currículum hem considerat només els aspectes que es poden modificar a l'aula, és a dir, quins i quants continguts a ensenyar per assignatura en un temps determinat, les activitats a través de les quals s'ensenyen els continguts i la distribució del temps durant l'hora de classe[3]. Ens referirem, doncs, a tres de les dimensions del currículum: els continguts transmesos -els verbs regulars, adjectius i adverbis, normes ortogràfiques, el conte com a creació literària o el teatre infantil contemporani-, les activitats per transmetre els continguts -dictat, discussió, dissertació, escriptura creativa o investigació-, i el temps emprat en cada activitat. En la dimensió temporal distingirem entre la seqüència, que defineix l'ordre de transmissió dels continguts, és a dir, què s'ensenya abans i què s'ensenya després; i el ritme, que determina allò que s'espera que sigui après en un període de temps determinat.

Hem deixat fora de l'anàlisi els plans d'estudi que defineixen les assignatures a ensenyar i la relació entre elles, la quantitat de temps que s'assigna a cada assignatura i la quantitat d'hores d'aprenentatge diàries, setmanals i anuals, aspectes que es troben sota control central. També hem deixat fora l'avaluació, considerada una de les formes més efectives de control sobre la transmissió curricular (Broadfoot, 1990), ja que a Xile, com als països que tenen sistemes d'avaluació d'àmbit nacional, els professors no participen d'aquest procés[4].

Les dades van ser obtingudes de l'observació de les classes de castellà del nivell de 4t curs bàsic durant 78 hores pedagògiques, i d'entrevistes a tretze professors i professores que van ser observats a classe[5]. L'observació, de tipus no participatiu, es va centrar en la

(3) L'estudi dels factors a treballar a les escoles per a l'enriquiment de les propostes curriculars mínimes té ja un cert desenvolupament en països europeus de tradició descentralitzada. (Vegeu la secció 4: «Curriculum and resource management». A Glatter i altres, 1988.)

(4) A Xile, el Ministeri d'Educació manté el control sobre l'ensenyament dels objectius mínims mitjançant l'aplicació del Sistema d'Informació i Mesurament de la Qualitat de l'Educació (SIMCE), que s'aplica anualment a tots els cursos 4t i 8è bàsics del país.

(5) La informació que aquí analitzem va ser recollida en el context d'una investigació més àmplia realitzada durant el 1987 a vuit escoles bàsiques finançades per l'Estat i administrades per municipis i empresaris particulars. La investigació cercava comparar ambdós tipus d'administració en funció d'alguns indicadors de qualitat educativa (*Descentralización y calidad de la educación básica subvencionada*. Proyecto FONDECYT/CIDE, 1989).

3661

manera que tenia el professor d'organitzar l'activitat pedagògica i especialment en la interacció professor-alumne. Es van enregistrar les activitats, verbalitzacions i actituds del professor o professora a intervals de dos minuts de durada. Les entrevistes, de tipus semiestructurat, incloïen algunes preguntes destinades a conèixer l'opinió dels professors respecte al currículum oficial, a la seva flexibilitat i possibilitats d'adequació a les escoles subvencionades. Se'ls van recordar els objectius del programa oficial de castellà corresponent a 4t curs bàsic, i després se'ls va demanar que assenyalessin quins esperaven assolir amb els seus alumnes durant aquell any escolar. Finalment se'ls va preguntar pels factors que tenien en compte per decidir què i com ensenyar.

Les escoles observades pertanyen a una comunitat perifèrica de Santiago de Xile, la renda per càpita de la qual és inferior a la mitjana nacional i mostra un índex de risc socioeconòmic i biomèdic mitjà (UNICEF, 1990). Els nens atesos a les escoles pertanyen als nivells socioeconòmics baix i molt baix. El més freqüent és que els únics textos disponibles són aquells que proporciona el Ministeri d'Educació per a les assignatures de castellà i matemàtiques. La disponibilitat de quaderns i llapis varia entre una escola i l'altra, ja que depèn de les possibilitats econòmiques de cada família.

4. El procés d'adequació curricular

Bernstein sosté que «el discurs pedagògic sofreix una primera transformació selectiva -és recontextualitzat- entre el moment de produir-se als centres d'investigació, de la cultura i universitats, i el moment de reproduir-se en el currículum escolar» (Bernstein, 1990). Aquí descrivim una segona etapa de transformació selectiva, que es dóna en el mateix procés pedagògic i que afecta els continguts, les activitats i el temps de transmissió. Una primera anàlisi de les dades recollides ens va revelar que el procés de selecció de continguts i d'activitats permet distingir tres expressions del currículum: el currículum *oficial*, el currículum *possible* i el currículum *ensenyat*. Veiem en primer lloc com aquest procés de recontextualització afecta els continguts.

3662

4.1. Selecció de continguts

• El currículum oficial: El programa de l'assignatura de castellà corresponent a 4t curs bàsic comprèn vuit objectius generals que es desglossen cadascun en un nombre variable d'objectius específics. Els objectius generals són: desenvolupar la capacitat per escoltar, parlar, llegir, escriure, utilitzar les normes ortogràfiques, identificar les estructures gramaticals bàsiques, enriquir el vocabulari i estimular l'interès per la literatura i la creació literària. Si bé s'especificava que aquests eren els objectius mínims a assolir en cada nivell, no era clar que s'esperés que fossin enriquits i complementats amb d'altres objectius[6]. Per incentivar l'adequació, les noves normes van anar acompanyades d'un discurs on s'estimulava els professors a posar en pràctica la seva creativitat per proporcionar un ensenyament més adient a cada grup d'alumnes, segons les característiques culturals de la seva comunitat d'origen i segons les activitats pròpies de l'economia de cada lloc.

• El currículum possible: El currículum possible ens situa en un primer àmbit de recontextualització o de transformació del currículum oficial que depèn de l'avaluació que el professor fa del temps disponible, de les condicions de l'ensenyança i, sobretot, de les característiques dels alumnes. Els professors opinen que allò que pot ser ensenyat als alumnes de 4t curs bàsic és una versió reduïda del programa oficial. Ells organitzen les classes i distribueixen el temps en funció d'«assolir passar els continguts» i tots els professors coincideixen a assenyalar que aquests no poden ser transmesos totalment. A partir del programa oficial, els professors seleccionen aquells continguts als quals es refereixen com 'allò possible' de ser ensenyat als seus alumnes.

Entre els criteris per fer les reduccions, apareix en primer lloc l'atribució d'incapacitats als alumnes de mitjans pobres. En l'opinió de molts dels professors, «és molt poc i elemental el que poden aprendre els nens a les escoles subvencionades». D'altres arguments amb què justifiquen les reduccions són la manca de temps i la superpoblació en els cursos.

Ens sembla important destacar que les causes de la reducció citades pels professors -incapacitats dels alumnes, manca de temps i cursos nombrosos- són totes alienes a la seva responsabilitat. Atribueixen

(6) El debat sobre el curriculum nacional i els espais necessaris per a les definicions locals ha esta resolt especificant el percentatge de temps o d'objectius que ha d'ocupar la proposta nacional i les propostes locals (Moon i Mortimore, 1989), o bé definint els objectius mínims a assolir (MEC: *Evaluación de las Enseñanzas Mínimas del Ciclo Medio de la EGB*, 1989).

3663

a causes exògenes que no es pugui complir amb el programa, cosa que probablement actua com a professió d'autocompliment i, donada l'associació que fan els professors entre la pobresa dels alumnes i la seva capacitat d'aprenentatge, contribueix a perpetuar el cercle de la pobresa en predir els resultats deficients de les escoles i dels nens més pobres (Filp i altres, 1983).

• Currículum ensenyat: Hem anomenat 'currículum ensenyat' allò que el professor transmet efectivament als seus alumnes. A diferència del currículum possible, que es construeix a partir de les opinions dels professors, l'anàlisi del currículum ensenyat es basa en l'observació directa d'allò que els professors fan i diuen a les seves classes.

L'anàlisi dels registres de les observacions van revelar que la situació a les tretze aules al llarg del semestre durant el qual es van fer les observacions era semblant pel que fa als continguts tractats. Aquests es referien quasi exclusivament a l'ensenyament de regles ortogràfiques i de gramàtica, és a dir, a dos dels vuit objectius generals del currículum oficial.

Quant a les activitats, les més freqüents van ser la repetició d'allò que deia el professor, la còpia d'allò que havia escrit a la pissarra, i la memorització de definicions. La informació retroactiva que el professor entregava als alumnes durant la interacció pedagògica era concisa i es limitava a remarcar l'errada, sense precisar perquè es tractava d'una errada i com ho podien solucionar. La major part dels professors només marcaven els quaderns i molt pocs ensenyaven l'alumne a partir de l'errada comesa. Les referències a la vida dels nens fora de l'escola eren pràcticament inexistents. La lectura, la còpia, el dictat, la gramàtica i, en general, totes les activitats estaven fora de context respecte a les experiències comunes dels alumnes, i estaven plenes de referències i continguts d'escassa significació per als nens.

En cap de les classes es va observar escriptura creativa ni lectura de textos diferents al llibre de castellà. El desenvolupament de les capacitats de llegir i escriure es va restringir a l'exercitació de lectures col·lectives de fragments del llibre i a copiar o completar parts d'oracions. En general, els nens podien romandre passius la major part de la classe ja que com a molt se'ls exigia completar, reomplir, repetir, recordar, acabar, copiar; és a dir, donar respostes fàcilment predites i que requereixen molt poca elaboració i processament. Les activitats que la investigació ha identificat com a més eficients per produir els aprenentatges desitjats -estimular la participació activa dels alumnes, emfasitzar la pràctica d'allò que s'ha après i la seva relació amb experiències familiars, orientar l'ensenyament a partir dels errors i proporcionar informació

3664

retroactiva de manera oportuna (Arancibia, 1988)- eren poc freqüents o inexistents a les classes observades. En conseqüència, és poc probable que s'assoleixin els objectius més complexos des del punt de vista conceptual com ara despertar l'interès per la literatura i la creació literària.

El que s'ha descrit revela continguts restringits, poc pensament autònom per als alumnes i activitats que no condueixen a l'aprenentatge, la qual cosa obeeix, segons els professors, a la necessitat de retallar el currículum oficial, que inclou més continguts que els que es poden ensenyar als alumnes de les escoles subvencionades durant un any escolar[7]. Així, la relació entre les tres expressions del currículum és una progressiva reducció entre el currículum oficial i el currículum ensenyat, i afecta tant els continguts com les activitats. Entre el currículum oficial i el currículum possible es produeix una reducció selectiva i voluntària, que realitzen els professors basantse en les idees que s'han format dels alumnes i en creences i principis propis de la cultura escolar. Després, entre el currículum possible i el currículum ensenyat es produeix una nova selecció, no voluntària, i que depèn dels principis que sustenten el disseny curricular i també de les característiques del professor com a comunicador i com a pedagog. Contribueix a la reducció en aquest àmbit la diferència de codis entre la cultura escolar i la cultura pròpia de la pobresa urbana, que fa més lent el procés de transmissió i obliga els professors a lliurar menys continguts i de menor qualitat.

La reducció és confirmada pel Sistema d'Informació i Mesurament de la Qualitat de l'Educació, SIMCE, que mesura anualment el percentatge d'objectius mínims assolits en les assignatures bàsiques. Aquests mesuraments han donat evidències que mostren que els alumnes de 4t curs bàsic aprenen a l'entorn del 50% dels objectius mínims fixats pel currículum oficial. Aquesta situació s'ha mantingut des del 1982, cosa que revela la necessitat d'estratègies de millorament més efectives que la simple devolució dels resultats de les avaluacions efectuades (Morales, 1991).

Per a Bernstein, en el cas que no s'assoleixi transmetre els continguts fixats per a un determinat període de temps, una estratègia possible és la que empren els professors xilens, és a dir, reducció de la quantitat i/o la qualitat dels continguts. Tanmateix, el risc d'aquesta estratègia és que contribueix a l'estratificació social

(7) La reducció de continguts ha estat confirmada per investigacions realitzades en el sector rural pobre, on s'ha emprat la flexibilitat curricular no per enriquir els programes, sinó per reduir-los al compliment dels programes mínims (Gajardo i De Andraca, 1988).

3065

(Bernstein, 1988). En efecte, el currículum oficial ha estat dissenyat per a un «nen tipus» de classe mitjana, sobre la base que aquests no només manegen molt bé el codi escolar, sinó que podran realitzar tasques i exercicis complementaris a casa. A diferència d'aquests, els alumnes d'escassos recursos utilitzen predominantment un discurs de tipus narratiu que no té cabuda donades les exigències de transmissió del currículum oficial, i no compten amb les facilitats ni amb els textos per completar l'aprenentatge escolar a casa.

D'acord amb les evidències analitzades, el procés de recontextualització a l'aula pot ser posat en un gràfic de la manera següent:

RECONTEXTUALITZACIÓ A L'AULA

I	CURRÍCULUM OFICIAL	
	Selecció voluntària	Incapacitat dels nens Sobrecàrrega curricular Manca de temps
II	CURRÍCULUM POSSIBLE	
	Selecció no voluntària	Currículum per a un «nen tipus» Diferents codis
III	CURRÍCULUM ENSENYAT	

La distinció entre curriculum oficial i en ús, o entre currículum oficial i funcional, ha estat tractada amb cert aprofundiment a la literatura (Eraut, 1990). En aquest estudi hem avançat un pas més en la comprensió del maneig del currículum a l'escola, amb la identificació de les tres formes curriculars descrites. A més, hem avançat en la identificació dels principis que guien la recontextualització, que són la reducció en quantitat i qualitat, la qual cosa condueix al manteniment de la desigualtat ja que perjudica selectivament els alumnes més pobres.

3666

4.2. Ús del temps

En analitzar la recontextualització des de la perspectiva dels continguts i de les metodologies resulta evident que el factor temps és una dimensió clau en el procés de transformacions a què és sotmès el discurs pedagògic a l'aula.

A Xile el calendari escolar inclou 185 dies i 833 hores de classe a l'any. Si bé el nombre de dies de classe a l'any ens situa entre el països desenvolupats, el nombre d'hores anuals és inferior, fins i tot, al dels països de més baix PNB per càpita (Lockheed i Verspoor, 1990). Pel que fa a l'ensenyament de l'idioma, considerat assignatura clau en el curriculum de 4t curs bàsic i exigint-se-li com a tal un mínim de cins hores de classe a la setmana, li corresponen 139 hores a l'any, que és menys de la meitat de la mitjana de 322 hores que es destinen en els països més pobres. A la llum d'aquestes dades adquireix gran rellevància l'estudi de l'ús del temps durant les escasses hores de classe disponibles per a l'ensenyament de l'idioma.

El registres de les observacions de classes van ser traspassats a una xarxa d'activitats/temps, on cada episodi de dos minuts va ser classificat d'acord amb l'activitat predominant que es desenvolupava durant aquest període. L'anàlisi d'aquesta xarxa va permetre distingir entre el temps destinat a les activitats pròpiament instruccionals i el temps per organitzar el curs i establir les condicions necessàries per ensenyar[8].

• Temps a càrrec: El còmput del temps a les classes observades començava en el moment en què el professor entrava a la sala per fer-se càrrec de la situació i organitzar el treball del dia. A aquest període, que acabava quan sonava la campana o quan el professor explícitament donava per acabada la classe, l'hem anomenat 'temps a càrrec' (TAC). A les vuit escoles observades, el professor va estar de mitjana el 72,5% del temps reglamentari de 45 minuts a càrrec del curs, i el 27,5% restant es va perdre en demores per entrar a l'aula, en atenció d'apoderats, o en sortides abans de temps.

• Temps per ensenyar, temps per disciplinar: Del total del TAC, els professors van destinar un 80,5% a activitats del discurs instruccional (DI) i un 19,5% al discurs regulatiu (DR). Seguint

(8) Aquesta xarxa havia estat emprada i validada en una investigació anterior. Tant les categories d'activitats com els criteris de classificació van resultar adients per organitzar aquestes observacions. (Veg. J. Filp, C. Cardemil, V. Espinola. «Disciplina, Control Social y Cambio. Estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular». A: *Doc. de Trabajo CIDE*. Santiago, 1986.)

3667

Bernstein, les activitats destinades a ensenyar competències especialitzades pertanyen al DI, i les que transmeten un ordre social a través de la disciplina i l'ensenyament de principis de valors i morals pertanyen al DR. La distinció entre ambdós discursos és teòrica i només serveix per a fins d'anàlisi, ja que a la pràctica es dóna l'un immergit a l'altre: no hi ha instrucció sense ordre, no hi ha ensenyament sense disciplina, de manera que el discurs dominant serà sempre el regulatiu (Bernstein, 1985). Gràficament, l'ús del temps és el següent:

EIX ÚS DEL TEMPS

/———————— Hora de classes ————————/

45 minuts

/— Pèrdua ——/———————— Temps a càrrec ————————/

27,5% 72,5%

/- D. instruccional ——————————/D regulat/

80,5% 19,5%

• Temps i estil pedagògic: Finalment, es van identificar dotze categories d'activitats realitzades durant les classes de castellà, set de les quals van ser classificades a la dimensió instruccional o DI, i cinc a la dimensió de disciplina o DR. El resultat d'aquest ordenament va ser un sistema que permet estudiar el procés d'adequació curricular en termes d'activitats i de temps a un nivell més acurat que l'anterior, i que revela l'estil pedagògic emprat (vegeu l'annex).

Dins del DI, l'activitat a què es destina més temps és 'treball individual' (29%), que correspon al treball que realitza cada nen en el seu banc, i que marca un temps en què no hi ha interacció entre el professor i el curs, sinó que la interacció es dóna entre els nens i entre el professor i un o més alumnes.

Després ve la 'interacció instruccional' (24,4%), que correspon a aquella activitat en què el professor pren al seu càrrec la situació pedagògica entorn d'uns determinats continguts. Involucra tot el curs o un nen en particular en situacions de pregunta i resposta, de completar una frase, de donar exemples o de continuar on va quedar el nen anterior. Als alumnes els exigeix prestar atenció, estar alerta i donar respostes ràpidament, amb la qual cosa es produeix la impressió que es tracta de classes amb molta participació dels alumnes. Els

3668

nens efectivament participen, però sense creativitat ni autonomia ja que se'ls demana repetir continguts de memòria, completar frases inacabades i completar la declinació verbal. No se'ls dóna l'oportunitat d'expressar dubtes, de fer preguntes; no hi ha lloc per a la reflexió, la proposta d'alternatives, la participació creativa que és exercici d'aprenentatge intel·ligent i reflex dels coneixements adquirits.

Més del 50% del temps total de l'hora de classes s'inverteix en 'interacció instruccional' i en 'treball individual', la qual cosa dóna una imatge de l'estil de pedagogia que preval: conducció ferma per part del professor, escassa autonomia intel·lectual en els alumnes i celebració de la passivitat més que de l'activitat.

Pel que fa a les activitats de la dimensió disciplinària o discurs regulatiu (DR), són les intervencions de control les que ocupen la major part del temps. Tant el control individual com el control grupal impliquen intervencions del professor en què crida l'atenció als alumnes sobre les conductes inadequades. Els controls són verbals i no verbals, i com en el cas de la correcció del treball acadèmic, el professor emfasitza l'error i no la conducta o actitud que s'espera de l'alumne.

La importància del DR, que ocupa el 20% del TAC, es desprèn de les opinions dels professors entrevistats. Ells assenyalen que quan es tracta de l'ensenyament dels nens pobres, és necessari invertir molt més temps en allò que anomenen 'formació d'hàbits', és a dir, en l'entrenament de les habilitats i disposicions necessàries per afrontar amb èxit l'aprenentatge escolar. És així com a les escoles subvencionades, el DR no només té la funció d'assegurar l'ordre, el silenci i la disciplina, sinó que fonamentalment té la funció d'entrenar els nens en les formes de conducta, llenguatge i actitud que són pròpies de la cultura escolar i que no els són ensenyades a casa.

La pèrdua de prop d'un 30% de les hores de classe pot ser considerada com un indicador de baixa qualitat pedagògica si considerem que el temps a càrrec és aquell on el procés pedagògic 'és possible', i que el temps que els alumnes destinen a activitats d'aprenentatge determina de manera important el que aconsegueixin aprendre[9]. A més a més, el bon ús del temps per a l'aprenentatge és un factor d'equitat, ja que les evidències analitzades van demostrar que els alumnes més pobres necessiten més temps d'escolarització.

---

(9) Encara que no es tenen evidències del temps pedagògic que es perdia abans de la reforma, sostenim que aquesta situació es va potenciar amb el mecanisme de finançament introduït i que dóna al mercat un paper central. Obligats a aconseguir nous alumnes pel veïnat, els professors van desenvolupar diferents estratègies d'autopropaganda, la qual cosa els consumia part del seu temps a l'escola (Espinola, 1990).

En síntesi, encara que els continguts del curriculum oficial són simplificats i reduïts, les exigències de temps plantejades pel DR van determinar un emmarcament temporal fort i el temps es fa insuficient per a les exigències del DI. En conseqüència, la pedagogia es veu afectada de dues maneres: a) les preguntes i respostes entre professors i alumnes només poden ser curtes, sense gaire elaboració ni anàlisi, i b) el discurs celebra el temps passat emfasitzant la reproducció de coneixements ja sabuts i no incentiva els alumnes a produir nous coneixements o a avançar més enllà del que ja saben.

5. Conclusions

Les evidències analitzades mostren que la liberalització de les normes d'aplicació i de control curricular no només no va produir la millora de la qualitat de l'ensenyament a cada escola, sinó que va contribuir a legitimar velles pràctiques de reducció curricular.

Els antecedents aportats permeten treure conclusions en diversos àmbits. A l'àmbit de les polítiques educatives, l'experiència xilena demostra que, encara en països d'arrelada tradició centralista, la introducció de canvis des del nivell central i per decret no assegura que aquests es tradueixin en el procés pedagògic. La relació entre les mesures de política i les pràctiques escolars està mediatitzada per innombrables factors que cal tenir en compte per garantir l'èxit dels canvis desitjats. Quan es tracta del disseny curricular, són importants de considerar el xoc entre la cultura de l'escola i la cultura de la pobresa, els mites i creences dels professors i la força de la rutina escolar, la inèrcia de la qual impedeix el canvi i la innovació.

A l'àmbit de les pràctiques dels professors, la promulgació de les noves mesures respecte a la implementació curricular no va aconseguir interrompre les tendències tradicionals. La reforma va atorgar als professors la responsabilitat, llargament desitjada i exigida a les seves demandes gremials, de prendre decisions i participar en el disseny i la innovació curricular. Tanmateix, aquests no estaven preparats per assumir la tasca que se'ls exigia, cosa que demostra la necessitat de proporcionar des dels nivells centrals, la capacitació i l'ajut tècnic necessari per instaurar noves pràctiques en el sistema.

Finalment, el disseny curricular, ja sigui als nivells centrals o a l'escola, ha de considerar el temps per a l'aprenentatge no només com un factor de qualitat, sinó també d'equitat. El temps pot ser usat per

3670

disminuir el desavantatge dels més pobres a l'escola assignant al discurs regulatiu un lloc i un temps explícit entre les activitats escolars. A les escoles pobres, aquest és un mitjà per disciplinar -ordre, comportament i moral-, però, sobretot, és l'únic mitjà d'adquisició del codi que permet accedir a la cultura escolar.

Annex

DISTRIBUCIÓ DEL TEMPS PER CATEGORIA D'ACTIVITATS

Activitat	% del TAC	% del DI
DISCURS INSTRUCCIONAL		
Organització de les activitats	5,8	7,2
Instruccions per treballar	7,3	9,1
Lliurament de continguts	3,6	4,6
Interacció instruccional	24,4	30,2
Treball individual	29,0	35,9
Treball grupal	0,8	1,1
Correcció del treball	9,6	11,9
Total DI	80,5	100,5
DISCURS REGULATIU O DISCIPLINARI		
Control individual	6,4	32,8
Control grupal	4,6	23,6
Regles	1,6	8,2
Interacció personal	2,7	13,6
Interrupció de classes	4,2	21,8
Total DR	19,5	100,0

3671

Referències bibliogràfiques

ARANCIBIA, V. (1988): «Didáctica de la educación primaria». A: Muñoz, I.C.(ed.): *Calidad, equidad y eficacia de la Educación Primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. Santiago: CEE/CIDE/REDUC.

BERNSTEIN, B. (1977): «On the Classification and Framing of Educational Knowledge». A: *Class, Codes and Control*. Vol. 3, Routledge and Kegan Paul.

BERNSTEIN, B. (1985): «On Pedagogic Discourse». A: *Handbook on Theory and Research in the Sociology of Education*. Greenwood Press.

BERNSTEIN, B. (1988): *Visible and Invisible Pedagogies*. Department of the Sociology of Education, University of London Institute of Education.

BERNSTEIN, B. (1990): «The Social Construction of Pedagogic Discourse». A: *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. Vol. 4, Routledge.

BLOOM, B. et al. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. Nova York: McKay.

BROADFOOT, P. (1990): «Towards curssessment: the symbiotic relationship between curriculum and assessment». A: Entwistle, N. (ed.): *Handbook of Educational Ideas and Practices*. Routledge.

COX, C. (1991): «Sociedad y conocimiento en los 90: puntos para una agenda sobre curriculum del sistema escolar». A: *Documento de Trabajo FLACSO*. Serie Educación y Cultura, núm. 11. Santiago.

ERAUT, M. (1990): «Approaches to Curriculum Design». A: *Handbook of Educational Ideas and Practices*, op. cit.

ESPINOLA, V. (1990): «Evaluación del sistema de mercado como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza básica subvencionada». A: *Documento de Discusión 5/1990*. Santiago: CIDE.

ESPINOLA, V. (1991): *Descentralización del Sistema Escolar en Chile*. Santiago: CIDE.

FILP, J.; CARDEMIL, C.; VALDIVIESO, P. (1983): *Profesoras y Profesores Efectivos en Chile*. Santiago: CIDE. (Doc. de Trabajo núm. 14).

GAJARDO, M.; DE ANDRACA, A.M. (1988): *Trabajo infantil y Escuela: las zonas rurales*. Santiago: Flacso.

GLATTER, R.; PREEDY; M.; RICHES; C.; MASTERTON, M. (ed.) (1988): *Understanding School Management*. Londres: The Open University.

LOCKHEED, M.; VERSPOOR, A. (1990): *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política*. Banco Mundial.

3672

MEC (1989): *Evaluación de las Enseñanzas Mínimas del Ciclo Medio de la EGB*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica.

MOON, B.; MORTIMORE, P. (1989): *The National Curriculum: Straightjacket or Safenet?*. Londres: Education Reform Group, Ginger Paper Five.

MORALES, J. (1991): «Calidad de la educación en la década de los 80». A: *Documento de Trabajo*. Santiago: Ministerio de Educación, juny.

UNICEF (1990): *Una propuesta de clasificación de las comunas del país*. Santiago: UNICEF.

Paraules clau

Amèrica del Sud
Característiques socials
Currículum
Discriminació educativa
Educació en la diversitat
Etapa evolutiva
Integració social
Pobresa

3673

Abstracts

Cambios en las normas de aplicación del curriculum, que buscan dar la posibilidad de adecuar lo enseñado a las características de los niños y a los medios disponibles en las escuelas, enfrentan a los profesores a una responsabilidad inédita en el sistema escolar chileno. Una larga historia de prácticas centralistas y dependientes, prejuicios respecto a la relativa incapacidad de los niños pobres y un curriculum que no recoge la cultura de la pobreza, dieron como resultado el que se legitimara la enseñanza de una versión reducida del curriculum oficial. El artículo describe los mecanismos de la adecuación en las aulas y los principios en los que se sustenta este proceso.

Des changements dans les règles d'application du curriculum, qui cherchent à donner la possibilité d'adapter l'enseignement aux caractéristiques des enfants et aux moyens disponibles dans les écoles, confrontent les professeurs à une responsabilité inédite dans le système scolaire chilien. Une longue tradition de pratiques centralistes et dépendantes, des préjudices quant à la relative incapacité des enfants pauvres et un curriculum ignorant la culture de la pauvreté ont conduit à légitimer l'enseignement d'une version réduite du curriculum officiel. L'article décrit les mécanismes de l'adaptation dans la salle de classe et les principes sur lesquels se fonde ce processus.

Changes in the standards for applying the curriculum, which aim to provide a chance of adapting what is taught to the characteristics of the children and the resources available in schools, face teachers with an unprecedented responsibility in the Chilean school system. A long history of centralised, dependent practices, prejudices about the relative incapacity of poor children and a curriculum which does not take account of the culture of poverty have legitimised the teaching of a reduced version of the official curriculum. The article describes the mechanisms of adaptation in the classroom and the principles on which that process is sustained.

3674

Discursos crítics, pràctiques ètiques. Repensant la funció docent a la universitat[1]

Remei Arnaus*
Núria Pérez de Lara*

El nexe d'unió com a professores va ser a partir de la preocupació i reflexió que anàvem compartint sobre les nostres pràctiques a l'aula. El que sovint ens preguntàvem era com podiem assumir el compromís perquè els nostres pressupòsits educatius no ens traïssin a l'hora de posar-los a la pràctica. La recerca d'aquesta coherència va fer-nos plantejar, analitzar i compartir els nostres supòsits, sobretot pel que fa al sentit i a la visió del coneixement que transmetem relacionats amb un tipus determinat d'entendre la pràctica, és a dir, d'entendre les relacions amb l'alumnat, el tipus de tasques que es realitzen a classe i els processos d'avaluació que portem a terme. El que plantejarem a continuació és fruit, com hem dit, de les converses i reflexions que periòdicament compartiem, però també de les valoracions que, de manera anòmina, realitzava l'alumnat de les nostres classes i d'algunes observacions que ens fèiem mútuament. Agruparem les nostres reflexions a partir d'explorar tres temes: la transmissió del saber, l'enfocament pedagògic de la pràctica i les dificultats o limitacions d'uns estils determinats d'ensenyança.

---

* Núria Pérez de Lara és professora de Pedagogia Terapèutica i de Coeducació i educació no-sexista al DOE. Tesi doctoral sobre *La construcció de l'autonomia a les dones*. Facultat de Psicologia, UB, 1992. Ha escrit diversos articles sobre Educació Especial i Pedagogia de la diversitat, entre d'altres: «Las deficiencias cognitivas y la Pedagogia Terapéutica». Barcelona: Planeta, 1988. (Enciclopedia Práctica de Pedagogia.) i sobre les temàtiques de coeducació i sexualitat.

* Remei Arnaus és professora de Didàctica i curriculum al DOE. Tesi doctoral sobre *Vida professional i acció pedagògica. Un estudi de cas*. Facultat de Pedagogia. UB, 1993. Ha publicat diversos articles sobre Didàctica, Metodologia i Avaluació, i comunicacions de reflexió sobre la docència universitària.

Adreça professional de les autores: Facultat de Pedagogia. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri i Reixac, s/n, bloc D, 4t. 08028 Barcelona.

(1) La major part de les idees expressades en aquest article es van presentar com a comunicació al Congrés Internacional de Didàctica, a la Coruña, al Setembre de 1993.

3675

Remei Arnaus i Núria Pérez

Del saber a la transmissió del saber: la recerca d'una relació pedagògica compromesa

La temàtica sobre la qual cada una de nosaltres desenvolupa la seva tasca docent podria semblar certament diversa, però volem partir, per començar a situar el nostre plantejament, dels continguts que transmetem a cada una de les assignatures. No podem oblidar que el nostre compromís com a docents és el resultat d'una complexa articulació entre diversos compromisos: el de la funció social que exercim; el de la relació personal amb l'alumnat; el dels propis desitjos, interessos i necessitats, i aquest que desenvoluparem en primer lloc, el dels continguts de la nostra tasca concreta. A tots aquests aspectes ens referirem, ja que tots s'han fet presents en les nostres reflexions.

Parlarem de dues de les matèries que impartim: Pedagogia Terapèutica I, dins de l'àrea d'Educació Especial, i Avaluació Curricular, que forma part de l'assignatura de Didàctica, Desenvolupament i Avaluació Curricular, totes dues són de la carrera de Pedagogia que imparteix la nostra Facultat.

El contingut de la matèria de Pedagogia Terapèutica I suposa plantejar-se inicialment la relació amb les persones que seran «objecte» del nostre treball. Suposa, per tant, plantejar-nos el coneixement de l'altre com a ésser divers a la vegada que igual i el coneixement de «si mateix» com a persones també diverses i iguals. Suposa, sobretot, un enfrontament amb la deficiència, les deficiències i, per tant, amb les nostres deficiències, per més que hi hagi uns plantejaments eufemistes actuals que pretenguin negar-ho. És un contingut que, abordat des de la perspectiva realista i experiencial, posa en tela de judici qualsevol seguretat en el saber com en el fer i enfronta constantment la persona amb el signe de la interrrogació. En contraposició, els continguts tradicionals de la matèria solen enfrontar-nos amb un discurs acrític, segur de si mateix, sempre capacitat per dir quin és i què és la deficiència, per definir com són i què són les persones deficients i per determinar què cal fer i dictaminar sobre elles. El discurs actual en Educació Especial passa per les polítiques i les estratègies de la integració, defugint, en gran part, els seus fonaments teòrics i el seu desenvolupament més recent.

Quant al tema de l'avaluació curricular, atenent a un discurs i una pràctica no desvinculats de la realitat social, analitzem els processos i els enfocaments de l'avaluació no desvinculats dels valors ètics i ideològics implícits, amb la finalitat de desenvolupar una actitud intel·lectual crítica sobre l'acció docent i la intervenció educativa.

3676

En aquest sentit, el treball de l'assignatura se centra a comprendre i analitzar el perquè s'avalua i per a què, qui i què s'avalua i com. Per comprendre què hi ha implícit en l'avaluació en el marc d'una institució ens plantegem les relacions que existeixen entre avaluació, selecció i control social. En el camp escolar també explorem les relacions que existeixen entre avaluació, desigualtat social, fracàs escolar, control del coneixement i regulació del comportament de l'alumnat. Entorn d'aquest tema polemitzem pel que fa a la funció social de l'escola i a la selecció de l'alumnat, el seu origen social i la pretesa «neutralitat» del coneixement acadèmic, la funció que s'assumeix com a ensenyants, les limitacions i contradiccions del treball docent i alternatives possibles.

Segons la nostra opinió, els discursos de les dues assignatures no poden ser més que el resultat, en constant desenvolupament, d'un procés de transformació individual i col·lectiu, personal i institucional, diacrònic i sincrònic de les teories i de les pràctiques pedagògiques. Aquest procés esmentat suposaria, fonamentalment, una acció i un pensament cooperatius i una vinculació clara entre els aspectes ètico-socials i científico-culturals que conformen qualsevol discurs de coneixement. No cal estendre'ns a contraposar aquestes idees, sentiments i valors amb la conformació racionalista-tecnicista del que se suposa que ha de ser la formació de professionals especialistes en aquestes temàtiques[2].

Si que ens aturarem a concretar que el que sembla primordial en dita formació, reflectit, fins i tot, en les expectatives de l'alumnat, és, precisament, el desenvolupament «d'habilitats concretes i pràctiques» emmarcades en el que es coneix per «tècniques d'intervenció», «tècniques d'avaluació», etc. Sobre aquest últim punt volem afegir que la nostra experiència, les nostres anàlisis i les nostres reflexions ens han conduït a la certesa que darrera de cada «tècnica» s'oculta un discurs -ideològic, si es vol-, una concepció determinada del coneixement i del món que, precisament perquè són ocultes, juguen un paper fonamental, tant en els processos mateixos de l'acció com en els del desenvolupament teòric de les disciplines. Aquesta recerca del sentit ètic, social i crític del coneixement és, en la nostra opinió, una funció principal de la institució universitària. Aquesta idea es reflecteix en la mateixa Carta Magna de les universitats europees on s'exposa: «la Universitat és una institució que produeix i transmet *cultura* de manera *crítica*».

---

(2) En aquesta línia es poden consultar els treballs, entre altres de: Félix Angulo, Michael Apple, Giulia Colaizzi, John Elliott, Elisabeth Fee, Evelyn Fox Keller, José Gimeno, Henry Giroux, Ángel Pérez, Thomas Popkewitz, Lawrence Stenhouse, etc.

3677

Partint d'aquesta anàlisi dels nostres continguts, Pedagogia Terapèutica i Avaluació Curricular, ens plantegem uns pressupòsits bàsics i comuns a tots dos com a camp que són del coneixement pedagògic i de la nostra tasca educativa: 1) El coneixement, la realitat i l'experiència; 2) La relació subjecte-objecte; 3) La problematització i la recreació del coneixement per a l'autoconstrucció.

1) *La transmissió del coneixement* d'una matèria determinada suposa la seva vinculació amb les realitats i experiències concretes a partir de les quals es va construint el camp del coneixement esmentat. Tot coneixement parteix de les experiències que la humanitat ha anat acumulant respecte a l'objecte del qual es tracta. La transmissió d'aquest coneixement no pot ser una reproducció purament mental dels conceptes ja construïts sense cap relació amb les experiències personals que li donen significat concret. Si així fos, correríem dos riscs fonamentals: primer, transmetre continguts allunyats de les realitats i les experiències diverses de l'alumnat i, en conseqüència, parcialment o totalment buits de significat; segon, no possibilitar que l'alumnat refereixi constantment les realitats al seu pensament i del seu pensament a les realitats en un constant circuit d'anada i tornada recreador en tots els sentits. En aquest cas, en la nostra opinió, cauríem en un dogmatisme reproductiu d'un valor dubtós, tant ètic com cognitiu. Per exemple, en la valoració que l'alumnat va realitzar en les nostres classes apareixen frases com aquestes: «El que discutim en aquest article és el que ens trobem cada dia en la nostra escola»; «Ara he entès millor perquè hi ha alumnes que no poden seguir el ritme escolar»; «Els temes treballats m'han fet prendre consciència del valor que té l'avaluació dins del procés d'ensenyança i aprenentatge. La classe m'ha servit, per tant, per fer una reflexió personal i, a la vegada, per adquirir més coneixement sobre el tema».

2) *La relació pedagògica* és una interacció entre els subjectes protagonistes de l'esmentada relació. Transmetre un coneixement pedagògic és, a la vegada, transmetre la relació entre els subjectes protagonistes. Ens referim a què els conceptes, les habilitats i els valors són tres categories que formen part de qualsevol coneixement, i no d'una manera escindida, sinó plenament imbricada en el mateix coneixement. En aquest sentit resultaria difícil acceptar, després d'una anàlisi radical dels conceptes i de la manera de transmetre'ls, que no actuem sobre la qualitat mateixa del subjecte, tant del docent com del discent, en la nostra activitat diària. Reconèixer i treure a la llum l'esmentada realitat de l'articulació del concepte amb la persona, de la idea amb l'acció, són, per a nosaltres, tasques fonamentals de la nostra funció pedagògica. D'aquest coprotagonisme es desprèn que tot coneixement és autoconeixement i tota crítica és autocrítica. En les valoracions de l'alumnat apareixien frases com: «...Et fas més conscient de la pròpia visió, et permet conèixer-te

3678

millor»; «Pots conèixer més bé els sentiments que et produeixen determinades visions que tractem», etc. És a dir, la relació entre subjecte i objecte del coneixement suposa abordar tant el que és objectiu com el que és subjectiu, la part cognitiva com la part afectiva, el que és personal tant com el que és públic, el que és teòric tant com el que és pràctic[3].

El joc subjectivitat-objectivitat hauria de ser constantment analitzat des de la perspectiva del «compromís i distanciament» (Norbert Elias) implícita en el coneixement pedagògic, és a dir, des d'una perspectiva ètica no desvinculada del coneixement científic.

3) *La relació docent* la considerarem com una relació no merament reproductora, sinó pro-creadora, en la qual es produeix una *autoconstrucció* dels subjectes-protagonistes (A. Jacquard), i una construcció de l'objecte -coneixement- en un *procés de creació* constant. Aquesta visió del coneixement implica, doncs, una concepció no dogmàtica del saber (de les ciències en el seu conjunt), que accepta que tot coneixement és problemàtic i discutible (Stenhouse) i, per tant, pot ser susceptible de ser repensat en el moment de la transmissió, ja que en ella ens situem davant de noves confrontacions entre el saber presumptament ja construït i pensaments nous, realitats noves, etc. Des d'aquesta perspectiva, l'alumnat assumeix tant el risc de posar-se en tela de judici com el risc de qüestionar el saber mateix que entra en aquesta dinàmica creadora de la transmissió. Aquesta consideració de la relació docent suposa, per a nosaltres, l'acceptació del propi risc, però també l'acceptació del dret al risc en l'alumnat coprotagonista de la relació. Tant en anotacions que nosaltres fèiem de les classes, com de les valoracions de l'alumnat es reflectia que continuàvem les discussions dels temes fora de l'espai aula (al bar, a l'escola, a casa, etc.) i per a nosaltres això és possible pel fet de presentar el coneixement com a discutible, problemàtic i

(3) La teoria crítica feminista ha fet una aportació molt interessant en aquest sentit criticant i qüestionant el concepte de subjecte, és a dir, de persona en la qual es troben escindits els valors subjectius, de la seva capacitat de coneixement objectiu. En són exemples els treballs d'aquestes autores: Giulia Colaizzi (1990) «Feminismo y teoría del discurso. Razones para un debate»; Patrizia Violi (1990) «Sujeto lingüístico y sujeto femenino»; Ana Sánchez (1993) «Ciencia y género»; Iris Marion Young (1990) «Imparcialidad y lo cívico público»; Seyla Benhabib y Drucilla Cornell (1990) «Más allá de la política de género»; Carol Guilligan (1985) «La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino»; Drucilla Cornell y Adam Thurschewell (1990) «Feminismo, negatividad, intersubjetividad»; Linda Alcoff i Elizabeth Potter (1993) «When Feminisms Intersect Epistemology»; Evelyn Fox Keller (1991) «Reflexiones sobre género y ciencia»; Lorraine Code (1993) «Taking Subjectivity into Account»; Sandra Harding (1993) «Rethinking Standpoint Epistemology: What is strong objectivity?»; Núria Pérez de Lara (1992) «La cuestión de la autonomía en las mujeres».

3679

integrat en un sistema de valors ètics i ideològics a partir dels quals l'alumnat pot repensar-se, discrepar i argumentar les seves posicions. Una alumna manifestava així la seva posició: «Els temes presentats impliquen una reflexió sobre quina postura personal prens. I també et qüestiona la teva manera d'actuar com a professional».

El compromís i l'entestament de transmetre tals coneixements des d'una perspectiva crítico-teòrico-pràctica passa per plantejar-nos *el com* d'aquesta transmissió, és a dir, concebre la classe com a lloc de treball cooperatiu en el qual cada coprotagonista (alumnat i professorat) es construeix en aquest procés de reconstrucció creadora del coneixement.

A la recerca d'un enfocament pedagògic en el context de la pràctica

A partir dels supòsits i les concepcions de la nostra visió del coneixement ens proposem buscar quin tipus de relacions s'estableix a l'aula i quin tipus d'activitats són conseqüents amb el plantejament elaborat abans.

Partim de la base que aprenem el que fem (J. Dewey) i, per tant, l'experiència que compartim amb el nostre alumnat a classe possibilita l'aprenentatge d'unes coses i no unes altres. Sobretot perquè, des d'aquesta perspectiva, l'aula no és només un lloc en el qual s'aprèn, sinó també el lloc del qual s'aprèn i, a la vegada, parteix del que s'aprèn. Per tant, mogudes per la preocupació de donar credibilitat al nostre plantejament, busquem un tipus d'experiència a l'aula que sigui coherent entre el que pensem i el que fem. Desenvolupem tres aspectes o principis d'actuació importants que ens plantegem com a referents per a la nostra pràctica docent: 1) Construir coneixement nou integrat en la pròpia experiència de l'alumnat; 2) Estimular el treball intel·lectual que afavoreixi la comprensió, l'anàlisi, la crítica, la reflexió, el debat, el contrast, l'argumentació, la formulació d'hipòtesis, etc., i 3) Fomentar processos conjunts d'avaluació, tant de les classes com dels aprenentatges.

Primer, si volem que l'alumnat sigui capaç d'interpretar les situacions d'ensenyança i els contextos escolars i socials en què aquestes ocorren, d'adoptar decisions fonamentades i de reflexionar sobre les funcions que compleixen, és evident que això s'aprèn fent-ho. En conseqüència, la nostra pràctica inclou l'anàlisi de situacions

3650

reals d'ensenyament, en les quals es posa èmfasi en els processos de deliberació on s'indaga en les pròpies idees i en la seva relació amb les postures educatives. I, a més, no és una situació real d'ensenyament la que es produeix a la facultat, la que estem produint dins de la nostra matèria i del nostre espai de l'aula? És a dir, volem evitar que tingui lloc una duplicitat d'esquemes interpretatius, uns d'acadèmics i uns altres d'experiencials, com a producte d'una ensenyança formal que no connecta els coneixements formals amb l'experiència prèvia i històrica dels estudiants i amb la realitat de l'ensenyament i, a la vegada, la pròpia realitat. És més, tenim present que els nostres estudiants tenen la seva experiència com a alumnes, i molts, a més -sobretot l'alumnat de nit-, són professionals de l'ensenyament o educadors en un sentit ampli. Per tant, d'entrada, hi ha un bagatge de concepcions i supòsits construïts que cal aprofitar per integrar coneixements nous i, a la vegada, que els serveixi per repensar, reelaborar i interpretar la seva experiència i, per tant, *construir coneixement nou que estigui integrat en la pròpia experiència.* Ángel Pérez, en la inauguració del curs acadèmic 1992-1993 de la nostra facultat, va insistir en algunes idees que acabem d'abordar: «Superar la dissociació teoria-pràctica en la universitat requereix el desenvolupament de l'aprenentatge rellevant, la reconstrucció del coneixement empíric de l'alumnat mitjançant el contrast, el conflicte cognitiu entre els esquemes empírics adquirits en l'experiència quotidiana i el coneixement públic que s'ofereix de manera organitzada i sistemàtica en la universitat (...)».

Aquesta relació teoria-pràctica-experiència ha estat manifestada entre el nostre alumnat des de tres perspectives: des de la pròpia història pedagògica com a alumnes, des de la pròpia experiència professional i des de la relació pràctica-teoria en el mateix plantejament de l'assignatura: «He pogut relacionar les idees sorgides a classe i m'he adonat que moltes vegades el model d'educació que he rebut al llarg de diferents nivells educatius no ha estat el més adequat per a mi (...)»; «Els temes treballats m'han fet replantejar la meva manera d'avaluar com a professional i les limitacions i condicionaments que hi ha darrera. Crec que aquest aprofundiment m'ha fet adonar de moltes coses, com ara la importància del treball en equip, el diàleg amb l'alumnat, la reflexió sobre la meva pràctica, etc.».

El segon principi d'actuació està intimament relacionat amb l'anterior, *estimular la comprensió, la reflexió, el contrast i la crítica* dels aspectes treballats a classe més que no pas la seva memorització. Si el coneixement que es presenta és problemàtic i assentat en opcions de valor, llavors el procés d'ensenyament adequat serà el que facilitarà la discussió i la reflexió més que no pas la «instrucció» (Elliott). Perquè l'alumnat pugui portar a terme un procés de comprensió d'un coneixement de les característiques que

3681

hem indicat, ha de recolzar-se necessàriament en la formulació de judicis, en l'anàlisi i reformulació dels mateixos, tractant de desvetllar creences i prejudicis implícits a mesura que persegueixen la recerca d'arguments.

La professió de l'ensenyança té un alt component intel·lectual (les professores i els professors han de ser capaços d'interpretar esdeveniments complexos i ambigus, elaborar criteris d'actuació, sostenir i argumentar propostes educatives, etc.). Per això, és necessari que l'ensenyança de l'assignatura se sostingui sobre el propi exercici d'un treball *intel·lectual*. Qualsevol treball intel·lectual valuós, des del nostre punt de vista, és aquell que maneja *coneixement* d'una manera *productiva i no consumista*, és a dir, el que produeix coneixement nou i, per tant, no es limita a repetir idees ja existents. Un treball intel·lectual valuós és el que permet connectar les pròpies idees amb les noves i possibilita el desenvolupament d'arguments des dels quals es pot defensar el seu pensament o explicar-se les contradiccions que aquest presenta. Per tant, en la pràctica de classe afavorirem el debat i la discussió, tant individual com en grup, que al seu torn estimularà la comprensió a partir de l'especulació, la indagació, el contrast, la formulació d'interrogants i les noves possibilitats de concebre el coneixement, etc. En definitiva, requisits fonamentals per desenvolupar una actitud intel·lectual crítica; tal vegada, no és aquest un dels objectius importants de la formació universitària?

Per a nosaltres, el debat i la reflexió afavoriran la relació i la discussió de les idees pròpies amb les d'autors i les dels companys i les companyes. Entenem que l'enriquiment no ha de provenir només dels llibres o del professorat. Les companyes i els companys són font d'informació perquè ens poden aportar la seva experiència i els seus punts de vista. Cal possibilitar la discussió general a més d'exterioritzar les pròpies reflexions, argumentar les pròpies posicions i contrastar-les, amb la qual cosa l'enriquiment és multiple. Per a nosaltres el valor del compromís i la cooperació són qualitats que volem veure reflectides en les nostres pràctiques docents. Per això intentem afavorir l'autoconstrucció, la recreació i, sobretot, el reconeixement del valor d'un coneixement plural quant a col·lectiu i l'acceptació del pensament de l'altre com a estimulador del propi.

Per exemple, el tema sobre el perquè de l'avaluació i les seves implicacions escolars el treballem a partir de la discussió sobre textos des d'una perspectiva sociològica, psicològica i pedagògica crítica. Es treballen les lectures en grups petits. Després de negociar la proposta amb l'alumnat, es van donant aquestes indicacions: dividir-se lectures, comunicar al grup les idees que trobessin interessants, contrastar-les amb la seva experiència com a alumnes o professorat

3692

i plantejar-se interrogants per aportar-los en un debat general de grup classe. Els aspectes que valorava l'alumnat després de l'experiència van ser la participació, la reflexió, el contrast sobre el seu treball docent o la seva experiència com a alumnes i l'enriquiment a partir de les aportacions personals dels membres del grup. En el diari que vam realitzar com a professores va quedar constància de l'experiència que es vivia a la classe quan els grups discutien i treballaven sobre els temes: «(...) Crec que és important aquesta implicació quan aprens i quan allò que estàs discutint, llegint i treballant et diu alguna cosa sobre les teves concepcions, els teus pensaments i t'interroga des de la teva experiència i coneixement. Crec que la provocació ens fa avançar, comprendre situar-nos en més perspectives d'anàlisi. Ahir vaig veure la gent que discutia, que no quedava indiferent, i jo pensava que el que compartiem mereixia la pena». Molts van fer èmfasi en la radicalitat ideològica dels textos i això afavoria prendre postura, argumentar les seves posicions, contrastar les seves vivències, les seves contradiccions i, a la vegada, mostrar acord i desacord sobre les idees que es manejaven.

Per portar a terme aquest plantejament pedagògic tenim molt present com cal entendre les relacions a l'aula i el paper que hem d'assumir com a professores. Desitgem que el que és viu a l'aula tingui valor educatiu en si mateix, no sigui purament instrumental (Stenhouse, Elliott). Per altra banda, la classe la concebem com un lloc de pràctiques de la pròpia assignatura, tal com hem fet referència, amb l'oportunitat d'analitzar-la i interpretar-la, de qüestionar els seus fonaments i de decidir-ne la marxa col·lectivament. Aquests dos aspectes de la qualitat educativa de les experiències i del valor pràctic de l'assignatura requereixen dotar el grup de capacitat de decisió sobre la pròpia dinàmica de la classe, així com eliminar les jerarquies autoritàries, de manera que l'especificació de rols no se sostingui per raons de repartiment de poder, sinó per distribució de funcions i papers expressament definits i públicament discutits. Hi ha dues raons més per fer-ho: la recerca de la millora de la classe i demostrar a l'alumnat un paper de professorat no només com normalment el veuen i el perceben, sinó també des de «dins», segons els propis professors i professores o futurs professionals puguin veure's a si mateixos i analitzar-se i criticar-se...

En aquest plantejament, la discrepància, el dissentiment i la discussió, tant de la forma com del contingut, són valors que estimulem i no pas defectes com a vegades es pensa. Per a nosaltres, són constitutius de la dinàmica natural de les classes, i ho fomentem amb la finalitat que l'alumnat entengui que l'aprenentatge i la seva actitud a classe passa per l'elaboració i la decisió pròpies en relació amb els seus interessos de grup i que aquests interessos col·lectius es manifesten, es construeixen i es matisen en l'intercanvi obert de

3683

punts de vista personals. Alguns alumnes confessaven que no era una experiència habitual de classe expressar les seves opinions i dissentir dels plantejaments que es feien o discrepar amb la professora. Algunes alumnes deien que un dels aspectes que havien après era «a veure les coses des de distints punts de vista» o que «mai no m'havia plantejat que una definició pogués procedir del treball col·lectiu i personal i no precedir-lo». Aquesta última observació es va originar a partir de la proposta a classe de definir, gairebé a final de curs, alguns conceptes bàsics i fonamentals de l'assignatura. La sorpresa va ser majúscula i pensaven que no es podia fer fins que la professora va demanar que expressessin en veu alta els distints punts de vista que la classe considerava importants. La definició del grup classe es va produir, com també es van realitzar diverses versions més per grups. Només havien d'atrevir-s'hi, només havien de desafiar la seva dependència intel·lectual.

I, per últim, volem abordar quin és el paper que atorguem a l'avaluació en coherència amb el plantejament que estem desenvolupant. Pensem que l'avaluació és un procés privilegiat no només per millorar la marxa del curs, sinó que a la vegada serveix de pràctiques a l'alumnat. El fet de participar en un procés d'avaluació fa que es formi part d'un procés d'anàlisi, interpretació i valoració d'una situació d'ensenyament i aprenentatge en la reconducció de la classe i, per tant, en la presa de decisions. És en aquest sentit que realitzem, conjuntament amb l'alumnat, el seguiment de les classes. A més de recollir comentaris en situacions de classe, com, per exemple, quan treballen en petits grups, els proposem, en finalitzar un bloc treballat, que valorin, anònimament, els aspectes positius i els que podien millorar-se dels apartats següents: el treball de discussió en petits grups; el contingut i el material de classe; la dinàmica de l'aula i el rol de la professora; les posades en comú i els debats del grup classe, i una valoració general de les classes. La informació recollida la sistematitzem i la tornem al grup. Això permet analitzar el treball que estem portant a terme i negociar les millores que s'hi poden introduir. Aquest procés condueix al fet que l'alumnat pensi que les seves valoracions i opinions serveixen per decidir sobre la classe i, cada vegada més, s'hi sentin més compromesos. La majoria expressa que, d'aquesta manera, se senten tractats com a persones adultes i també com a professionals -recordem que n'hi ha molts que són mestres.

Per altra part, per valorar l'aprenentatge de l'alumnat tenim en compte alguns factors relacionats amb les pretensions i finalitats que ens proposem en començar l'assignatura. Si volem fomentar la capacitat de judici autònom, la capacitat de discrepar i dissentir, les relacions personals sobre les situacions i no la mera reproducció d'informació, hem d'entendre l'avaluació com un judici o diàleg crític

3684

entre l'alumnat i nosaltres com a professores. L'avaluació no és un procés que ens porta a la qualificació, encara que hem de traduir-ho així per exigències institucionals. Malgrat això, intentem afrontar aquesta contradicció i, a la vegada, salvaguardar els valors esmentats perquè no es deteriorin les característiques d'un procés d'aprenentatge que fomenta la comprensió i el judici autònom a partir de criteris públicament establerts i argumentats, on tant l'alumnat com nosaltres formulem el judici. Des d'aquesta perspectiva elaborem uns criteris d'autoavaluació, així cada un dels alumnes s'autovalorarà, on es contemplen la seva participació, implicació, profunditat i reflexió del treball fet a classe, i, per un altre costat, un treball o exercici en el qual es valorarà, tant per part de l'alumnat com per la nostra, tres apartats: comprensió de les idees manejades; anàlisis, reflexió i argumentació dels aspectes tractats, i autovaloració sobre el procés d'elaboració, discussió i resultats del treball realitzat. Aquest últim aspecte és fonamental per a nosaltres perquè fa referència al procés i l'experiència de creació i elaboració de les idees, que no sempre es té en compte perquè es valoren només els productes acabats. A més, aquesta informació ens permet conèixer millor les dificultats que l'alumnat ha tingut a l'hora d'elaborar el treball o l'interès que li ha suscitat les reflexions que l'ha generat. La majoria del nostre alumnat ens ha confessat que era la primera vegada que s'autoavaluava, i així mateix alguns manifestaven que no sabien fer-ho o que els havia resultat molt difícil. Ens preguntàvem, com a professores: Com podia ser possible això? Com pot pensar-se una formació educativa -des de preescolar fins a la universitat- sense passar per un procés d'autocrítica? Com podem formar ciutadans i ciutadanes d'estat de dret i democràtic quan la seva experiència educativa ha estat el silenci, la reproducció i el sotmetiment a l'avaluació continuada d'altres persones sobre «el seu pensament», «les seves actituds» i «les seves capacitats»?

Per a nosaltres, l'avaluació i l'autoavaluació són un mateix i continuat procés, reversible tant per al professorat com per a l'alumnat. Són dos aspectes d'aquest únic procés, de tal manera que només la reciprocitat entre tots dos pot conduir a una mirada «mínimament justa», de tal manera que aquesta sigui tant una mirada sobre si mateix com una mirada sobre l'altre, producte a la vegada de la relació entre crítica i autocrítica; compromís i distanciament, i subjecte-objecte del coneixement.

Processos complexos, dificultats plurals

Fins aquí hem anat exposant tant les finalitats que perseguim com les maneres de realització de les nostres classes. És necessari també explicitar les dificultats reals, les contradiccions més o menys manifestes i els obstacles concrets amb qué diàriament topem en aquesta tasca.

El conjunt d'aspectes que dificulta i qüestiona la nostra activitat i el seu plantejament podríem, malgrat simplificar-ho, centrar-lo en dos aspectes: els uns serien de tipus institucional (organitzatius, normatius, contextual, etc.) i els altres de tipus personal (referits a l'alumnat i a nosaltres mateixes com a professores).

Quant a les dificultats organitzatives i estructurals, van des del nombre d'alumnes per classe (80-100) fins a la inadequació de l'espai i de la seva organització material (espai insuficient, mobiliari fix i disposat per a l'exposició magistral unidireccional, sonorització impossible per al diàleg, etc.). Des de l'escassetat de mitjans (racionament de les fotocòpies, insuficiència de textos en les biblioteques, etc.) fins a la impossibilitat de flexibilitzar els horaris. En aquest terreny l'alumnat s'expressa a bastament: «Amb les cadires clavades només podem veure'ns el clatell»; «No podem escoltar-nos quan parlen els de davant»; «Quan hi estem més implicats arriba l'hora de tallar», etc.

Si ens referim als aspectes de normativa institucional, potser l'obstacle més infranquejable i contradictori és l'obligatorietat-necessitat de les notes finals, amb la regulació, en última instància, obligada dels exàmens finals convertits en valoració del producte reduït a qualificació quantitativa en un expedient.

En aquest apartat institucional cal destacar també els obstacles del mateix context acadèmic i organitzatiu: coincidència d'èpoques d'exàmens, bombardeig d'informació i acumulació d'exigències. Això repercuteix en els nostres plantejaments de classe que entren en contradicció amb aquestes altres necessitats que «aclaparen» l'alumnat. Així, en determinades èpoques ens diuen: «No aprofundim en els textos que llegim»; «Ens sentim menys motivades i menys inspirades en el treball en el grup». En definitiva, d'acord amb el que expressen alguns, es veuen abocats a «aprovar» més que a «aprendre» i, en molts casos, els «dol» no haver pogut aprofitar més a fons l'oportunitat de treballar d'una altra manera. De vegades elegeixen no el que desitgen, sinó el que està obligat.

En un sentit més ampli, el context presenta per a nosaltres un altre tipus de dificultat: la desideologització de l'entorn, la dependència intel·lectual com a hàbit i l'excessiva tecnificació del coneixement. En aquest sentit, ens trobem amb dificultats per connectar amb l'alumnat, sobretot al principi, per interessar-lo en els aspectes ideològics i filosòfics sempre menysvalorats davant d'aspectes més tècnics o considerats més pràctics i objectius. Quan ens plantegem que el que fem a classe tingui un sentit per si mateix i l'experiència pugui ser valuosa (aconseguir la participació de l'alumnat a les classes i arribar a un coprotagonisme; aconseguir que discutim, reflexionem i, alhora, que contrastin les seves experiències i opinions a les classes, etc.) ens trobem amb la contradicció que per certs alumnes i professorat aquesta manera de fer pot ser vista com una pèrdua de temps o com una utopia. Aquesta contradicció intentem resoldre-la sense acceptar que en aquestes condicions no podem fer res més que directivisme, classe magistral o proves objectives, perquè això prioritza la quantitat sobre la qualitat, l'eficàcia del mínim esforç per sobre del valor dels processos complexos, el valor quantificat del producte més que el valor qualitatiu dels processos i les vivències. I això ens porta conflictes entre nosaltres mateixes, entre nosaltres i alumnat. Aquest és un procés que construïm on uns valors i els altres entren en conflicte moltes vegades, però la nostra actitud, en la mesura que podem, és no eludir-los. I també intentem d'explicitar-los i d'aprendre d'aquests conflictes conjuntament amb l'alumnat. Pensem que és un aprenentatge de la complexitat inherent a totes les pràctiques humanes. Creiem que el fet de comprendre que els processos són complexos és un aprenentatge i la realitat acaba qüestionant el coneixement que en tenim.

Tot això, com es pot imaginar, no està exempt de riscs, inseguretats i contradiccions, preocupacions, pors i cost personal. Al mateix temps, tampoc no ho està de possibles conflictes amb l'alumnat, com dèiem, que pugui no participar d'aquest tipus de plantejament de la classe. Nosaltres mateixes, en un del nostres diaris comentàvem: «De vegades penso que si no faig exposicions durant una classe puguin prendre-s'ho a la lleugera o pensin que la pràctica que fem no té valor (...)»; «A vegades em pregunto si la classe poc directiva els pot semblar desordenada, improvisada... i els pugui portar a la confusió». Per tot això, per a nosaltres és imprescindible mantenir el diàleg i la crítica amb el nostre alumnat, perquè és l'única manera de donar sentit al que pretenem. Així mateix ens ho expressaven ells o elles: «Ens ha costat molt deixar la comoditat del sistema tradicional, encara que ens queixem de les classes magistrals»; «El fet que ens plantegessis des del començament com ens agradaria que es portessin les classes ens va semblar una pèrdua de temps, ens va sorprendre, no enteníem el que ens preguntaves»; «En el treball d'alguns temes

BEST COPY AVAILABLE

ens sentiem perdudes i hi trobàvem a faltar més sistematització»; «En les exposicions que feies de vegades, amb els continguts tan summament relacionats entre sí, ja que ho requerien, m'han donat una visió una mica confusa». Aquestes observacions i crítiques ens feien pensar en les pròpies dificultats d'exposició, de sistematització, relació teoria-pràctica, amb la qual cosa ens qüestionaven també personalment els límits i les fronteres dels nostres principis.

Aquestes crítiques i contradiccions de les classes podrien tenir, fins i tot, una resposta que ens allunyés a nosaltres, el professorat, de qualsevol qüestionament i pensar, per exemple, que moltes de les observacions negatives les fan persones que no assisteixen amb regularitat a classe; són persones que no estan d'acord amb el propi plantejament compromès, etc. Però no són aquestes les qüestions que volem plantejar-nos, sinó que a partir d'elles pretenem que el procés vagi modificant-se continuament i sigui, de veritat, un procés personal i col·lectiu de reflexió. Sabem que la nostra manera de fer no pot, ni ha d'interessar a tothom. Les crítiques negatives ens estimulen tant com les positives. Reflexionem i, també conjuntament amb l'alumnat, tractem de superar-les, i a vegades amb això podem fins i tot equivocar-nos més. D'aquest error afegit pot sorgir el conflicte necessari per aprendre a afirmar-nos en la nostra constància.

Bibliografia

Alonso, C.; Arnaus, R.: *Informe parcial. Classes: Avaluació Curricular.* Curs 1992-1993. Universitat de Barcelona, 1993.

Angulo, F.: «Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum». *Investigación en la Escuela* (8), 1989, pp. 16-26.

Angulo, F.: «Racionalidad Tecnológica y Tecnocracia. Un análisis crítico». *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Universidad Complutense de Madrid, 1991, pp. 315-342.

Angulo, F.; Contreras, J.; Santos, M. A.: «Evaluación educativa y participación democrática». *Cuadernos de Pedagogía* (195), 1991, pp. 74-77.

Apple, M. W.: *Ideología y curriculum.* Madrid: Akal, 1986.

Arnaus, R.: «La evaluación: Un foro de comunicación negociada», a Marcelo, C.; Mingorance, P. (ed.): *Pensamiento de profesores y desarrollo Profesional.* Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992, pp. 519-527.

3638

BENHABIB, S.; CORNELL, D.: *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim, 1990.

COLAIZZI, G.: «Feminismo y Teoría del Discurso. Razones para un debate», a Colaizzi, G. (ed.): *Feminismo y Teoría del discurso*. Madrid: Cátedra, 1990, pp. 13-25.

CONTRERAS, J.; ARNAUS, R.: *¿Teoría Crítica o Actitud Crítica? Ideologización y autonomía en la investigación en la acción*. Valladolid: 1992.

DEWEY, J.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989.

ELIAS, N.: *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1990.

ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

FOX-KELLER, E.: *Reflexiones sobre género y ciencia*. València: Ed. Alfons el Magnànim, 1991.

GILLIGAN, C.: *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

GIMENO, J.; PEREZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.

JACQUARD, A.: *Yo y los demás*. Barcelona: Paidós, 1988.

KEMMIS, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.

PEREZ, A.: *Recrear la práctica. la reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universitat de Barcelona, 1992.

PEREZ DE LARA, N.: *La cuestión de la autonomía en las mujeres*. Universitat de Barcelona, 1992.

PEREZ DE LARA, N.: «Les relacions en el marc de l'escola de la diversitat». *Jornades Catalanes "Síndrome de Down"*, 1993.

POPKEWITZ, T.: *Paradigma e Ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori, 1988.

POPKEWITZ, T.: «Personal Practical Knowledge Series». *Curriculum inquiry*, 18 (4), 1988, pp. 379-400.

SANCHEZ, A.: *Ciencia y género*. Universitat de València, 1993.

STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza. Lección inaugural*. Universitat East Anglia. Febrer, 1979.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum* (2a. ed.). Madrid: Morata, 1987.

STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

3689

Paraules clau

Universitat
Formació del professorat
Formació d'educadors
Mètode de formació
Estil d'ensenyament
Rol del professor
Relació educativa
Conducta de grup
Investigació qualitativa
Anàlisi avaluativa.

3630

Abstracts

Este artículo surgió a partir de la preocupación y reflexión que como profesoras las autoras iban compartiendo sobre la docencia. La búsqueda de la coherencia entre sus propósitos educativos y el compromiso de traducirlos en la práctica las llevó a analizar y a compartir sus concepciones acerca del sentido y la visión del conocimiento que transmiten, asociándolas a una manera determinada de entender las relaciones con el alumnado, el tipo de tareas que se realizan en clase y los procesos de evaluación que llevan a cabo. En este artículo se pretende hacer públicas las reflexiones de las autoras, todavía en proceso, sobre la transmisión del saber, el enfoque pedagógico de la práctica y las dificultades o limitaciones de unos determinados estilos de enseñanza.

Cet article est né de notre préoccupation et de nos réflexions sur l'exercice de notre métier d'enseignantes. La recherche d'une cohérence entre nos propositions éducatives et notre engagement de les traduire dans la pratique nous a conduites à analyser et à partager nos conceptions sur le sens et la vision des connaissances que nous transmettons, liés à une façon donnée de comprendre les relations avec les élèves, les types de travaux faits en classe et les méthodes d'évaluations appliquées. Nous voulons ici rendre publiques nos réflexions actuelles sur la transmission du savoir, l'approche pédagogique de la pratique et les difficultés ou limitations de certains styles d'enseignement.

This article arose from the concern and reflections which, as teachers, we were sharing about our teaching. The search for coherence among our educational goals and the commitment to put them into practice led us to analyse and share our concepts of the meaning and the vision of the knowledge we transmit, related to a particular way of understanding relations with the pupils, the type of task done in class and the evaluation processes we use. In this article we aim to publish our current reflections on the transmission of knowledge, the educational focus of practice and the difficulties or limitations of certain teaching styles.

RECENSIONS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

3692

ALCOVERRO, C.: *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari.* Barcelona: Barcanova, 1993.

El llibre de Carme Alcoverro m'ha fet pensar en un professor de literatura nord-americà, Peter Beidler, que realitzava projectes conjuntament amb els seus alumnes. En un d'aquells projectes, tot llegint *Walden* de Thoreau, van arribar a comprar una casa, restaurar-la i tornar-la a vendre durant el mateix curs. A fi d'adquirir confiança i experimentar el mateix que podia haver sentit l'autor o el personatge de la novel·la. Així mateix, en el llibre que comentem podrem trobar innombrables projectes que relacionaran la vida i la ficció, l'experiència i la narrativa, l'experiència literària de l'alumnat com a receptor o bé com a emissor.

L'autora, catedràtica d'institut i professora de didàctica del català del nostre ICE, ha estat sempre amatent a les aportacions didàctiques per a la millora de l'expressió literària. Coneixedora profunda de Gianni Rodari i també dels tallers de literatura potencial (Oulipo), entusiasta dels exercicis d'estil de Raymond Queneau, ha experimentat tant com ha pogut a les seves classes. I el fruit de quasi una dècada de recerca a la seva aula és el treball que ara comentem.

El text està compost per divuit capítols molt ben lligats, encara que aparentment independents. Seguint algun dels bons consells de Daniel Pennac —i també per vici personal— de primer n'hem llegit amb delit alguns capítols esparsos. Però hem de reconèixer que la millor manera de copsar-ne la coherència és fent-ne una lectura ordenada.

El volum del treball és considerable, com també ho ha estat el temps tan perllongat de durada de l'experiència didàctica que s'hi recull. Les condicions tipogràfiques el fan ser un llibre dens. Però ho compensa a bastament l'estil i la riquesa del contingut, la descripció de les realitzacions dutes a terme. On alternen els continguts literaris i els didàctics. I s'hi barregen en una síntesi admirable.

Abans d'endinsar-nos en detalls, exposarem el que considerem la idea motriu de tota la metodologia proposada. Es tracta, al nostre parer, d'una recerca constant, experimentant amb idees, textos, suggeriments didàctics, avaluant-ne obertament i qualitativa els resultats obtinguts. Aprofitant la il·lusió i l'interès dels estudiants per manipular la llengua. S'ha de dir que en molts casos els estudiants escollien lliurement de participar en els tallers, ja que es tractava d'una assignatura opcional.

El títol es mereix un comentari. Relacionant verbs com ensenyar i aprendre, llegir i

3693

escriure, s'han produït títols molt originals darrerament: *El poder de llegir, El plaer de llegir, Del plaer de llegir al joc d'escriure, Descriure escriure*... I ara, *Llegir per escriure, Escriure per llegir*, semblantment a com ho havia fet Lecuyer (1984). Un títol molt expressiu, ben trobat, creatiu i que ens avança el contingut de l'obra.

El gènere triat per portar a terme l'experiència és el conte. A secundària hem treballat fins i tot la rondalla meravellosa, buscant-ne l'estructura segons les funcions del relat de Vladimir Propp. Però sovint hem perdut de vista el més evident: que el conte literari, com l'anomena Alfred Sargatal, referint-se al conte d'autor en oposició al conte popular o meravellós, pot esdevenir el gènere més utilitzat a l'escola secundària. La lectura de cadascun d'aquests contes cap en una sola sessió de classe.

Carme Alcoverro aprofita el debat sobre el minimalisme. I amb el seu treball es proposa aprofitar l'innegable valor didàctic de la brevetat: «Si no guanyem un futur autor, cosa que tampoc es pretén, potser haurem guanyat un lector exigent» (p. 11). Cap dels grans autors de la literatura catalana o de la universal és exclòs d'aquests tallers. En trobarem una relació exhaustiva a la p. 20. Però destacarem fonamentalment Poe, Txékhov, Melville, Kafka, Cortázar, Rodoreda, Calders, Bradbury, Perucho...

Entre les moltes propostes didàctiques, es contempla la lectura comprensiva i aprofundida dels contes que són l'objecte inicial del treball i que serviran de model. També l'escriptura de relats breus «a la manera de...». No pas tan sols imitant-ne la forma, sinó sobretot l'estil, els recursos. Incloent-hi, si s'escau, breus fragments literals extrets de l'autor que es pren com a model. Els recursos que es proposa imitar poden ser presentats en una senzilla guia d'estil (p. 50). També es proposa de fer comentaris, ressenyes, fitxes, subratllats, resums, comparacions, debats, traduccions o comentaris sobre traduccions fetes per altri, reduccions de contes a esquemes, etc.

Es comença per la composició d'un conte de manera col·lectiva (esbós de l'argument). És aquesta una metodologia molt familiar a la pedagogia de l'escola de Barbiana, i també ho és en una de les fases -l'arrodoniment col·lectiu- del text lliure de Celestí Freinet. Posteriorment, es van treballant altres aspectes: personatges, puntuació i més elements fins a la redacció individual d'un altre conte, a partir de la guia d'escriptura corresponent. No hi falta la correcció, primer lingüística i més tard també literària. Explicant-ne tot el procés amb detall. Fent palès que es tracta d'una fase molt activa, eminentment pedagògica, insubstituïble, però a la fi, d'una fase més.

3694

Queden exposats a continuació uns suggeriments rics en valor didàctic, que si no s'utilitzen més és per la feina que comporta la seva organització. Desitgem que el present treball serveixi per estendre'n la pràctica: la revista (*Riell. Contes*), la ràdio (intervenció de l'alumnat), el cinema i el teatre, la visita d'escriptors i/o traductors, les sortides a fires de llibres, exposicions, llibreries... els premis literaris.

El valor principal de l'obra rau en la utilitat que pot tenir per al professorat, tant per facilitar el seguiment de les propostes didàctiques als més novells com per suggerir-ne de noves als més experimentats. Malgrat tot, cal tenir en compte la recomanació de l'autora referida a les seves mateixes propostes: «Si les apliquéssim de manera mecànica, paradoxalment, es negaria l'actitud de recerca sobre la qual s'ha fonamentat, en part, l'èxit dels tallers d'escriptura» (p. 22). L'interès de la selecció dels textos també és molt destacable: a una qualitat literària s'hi afegeix sobretot un valor didàctic de gran potencialitat i atractiu per a l'alumnat. A tot això hi afegim el valor de document, quasi com un diari de classe, amb anotacions i comentaris sobre una tasca ben feta.

Als estudiants que van seguir la metodologia experimentada i tan ben exposada en aquest llibre, el llegir no els va fer perdre l'escriure. Ans al contrari. Tant de bo que es repetissin les experiències didàctiques d'aquesta categoria. Per aquest treball, la seva autora va ser guardonada amb el IX Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica.

Joan Mallart i Navarra

AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, F.; LLERAS J.: *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Biblioteca de Aula, 1994.

A grans trets, i com indica el títol del llibre, som davant d'una suggeridora introducció i d'unes reflexions no menys interessants sobre els plantejaments de la pedagogia crítica. L'autora i els autors —entre ells R. Flecha, amb reflexions, trajectòria, pràctica, publicacions i posicionaments prou coneguts i reconeguts— fan un interessant viatge a través de la història dels diversos enfocaments crítics.

Els autors contextualitzen enfocaments crítics, com la teoria de l'acció comunicativa de Habermas, en la societat de la informació, societat complexa en la qual les noves desigualtats conviuen amb les ja existents, on els sabers es multipliquen i constantment n'apareixen de nous que actualment ens porten

3695

cap a un model hegemònic. El discurs interpreta el passat i a la vegada es creen nous discursos per legitimar plans de futur.

En aquesta societat l'educació com acció comunicativa en què s'intercanvia informació i estratègies de processament, augmenta les possibilitats de desenvolupament individual i col·lectiu, però... alerta! El llibre desvetlla molts dels entrebancs que tenim en aquesta societat, que impliquen que els canvis en l'educació siguin un repte.

La teoria de l'acció comunicativa explica la possibilitat de realització de canvi social a partir de l'acte comunicatiu, de la capacitat comunicativa de les persones de concedir la possibilitat de desenvolupar accions adreçades a l'emancipació. Repta els professionals de l'educació a la creació de situacions òptimes per fer real la possibilitat que tenim totes les persones de diàleg, crítica, discens i finalment consens.

L'autora i els autors fan una anàlisi sociològica i pedagògica de la realitat actual mostrant les contradiccions dels corrents estructuralistes, genealògics i postmoderns.

En el segon capítol es fa des de la teoria crítica un apropament a la comprensió d'autors que van des de Rousseau i Declory fins a Althusser i Foucault. Seguidament s'exposa la teoria de l'acció comunicativa de Habermas i altres elaboracions teòriques d'autors crítics: Freire, Giroux, Apple, Willis i Bernstein.

Els autors esmentats donen energies als moviments socials, aquests a la vegada tenen implicacions educatives que es fan explícites en moviments com el feminisme, l'ecologisme, el pacifisme, el pluriculturalisme, que impulsen alhora transformacions constants.

En una segona part del llibre es proposa, juntament a d'altres opcions, el model comunicatiu del currículum, al qual crec particularment que s'apunten uns quants docents, encara que no gaires, i se'ns convida a ser crítics fent observacions puntuals. Ens fa reflexionar sobre aspectes puntuals de l'acte comunicatiu com pot ser per exemple les moltes utilitats del fet de programar els sabers, però aquestes utilitats no impliquen que haguéssim d'ignorar les limitacions que té.

Els autors i l'autora estan a favor de la recuperació del diàleg, i fan una anàlisi crítica de l'actual Reforma Educativa i unes aproximacions a l'anàlisi del fracàs escolar i a l'eterna discordança entre escola i mercat de treball.

Proposen la comunicació com a eina dins el procés d'avaluació, la mateixa comunicació és avaluació.

Plantegen necessitats d'afavorir alternatives que superin el darwinisme i que no romanguin basades en el sedàs i la selecció.

3696

L'escola té la possibilitat i la missió de donar sabers sense data de caducitat, destreses d'aprenentatge extrapolables a diverses situacions.

La pedagogia crítica és una filosofia de la praxi compromesa, en un diàleg obert amb concepcions respecte a com es pot viure significativament i amb competència en un món conformat pel dolor, el sofriment i la injustícia. Existeix la necessitat de la lluita perquè existeix el sofriment i la dominació, però estem davant d'un sofriment i una dominació apaivagats per la informació, desinformació, possibilitat i impossibilitat, participació i impotència; aquests sentiments conviuen entre els habitants de la societat de la informació.

Ser educadors crítics significa entendre la nostra relació de compromís amb el món i reconèixer la nostra participació activa en la producció de coneixement en la seva dimensió moral, política i cultural. Segons Giroux, hem de fer retrets al món i acusar-lo de ser un reflex imperfecte d'aquell en què, en efecte, podria convertir-se. Hem de comprometre'ns amb el món per canviar-lo sent presents en la història i en el món pràctic quotidià.

La tasca principal de la pedagogia crítica ha estat desvetllar les contradiccions i les confusions de les ideologies predominants liberals i conservadores (actualment més que mai hem d'obrir els ulls) que han servit per a la reproducció de relacions i pràctiques socials i econòmiques desiguals i explotadores.

Les teories crítiques plantegen la possibilitat de contesta i de lluita transformadora, tenint present la construcció de subjectivitats. En l'ensenyament intenten enfocar programes curriculars que puguin ajudar els estudiants en el món real, intentant construir un nou ordre social basat en la solidaritat a partir de la micropolítica de la política a l'aula.

Per als que no estigueu molt familiaritzats amb els conceptes i les idees de la teoria crítica, en el llibre trobareu referències marcadament aclaridores que ens adreçaran a les fonts i que en el llibre són presentades de forma que convida a aprofundir-hi.

Com diu Giroux, les professores i els professors actuals, com a treballadors culturals podem desenvolupar la nostra activitat com a peces d'un engranatge, o com a intel·lectuals transformadors. La primera opció porta al desencís i la monotonia, i la segona a la dignificació professional i humana de l'activitat.

Els partidaris de l'opció crítica s'oposen tant a la conservadora tornada a les maneres de fer tradicionals com a la postmoderna adaptació al darwinisme. Avançant cap a una distribució igualitària dels sabers bàsics necessaris per gaudir d'unes condicions d'existència

3097

dignes del marc sòcio-cultural en el qual ens desenvolupem, anant més enllà de l'esgotament de les energies utòpiques.

Maria Jesús Igual

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G.: *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó Editorial, 1993. (Versió castellana: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó Editorial, 1994).

El panorama de les publicacions de didàctica de la llengua a casa nostra ha millorat molt en els últims anys i comença a constituir un camp dinàmic i actualitzat. El llibre que ressenyem a continuació és ben bé una peça de luxe, que demostra d'una manera concloent el grau de maduresa a què s'ha arribat en aquesta branca de la lingüística aplicada. *Ensenyar llengua* és una obra ambiciosa, global, sintetitzadora, ben dosificada, equilibrada i innovadora. És un manual de consulta ple d'observacions encertades, pròpies d'uns bons coneixedors de les teories d'aprenentatge que s'hi presenten i de les pràctiques docents que s'hi proposen.

El contingut del llibre es reparteix en dues parts. La primera («Plantejaments generals») conté anàlisis de la situació social i lingüística de les escoles i instituts, i ofereix elements per a una elaboració reflexiva de les programacions de l'àrea de llengua. S'hi albira alguna cosa més que les receptes rutinàries que se solen donar (a vegades, per part de la mateixa administració educativa!) i que estan convertint l'activitat de programació en un tràmit burocràtic avorrit i poc productiu. La segona part, molt més extensa, constitueix el gruix del que l'obra vol transmetre: *què* ensenyar a la classe de llengua i *com* ensenyar-ho. Sota el títol «Objectius i continguts» es tracten les habilitats lingüístiques, la gramàtica i les relacions llengua-societat, amb descripcions teòriques, discussions sobre l'enfocament didàctic i mostres concretes d'activitats i exercicis per a l'aula.

En aquest conjunt, hi ha diversos aspectes que cal destacar. En primer lloc, el seu caràcter de síntesi general, amb vocació d'exhaustivitat, que cobreix els temes principals que es plantegen actualment en didàctica de la llengua. Així, permet al professor o al curiós d'informar-se de qüestions molt diverses, des del funcionament dels programes d'immersió als processos mentals de comprensió dels textos o a les estratègies per a la redacció d'un escrit. Tot ben documentat i amb bibliografia recent i seleccionada.

En segon lloc, l'excel·lent dosificació dels continguts. No hi

3698

falta res d'important i tampoc no s'hi troba res de superflu. És una mesura quasi exacta de la quantitat d'informació que necessita un professor experimentat per posar-se al dia en el seu camp de treball, o bé un professor novell per situar-se en la seva nova activitat.

En tercer lloc, l'equilibri entre la teoria científica i la pràctica educativa (o, com diria un professor amant dels jocs de paraules, entre la ciència i la paciència!). Massa sovint la formació de professorat peca de presentar teories ben elaborades i complexes que el professor no veu aplicables a la seva tasca diària, o bé al contrari, es presenten activitats i experiències interessants que resulten disperses perquè no s'emmarquen en cap concepció teòrica. De fet, en el cas de secundària, la quasi totalitat de la formació que rep el professor a la facultat és teòrica: se suposa que ja n'aprendrà l'aplicació pel seu compte. *Ensenyar llengua*, en canvi, compleix amb encert la intenció que manifesta en el pròleg de ser «un pont entre la bibliografia especialitzada i els problemes de la pràctica quotidiana a l'aula».

I, en quart lloc, la visió innovadora de l'ensenyament de la llengua, en plena connexió amb els pressupòsits de la reforma educativa. L'enfocament comunicatiu, centrat en l'ús lingüístic, es reflecteix tant en les idees i les activitats proposades com en l'espai ampli, en nombre de pàgines, dedicat a l'anàlisi de les habilitats lingüístiques i dels aspectes sociolingüístics i culturals de l'aprenentatge.

En resum, és una obra que a partir d'ara haurà de ser punt de referència obligat en la formació del professorat de llengua. A més, cal felicitar l'editorial Graó per la seva iniciativa (que s'aplica també a altres títols) de publicar simultàniament en català i en castellà treballs que es produeixen en el nostre àmbit i que poden ser útils a tot l'Estat. Això pot constituir una oportunitat per compartir plantejaments i acostar mentalitats en un moment en què, atesa la situació sòcio-política espanyola, sembla més necessari que mai. Sobre la versió castellana caldria fer notar, però, que potser la redacció d'alguns apartats ha estat més pensada per a l'entorn sociolingüístic català o, en general, de les zones bilingües de l'Estat, que no pas per a la majoria monolingüe. Especialment en la primera part del llibre, hi ha algunes afirmacions que no semblen del tot aplicables a la realitat que viu un professor de Castella o d'Andalusia.

Per acabar, voldria fer un petit suggeriment: incloure al final de l'obra un índex d'autors i un índex temàtic per facilitar la consulta als lectors poc experimentats en el tema. També seria interessant una bibliografia general temàtica més extensa que la que es facilita al final de cada apartat. Aquest tipus d'ajudes complementàries són

3699

habituals en manuals introductoris similars en altres disciplines i reforçarien el seu caràcter utilitari i de consulta.

D'altra banda, voldria destacar la referència que els autors fan a John McDowell, el record i els ensenyaments del qual planen sobre aquesta obra i sobre moltes de les activitats que fem les persones que el vam conèixer. La frase seva que encapçala el pròleg, «L'alumne treballa amb la llengua, el professor treballa amb l'alumne», és un bon resum de la filosofia didàctica que propugnen els seus autors. I no sembla agosarat afegir-hi que, si utilitza aquest llibre, el professor podrà entendre millor la llengua i podrà treballar millor amb l'alumne.

Josep M. Castellà i Lidon

CODINA, P.; CORTADA, E.; ROSET, M.: *Educació no sexista. Experiències educatives.* Barcelona: Graó, 1994.

En educació, com en tants altres àmbits de la vida, per poder afirmar que una cosa està ben feta i és completa haurem de tenir en compte quina/es teoria/es la infonen i com es desenvolupa en la pràctica. La teoria i la pràctica constitueixen una relació absolutament interdependent, una relació dialèctica necessària, un complement mutu que no vol pas dir que la pràctica no pugui existir sense teoritzar-la ni que la teoria no pugui ser *per se*, sinó que més aviat la teoria sol tenir com a referent allò que s'esdevé de manera pràctica i a l'inrevés, la pràctica sol tenir referents, explícits o no, de caràcter teòric.

El llibre que comentem constitueix justament una aportació a la divulgació d'aquesta dualitat. Fa anys que estem acostumades i acostumats a llegir què entenem per sexisme, per coeducació, per feminisme, per androcentrisme... a discutir-ne els termes i a reflexionar sobre aquests aspectes i d'altres, de la sempre difícil relació sexo-genèrica en diversos àmbits educatius.

En el llibre que molt seriosament han coordinat les professores Codina, Cortada i Roset veiem com totes aquelles discussions, les reflexions, en definitiva, els supòsits teòrics de tota aquesta temàtica, no solament es poden palesar en activitats i en accions educatives en la pràctica quotidiana -com una possibilitat o una desideratasinó que ja fa temps, també, que un bon nombre de dones ensenyants -tant de bo en fossin més i s'hi sumessin també els homes- estan fent realitat el vessant pràctic d'aquest controvertit passatge de l'educació contra la discriminació per raó de sexe-gènere. Efectivament, d'espe-

3700

cular es passa a exposar i reflexionar a partir i des de la pràctica.

De tradició teòrica no en falta pas. En d'altres números d'aquesta mateixa revista hem parlat d'algunes aportacions investigatives, per ajudar a pensar en el que suposen les desigualtats educatives en relació als models androcèntrics. Les coordinadores del llibre *Educació no sexista, experiències educatives* recullen la reflexió feminista i les aportacions innovadores de caràcter pedagògic, ja que des de la seva posició d'ensenyants coneixen molt i molt bé -i elles mateixes ho diuen-la dificultat de fer casar la innovació pedagògica i el feminisme.

I certament fer el lligam entre allò que «assenyala que la implantació d'un sistema educatiu mixt i el reconeixement formal de la igualtat de drets per a tothom no garanteix el mateix tracte per a tot l'alumnat», és a dir, l'anàlisi feminista, i unes pràctiques educatives quotidianes que encara en molts casos estan encallades en l'estructura d'unes institucions escolars que no acaben de volerse «qüestionar el paper que juga en la reproducció de la divisió del treball per raó de sexe o com contribueix a fomentar les expectatives 'femenines' de les famílies, del professorat o de les mateixes noies sobre el seu futur». Voler que aquestes dues coses caminin en concomitància, és ben bé un treball difícil.

No obstant això, les coordinadores de la publicació són optimistes i han avançat en una proposta que no és d'invenció ni d'improvisació. Es tracta d'una proposta de fer conèixer, encara més, algunes realitzacions pràctiques en el terreny de l'educació no sexista. És del tot coneguda la seva preocupació pel tema del sexisme i la seva vinculació amb les experiències relacionades amb la realitat de les nostres aules de cada dia. Per tant, el treball que ens presenten és encertat per la tria del títol -molt real ja que es tracta efectivament de l'educació no sexista, amb voluntat que no sigui sexista, des de les experiències que s'han realitzat a diferents nivells de l'educació reglada- i evidentment pel moment en què ha estat divulgat: quan encara no se sap ben bé què s'ha de fer amb la transversalitat del currículum reformat.

En aquest sentit les coordinadores són optimistes, car pensen que malgrat que el Marc Curricular no parteix de supòsits explícitament coeducatius i que les diverses fonts del currículum no han variat substancialment (es continua ignorant les dones en l'enfocament de gairebé tot), en aquest moment hi ha obertes algunes «escletxes que permeten tirar endavant una escola veritablement coeducativa, basada en un model educatiu més obert i plural, on es contemplin de forma equilibrada i no jeràrquica els valors i els trets culturals fins ara considerats com a femenins

3701

o com a masculins». En això rau el seu optimisme.

I és un optimisme que s'encomana en la mesura que, llegida la introducció -de passada direm que una veritable posada al dia sobre l'educació no sexista-, ens endinsen en diferents maneres de fer presents a les escoles i centres d'educació formal en general diferents maneres, en concret vuit, d'incloure en el currículum, en el seu sentit més ampli, la temàtica no sexista. Tot i amb això, però, és interessant de veure que malgrat l'optimisme, en cada experiència narrada s'hi pot entreveure o queda exposat clar i ras que quan algú vol treballar en l'educació amb un enfocament no sexista sorgeixen dificultats i entrebancs que de vegades fan repensar a qui engega la proposta i dubtar de la validesa que tant d'esforç «contra corrent» pot arribar a tenir en terrenys tan aspres. Claustres, formats per dones i homes, que boicotegen iniciatives interessants de coeducació, poca seriositat en potenciar el tema des de les administracions educatives, mala divulgació de materials, entre moltes altres coses, poden jugar un paper negatiu a l'hora de fer realitat aquelles idees madurades durant temps de reunions i d'aclariments...

Des de Sant Boi del Llobregat, una escola d'EGB es proposa canviar un ús de la llengua massa ancorat en la masculinitat de la vida social. Se seleccionen materials didàctics en funció que no siguin sexistes, participen activament antisexistes en la revista escolar, es treballen els càrrecs i el seu repartiment tenint en compte el fet de compartir més que no pas de competir en funció del sexe de la mainada, es treballen les matèries a partir d'exemples relatius a la vida i als personatges femenins i masculins, es fan festes coeducatives i hi ha una orientació professional que vol trencar els estereotips.

El taller de contes de l'Escola Bernat Desclot de l'Hospitalet del Llobregat és una altra experiència interessant que s'exposa al llibre, en la qual es deixa de parlar d'APA i es comença a introduir allò de l'Associació de Mares i Pares de l'Alumnat (AMPA). Mainada i persones adultes treballen els contes, els analitzen, els valoren... es fan mútuament partícips d'una crítica necessària per canviar.

El vídeo que Lola Grau proposa d'analitzar i desgranar-ne els continguts, les formes... és una aportació feta pel projecte TENET al País Valencià, la qual té una guia didàctica per tal que se'n pugui «copiar» la idea.

A l'escola Pompeu Fabra es treballa la globalització amb un plantejament que s'acosta a la recerca-acció on intervenen mestres i alumnes per reflexionar sobre un problema pràctic, analitzar-lo, actuar... i enfilar així «l'espiral» de la recerca-acció al voltant de l'educació no sexista i dels problemes quotidians sexistes.

3702

També el teatre pot ser una eina i una «excusa» per treballar el fons sexista que s'amaga en el «currículum ocult». A l'escola Carlit de Barcelona porten una colla de temps amb el taller de teatre que trenca, i aquest n'és l'objectiu, amb l'androcentrisme que es presenta en forma de violència mal entesa, en forma d'estereotips socials, d'actituds de tancament, de silencis... que valora l'autodefensa per a les noies com una eina clau físicament i psicològicament, que té en compte la relaxació en un context de vertigen continu...

Parlar del futur professional amb les noies i amb els nois que tenen unes expectatives també a nivell personal, ha estat el treball de les professores de l'Institut Badalona 9. Els espais de coeducació, per debatre sobre la coeducació i el sexisme, els continguts i les formes individuals i col·lectives en la dinàmica sexo-genèrica de les aules, dels passadissos, dels càrrecs... Els resultats que n'obtenen són també interessants.

I també al voltant de la professió un grup d'alumnes valencians es proposen de seguir, com farien en una investigació detectivesca d'aventura en els contes els personatges de ficció, una pista: la d'una professió. Enquestes, elaboració d'informes, valoracions, avaluacions... tot plegat amb un aprenentatge que va fer acostar les i els adolescents a professions que no tenien perquè dur marca de sexe.

Finalment, com a darrera experiència del llibre, la Història de l'art de COU és llegida des d'una altra mirada. A banda del condicionant de la selectivitat, Bea Porqueres fa treballar a l'alumnat els dos estereotips de gènere que representen l'artista i la model. Fan una anàlisi de la pràctica docent i recuperen les artistes del passat per relacionar-les amb els fenòmens artístics.

El llibre acaba amb una guia de lectura que inclou bibliografia clàssica i bibliografia recent sobre, sobretot, el que pot influir en la pràctica educativa i la docència als centres (escoles i instituts).

Educació no sexista, a més de ser una exigència, ara mateix és una bona mostra del que és possible de fer i alhora una porta oberta a suggeriments de reflexió, de dinamisme i d'acció que estaria bé de no deixar a la lleixa de les llibreries de casa o de les biblioteques.

Pilar Heras i Trias

3703

DDAA: *Historia de la educación en España y América*. Vol. II. *La Educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid: Fundación Santa María (Ediciones SM-Morata), 1993.

Temps enrera saludàvem des d'aquí mateix l'aparició del primer volum d'aquesta gegantina història de l'educació a Espanya i Amèrica, coordinada pel professor B. Delgado, i en la qual participa el bo i millor de la historiografia de l'educació iberoamericana. En efecte, un equip interdisciplinar de més de cent investigadors i especialistes s'ha encarregat de l'elaboració d'aquest ambiciós projecte editorial del qual ens arriba ara el segon lliurament. Hem de congratular-nos, per una vegada, del fet que els compromisos i terminis es compleixen i que pocs mesos després de l'edició del primer llibre sobre l'època antiga i medieval ens arribi aquest nou tom, referit monogràficament a l'Edat Moderna, és a dir, al període comprès entre els segles XVI i XVIII.

Tres segles importants i cabdals de la nostra història —en els quals, entre d'altres afers i assumptes, es consuma la vertebració d'Espanya com a Estat modern, la colonització d'Amèrica, la Reforma i Contrareforma religioses, l'eclosió de la gran literatura del Segle d'Or amb les seves innegables dosis didàctiques, la irrupció dels vents il·lustrats amb una apassionada voluntat pedagògica, etc.—, i que culturalment parlant es corresponen amb els moviments de l'Humanisme, del Barroc i de la Il·lustració. Aspectes tots que són estudiats —des d'un horitzó històrico-pedagògic— al llarg de quasi un miler de pàgines, que seguint un criteri estrictament cronològic s'han dividit en tres parts que concorden amb cadascun dels segles abordats.

Temàticament cada centenni —tot i la singularitat pròpia i específica de cada etapa— és afrontat amb uns criteris uniformes, per tal de donar al conjunt de l'obra unitat i sentit. D'aquesta manera, són una constant en cada període capítols com la política educativa, l'educació institucional, l'educació estamental i l'educació a Amèrica i Filipines. Aquests epígrafs són complementats amb d'altres d'un caràcter més monogràfic i particular. Així, les sempre importants relacions entre l'Església i l'educació s'aborden en el marc dels segles XVI i XVIII, mentre que pel que fa al segle XVII romanen més difoses. Igualment s'incorpora en cada període o segle una llista —a manera de nomenclàtor— sobre els educadors i pedagogs més significatius. Contrasta la riquesa de noms de l'època humanista (13 autors) i il·lustrada (11 autors, a més de Campomanes, Olavide i Cabarrús), amb la migradesa de l'època barroca, reduïda a tres noms: López de

3704

Montoya, Gracián i Saavedra Fajardo.

En qualsevol cas, l'estructura global d'aquest segon tom —malgrat la diversitat d'autors— és prou reeixida, més encara si considerem que en aquest volum s'apleguen treballs d'una cinquantena llarga d'autors diferents. És obvi, doncs, que el coordinador ha sabut afaiçonar una obra arrodonida, ben equilibrada i compensada, que facilita la seva lectura i comprensió. L'existència d'un index onomàstic també facilita la seva consulta immediata.

Malauradament, la nostra tradició historiogràfica no va tenir en el seu moment —és a dir, en ple segle XIX— l'empenta i el coratge suficients per tirar endavant una col·lecció de materials i documents semblants als que realitzaren altres cultures europees. A casa nostra no hi ha hagut mai res que recordi aquells *Monumenta Paedagogicae Germaniae*, que encara són avui un ineludible punt de referència per a qualsevol historiador de l'educació occidental. Només —i encara de refilada— es poden esmentar els treballs bibliogràfics de Rufino Blanco, els aplecs documentals de Lorenzo Luzuriaga, així com l'antologia de textos pedagògics recopilada sota la iniciativa de la professora Maria Ángeles Galino. Altrament, s'ha hagut d'espigolar, de manera esparsa, per aquí i per allà, per tal de bastir un fons de materials que permetés, en algun moment posterior, la interpretació històrica corresponent. I això és el que ara per fi s'aconsegueix, seriosament i lluïdament, responsabilitzant a autèntics especialistes la redacció de cadascun dels temes i àrees que integren aquesta extensa història de l'educació. Només així podia tenir èxit un projecte tan ambiciós com el que comentem.

Qui s'atrevirà a dubtar que el professor Miquel Batllori és el més adient per escriure sobre Sant Ignasi, els jesuïtes i la *Ratio Studiorum*, o que el professor Vergara, de la UNED, està capacitat per parlar-nos de les conseqüències pedagògiques del Concili de Trento? I què li podrem rebatre al professor Redondo —mestre de tants de nosaltres— quan desgrana el pensament educatiu de Joan Lluís Vives? Trobaríem arreu algú més preparat que el professor Bartolomé per d'explicar-nos el funcionament de les escoles de primeres lletres i les escoles de gramàtica? Hi ha algú que sàpiga més coses i amb més coneixement sobre el funcionament dels col·legis universitaris de Salamanca que la professora Carabias Torres i el professor Rodríguez-San Pedro? Què li replicarem a la professora Gonzalbo, del Col·legi de Mèxic, quan ens descriu l'educació en el Mèxic colonial? Ens atrevirem a refutar al professor Faubell, de la Universitat Pontifícia de Salamanca, quan descriu la tasca educativa dels escolapis? Algú més oportú que el professor

3705

Viñao, de la Universitat de Múrcia, per donar notícia sobre l'alfabetització i escolarització a Espanya? Qui més apte que Salomó Marquès per tractar —això sí, molt breument— l'obra pedagògica de Baldiri Reixac?

No volem continuar amb més exemples, que esgotarien inútilment l'amable paciència dels lectors. Els casos anotats més amunt serveixen com a simple mostra del que dèiem sobre la vàlua, el reconeixement i la disposició dels diferents confegidors de l'obra que ens ocupa. En definitiva, el producte resultant és òptim. El nivell científic és d'allò més bo, i respon satisfactòriament a les exigències heurístiques i hermenèutiques de la investigació històrico-educativa. A més, el llibre és molt clar i entenedor, puix que hi abunden els quadres i esquemes, i es llegeix fàcilment i amb delectança. No tenim, doncs, cap inconvenient a considerar-lo una eina útil de treball per a tothom, atès que situa cada pedagog, institució i corrent pedagògic en la justa i precisa perspectiva diacrònica.

Si alguna limitació hi detectem és la de la brevetat d'algunes entrades, en especial les que fan referència a la nòmina d'autors seleccionats i a la que ens referíem més amunt. Despatxar Huarte de San Juan, Gracián o Jovellanos en unes breus línies sempre és un risc i una simplificació excessiva. D'altra banda, constatem que personatges com el pare Mariana —mancats d'un tractament específic— es fan una mica fonedissos enmig del text general. És evident que les indicacions bibliogràfiques —sia d'obres originals sia de materials secundaris— poden ajudar a un aprofundiment posterior. No obstant això, no podem oblidar que es tracta d'un manual, d'un volum prolix, que s'apropa a les mil pàgines, i que l'esforç de síntesi era necessari per tal de fer-lo manejable i publicable.

Quant als temes relacionats amb la història de l'educació catalana, hem de manifestar que són més aviat escassos, i al nostre gust insuficients. A excepció feta de la Universitat de Cervera i dels programes educatius de la Junta de Comerç de Barcelona (1758-1847), ben poca més. Breus —quan no telegràfiques— notícies sobre Baldiri Reixac i Lluís d'Olot. Les referències a la particular fenomenologia de la Il·lustració catalana resten diluïdes enmig del capítol reservat a la Junta de Comerç.

Ara bé, la nostra impressió global és que l'obra —a més d'absolutament necessària— és, des d'ara mateix, d'obligada presència en els prestatges de qualsevol biblioteca, tant si és especialitzada o simplement d'humanitats en general. Només ens resta felicitar el coordinador —que a manera de pròleg fa una magnífica síntesi de l'obra, i que, a més, ha sabut resoldre perfectament les solucions de continuïtat que es donen en un

3706

treball de les característiques d'aquest- tot esperant l'aparició del tercer i últim lliurament. Fins llavors esperem que us ho passeu d'allò més bé amb la lectura d'aquest segon volum.

Conrad Vilanou

NÚÑEZ, C.E.; TORTELLA, G.: *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica.* Madrid: Alianza Editorial, 1993.

D'un temps ençà són nombrosos els treballs, articles i investigacions que s'inclouen en l'àmbit d'estudi de l'economia i l'educació, una àrea incipient que, en la majoria dels casos, és conreada des del camp de l'economia i que, de mica en mica, s'està introduint en el quefer pedagògic.

El llibre del qual ens ocupem té un títol sense concessions: *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica.* La relació entre educació i desenvolupament econòmic se'ns proposa en termes de penúria educativa i econòmica.

Es tracta d'una compilació d'assaigs, en alguns casos d'investigacions, que es va gestar a València, el setembre de 1989, a la UIMP amb la Generalitat Valenciana, i, més tard a Lovaina, el 1990, al X Congrés Internacional d'Història Econòmica.

La maldición divina s'emmarca dins la discutida teoria del capital humà, un corrent de l'economia contemporània que considera l'educació com una inversió productiva, a mig i llarg termini, i al capital humà com un actiu productiu. De fet és una teoria incorporada, sobretot, a partir de la segona meitat del segle XX, tot i que el concepte d'inversió en capital humà va ser desenvolupat ja per Adam Smith a *La riquesa de les nacions* en comparar un home educat amb una mena de màquina cara que, a la llarga, produeix beneficis superiors al seu cost inicial.

És una teoria que algunes instàncies ja han fet seves. Sense anar més lluny, a la Conferència sobre Població i Desenvolupament que es va celebrar el prop-passat mes de setembre al Caire, el Document base que va presentar l'ONU per a ser debatut recordava que les persones són els recursos més importants i valuosos que té tota nació i que el coneixement, l'educació dels homes i les dones, és l'únic recurs que es pot considerar il·limitat.

Des d'aquesta perspectiva, tal i com diuen Tortella i Núñez al capítol que realitzen conjuntament, «l'educació en un sentit ampli seria respecte al capital humà equivalent a allò que la inversió és respecte al capital físic». Així, els autors exposen que en països com ara Suïssa o

3707

Japó, no especialment rics en recursos naturals, les causes que expliquen el seu desenvolupament econòmic s'han de buscar en la formació del capital humà, per exemple, la formació tècnica.

Hi ha, però, altres variables que influeixen en el nivell econòmic d'un país. Una d'elles és el creixement demogràfic. Com més alta és la taxa de creixement demogràfic, més baix és el nivell econòmic. És el que s'anomena «cercle viciós de la pobresa», propi de països pobres, i que comporta inversions baixes tant en capital físic com humà; i ben al contrari, el creixement demogràfic baix permet sortir del nivell econòmic de subsistència i augmentar-lo; és el «cercle virtuós de la riquesa» que permet més inversions i, d'aquesta manera, la distància entre els països pobres i els rics és cada vegada més gran. Distància no només pel que fa al desenvolupament econòmic sinó en el capital humà, en la seva formació, en la seva salut —perquè la salut també és inversió en capital humà.

Un altre aspecte que els autors tenen en compte és la discriminació i l'explotació sexual de les dones (Núñez, 1992). Als països pobres hi ha més dones analfabetes que no pas homes analfabets i, a més, l'analfabetisme femení té una repercussió econòmica forta i negativa: a més analfabetisme, més fills. En països on les dones tenen la possibilitat de decidir lliurement sobre la seva maternitat, baixa de manera ostensible el nombre de fills. L'educació, doncs, sembla una estratègia cabdal en aquesta qüestió.

El llibre es resol amb una estructura que va dels aspectes més generals i teòrics als casos sobre països concrets, agrupats geogràficament i segons el seu desenvolupament econòmic: les primeres industrialitzacions, Anglaterra, França i Alemanya; els endarrerits, Itàlia, Espanya, Portugal i Rússia; i altres continents, Japó, Corea i Amèrica. Tot plegat, amb una àmplia visió històrica i una bona síntesi comparativa. És a dir, es tracta d'un bon material per a l'anàlisi econòmica de l'educació, anàlisi de la qual la pedagogia no pot restar-ne al marge.

Antonieta Carreño

RUIZ GONZÁLEZ, B. (Ed.): *Catálogo de Servicios Ibertex*. Madrid, FUNDESCO/FUINCA, 1993.

Els catàlegs constitueixen fonts d'informació secundàries de gran utilitat perquè ens ofereixen informació molt àmplia i general, sobre un tema especialitzat o sobre temes molt diferents. En aquest cas es tracta d'un catàleg sobre temes molt diversos, sobre els serveis d'informació electrònica públics del videotex espanyol.

3708

En aquest catàleg, doncs, trobarem: a) serveis d'informació sobre temes molt diversos, entre els quals figuren els d'educació, entesa en aquest cas en un sentit molt ampli i general; b) el catàleg ens indica els diferents serveis d'informació, les seves característiques, continguts, etc. i ens precisa les referències per poder accedir-hi.

Aquests sistemes d'informació són electrònics, això vol dir que per accedir-hi necessitem, com és conegut, uns estris determinats (qualsevol ordinador —PC o MC— i un MÒDEM —extern o intern a l'ordinador— per fer la connexió a la línia telefònica convencional o domèstica).

Aquests sistemes d'informació són electrònics i d'accés públic a través de la xarxa telefònica commutada (XTC) o xarxa telefònica bàsica (XTB), és a dir, el telèfon domèstic o convencional monopolitzat per la CTNE ("Telefònica").

Tots els sistemes d'informació estan servits, doncs, per Telefònica a través de l'entitat FUINCA, «Fundación para el Fomento de la Información Automatizada», de la qual FUNDESCO, «Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones» és el patró fundador. La fundació FUINCA és, doncs, l'entitat que promou la creació i edició del catàleg que estem presentant, per tal de detectar, satisfer i donar a conèixer la informació, a través de tots els serveis existents en aquests moments —inici de 1994— que poguem necessitar els diferents usuaris, segons els nostres interessos, sectors d'activitat, etc.

El catàleg dóna una referència detallada i precisa de 390 serveis d'informació amb més de 4.000 aplicacions.

L'accés a qualsevol d'aquests serveis es fa a través d'IBERTEX, denominació comercial d'un servei públic de Telefònica basat, tècnicament, en el VIDEOTEX.

El VIDEOTEX és una norma o paràmetre tècnic internacional per a la difusió d'informació (codificada en senyals electrònics) —textos, dades, imatges—; inclou els conceptes de videotex interactiu, vol dir que permet el diàleg o interacció, i videotex per difusió o teletext, és a dir, que només permet la lectura de la informació. Per tant el videotex és una norma —un sistema tècnic— que pot utilitzar un distribuïdor d'informació com, per exemple, un canal de TV. El videotex va néixer als anys 70 al Regne Unit amb l'objecte de subministrar informació general per a tota la població, integrant equipaments electrodomèstics com ara el telèfon, la televisió i l'ordinador. Es tractava d'informacions per al lleure, jocs, notícies, serveis públics, etc. A partir dels anys 80 es van crear noves utilitats centrades en activitats professionals. Avui són tant importants els serveis d'informació personals o domèstics com els professionals o lligats a sectors de producció.

3709

Els sistemes d'informació amb la norma Videotex i, en concret, els que ens ofereix a Espanya la xarxa IBERTEX de Telefònica tenen un valor extraordinari per a l'educació, des de diferents perspectives: per a l'educació de les persones adultes, per al lleure, per a la formació... en definitiva, per a tot el sector d'educació no formal en tots els seus àmbits; per a la investigació, accés a bases de dades o centres d'informació especialitzada; per a la informació en general.

El catàleg de FUINCA, editat per B. Ruiz González, recull referències sobre 390 serveis d'informació presents actualment en el mercat espanyol dels serveis d'informació, quantitat que representa més de la meitat de l'esmentat mercat.

Els principals protagonistes d'aquest sector són: a) els proveïdors d'informació (PI), els quals es dediquen a crear i actualitzar informació i a seleccionar els canals més adients per a la seva distribució cap als usuaris; b) els centres servidors (CS), equipats tècnicament amb sistemes informàtics i de telecomunicacions per fer arribar els serveis d'informació, desenvolupats pels PI, als usuaris.

Un CS pot ser al mateix temps PI i servir informació a d'altres PI.

De CS n'hi ha 182 en total, dels quals 51 són organismes públics (28.02 %), 106 són entitats privades (58.24 %) i 25 són institucions no lucratives (13.74 %).

De PI n'hi ha 390, com ja hem dit, dels quals són públics 136 (34.88 %), privats 199 (51.02 %) i no lucratius 55 (14.10 %).

L'accés és públic per a 265 serveis (67.94 %), restringit per a 32 serveis (8.21 %) i mixte per a 93 serveis (23.85 %).

Els serveis IBERTEX es classifiquen segons els criteris següents: a) serveis d'informació: numèrics, textuals, mixtos i d'altres; b) serveis de comunicació: amb missatgeria interactiva, missatgeria especial de relacions interpersonals «línia rosa» i d'altres; c) serveis transaccionals: telereserva de bitllets etc., telecompra com el Cortycompra, etc., telebanca amb serveis d'operacions bancàries, i altres.

En concret en el sector c) hi figuren 7 serveis de «TELEEDUCACIÓ» que representen l'1.79 % dels serveis transaccionals.

El catàleg presenta els 390 serveis d'informació amb un format de fitxa descriptiva d'aquests, en la qual figuren totes les dades referides a: nom del servei; PI; descripció del contingut; cobertura geogràfica; actualització temporal; nombre de pàgines; CS; tipus de servei (com acabem de dir, d'informació, de comunicació i transaccional); número de ruta Ibertex

3710

(NRI) o número de telèfon (cadena de caràcters) que hem de marcar en el nostre sistema d'accés a la xarxa Ibertex, és a dir, en el nostre ordinador; nivell d'accés que ens dirà si és o no gratuït i les tarifes en el seu cas; i el tipus d'accés públic o restringit.

En l'índex temàtic podem trobar serveis d'informació referits a: beques, bibliografies, biblioteques, cultura, diccionaris, educació, ensenyament, formació, fundacions, jocs, joventut, legislació educativa, medi ambient, minusvàlua, dona, museus, música, oci, serveis professionals, teleeducació, tercera edat, universitat...

A continuació destaquem alguns d'aquests serveis d'informació:

- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) (d'actualització diària i d'accés gratuït).

- Butlleti Oficial de l'Estat (BOE).

- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC).

- Ministeri d'Educació i Ciència (MEC).

- Diferents ajuntaments (Barcelona, Lleida, Rubí, Sabadell...).

- Base de dades d'ajuts oficials.

- Base de dades de caràcter general.

- Base de dades per a l'educació DOCE, (PI i CS) Documentos de Educación. S.A. «Informació i documentació d'educació i cultura: distribució bibliogràfica i recursos didàctics. Bases de dades d'accés lliure sobre revistes d'educació, sobre vídeos educatius, software educatiu de cobertura nacional i internacional, materials actualitzats en temps real, serveis de telecomanda de llibres, articles, i recursos didàctics en general. Bases de dades d'accés restringit sobre legislació educativa, convocatòries, activitats, comunicacions en directe, correu electrònic...».

- Escola d'Enginyers de Terrassa i altres.

- Universitat Politècnica de Catalunya (UPC).

- Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED).

- Xifres de Catalunya.

- Universitat de Granada.

- Universitat de les Illes.

- Accés a la Universitat (Generalitat de Catalunya).

- Serveis Generals de la Generalitat de Catalunya.

- Etc.

Per accedir a qualsevol d'aquests serveis el catàleg ens informa, com ja hem dit, del nivell d'accés, de si és públic o restringit i de la seqüència o número que cal marcar en el nostre equip de comunicacions (ordinador + mòdem + línia telefònica).

3711

El nivell d'accés pot ser : IBERTEX B1, conegut com «031», IBERTEX B2, o «032», etc., fins al «036» que és l'accés internacional.

El nivell d'accés «031» és l'únic gratuït, els altres són de pagament amb tarifes diferenciades en cada cas.

Els serveis que hem destacat per a l'educació són, pràcticament tots, de nivell d'accés 031, és a dir, de cost nul: la trucada per línia telefònica és sempre local.

Considerem que aquesta és una obra de consulta necessària en un moment com l'actual en què la informació es pot començar a obtenir des de la pròpia geografia personal estalviant energies en desplaçaments innecessaris.

Evidentment la consulta d'aquesta obra pot fer-se en centres de documentació, com ara el de Ciències de l'Educació de la Divisió V i d'altres. És en aquest sentit una obra de consulta i no, necessàriament, una obra del fons personal. Es pot consultar en tots aquells centres de documentació on les eines telemàtiques hi figuren com a elements cada cop més interessants per accedir a fons documentals i d'informació no propera a la persona en les seves coordenades espacials habituals.

Miguel Àngel Aguareles Anoro

TORRENTS, R.: *Les raons de la Universitat.* Vic: Eumo Editorial, 1993.

«Val a dir que, situat com estic a la perifèria del sistema, la meva condició em proporciona un plus de llibertat d'expressió. (...) Això no vol dir que, desinhibit, desfuncionaritzat i perifèric, tingui tanta llibertat que em pugui erigir en metge del malalt i contemplar-lo com agonitza. També jo si de cas sóc malalt. Això vol dir simplement que el meu abordatge de la qüestió universitària parteix de dos estreps: l'un és aquella sensació d'impotència, neutralitzada per la fonda convicció que, a desgrat de tot, la universitat és la utopia moderna que, racionalitzada i institucionalitzada, farà que els homes continuem victoriosos damunt la barbàrie; l'altre és el de la meva situació a la perifèria d'una universitat, la que anomenem universitat catalana, respecte de la qual em sento simultàniament a dintre i a fora.»

Aquestes línies extretes del contingut del llibre serveixen de presentació completa del seu autor: un universitari que creu i estima la universitat i que, des de dins, reflexiona sobre el seu estat actual i futur. Aquesta és la intenció explícita de Ricard Torrents i Bertrana, format en universitats europees, coneixedor del món educatiu des de la

3712

direcció del col·legi de Sant Miquel de Vic durant els anys 70 i, a partir de l'any 1977, impulsor i capdavanter de l'experiència universitària vigatana. Una experiència iniciada amb la fundació d'una escola universitària de mestres que ha crescut fins als actuals Estudis Universitaris de Vic, amb cinc escoles i una facultat de traducció i interpretació que ofereixen un total de set títols universitaris.

L'autor, des de la seva actual condició de director general d'aquesta institució universitària «perifèrica», com ell mateix l'anomena, s'endinsa dins el complex món de la universitat i cerca les seves «raons». Es tracta d'una reflexió crítica, coherent amb l'esperit universitari que ell reivindica, que incorpora plenament els elements de la teoria i la pràctica. La primera s'alimenta de dues fonts: d'una banda, una concepció de l'home i de la societat d'arrel humanista i il·lustrada, i de l'altra, les aportacions de diverses ciències de l'educació. La pràctica és evident: un coneixement real i de primera mà de la problemàtica universitària i la seva gestió.

Les raons de la Universitat és un llibre que ja existia abans de ser publicat. Es tracta d'un recull de textos de l'autor estructurat en dues parts. La primera part inclou conferències i ponències realitzades entre els anys 1988 i 1993. La segona és un recull d'articles publicats al diari *Avui* entre 1987 i 1993. Un període interessant de la nostra història universitària més recent que s'inicia després de les mobilitzacions estudiantils del curs 86-87 i engloba els anys que han vist desplegar el mapa universitari català: creació de la quarta universitat, reconeixement de Tarragona-Reus, Lleida i Girona, universitat privada, creixement dels Estudis Universitaris de Vic. Tot aquest material està emmarcat per una introducció i un epíleg de l'autor, que intenten donar-li més unitat. El resultat és aquest llibre, prologat per Josep M. Bricall, que ens submergeix de ple i en cadascuna de les seves pàgines en la universitat. Aquesta és la seva veritable unitat: la universitat-institució per davant de la universitat-gestió.

Abans de passar a comentar el contingut del llibre de Ricard Torrents, convenen unes breus referències a la seva forma definitiva. Primerament, remarcar el domini de la llengua i la correcció d'estil que cal suposar en una persona que destaca en el terreny dels estudis literaris. En segon lloc, aplaudir l'encert de recollir en forma de llibre un material que podia quedar dispers. Malgrat el perill, reconegut pel mateix autor i no resolt, de repetir els temes i els arguments, la publicació és una forma de reivindicar, com també ho fa l'autor en algun dels seus articles, el necessari lligam entre publicacions i vida universitària. Finalment, dins d'aquestes consideracions referides a la

forma, convé dedicar un comentari al to dels textos. Tal com ja s'ha esmentat abans, es tracta de textos escrits per a ser llegits i escoltats o per a ser publicats a la premsa. Això els dóna un to comunicatiu directe, que oscil·la entre la reposada lliçó acadèmica i l'enèrgica i raonada crítica reivindicativa.

Les aportacions de Ricard Torrents se situen bàsicament entorn de dos temes centrals, gairebé comuns al llarg dels diferents textos.

D'una banda hi trobem una reflexió sobre les funcions de la universitat contemporània que ell relaciona amb el concepte d'universitat educativa. I l'altre eix argumental del llibre és l'anàlisi del sistema universitari català i les seves perspectives de futur. Acompanyant aquests dos nuclis temàtics, una llista de temes sorgeixen com a conseqüència: el problema del finançament, la cultura universitària de la nostra societat, la relació entre demanda i educació, la formació professional a la universitat, la formació de la joventut intel·lectual, l'evolució del sistema educatiu, el descontent dels estudiants...

Malgrat que no hem d'avançar d'una manera exhaustiva el contingut del llibre, analitzem sintèticament les seves línies de fons, sobretot en el terreny de les aportacions teòriques que, segons la nostra opinió, el fonamenten.

Torrents desenvolupa el concepte d'universitat educativa: «un espai de la polis on els homes i les dones aprenguin a fer d'homes i de dones en l'estudi de les idees i dels fets». Aquest model d'universitat, entesa com a unitat de docència i de recerca i com a lloc de trobada entre l'universalisme del pensament científic i el relativisme de les ciències humanes, és el que hauria de configurar el sistema universitari català, l'altre nucli de la reflexió de l'autor. Un sistema universitari català que es troba situat davant els reptes de la nostra contemporaneïtat: el sistema de finançament, l'equilibri entre la funció social de satisfer les demandes i la funció educativa, la competència en la creació i gestió de les universitats i, finalment, la relació entre territori i implantació de la universitat a Catalunya.

El discurs teòric del llibre va descabdellant la troca d'aquest nucli argumental fent servir les aportacions de diverses ciències de l'educació.

La història de l'educació ofereix a l'autor arguments que sostenen les seves tesis. Els tres models teòrics d'universitat a Europa, la tradició i les aspiracions de la universitat catalana dins el marc espanyol, l'exemple de la figura de Bosch i Gimpera com a universitari integral, l'anàlisi del recent procés de creació de la quarta universitat i de les universitats «perifèriques» són, entre d'altres, punts de partida de la seva reflexió.

3714 BEST COPY AVAILABLE

Al costat dels arguments històrics, també la sociologia educativa —les demandes socials, el moviment estudiantil i les seves aspiracions, etc.— és present a les pàgines del llibre. Com també hi són ben presents la filosofia i l'antropologia de l'educació. Afirmacions com «l'educació és una activitat transformadora, orientada necessàriament al canvi» denoten que ens trobem davant una concepció educativa lligada a les tradicions més significatives de la modernitat pedagògica («la universitat és la utopia moderna que, racionalitzada i institucionalitzada, farà que els homes continuem victoriosos damunt la barbàrie»). Si en una altra banda llegim que «ensenyar és un afer entre persones», pensarem inevitablement en la tradició d'un neohumanisme alemany que reivindica la presència i el paper de la persona en la universitat d'avui i de demà. Sense passar per alt que les propostes sobre el model de finançament lliguen els plantejaments de l'autor amb les aportacions del pensament liberal. I tot això en el fil d'un discurs que mira enrera per trobar pistes, però que sobretot apunta cap al present i cap el futur, amb el bagatge de l'experiència adquirida en la gestió universitària que té un pes específic considerable: teoria i pràctica es complementen i sostenen les tesis de l'autor.

És evident que darrera el discurs hi ha una profunda preocupació per la situació actual i futura dels Estudis Universitaris de Vic. Però seria un error caure en la simplificació que aquesta és l'única motivació del llibre. No hi ha «comarcalisme» en els plantejaments del llibre, almenys no en el sentit pejoratiu que s'acostuma a donar en aquest concepte. Hi ha una visió de conjunt capaç de plantejar els grans problemes de la universitat contemporània i la seva necessària transformació.

Ens manquen reflexions pedagògiques sobre la universitat.

Ens calen publicacions sobre la universitat des del punt de vista pedagògic. El temari és ampli: universitat professionalitzadora *versus* universitat educativa, formació del professorat universitari, pedagogia i docència universitàries, cultura crítica i universitat, humanitats i currículum acadèmic... La llista és llarga. Ricard Torrents obre moltes preguntes i no dóna tantes respostes com voldríem. Es tracta d'un llibre per incitar al diàleg, que no demana aplaudiments sinó respostes noves o diferents, tant les que vinguin de la perifèria o com del centre, però en qualsevol cas, des de dins de la universitat i amb esperit universitari. Respostes encaminades a la construcció del model d'universitat que el món contemporani demana i necessita. Acabem el comentari com ho fa el llibre:

«L'educació manté viva la universitat. És a dir, la manté en crisi, en mutació. A l'educació

li ho demanem tot per als individus i per a les nacions: progrés del saber, llibertat, benestar. Fins i tot la preservació de valors amenaçats, pau, solidaritat, medi ambient, la confiem a l'educació. Mentre això sigui així, mentre ens sentim amb el dret de demanar-ho tot a l'educació, la Universitat de la Catalunya contemporània no deixarà de saber on va».

Joan Soler

3716

BISQUERRA, R.; IGLESIAS, A.; PEREIRA, M.; FORES, A.; FERNÁNDEZ, E.; RAMÍREZ, C.: *Mejore su eficiencia lectora.* Madrid: Centro de Estudios Adams, 1994.

Un complement pràctic a les obres anteriors (*Eficiencia lectora. La medición para su desarrollo*) és la que ens ocupa en aquestes línies. Bàsicament consisteix en un material d'exercicis per ser utilitzat en pràctiques per al desenvolupament de l'eficiència lectora, com per exemple el Programa LEA-ESO (Lectura En Assignatures d'Ensenyament Secundari Obligatori).

Es posa l'èmfasi en la comprensió lectora a nivell superior i també en la velocitat. S'entén l'eficiència lectora com la combinació òptima entre velocitat i comprensió. És a dir, la velocitat òptima per a la comprensió apropiada en funció del propòsit de la lectura, la dificultat del material, la familiaritat, la lecturabilitat, etc.

En aquest punt s'introdueix el concepte de maduresa lectora, que no s'ha de confondre amb el de "maduresa per a la lectura" (*reading readiness*). La maduresa per a la lectura fa referència a la bona disposició del nen per poder iniciar l'aprenentatge inicial de la lecura. La maduresa lectora és una característica del lector hàbil que és reflectida principalment per la "flexibilitat lectora". La flexibilitat lectora és la capacitat de llegir a la velocitat òptima en funció del propòsits de la lectura i de les característiques del material que s'ha de llegir.

Encara que es tracti d'una obra eminentment pràctica, això no obsta perquè es faci referència a certs aspectes teòrics. Però en general a un nivell molt elemental, de tal manera que pugui ser comprès fàcilment per un estudiant de secundària. En aquest sentit es fa referència al procés lector, les fixacions, moviments saccàdics, factors fisiològics que possibiliten la velocitat, etc. Respecte a la comprensió es fa una anàlisi de les estructures de comunicació, l'estratègia de l'anticipació, l'eficiència lectora com a base dels mètodes d'estudi, etc. Altres aspectes que hi queden contemplats són la importància del vocabulari per a la lectura, tècniques de lectura selectiva, *skimming*, *scanning*, *skip-reading* i altres tècniques de lectura ràpida, tipus de lectura, tipus de velocitat, nivells de comprensió, lectura de la premsa, lectura de textos difícils, lectura i mètodes d'estudi, etc.

Les característiques de l'obra la fan apropiada per a qualsevol persona que vulgui millorar la seva eficiència lectora (estudiants de secundària, d'universitat, adults, professionals, professors, etc.). Al mateix temps té un interès especial per

3717

als professionals de l'educació interessats a promocionar estratègies de lectura entre els alumnes.

En resum, es tracta d'una obra dirigida al desenvolupament de la lectura a través d'exercicis pràctics. Igual que l'obra anterior, és d'interès per a les persones (educadors, professors, pedagogs, psicopedagogs, psicòlegs, etc.) que consideren la lectura com un aspecte essencial del sistema educatiu. Però a més pot ser utilitzada directament per estudiants de secundària i d'universitat dins un programa de desenvolupament de l'eficiència lectora.

BISQUERRA, R: *Eficiència lectora. La mesura per al seu desenvolupament.* Madrid: Centro de Estudios Adams, 1994.

Aquesta obra presenta una sèrie de propostes encaminades a impulsar el desenvolupament de les habilitats lectores i les estratègies d'aprenentatge autònom al llarg de tot el cicle educatiu.

L'obra es divideix en dues parts: la primera tracta sobre medició; la segona sobre com utilitzar la medició per desenvolupar l'eficiència lectora.

A la primera part s'exposa un procediment per mesurar l'eficiència lectora (velocitat i comprensió) i es discuteixen diverses alternatives. No es tracta d'exposar relacions de tests, sinó de procediments senzills per ser utilitzats pel professor amb tot el grup classe, des de primer de primària fins a l'últim curs de secundària; inclús a la Universitat i en l'edat adulta. Tot això suposa una aportació innovadora pel que té de suggeriment obert a la creació i experimentació.

A la segona part es presenten un conjunt d'estratègies per al desenvolupament de les habilitats lectores i de les estratègies d'aprenentatge autònom. Un dels punts sobre el qual posa l'èmfasi és la mesura de l'eficiència lectora com a estratègia per desenvolupar habilitats, estratègies de lectura i d'aprenentatge. Es planteja la mesura com un factor de motivació i element generador d'exercicis encaminats a millorar la pràctica de la lectura.

L'obra es presenta simultàniament en català i en castellà. Però cal dir que a la versió catalana trobem els barems en català de la velocitat lectora des de primer de primària fins a l'ensenyament d'adults, incloent tots i cada un dels cursos de primària, secundària i Universitat. Mentre que en la versió castellana hi ha el mateix referit a la lectura en llengua castellana. Per tant, totes dues es complementen apropiadament en el nostre context sociolingüístic.

3718

Per elaborar aquests barems s'han experimentat una col·lecció de proves de lectura sobre prop de 10.000 individus. Es tracta de proves que poden ser elaborades pels propis professors. A la versió catalana hi ha un text de mostra per a cada un dels cursos, i el mateix respecte de la versió en castellà. No es pretén oferir un test estandarditzat, sinó més aviat una proposta de treball oberta, a desenvolupar pels professors de qualsevol nivell educatiu.

L'avaluació de la lectura no és un tema senzill, donada la complexitat del comportament lector i la varietat d'aspectes que inclou. Des d'aquest punt de vista, sempre hi haurà aspectes crítics en qualsevol proposta o test de lectura. I així passarà també amb l'obra que ens ocupa. Alguns dels possibles punts de crítica queden apuntats ja a l'obra, on se suggereix a més algunes possibles vies per alleujar les limitacions dels instruments utilitzats. Una altra font de discussió pot ser l'èmfasi que aparentment es posa en la velocitat. Però cal dir que en tot moment queda clar que el més important és la comprensió. El que passa és que ja hi ha moltes altres obres que posen l'èmfasi en la comprensió. En aquesta, sense oblidar-ho, es posa més atenció en la velocitat com un factor d'eficiència lectora.

Com diu el títol de l'obra, es proposa la mesura com a factor pel desenvolupament. Però la mesura no és l'únic factor; n'hi ha molts altres que són recollits en una proposta globalitzadora: el projecte LEA (Lectura EN Assignatures). Es tracta de potenciar la lectura des de totes les assignatures i al llarg de tot el currículum. Això suposa una concepció de l'aprenentatge segons el qual "tot professor és un professor de lectura". La qual cosa implica la pràctica de la lectura silenciosa, com a mínim un cop la setmana, en totes les assignatures i al llarg de tots els cursos. Aquesta és probablement l'única forma de millorar en quantitat i qualitat el rendiment lector. Al llarg de l'obra s'ofereixen propostes concretes per portar-ho a la pràctica.

El Projecte LEA té una concepció en el Programa LEA-ESO (Lectura En Assignatures d'Ensenyament Secundari Obligatori), donat que probablement és en aquesta etapa on menys s'insisteix en la lectura (tal vegada perquè ja se sap que els alumnes no tenen temps per llegir). Es tracta d'introduir innovacions en la dinàmica de classe per posar més èmfasi en l'aprenentage autònom a partir de la lectura per part dels alumnes.

En resum, es tracta d'una obra encaminada a promocionar la lectura i per tant d'interès per a les persones (educadors, professors, pedagogs, psicopedagogs, psicòlegs, etc.) que consideren la lectura com un aspecte essencial del sistema educatiu.

/19

CÁRCELES LABORDE, C.: *Humanismo y educación en España (1450-1650).* Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1993.

La intenció d'aquest llibre no és altra que la de reconstruir la teoria pedagògica derivada dels principis de l'humanisme cristià, des de mitjan segle XV fins a la meitat del segle XVII. En efecte, al llarg d'aquests dos segles —que coincideixen justament amb l'època més brillant de la cultura hispànica— es genera un pensament pedagògic sistemàtic i coherent que entronca -d'altra banda- amb la gènesi, desenvolupament i esgotament dels estudis humanístics. Al segle XV, el saber acabava de sortir dels monestirs, on havia restat reclòs durant l'Edat Mitjana i havia pres un tremp més urbà i secular.

Per tal d'aconseguir aquesta sistematització del pensament pedagògic dels humanistes peninsulars, l'autora, recorrent a fonts primàries i originals, analitza tota aquella important literatura didàctica i educativa de l'Humanisme que endemés de noms clàssics com els de Nebrija, Vives, Palmireno, Huarte de San Juan o Simón Abril, en presenta d'altres —menys coneguts però no gens menys importants— com els de Cristóbal de Villalón, Fernán Pérez de Oliva, Sánchez de Arévalo, sense oblidar López de Montoya, Baltasar Gracián o Juan Bonifacio. Tot plegat forneix un conjunt ben ordit en què es combina els tractats pedagògics clàssics amb la literatura educativa i la prosa didàctica.

Al llarg dels seus set capítols, el llibre desgrana —després de realitzar una aproximació de caire general a l'Humanisme com a fenomen històric— els aspectes següents: l'antropologia i teleologia de l'Humanisme, la conceptualització humanística de l'educació amb els seus vessants intel·lectuals i morals, tot incidint en la funció del saber dins el *corpus* ideològic humanístic i aprofundint en l'anàlisi del curriculum humanístic, és a dir, del *trivium*, del *quadrivium* i altres matèries d'estudi. En qualsevol cas, tot apunta cap a un ideari de perfecció humana que es dóna en el marc genèric d'una pedagogia *perennis* que gira al voltant d'una concepció cristiana de la vida. Més enllà del pur saber erudit, l'Humanisme postulava una saviesa pràctica perquè no podem oblidar que el saber —en la millor de les tradicions humanístiques, i que sintetitzà perfectament el nostre Joan Lluís Vives— és prioritàriament i radicalment un saber viure.

És cert que els temps d'aquests plantejaments educatius —proclius als ideals de saviesa— ja han finit. Els discursos de legitimació del saber són avui més a prop del verbalisme i del

3720

formalisme, del gust per l'estètica, del triomf d'allò extern, de la paraula i de l'aparença que no pas de l'autèntica i veritable saviesa. Però possiblement la mateixa descomposició de l'Humanisme pedagògic —al llarg dels segles XVIII i XIX— té molt a veure amb aquest estat de coses. Ara més que mai —quan hom parla de crisi de valors— no serà possiblement sobrer un viatge pel món d'un Humanisme pedagògic que malgrat totes les errades comeses integra el nostre patrimoni històrico-pedagògic.

COLOM, A.; SERRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.: *Estrategias de Formación en la Empresa.* Madrid: Narcea, 1994

A causa dels continus i revolucionaris canvis que desenvolupa la nostra societat, sobretot a nivell tecnològic, en l'àmbit empresarial la formació es fa cada cop més necessària. És per això que el treball que ens presenten els professors Colom, Serramona i Vázquez arriba en un moment fonamental. És una obra entenedora i útil per als interessats en el tema de la formació a l'àmbit empresarial.

Temàticament, el llibre consta de dues parts. A la primera, se'ns presenta la necessitat de la formació com a resposta competitiva als canvis que envolten l'empresa, tant de tipus social, econòmic com tecnològic. D'altra banda, la formació ha d'estar present a la mateixa cultura empresarial i no com una secció afegida fruit d'una moda. Finalment, s'estableix tot el procés que la formació segueix: anàlisi de necessitats formatives, establiment de fites i objectius concrets, continguts propis de la formació, estratègies metodològiques, recursos per a la formació i criteris i instruments d'avaluació. Tot un procés amb una càrrega teòrica forta i recolzat amb exemples pràctics, que dóna una idea molt bona del que ha de ser la formació empresarial.

La segona part és la més encaminada vers la pràctica, ja que ofereix tot un recull de metodologies formatives, amb una descripció detallada de les tècniques i procediments a utilitzar, des dels més senzills i coneguts a l'àmbit educatiu en general, fins als més complexos i específics aplicables al camp de l'empresa: metodologies expositives -exposició oral, tècniques de demostració, simulació, debat i treball en grup-, les metodologies autoformatives, la formació-acció, la formació en pràctiques, els cercles de qualitat i l'auditoria de formació.

L'exposició de cada metodologia aporta la seva finalitat, els seus avantatges i els seus inconvenients; en alguna d'elles s'expliciten els passos a seguir, i totes s'acompanyen de valuoses exemplificacions, que fan d'a-

3721

questa part una vertadera guia pràctica pel formador.

És un llibre, en definitiva, molt ben estructurat i eminentment pràctic, amb moltes dosis didàctiques, no hem d'oblidar que ha estat escrit per pedagogs que deixen a aquests professionals la tasca que li correspon a dins l'empresa, la de FORMACIÓ.

GERVILLA, E.: *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes.* Madrid: Dykinson, 1993.

Ens trobem davant un llibre que entronca clarament amb una preocupació, cada cop més palesa, del pensament pedagògic actual: analitzar l'impacte del pensament postmodern en l'educació. El seu autor, Enrique Gervilla, professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Granada, s'ha especialitzat en l'estudi de la filosofia de l'educació i dels fonaments axiològics de l'educació. La reflexió teòrica sobre la relació entre valors i educació, característica d'uns moments de crisi com els actuals, l'ha portat a l'anàlisi dels plantejaments educatius des del punt de vista del pensament anomenat postmodern. De fet, la fragmentació moral i la crisi de valors són uns dels elements clau que defineixen la postmodernitat.

L'esquelet d'aquesta publicació és un article del mateix autor, «La educación en la cultura de la postmodernidad» en el llibre *Cuestiones actuales sobre educación* que aplega aportacions de diversos autors (Madrid, UNED, 1992). Els principals elements del discurs de l'autor ja són presents en aquest article, als quals s'incorpora un apartat sobre l'anàlisi dels valors de la postmodernitat i una interessant bibliografia que permet resseguir les pistes del pensament postmodern.

Postmodernidad y Educación està estructurat en tres parts perfectament diferenciades. La primera part (capítol I del llibre) és una encertada aproximació a la Postmodernitat. Es tracta d'una treballada síntesi que recull aportacions de diversos autors, feta amb claredat d'idees i de conceptes, i amb moltes referències i cites bibliogràfiques que faciliten l'ampliació dels temes.

A continuació (capítols II i III), Gervilla desenvolupa l'anàlisi dels valors i les principals manifestacions de la cultura postmoderna. Amb l'intent de fonamentar en l'estudi de la realitat i de la pràctica la seva reflexió teòrica, l'autor «llegeix» els signes de la cultura actual i fa una immersió en el món juvenil.

La tercera part del llibre ocupa els diversos apartats del capítol IV: «La educación postmoderna o Educación en la postmodernidad». La pretensió de

3722

l'autor és donar resposta a la pregunta: quin és el paper de l'educació en aquest context de la cultura postmoderna? El professor Gervilla parteix d'una anàlisi axiològica dels fonaments de l'educació i sotmet a revisió els valors fonamentals de la cultura postmoderna en relació a l'educació: el relativisme, el present i l'individualisme. La seva resposta al repte plantejat proposa un equilibri entre la tensió Modernitat-Postmodernitat. Els encerts de la síntesi de la primera part del llibre no tenen continuïtat en els plantejaments teòrics d'aquesta part final: poques pistes per orientar la pedagogia en l'àmbit de la cultura postmoderna.

Sense plantejar-les, el llibre de Gervilla obre moltes més preguntes que queden sense resposta: quin és el paper del saber en el context del pensament postmodern?, quina és la funció de l'escola i del mestre en aquest context?, quin és el lloc de la pedagogia i les ciències de l'educació?, cap a on cal orientar la construcció del coneixement pedagògic?...

Malgrat les mancances, aquest llibre, d'altres que s'han publicat recentment (com per exemple *Después de la Modernidad* d'A.J. Colom i J.C. Mèlich), així com articles que podem llegir en publicacions periòdiques, ens confirmen la preocupació envers aquests temes i assenyalen una possible direcció per a la reflexió pedagògica.

HOUSSAYE, J. (dir.): *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers.* Paris: Armand Colin, 1994.

Ens arriba de la veïna França aquest repertori, coordinat per Jean Houssaye —professor de ciències de l'educació de la Universitat de Rouen— i en el qual han participat quinze autors més, que pretén oferir un panorama, ampli però limitat, sobre el que comunament es coneixen com a grans pedagogs. Houssaye aclareix que entén per pedagog tot aquell que conjumina la teoria i la pràctica a partir de la seva pròpia acció educativa, perquè és justament en aquest context de la relació entre la teoria i la pràctica on s'origina, crea i desenvolupa la mateixa pedagogia. Per definició, el pedagog no pot ser ni un simple teòric ni tampoc un pur home d'acció. Ha d'existir entre ambdós nivells una relació permanent i irreductible.

Amb aquest criteri com a referència, un comitè de selecció integrat per tretze professors de diversos països d'Europa i d'América —i entre els quals es trobava el professor Octavi Fullat, de la Universitat Autònoma de Barcelona- va confegir

3723

una llista de catorze grans pedagogs als quals s'afegiria el nom de Rousseau, considerat com a punt històric de partida del que Houssaye reconeix com a temps dels pedagogs. Per mitjà d'aquest procés selectiu sortiren un total de trenta-nou noms possibles, repartits de la manera següent: nou noms indiscutibles, vuit de més discutibles i dotze de triats esparsament. Una segona volta n'elegí cinc entre els vuit noms discutibles. D'aquesta manera —tan curiosa com plural— s'elaborà la llista definitiva d'aquests quinze pedagogs que ara són reflectits a l'obra que ens ocupa.

De la tria final, en destaca la importància concedida pel comité seleccionador al que podríem anomenar pedagogs dissidents i iconoclastes, quan no marginals i heterodoxos. En efecte, no acostumen a aparèixer en els manuals i compendis a l'ús noms com els de Paul Robin, Rudolph Steiner o Ferrer i Guàrdia, sovint oblidats, silenciats i bandejats de les llistes més o menys oficialistes. La seva contribució pedagògica ha estat presentada, a voltes, com alternativa i radical. És evident, doncs, que aquest llibre té —entre altres mèrits— el de trencar plantejaments i tradicions generalment consolidades.

Però si alguns dels noms ara incorporats a la història de la pedagogia contemporània són xocants, tampoc no podem negligir aquells que, per ben poc, han restat fora de la llista definitiva. Kerschensteiner, Tolstoi i Korczak han arribat fins al final. D'aquests tres noms en destaca pel que té de rar i sorprenent a les nostres latituds el del mestre jueu polonés Korczak (1879-1942) que en els orfelinats de Varsòvia va experimentar el *self-government* i que només va deixar el *ghetto* de la seva ciutat per morir deportat amb els seus infants en el camp de concentració de Treblinka.

Però possiblement també tenien dret a ser seleccionats altres pedagogs. Qui negarà -per exemple— a Joseph Jacotot, Thomas Arnold, Angélo Patri o Rabindranath Tagore (entre molts altres) el dret a figurar amb tota justícia al costat d'aquests quinze escollits. En qualsevol cas, l'amable lector trobarà en aquest llibre uns magnífics retrats sintètics i aclaridors d'aquesta quinzena de pedagogs que cavalquen entre l'ahir i l'avui de la pedagogia.

MAYORDOMO, A; FERNÁNDEZ SORIA, J.M.: *Vencer y convencer. Educación y Política, España 1936-1945.* València: Universitat de València, Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1993.

Els professors Mayordomo i Fernández Soria continuen la seva fructífera i positiva col-

3724

laboració. Ja en altres ocasions anteriors hem donat notícia dels treballs d'aquest duet, bon exemple del que es pot aconseguir treballant en equip. Ara ens ofereixen aquesta suggeridora història sobre el vèncer i el convèncer, a manera d'un díptic sobre l'educació a Espanya durant un període tan agitat i convuls com el que transcorre entre els anys 1936 i 1945, analitzant des de la seva privilegiada talaia —recordem que València fou capital de la República durant la Guerra Civil— l'enfrontament entre dos models culturals i escolars —el republicà i el franquista— que, en ambdós casos, es trobaven mediatitzats pel control polític i ideològic de la joventut. Es tracta de pedagogies d'emergència per a un temps de guerra, és a dir, per convèncer els seguidors propis del valor i de la necessitat de la lluita armada, i per vèncer materialment i ideològicament l'enemic.

Davant d'una neutralitat quasi impossible —només alguns fugiren d'Espanya per tal de refugiar-se en la tranquil·la seguretat d'un exili forani—, s'aixecaran dos models de transmissió ideològica certament bel·ligerants i que malgrat les seves diferències quant al pensament i a la filosofia político-social, empraren instàncies i estratègies metodològiques similars i fins i tot comunes. Així sorgeix, des de la legitimitat republicana, tot un projecte de pedagogia popular de tremp democràtic i voluntat socialitzant que, recollint el bo i millor de les tradicions internacionalistes, assumeix el repte de la formació d'uns mestres amb clara voluntat antifeixista. Però és obvi que aquests esforços no pogueren evitar la influència —i per què no, també la lluita mantinguda a la reraguarda— dels partits polítics i dels sindicats de classe, molt especialment de comunistes i anarquistes per fer-se amb el control i la direcció de l'educació republicana.

També el règim que naixia del 18 de juliol de 1936 es preocupà per l'educació d'aquell «nou ordre» polític, que finalment s'acabaria per imposar, és a dir, per vèncer. Però més enllà de la victòria militar, calia convèncer amb tot tipus de raons. Una vegada més, l'educació i l'escola foren utilitzades com un magnífic instrument de manipulació ideològica. Així, els autors —després d'analitzar alguns aspectes de caire general— aprofundeixen en punts concrets i específics de la política educativa nacional, com la missió d'aquella «milícia de la intel·ligència» que fou el SEU o el protagonisme del *«espíritu nacional»* en la formació del nou Estat que exigia —com a bé més preuat— la unitat política de tots els ciutadans.

Amb l'aparició d'aquest llibre els autors —tot refermant la trajectòria encetada en llibres anteriors, per exemple, el volum sobre *Nacional-Catolicismo* y *Educación en la España de la Posguerra* (1990) del professor Mayordomo, o *Juventud, Ideo-*

3725

logía y Educación. El compromiso educativo de las Juventudes Socialistas Unificadas (1992) del professor Fernández Soria— confirmen el seu coneixement profund de la realitat educativa de l'Espanya republicana i dels primers anys del franquisme, a la qual cosa afegeixen un estil àgil i planer allunyat dels estralls d'una erudició mal entesa.

MÈLICH, J. C.: *Del extraño cómplice. La educación en la vida cotidiana.* Introducció d'Octavi Fullat. Epileg de Jèssica Jacques. Barcelona: Anthropos, 1994.

L'autor, professor de filosofia de l'educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, ens ofereix en aquesta obra un estudi —o millor, un assaig— d'antropologia pedagògica des de la perspectiva metafísico-ontològica. En efecte, l'autor —alemany de formació i de tradició filosòfica fenomenològica— s'apropa a la realitat educativa amb uns altres ulls, és a dir, amb una altra mirada. Si Husserl proposava com a superació de l'objectivisme i el naturalisme de la racionalitat científica, un retorn al món de la vida (Lebenswelt), és a dir, a l'àmbit originari del sentit primigeni —anterior a l'eclosió de la mateixa ciència físico-matemàtica—, Mèlich, per la seva banda, ens invita d'una manera semblant a la nova substitució de les categories científiques modernes per una nova xarxa categorial que possibiliti la comprensió (verstehen) del Lebenswelt, ço és, d'un món de la vida on es donen un seguit de relacions interpersonals que construeixen cara a cara, l'univers pedagògic en què estem immersos.

D'aquesta manera la pedagogia adquireix nous horitzons i possibilitats, més enllà de la pura i estricta consideració científico-tecnològica. La pedagogia recupera aquell sentit radicalment humanístic i aquell tremp que —tot seguint al professor Bertolini— podem qualificar d'utènticament revolucionari. Al cap i a la fi, la proposta del professor Mèlich és certament radical, car pretén, de bell nou, aixecar tota una nova filosofia de l'educació a partir justament d'aquesta nova anàlisi categorial que aplica a [illegible]ón de la vida.

Empresa arriscada i apassionada, no aliena als perills i destrets, que Mèlich assumeix magnificament en desgranar a través de les tres parts del llibre, referides respectivament a l'epistemologia, l'antropologia i l'ètica i l'estètica. En els dos capítols que integren la primera part, Mèlich posa els pilars d'una filosofia de l'educació basada en la filosofia de la ciència de Lakatos i els seus programes d'investigació científica. En el segon —sobre el mètode— s'analitza el mètode fenomenològic seguit per l'autor. Després d'aquests dos

3726

primers capítols de caràcter propedèutic i que forneixen la primera part de l'obra, s'endinsa en el món envitricollat d'una antropologia basada en la realitat humana de la vida quotidiana, aprofundint en aspectes com els de la corporeïtat i el de les relacions intersubjectives. Finalment, la tercera part sobre l'ètica i l'estètica està constituïda per una anàlisi fenomenològica de la interacció educativa que ens remet i aboca vers el retrobament amb altri, a fi i efecte que aquest altri llunyà deixi de ser un estrany per convertir-se en un autèntic còmplice.

TORRE DE LA TORRE, S.: *Creatividad plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas.* Barcelona: PPU, 1993.

Creatividad plural és una obra que resumeix i sistematitza les principals aportacions sobre creativitat des del començament del segle, amb la «marginació creadora» de Ribot (1900), fins a la pluralitat d'escrits en els nostres dies (271 llibres escrits en castellà).

Es tracta d'un llibre de síntesi i alhora de conscienciació del paper educatiu i social de la creativitat. En temps de crisi com els que vivim, les idees creatives són el principal recurs de què disposem per resoldre els problemes i superar la crisi. És necessari, doncs, educar les noves generacions en el pensament divergent i creatiu.

Creativitat i innovació són conceptes àmpliament utilitzats en aquesta última década, no tan sols en educació sinó en noves tecnologies, economia, gestió empresarial, publicitat, etc. Com més grans són els problemes, major ha de ser la iniciativa i el potencial creatiu. Com va escriure Toynbee: «Donar oportunitat justa a la creativitat és qüestió de vida o mort per a qualsevol societat».

Després de justificar la creativitat com a nord de la nova societat, l'autor rastreja amb rigor científic les principals aportacions en els cinc àmbits d'estudi: persona creativa, procés, estimulació, producte i avaluació de la creativitat. Es descriuen diverses teories, des de les filosòfiques de Plató o Soritkin a les actuals teories psicològiques de la bisociació, gestalt, humanistes, etc.

Completen l'obra tres aportacions de creixent interès per a la investigació de la creativitat: un *thesaurus* sobre creativitat amb uns 1000 descriptors; una bibliografia exhaustiva sobre creativitat en espanyol, diversificada per llibres (271), articles (240), capítols de llibres (67), col·laboracions en *readings* (222); una bateria de proves amb continguts figuratius, semàntics i simbòlics per avaluar el potencial creatiu.

3727

TORRE DE LA TORRE, S.: *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson, 1993.

Aquesta obra sistematitza les bases teòriques i els components didàctics del procés d'ensenyança-aprenentatge amb un enfocament comprensiu, dinàmic, innovador. El canvi és l'eix central que vertebra tot el llibre, des del primer capitol fins a l'últim: l'origen del canvi en la «tensió diferencial», el desenvolupament espiral del canvi en didàctica, la formació com a canvi, els canvis de paradigma i les innovacions didàctiques de l'última dècada.

Es considera la Didàctica com a disciplina pedagògica reflexivo-aplicativa que s'ocupa dels processos de formació en contextos socialment organitzats, és a dir, en situacions de formació planificada. La formació com a objecte de la didàctica estén la seva acció als àmbits escolars, socials, de formació a l'empresa, de la formació ocupacional, de formació d'adults, de formació de formadors, etc.

Els canvis formatius es vehiculen mitjançant propostes curriculars en què es concreten intencions, continguts, estratègies metòdiques, recursos i avaluació, adaptant-les a contextos i subjectes. El curriculum és un conjunt de coneixements reflexivo-aplicatius que ens permeten planificar, aplicar i millorar l'acció formativa.

El contingut del llibre es presenta en tres parts: la didàctica com a disciplina de formació, el curriculum com a camp de projecció de la didàctica i els anys 80 com a dècada d'innovacions en didàctica. Completen l'obra un capitol de prospectiva respecte a les nou temàtiques didàctiques innovadores, un glossari de termes usuals en didàctica i abundants gràfics i sinopsis sintetitzadors d'idees.

El llibre és un manual de gran utilitat en l'assignatura de Didàctica dels nous plans d'estudis, tant a l'ensenyament de Pedagogia com als d'Educació Social i Magisteri. Es descriuen de forma sistemàtica les diferents concepcions i accepcions d'ensenyança, aprenentatge, instrucció, formació, relació didàctica, relació didàctica i curriculum, paradigmes, modalitats curriculars, etc. La seva densitat conceptual pot ser aprofitada amb la intervenció reflexiva del professor.

3728

VELASCO MAILLO, H.; GARCÍA CASTAÑO, F.J.; DÍAZ DE RADA, A.: *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta, 1993

L'aparició d'aquest llibre respon a l'interès actual per les qüestions relatives a l'antropologia i l'etnografia escolars. De fet, la mateixa incorporació de l'antropologia de l'educació com a assignatura obligatòria en el nou currículum de la llicenciatura en pedagogia prova aquesta situació. Tot i això, l'àmbit de l'antropologia de l'educació i de l'etnografia escolar no és res de nou. En efecte, ara fa justament uns quaranta anys se celebrà una conferència d'antropòlegs i educadors (1954), i a l'any següent es van publicar els treballs d'aquella reunió amb el títol *Education and Anthropology* per iniciativa de G.D.Spindler. Consta que hi hagué iniciatives que es remunten inclús a èpoques anteriors.

Sigui com sigui, ha estat a partir de la dècada dels noranta quan la preocupació per l'antropologia de l'educació i l'etnografia escolar han experimentat un increment més significatiu, per la qual cosa la tria d'una sèrie de treballs rellevants —com la que ara ens ofereixen els compiladors del llibre que tenim a les mans— no resulta gens fàcil. En qualsevol cas, els editors han optat per la redimensionalització de l'etnografia en l'antropologia. No obstant això, cal situar el protagonisme de l'etnografia escolar al marge de la pura i estricta utilització d'un conjunt de tècniques per a la investigació.

En les advertències preliminars se'ns recorda el fet que els mateixos etnògrafs estan implicats en el maneig de llurs tècniques; per tant, es fa difícil una dissociació entre la manera en què se situen en el camp i la forma com les empren. I a més, no podem pas oblidar que el treball de camp té —fins i tot per als propis investigadors— molt de procés d'aprenentatge, i que sempre les tècniques i actituds es donen en el context d'una determinada cultura. Sent la cultura —les cultures— l'horitzó de treball de l' antropologia, cal assumir la indissociabilitat de l'etnografia i l'antropologia.

Les lectures han estat agrupades en tres blocs. En el primer, «De l'antropologia a l'antropologia de l'educació. De l'etnografia a l'etnografia escolar», es presenten alguns dels estudis —entre els quals n'hi ha un de Malinowski— que abasten les nocions bàsiques de l'etnografia dins la tradició antropològica, i d'altres sobre l'evolució de l'etnografia escolar. El segon bloc, «Casos etnogràfics», aplega alguns estudis particulars —amb la presència d'un article d'Spindler sobre la transmissió de la cultura— referits a diver-

3729

sos contextos, tot i que predominen aquells en què l'escola és una institució consolidada. En el tercer bloc, «Educació i escola com processos socioculturals», s'incorporen treballs —entre els quals en destaca un de Bordieu sobre els poders i la seva reproducció— en els quals es plantegen enfocaments teòrics d'interès tant per a l'educació com per a l'antropologia. Al final de cada treball figura una bibliografia complementària.

3730

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. És preferible presentar l'escrit en català i, si pot ser, adjuntant el disket.

4. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors.
   Els llibres es citaran de la següent manera:
   COGNOM/S, Nom: *Títol del llibre* (en cursiva o bé subratllat). Ciutat d'edició: Editorial, any, (col·lecció, si en té).
   Els articles es citaran de la següent manera:
   COGNOM/S, Nom: "Títol de l'article" (entre cometes), a *Revista en la qual està publicat* (en cursiva o bé subratllat). Ciutat d'edició, número de la revista, mes i any de publicació, pp. (pàgines que ocupa l'article).
   En el cas que la bibliografia estigui referenciada en el text, l'any d'edició s'escriurà darrera el nom de l'autor per tal de facilitar la seva localització.

5. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

6. Cal adjuntar algunes dades bio-bibliogràfiques de l'autor (unes 4 línies com a màxim) i l'adreça professional.

7. En un full a part s'adjuntarà un resum de l'article d'un màxim de 15 línies en castellà, anglès i francès, en un sol paràgraf.

8. Per tal de poder ser indexat a diferents Bases de Dades, cal donar uns mots-clau, els quals seran extrets dels descriptors dels Thesaurus Català d'Educació.

9. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

10. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 1 exemplar de la revista.

11. La revista no es farà responsable de les idees i les opinions expressades en els articles.

12. Els treballs s'han d'adreçar a la redaccció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n, 08028 Barcelona), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

Índex

TE, 9

1r. semestre 1993, 313 pàgines

Monografia: *TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ A L'EDUCACIÓ, UNA PERSPECTIVA EUROPEA*
- Presentació. *Juana M. Sancho Gil*
- Integrar la Tecnologia de la Informació en el curriculum escolar. ¿un repte per a Europa? *Willem J. Pelgrum*
- Micromons i mons reals, una agenda per a l'avaluació. *Barry McDonald*
- La Tecnologia de la Informació al sistema escolar italià: problemes i perspectives. *Maria Ferraris*
- La integració escolar de les noves Tecnologies de la Informació. *Juan Manuel Escudero*
- La Tecnologia de la Informació a l'educació alemanya. *Norbert Meder*

Reflexions i recerques

- Fratografies: vint anys de sátira a l'educació. *Carme Romia*
- Ensenyament-aprenentatge d'una segona llengua a l'escola. *Maria Pla Molins*
- Pedagogia crítica. Les polítiques de la resistència i un llenguatge d'esperança. *Peter McLaren*
- Els llibres de text de matemàtiques en llengua catalana durant el periode 1899-1938. *Josep M. Núñez Espallargas, Jordi Servat Susagne*

Recensions i notes bibliogràfiques

3732

índex

TE, 10

2n. semestre 1993, 310 pàgines

Monografia: *LA DIDÀCTICA A LES ARTS PLÀSTIQUES*
- Presentació. *Marta Balada Monclús*
- L'àrea d'educació artística i la innovació educativa. *Roser Juanola Terradellas*
- Arts plàstiques i metodologia: Descripció d'un model didàctic. *Marta Balada Monclús*
- CREI-Sants: Educació, art i teràpia. *Feliciano Castillo Andrés, Francesc Xavier Escudero Gallego*
- Com entenem l'art? El desenvolupament cognitiu del judici estètic en les persones invidents. *Rosa Gratacós, Fernando Hernandez*
- Valorar-avaluar. *Missún Forrellad Bracons*

Tribuna: *LES NOVES TITULACIONS*
- Presentació. *Joan Mateu Andrés*
- El títol de Mestre: una ocasió perduda. *Joan Perera i Parramon*
- Algunes consideracions sobre el nou pla d'estudis de pedagogia. *Josep Gonzàlez Agàpito*
- La llicenciatura en Pedagogia. Història d'un títol i un títol per a la història. *Jaume Trilla Bernet*
- Llicenciat en Psicopedagogia. Un títol polèmic?. *Sebastián Rodríguez Espinar*
- Sobre la diplomatura en Educació Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Miquel Martínez Martín*

Reflexions i recerques
- La Tecnologia de la informació a l'educació: visió crítica d'un talismà del segle XX. *Bridget Somekh*
- El discurs regulatiu a l'aula. El gènere i el discurs regulatiu a la classe de matemàtiques. *Anna Escofet Roig*
- Envers una anàlisi sòcio-semàntica de la pràctica a l'aula. *Emília Ribeiro-Pedro*
- Planificació universitària i administració pública. Elements conceptuals i antecedents a l'Amèrica Llatina. *Hugo Casanova Cardiel*

Recensions i notes bibliogràfiques

3733

índex

TE, 11

1r. semestre 1994. 347 pàgines

Monografia: *DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DELS DOCENTS*
- Presentació. *Àngel Forner*
- La dimensió personal del canvi. Aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors. *Carlos Marcelo García*
- La investigació-acció, la formació i el desenvolupament professional del professorat. Superar l'hiatus entre la teoria i la pràctica. *Francesc Imbernon*
- Models de desenvolupament professional del professor. *Antonio Latorre Beltrán*
- El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva del professorat. *Àngel Forner (coord.), Imma Dorio, Ramona González, Antonio Latorre*
- Conversa amb Thomas S. Popkewitz. Els ensenyants i la reforma de la formació del professorat als EUA: professionalització i poder. *Virgínia Ferrer, Àngel Forner, Francesc Imbernon, Thomas S. Popkewitz*

Tribuna: *ECONOMIA I EDUCACIÓ. ELEMENTS PER A UN DEBAT EN TEMPS DE CRISI*
- Presentació. *Conrad Vilanou*
- Educació i economia, una articulació complexa. *Hugo Casanova Cardiel*
- Crisi econòmica-crisi educativa. *Lluís Tort i Raventós*
- Descentralització educativa i integració europea. *Francesc Raventós i Santamaria*
- Educadores i educades en la subordinació als sistemes econòmics. *Antonieta Carreño i Caterina Lloret*
- Autonomia econòmica i model d'escola. *Maite Soler Cera*
- El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació?. *Pilar Heras i Trias*
- Economia de l'educació. Una disciplina en formació. *Esteve Oroval*
- Opinions al voltant de les relacions entre l'economia i l'educació. *Javier Ventura Blanco*

Reflexions i recerques
- Aproximacions al camp intel·lectual de l'educació. *Mario Díaz V.*
- Idees alternatives sobre alguns conceptes de biologia: "la formiga té pulmons petits", "les cèl·lules de l'elefant són més grans que les del ratolí", "un arbre no és una planta"... *Jordi de Manuel Barrabín*
- La promoció professional del professorat de Secundària a Europa. *Ferran Ferrer*
- Aspectes econòmics de l'evolució del sistema públic d'ensenyament superior a Catalunya. *Esteve Oroval i Jorge Calero*

Recensions i notes bibliogràfiques

3734

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data .....

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral.

Nom i cognoms .....
Adreça .....
Tel. ..... Població .....
C.P. ..... Provincia .....
Professió .....

Forma de pagament:
- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. .....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF .....
- ☐ Pagament amb tarja de crèdit ☐ VISA ☐ MASTER CARD
  Data de caducitat __ / __ Nº
- ☐ Desitjo subscriure'm a Temps d'Educació per a l'any 1994 (números 11 i 12) al preu de 2.900 ptes. (3.400 ptes. per a l'estranger)

PREUS ESPECIALS PER A SUBSCRIPCIONS DES DEL NÚMERO 1.
Consulteu al telèfon (93) 435 23 11.

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.L. c/ Rbl. Volart, 90-92 entr. 3a - 08041 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,
els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms .....

Compte corrent/Llibreta núm. C.C.C. (Codi Compte Client) — Entitat | Oficina | DC | Núm. compte

Banc/Caixa .....
Agència núm. ..... Adreça .....
Població ..... C.P. .....
Provincia .....
Titular de la subscripció .....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data .....

3735

Signatura

Monografia: *La literatura infantil i juvenil*

Articles d'Anna Díaz Erga, Elena Romera, Antònia Mendoza, Gabriel Janer, Núria Rajadell, Maria M. Pedrola, Margarida Prats, Anna Lluch, Gemma Pujols.

Tribuna: *Ella i ... literatura i escola*

Articles de Montserrat Vila, Norbert Bisbeny, Josep M. Puig, Pau López, Antònia Amorós, Jordi Solano.

Reflexions i recerques

Articles de Buenaventura Delgado, Anna Bastida, Víctor Espinosa, Remei Arnaus, Daniel Pérez de Lara.

Recensions i notes bibliogràfiques

BEST COPY AVAILABLE

3736

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ